

MENTORÍA E INTEGRACIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD: EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN UN PROYECTO DEL GRADO DE PERIODISMO¹

**(MENTORSHIP AND SOCIAL INTEGRATION AT THE UNIVERSITY:
SERVICE LEARNING IN A PROJECT OF THE JOURNALISM DEGREE)**

Charo Lacalle Zalduendo
Cristina Pujol Ozonas
Universidad Autónoma de Barcelona

DOI: 10.5944/educXX1.22694

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Lacalle Zalduendo, C. y Pujol Ozonas, C. (2019). Mentoría e integración social en la Universidad: el aprendizaje-servicio en un proyecto del grado de periodismo. *Educación XXI*, 22(2), 289-308, doi: 10.5944/educXX1.22694

Lacalle Zalduendo, C. & Pujol Ozonas, C. (2019). Mentorship and social integration at the University: service learning in a project of the journalism degree. *Educación XXI*, 22(2), 289-308, doi: 10.5944/educXX1.22694

RESUMEN

Este artículo resume las percepciones de dos grupos de jóvenes (estudiantes de Periodismo y jóvenes adolescentes en tratamiento por diferentes adicciones y trastornos) sobre su participación en un proyecto de aprendizaje-servicio financiado por la UE (Erasmus+ Key Action 3), durante el curso 2017/2018. Las actividades de los estudiantes, integradas en el currículum de diferentes asignaturas, estaban orientadas a potenciar en los jóvenes mentorados competencias relacionadas con la producción periodística digital, la interpretación crítica y la educación en comunicación e interculturalidad. Las respuestas al cuestionario y los relatos de los *focus group* revelan el carácter recíproco de un aprendizaje potenciado por la proximidad generacional de ambos colectivos, que no se ha basado

únicamente en la transmisión de contenidos, sino que también tiene carácter afectivo. Los estudiantes consideran que la interacción les ha inducido a estructurar y conceptualizar sus conocimientos, pero también a superar ideas preconcebidas y a desarrollar su empatía. Los jóvenes aprecian el contacto con un entorno que percibían como algo lejano e inaccesible y su participación directa en las prácticas colaborativas realizadas. El incremento de la autoestima y la mayor implicación de las mujeres son dos de los efectos más evidentes de las entrevistas grupales realizadas en ambos colectivos. El carácter gratificante de la experiencia podría estimular a los estudiantes más involucrados a realizar actividades de voluntariado en servicios civiles.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje-servicio; mentoría; educación superior; integración social.

ABSTRACT

This article summarizes the perceptions of two groups of young people (students of Journalism and young adolescents in treatment for different addictions and disorders) about their participation in a project of service learning funded by the EU (Erasmus + Key Action 3) during the academic year 2017/2018. The activities of the students, integrated into the curriculum of different subjects, were aimed at providing to the youngsters with skills related to digital journalism production, critical reading, and education in communication and interculturality. The responses to the questionnaires and the focus groups reveal the reciprocal nature of a learning enhanced by the generational proximity of both groups, which has not been only based on the transmission of content, but also has an affective character. The students consider that the interaction has induced them to structure and conceptualize the knowledge, but also to overcome preconceived ideas and develop their empathy. The young people appreciate the contact with an environment previously perceived as something distant and inaccessible, as well as their direct participation in the collaborative practices. The increase in self-esteem and the greater involvement of women are two of the most evident effects of the group interviews carried out in both groups. The rewarding nature of the experience could have stimulated the most involved students to volunteer in civil services.

KEYWORDS

Service learning; mentorship; higher education; social integration.

INTRODUCCIÓN

Las universidades están llamadas a cumplir una función social, en cuanto instituciones educativas, y a realizar servicios de carácter cívico mediante su interconexión con lo público y la sociedad civil (Del Basto, 2007; Martínez, 2008). La institución universitaria debería jugar un papel importante a la hora de incentivar la acción directa de la ciudadanía en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y a realizar proyectos de participación ciudadana de una manera integrada con la sociedad (Menezes, Minillo & Barro, 2016). Además, la introducción de una perspectiva cívica en el aprendizaje puede estimular a los estudiantes a trascender su actividad inmediata e incluso a proyectar un compromiso a largo plazo con la ciudadanía y la justicia social (Lee, Bell & Levitt Shaulskiy, 2017), dirigido a formar ciudadanos capaces de promover la justicia en las sociedades democráticas (Speck, 2001).

El contexto contemporáneo de crisis sistémica global ha determinado el surgimiento de una «nueva esfera pública», en la que las tecnologías digitales se han convertido en herramientas centrales de la comunicación (Castells, 2008). En los debates actuales sobre el estado de la democracia en el mundo y, de manera específica, en Europa, los jóvenes se convierten en protagonistas, agentes y ciudadanos de un futuro común auspiciado por las instituciones políticas. Sin embargo, al tiempo que los jóvenes ganan visibilidad, aumenta la preocupación por su creciente desconexión de la participación política y su progresivo alejamiento de la representación social (Politikon, 2017; Wörsching, 2008). Crece, asimismo, su escepticismo generalizado hacia la cultura y los discursos dominantes del sistema educativo (Collin, 2015).

El uso de las tecnologías es, precisamente, el elemento que convierte a los jóvenes en el colectivo social protagonista de los debates acerca de la participación en la esfera pública y la crisis del compromiso político (Bennet, 2008). Por un lado, el paradigma de la «juventud comprometida» enfatiza el empoderamiento de los jóvenes al reconocer su capacidad para desarrollar identidades en espacios colectivos y realizar acciones cívicas en entornos digitales (Jenkins, 2009). Por otro lado, la visión de la «juventud desconectada» se centra en la privatización y comercialización de la esfera pública, diferenciando el compromiso mediático del cívico (Banaji y Buckingham, 2010). La juventud, sin embargo, no es un grupo homogéneo, ni menos aún un colectivo unificado, sino que representa más bien una serie de patrones e indicadores comunes. Tappscott (2008) considera que la demanda de libertad, elección y variedad en la vida, el trabajo y las relaciones de los jóvenes constituyen los rasgos comunes de la «generación digital», expresados mediante la necesidad de customizar y diferenciar su

vida y su identidad; entretenerse en su tiempo de ocio y trabajo; colaborar y co-crear. Actividades todas ellas que realizan a una velocidad de vértigo y evidencian la importancia del aprendizaje informal en contextos sociales y culturales altamente tecnológicos.

En la sociedad tecnológica, el creciente reconocimiento del aprendizaje informal obedece a la voluntad de unir los espacios y las instituciones de la educación no formal con los de los sistemas formal y curricular (Tudor, 2013). El aprendizaje informal se relaciona directamente con los procesos de socialización, los intereses personales y las ganas de cambiar de quien aprende, como resultado de una dinámica en la que aprendices y enseñantes asumen papeles intercambiables (Duncan & Kopperud, 2008; Escofet Roig, García González & Gros Salvat, 2011). Cuando el aprendizaje informal se integra en el aula, las normas saltan, los estudiantes se convierten en profesores y el aprendizaje pasa a ser tanto académico como experiencial (Lee, Bell & Levitt Shaulskiy, 2017). En la última década, la importancia de la vertiente experiencial en la educación se ha visto reforzada por los avances de las neurociencias sobre el rol de las emociones en los procesos mentales (Serrano-Puche, 2016), que evidencian la necesidad de superar una comunicación polarizada estrictamente en lo cognitivo (Ferrés & Massanet, 2017).

La Agenda 2020 de la Unión Europea destaca la contribución de la educación y el aprendizaje no formales a la educación, la formación y el trabajo de los jóvenes (European Council Brussels, 2018). Un enfoque coherente con el reconocimiento del aprendizaje no formal expresado en *The European Youth Pact* (European Council Brussels, 2005) y confirmado, sucesivamente, en el Consejo Europeo del 27 de noviembre de 2009 sobre la renovación del marco europeo en materias relacionadas con la cooperación en el ámbito de la juventud (2010-2018):

Equal access for young people to high quality education and training at all levels and opportunities for lifelong learning should be supported. As a complement to formal education, nonformal learning for young people should be promoted and recognised, and better links between formal education and non-formal learning developed. Young people's transition between education and training and the labour market should be facilitated and supported, and early school leaving reduced. (European Council Brussels, 2009)

La investigación que se presenta a continuación forma parte de un proyecto más amplio de aprendizaje-servicio (APS), financiado por la UE a través la convocatoria Erasmus + Key Action 3 y dirigido a estimular,

desde la universidad, la educación y el aprendizaje no formal de jóvenes cuyo abandono de la enseñanza formal obligatoria los sitúa en situación de vulnerabilidad. En el estudio español han participado estudiantes del grado de Periodismo de la Universitat Autònoma de Barcelona (<https://www.uab.cat/web/facultat-de-ciencies-de-la-comunicacio-1345702085095.html>) y jóvenes de 15 a 17 años que recibían tratamiento en régimen de internado, por adiciones y/o trastornos, en el centro terapéutico-educativo Amalgama7 (<http://www.amalgama7.com/>). Los otros cinco socios del proyecto² han trabajado fundamentalmente con jóvenes desocupados de entornos sociales desfavorecidos. Cada equipo elegía, pues, su propio target y determinaba la metodología utilizada, sobre la base común de que se trataba, en todos los casos, de actividades realizadas por estudiantes de Periodismo, enmarcadas en su aprendizaje académico y dirigidas a potenciar la reinserción social de jóvenes excluidos o en riesgo de exclusión.

El proyecto de APS desarrollado en la UAB asumía, como punto de partida, que el trabajo entre iguales incentiva las competencias sociales de la persona y convierte el aprendizaje en un proceso más integral y más completo (Bueno, 2015; Ferrés, 2014). En este sentido, el estudio sobre las percepciones de los participantes en la investigación se alinea con otras aproximaciones a la mentoría desde las aulas (Currie-Mueller & Littlefield, 2018; Lee, Bell & Levitt Shaulskiy, 2017; Wisla, Krauzza, & Hu, 2017). Pero, a diferencia de una buena parte de las investigaciones sobre APS, centradas en el impacto en los estudiantes universitarios de este tipo de metodologías pedagógicas, se trata de confrontar la percepción de los estudiantes de Periodismo con la de los jóvenes destinatarios de las acciones realizadas, un procedimiento mucho más frecuente en Europa que en otros lugares donde se lleva a cabo este tipo de mentorías (Prieto-Flores & Feu Gelis, 2018).

Mentoría y educación no formal a través del aprendizaje-servicio

La mentoría es una herramienta que cada vez goza de un mayor reconocimiento en Europa, destinada a impulsar la integración en el mercado de trabajo de colectivos sociales desfavorecidos (Petrovic, 2015). Surgida hace más de un siglo en EEUU, en las últimas décadas se ha producido una importante expansión de programas de mentoría en contextos diversos y con objetivos diferentes, en respuesta a necesidades sociales locales específicas (Blakeslee & Keller, 2012).

De un modo general, se puede decir que la mentoría social designa aquellos programas que fomentan nuevas relaciones, de pares o de grupos, destinados a incidir en la inclusión social de personas que se encuentran en riesgo de exclusión (Prieto-Flores & Feu Gelis, 2018: 155). Entre otras

acciones promovidas al respecto por la UE, la mentoría social se plantea como una parte complementaria o integral del sistema educativo, mediante el trabajo con estudiantes mayores o más experimentados que puedan servir de modelos para otros jóvenes en situaciones menos favorecidas. Este tipo de proyectos permite aumentar la motivación tanto de los mentores como de los mentorados, reducir el riesgo de abandono escolar y colaborar en la resolución de problemas emocionales, sociales y cognitivos de un modo mucho más eficiente que las acciones del profesorado o de la propia institución educativa (Crul & Schneider, 2014). Las investigaciones sobre los efectos de las relaciones de mentoría destacan, asimismo, la mejora de las habilidades emocionales de los mentorados y el desarrollo más adecuado de su identidad (Rhodes, 2006; Hébert & Hauf, 2015).

En el ámbito académico, la integración de la mentoría en las actividades de APS se considera una estrategia pedagógica idónea para estimular la responsabilidad cívica y la conciencia ciudadana de los estudiantes (Wells & Grabert, 2004). El APS posee un elevado poder formativo, pues se trata de una modalidad pedagógica que combina el servicio comunitario de los estudiantes con una instrucción académica orientada a fomentar su pensamiento crítico y reflexivo intencional, así como su responsabilidad personal y cívica (Duncan & Kopperud, 2008; Martínez, 2008; Prentice & Robinson, 2010). En su informe sobre el impacto de los programas de mentoría social en Catalunya, Jordi Feu, Òscar Prieto-López y Eduard Mondéjar (2016) encuentran que estas actividades aumentan las aspiraciones y expectativas educativas de los mentorados y revalorizan la formación y la importancia de los estudios en la obtención de un buen trabajo, al tiempo que incrementan su autoconfianza y su autoestima.

MÉTODOS

El proyecto europeo en el que se enmarca este artículo preveía la realización de diferentes actividades, a lo largo del curso 2017-2018, integradas en los estudios de Periodismo. En el caso español, se trataba de que 130 estudiantes (83 mujeres y 47 hombres) de cuatro asignaturas semestrales diferentes (tres de cuarto año del grado y una de tercero), enseñaran a 25 jóvenes del centro terapéutico-educativo (10 mujeres y 15 hombres) tanto a producir como a interpretar contenidos de los medios de comunicación, al tiempo que ambos colectivos intercambiaban experiencias. Las asignaturas objeto del programa de aprendizaje-servicio se dirigen a potenciar en los alumnos del grado de Periodismo competencias relacionadas con la producción periodística digital (Producción Periodística Multiplataforma), la lectura crítica de medios (Semiótica de la Comunicación), la interculturalidad (Comunicación Intercultural) y la

educación en comunicación (Comunicación, Educación y Alfabetización Mediática). Las cuatro asignaturas son optativas del Grado de Periodismo de la UAB y fueron elegidas por su afinidad con los objetivos de esta modalidad pedagógica de APS. La participación de los estudiantes en las actividades realizadas en el marco del proyecto se equiparaba, tanto en términos de dedicación como de evaluación, con las respectivas prácticas de cada una de las citadas asignaturas, tres de las cuales se impartían en el primer semestre del curso 2017 y 2018, y una en el segundo. Los jóvenes de Amalgama7 eran elegidos por sus educadores, en función del tratamiento que seguían y del grado de evolución. Dado que el proyecto se había iniciado en enero de 2017, los primeros meses del año permitieron realizar una planificación precisa, tanto de los objetivos generales como de los procedimientos y del trabajo específico a desarrollar en cada una de las universidades participantes.

Las actividades se realizaban en aulas informatizadas, platós de televisión y estudios de radio, y requerían un trabajo previo de preproducción (grabación de imágenes, concertación de entrevistas, esbozo de guiones, etc.), discutido con los docentes antes de su realización. Los jóvenes del centro terapéutico-educativo realizaban asimismo tareas de grabación y documentación, supervisadas por sus educadores, quienes los acompañaban siempre en sus desplazamientos a la universidad, si bien no permanecían con ellos durante la realización de las prácticas. De manera complementaria al trabajo realizado en cada uno de los seis centros de enseñanza superior integrados en el proyecto europeo, se organizaron cinco encuentros internacionales en diferentes universidades, en los que participaban estudiantes y profesores universitarios, así como jóvenes y educadores de las distintas organizaciones o asociaciones colaboradoras.

El estudio de las percepciones de los estudiantes de la UAB y de los jóvenes de la asociación terapéutico-educativa Amalgama7 sobre el proyecto de APS se ha llevado a cabo mediante la realización de cuestionarios y *focus group*. El contenido de los mismos se estructuraba en torno a los cuatro objetivos definidos en el proyecto europeo: propiciar el entendimiento mutuo y el respeto entre jóvenes de diferentes entornos sociales; estimular el pensamiento crítico en relación a los medios; generar espacios educativos inclusivos; y abrir la universidad a la innovación en prácticas educativas no formales. De manera más específica, el cuestionario dirigido a los estudiantes de Periodismo planteaba una reflexión sobre la experiencia realizada que les indujera a reflexionar sobre los posibles beneficios, tanto académicos como personales, de la introducción en el currículum de este tipo actividades de carácter social. El cuestionario dirigido a los jóvenes de Amalgama7 apuntaba a determinar sus percepciones sobre, por un lado, el interés y la utilidad de los conocimientos adquiridos y, por otro lado, los

posibles efectos de las interacciones con los estudiantes en relación con la terapia que seguían y en la mejora de su propia autoestima.

Los cuestionarios, de carácter anónimo, fueron compilados por las 75 personas (54 mujeres y 21 hombres) que habían colaborado en al menos tres de las actividades programadas durante los dos semestres del curso 2017-2018, mediante un formulario online de Google Forms. Los datos extraídos fueron codificados mediante el programa de cálculo estadístico SPSS y destinados a contextualizar el análisis cualitativo de los siete *focus group* realizados sucesivamente. Las preguntas del cuestionario constituían, asimismo, el guion de análisis semi-estructurado de los *focus group*, dirigido a debatir con mayor detalle las cuestiones esbozadas y detectar los posibles efectos de *espiral del silencio* que se pueden producir en este tipo de entrevistas grupales con personas que se conocen previamente³. Los *focus group* se realizaron en diferentes sesiones en la UAB con los estudiantes que habían participado en los talleres del proyecto y/o en los viajes y jornadas internacionales. Dos profesoras de las asignaturas impartidas, participantes en el proyecto europeo, asumieron la dirección y las transcripciones de los *focus group*. Los 14 jóvenes de la asociación terapéutico-educativa (ocho mujeres y seis hombres) que todavía seguían el tratamiento en régimen de internado en el momento de realizar el estudio (entre el 22 de mayo y el 13 de julio de 2018), respondieron a un cuestionario anónimo presencial elaborado por el grupo de la UAB y distribuido por el jefe de estudios de Amalgama 7, quien dirigió también el *focus group* de los jóvenes.

ANÁLISIS DE RESULTADOS⁴

La percepción de los estudiantes de Periodismo

El 97.3% de los estudiantes valoran muy positivamente la inclusión de este proyecto en sus estudios de Periodismo. El 90.7% creen en el valor del aprendizaje no formal y el 89.3% estiman que la reducida diferencia de edad entre ellos y los jóvenes ha facilitado las interacciones y la transferencia de contenidos. El 80% de los participantes señalan que el contacto con los jóvenes les ha confrontado con una realidad social desconocida previamente y el 72% considera que les ha enseñado a combatir sus prejuicios. La experiencia vivida ha inducido al 21.3% a plantearse la realización de tareas de voluntariado con colectivos infantiles y juveniles a corto y medio plazo, un porcentaje que se eleva al 100% en el caso de los siete estudiantes que han participado en los encuentros europeos.

En lo referente a su propia formación, el 53.3% estima que esta experiencia ha impactado de manera positiva en sus estudios, mientras que

el 64% señala que las actividades realizadas les ha brindado la ocasión de reflexionar sobre las funciones sociales y los valores del periodismo, y les ha ayudado a estructurar sus conocimientos. El 44% han tomado conciencia de que poseían competencias técnico-científicas más específicas y en mayor número de lo que creían.

Los estudiantes reconocen que quizás vivan de espaldas a otras realidades diferentes a las suyas, a excepción de unos pocos que conocen personas de su entorno inmediato con problemas semejantes a los de los jóvenes del centro terapéutico-educativo («Yo es que lo he vivido en casa y mi hermano podría ser perfectamente una persona del Centro»; «Yo lo he vivido en casa porque tengo a mi hermano con Déficit de Atención»; «En mi círculo de amistades más íntimas tres de mis mejores amigas tuvieron anorexia, dos de ellas de internamiento»).

Los participantes valoran la oportunidad que se les ha brindado de realizar actividades de carácter social («la idea del proyecto es buenísima»), pues muy pocos tenían experiencia en voluntariado («no tienes ni tiempo ni ganas»), y se muestran convencidos de que si el proyecto no hubiera estado integrado en el currículum de algunas asignaturas «No saldría adelante». En general, creen que hubieran necesitado «más horas compartidas con estos chicos para llegar a conocerles mejor», «saber qué les motiva y qué no» y poder apoyarles:

- F3-M: «Yo en otra asignatura estuve con [...] y nos tocó una chica que era monísima y que me hubiese encantado volver a verla porque tenía mil ganas de entrar en la universidad; estaba supercontenta, me escuchaba mucho y es verdad que cuando volvieron y ella no vino me quedé un poco... Que no pasa nada porque todos son interesantes, pero me hubiese encantado establecer un poco más de vínculo con ella y apoyarla».

Los estudiantes consideran que la experiencia ha sido «muy natural»; les ha permitido darse cuenta de que «estamos obsesionados con clasificar a la gente» y «romper estereotipos». Todos se sienten particularmente satisfechos por la acogida que han dispensado a los jóvenes («Creo que en nuestro grupo intentamos que se sintieran como si formaran parte del propio grupo»), aunque reconocen las dificultades iniciales:

- F7-M: «Al principio, sentía timidez. No sabía cómo abordar una conversación con ellos al no conocer sus circunstancias. Sin embargo, más tarde me di cuenta de que eran muy abiertos y no necesitaba ser tan precavida. Así pues, tras romper el hielo, sentí comodidad».

El contacto con los jóvenes de la asociación terapéutico-educativa les ha inducido a ponerse en el lugar del otro y reflexionar sobre la labilidad de las categorizaciones:

- F3-M: «Que ellos vengan aquí y nos vean es como romper esa barrera de «pues [los universitarios] no son tan diferentes», hablan como yo, visten como yo. Yo estuve con la misma chica y pues tenía muy buenas notas, tuvo una mala experiencia y ahí todo cambió. Eso me podría haber pasado a mí perfectamente y estaría donde yo y yo donde ella».
- F2-M: «Y no son diferentes, ni son peores, ni son más tontos, ni nada. Son diferencias sociales y ya está y se tienen que superar. Es una manera de que vean y tengan un primer contacto con la universidad y que se atrevan a acercarse, que quizás nunca hubiesen pensado que podían llegar aquí».
- F1-M: «...Y al final es no darle más importancia, no dramatizar, no decir ni pobrecita, simplemente es tu realidad. Entonces dices ‘mira, yo tengo este problema, y cuando iba a la ESO tenía estos problemas’. Que vea que nosotros también hemos tenido problemas y aun así hemos llegado al supuesto éxito».

La participación en el proyecto ha permitido a los estudiantes observar que tienen «otro tipo de mirada hacia la información»; una «mirada crítica», desarrollada en la universidad, y consideran que han transmitido a los jóvenes conocimientos útiles «respecto a la comunicación y al sistema comunicativo». Con todo, creen que lo más positivo para ambos grupos sería el haber llegado a estimular a alguno de los jóvenes a retornar al sistema educativo:

- F4-M: «No sé si a alguno de estos chicos les habrá servido, pero con que uno se haya dado cuenta de que esto está bien y de que estudiar, sea en la universidad, en un grado medio, en una FP, es igual. Tirar adelante y darse cuenta de que la vida no es hundirse y darse cabezazos uno mismo. Yo creo que es algo que nos llevamos nosotros y que nunca sabremos si hemos influenciado a un chico o no, pero si lo hemos hecho, creo que este es el éxito que necesitamos en este sentido».

Los entrevistados creen que la proximidad generacional entre estudiantes y jóvenes constituye una de las claves del éxito de la experiencia, pues «te ven como un igual» y «Se establece mucha confianza por el tema de la proximidad de edad». Además, la reducida diferencia de edad y de estatus han estimulado el aprendizaje mutuo y la autoestima:

- F3-M: «...La figura del educador o del integrador social no es tan cercana como nosotros».
- F5-M: «Creo que el aprendizaje ha sido... Ha habido mucha reciprocidad; o sea, yo siento que he aprendido mucho de ellos también».
- F5-M: «Cuando una cosa te la explica un compañero y no un profe muchas veces te entra mucho mejor».
- F6-M: «El hecho de que confíen en lo que sabes también te hace valorar más lo que les explicas».
- F7-M: «Es una manera de que vean algo más de mundo también. Y eso tú también lo aprecias mucho porque quizás no ves que tú mismo puedes ser un rol a seguir».

La sensación de sentirse útil es otro de los beneficios más valorados por los estudiantes, junto con la reflexión sobre sus propios conocimientos que han llevado a cabo en el proceso de transmisión a los jóvenes.

- F5-M: «Yo el primer día que vinieron a [la asignatura de] Multiplataforma no sabía cómo cogerlo. ¿Sabes cuando tienes un trabajo, abres el *word* y no sabes cómo empezar? Pues así. No sabía cómo enseñarle sin ponerme en plan profe. Pero luego, en otras asignaturas, sí que hemos podido conectar con otras personas y ves una evolución [...] y dices 'pues es importante, le estoy enseñando algo que no sabe realmente'».
- F6-M: «... Supongo que el hecho de sentarte con ellos y que ellos te enseñen qué es lo que han hecho o cómo tú lo explicas, aquí sí que supongo que refuerzas o al menos... a ti te sirve para practicar y acabar de estructurarte cómo harías esa práctica y supongo que a ellos también les queda más claro».

En definitiva, la experiencia no solo les ha servido a los estudiantes de la UAB «para tomar conciencia de que tenemos algo que enseñar», sino también para aprender que «no hay una única manera de trabajar».

La percepción de los jóvenes de la asociación terapéutico-educativa

Los 14 jóvenes (8 mujeres y 6 hombres) que respondieron al cuestionario consideran positiva su experiencia con los estudiantes de Periodismo, principalmente porque les ha permitido conocer una realidad nueva a través de las actividades realizadas. El 92.9% de los entrevistados reconoce haber aprendido cosas sobre el ámbito de la comunicación que desconocían previamente y el 85.7% creen que el contacto con los estudiantes universitarios les ha inducido a pensar que estudiar (una profesión, una

carrera, etc.) puede ser muy relevante para su futuro. El mismo porcentaje de entrevistados valora la oportunidad de haber conocido personas alejadas de su entorno y de su experiencia, y aprecian tanto las interacciones personales como los conocimientos adquiridos. Además, un 71.4% reconocen que su participación en el proyecto les ha hecho sentirse útiles y les ha ayudado a mejorar su autoestima.

El *focus group* realizado en la asociación terapéutica-educativa revalida la percepción positiva de los jóvenes, evidenciada en las respuestas al cuestionario. Los participantes valoran tanto la fluidez de sus interacciones con los estudiantes de la UAB como la adquisición de competencias nuevas y, sobre todo, el haber podido intervenir directamente en las prácticas realizadas.

En relación a las interacciones, los jóvenes señalan la proximidad de los estudiantes, la disposición a escucharles y a conocer las circunstancias que determinaron su ingreso en la asociación y, sobre todo, la ausencia de prejuicios que han detectado de manera generalizada:

- FJ-M: «Te preguntaban mucho y se preocupaban por saber sobre tu vida y cómo eras. Pero no en el sentido de con prejuicios, me intereso por curiosidad y también tengo mis prejuicios, te pregunto, pero me aparto. Se interesaban como preocupados y con curiosidad».

Los jóvenes entrevistados subrayan la proximidad de los estudiantes y el sentimiento de empatía que transmitían en las interacciones:

- FJ-H: «Sí porque normalmente le dices a una persona que eres de un centro y enseguida piensa que eres un delincuente, que has hecho no sé qué y no sé cuántos, y estas personas la verdad es que nos han tratado como uno más ¿sabes? No como “hostia, son de un centro: distancia”. Al menos en mi grupo me preguntaron bastante “¿y tú por qué estás aquí?” Y yo les decía “pues por tal y cual”; y ellos me decían “pues yo también tuve una época que no sé qué” y eran muy comprensivos».

Algunos entrevistados, que habían participado en diferentes prácticas realizadas en distintas asignaturas, valoran muy positivamente la continuidad de las interacciones, aunque su percepción sobre la atención personal que les dispensaban difiere ligeramente de la de los estudiantes («a veces me tocaba un grupo que era más distante y otras otro que te preguntaba un poco de todo»).

En relación a la transferencia de conocimientos, los jóvenes creen que las conversaciones y las prácticas realizadas han modificado sustancialmente la imagen que tenían del periodismo («Yo veía el Periodismo como una mierda pinchada en un palo, pero luego vi lo que se hacía y tampoco está tan mal»; «Yo creía que el periodismo era solo coger noticias en el diario y es mucho más»; «Es que para mí el periodismo era solo política y cotilleos, para mí era eso, lo que se veía en mi casa en la tele. Pero bueno, hay más cosas»). Los entrevistados valoran particularmente el trabajo en equipo y la posibilidad de participar directamente en la realización de las diferentes actividades:

- FJ-M: «Yo en 2.º de la ESO me fui a una excursión a las oficinas de El País en Madrid con la clase y me pareció bastante coñazo, la verdad. Pero una vez que he visto que hay más diversidad de... no sé. A mí lo que me gustó mucho es la participación y la ayuda entre compañeros».
- FJ-M: «La primera vez que fui pensé «madre mía qué coñazo» porque lo hacían todo ellos y nosotros no hacíamos nada. Pero el segundo proyecto había más interacción entre nosotros. Es mejor si hay más participación e interacción».
- FJ-M: «...El primer día yo observaba cómo iba el programa Premier y el segundo día ya estaba tocándolo mucho más. Me gustaba más que me dijeran “te dejo que lo hagas tú”, que no que lo hagan ellos y nosotros mirando. Y para ellos supongo que por un día que no utilicen el programa no les pasa nada».

Comparativa de las percepciones entre mentores y mentorados

A pesar de su autopercepción como estudiantes solidarios y atentos a los problemas sociales, de manera coherente con los estudios de Periodismo, el proyecto ha evidenciado las contradicciones inherentes a la participación mediada de los universitarios en la sociedad y su participación real. De hecho, los prejuicios y la falta de habilidades a la hora de establecer una relación intercultural eran menores en los estudiantes que tenían experiencias previas de voluntariado. Al resto, el contacto con jóvenes procedentes de una realidad cotidiana completamente diferente a la suya les hizo tomar conciencia de que sus relaciones sociales se limitaban generalmente a las personas que habían seguido su mismo camino en la educación formal. Los jóvenes de Amalgama7 eran conscientes de esas diferencias y sus prejuicios iniciales constituían una barrera de protección sobre los estereotipos de los «jóvenes en tratamiento por problemas» que suponían en sus mentores. Sin embargo, la falta de perspectivas sobre el futuro laboral y el miedo a no poder tener una vida autónoma eran compartidos por ambos grupos, en un contexto social profundamente determinado por la crisis económica y

la precariedad laboral, que equipara la baja autoestima y las inseguridades de unos y otros. En consecuencia, los estudiantes no se percibían como modelos sociales ni mentores, lo que contribuyó a reducir las diferencias entre ambos colectivos. Esta inseguridad, intuida por los mentorados, generó una creciente solidaridad, que les permitió acercarse y compartir sus respectivas experiencias.

A pesar de tener relaciones similares con los medios y la tecnología, los estudiantes han tomado conciencia de que los conocimientos adquiridos en sus estudios les han dotado de una mirada más crítica y profesional hacia los contenidos. El disfrute de compartir esos conocimientos fue generando un entusiasmo difícil de conseguir en un entorno educativo formal y jerarquizado. La implicación de los jóvenes en las actividades realizadas también ha sido muy elevada y les ha permitido mostrar habilidades que a menudo no pueden desarrollar en el currículo oficial. La autoestima también ha mejorado en ambos casos, así como su percepción de «hacer algo útil» en su experiencia educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de los cuestionarios y los *focus group* ponen de manifiesto la evolución experimentada tanto por los estudiantes como por los jóvenes de la asociación terapéutico-educativa que han participado en el proyecto, desde el desinterés inicial por el compromiso y la implicación cívica, hasta la apreciación positiva generalizada que revelan los cuestionarios y los *focus group*. En términos generales, se puede decir que el proceso de interacción ha sido similar en ambas partes: escepticismo al principio, falta de confianza e incluso prejuicios, para finalmente abrirse y mostrarse sin imposturas. La oportunidad de implicarse en un proyecto de «base», alejado de la política institucional arriba-abajo, ha resultado determinante a la hora de abatir las barreras iniciales y estimular las interacciones, a lo que seguramente ha contribuido la proximidad en la edad de los participantes, una característica muy frecuente en este tipo de programas europeos de APS (Prieto-Flores & Feu Gelis, 2018).

Las actividades realizadas entre pares han sido muy valoradas por ambos grupos, que han compartido su querencia por el trabajo colaborativo y creativo. El carácter de un proyecto que es, a la vez, transmisor de contenidos y de afectos, ha permitido generar espacios de confianzas y «enganche» emocional difíciles de conseguir en la educación formal (Crul & Schneider, 2014). En este sentido, los estudios de Periodismo son percibidos por los universitarios como un espacio privilegiado para poner en práctica proyectos relacionados con las tecnologías, la sociedad y los medios de

comunicación. La experiencia de APS les ha permitido testar competencias adquiridas a lo largo del grado, además de conceptualizar y estructurar los conocimientos aprendidos en las diferentes asignaturas objeto de las prácticas. También creen que la carrera de Periodismo les ha inducido a desarrollar una actitud crítica. A los jóvenes de Amalgama, las actividades realizadas les han aproximado a otras realidades diferentes y les han llevado a pensar y representar la suya con su propia voz, un aspecto emancipador de las prácticas rápidamente asumido y alentado por los estudiantes. Unos y otros manifiestan que la experiencia realizada ha contribuido a mejorar su autoestima.

La valoración positiva de la experiencia por parte de ambos colectivos y la coincidencia a la hora de resaltar los puntos más relevantes, corroboran el éxito de la aproximación al APS que se ha llevado a cabo. El programa de APS también parece haber producido algunos de los beneficios de carácter emotivo atribuidos a los mentores de este tipo de actividades, como la toma de conciencia de los problemas sociales, el deseo de ayudar a cambiar las cosas, la aceptación de la diversidad, y el incremento de la empatía y del crecimiento personal (Hébert & Hauf, 2015). La experiencia también podría haber estimulado a algunos estudiantes a participar en actividades de servicio social o incluso a orientar su futuro profesional al servicio civil, otro de los efectos deseables de los APS (Astin *et al.*, 2000), a pesar de que solo el 21% habían realizado previamente actividades de trabajo social o voluntariado (habitualmente como monitores en centros de educación en el tiempo libre).

En términos generales, los resultados obtenidos contradicen el tópico cada vez más extendido de que a los jóvenes no parece interesarles mucho participar en la sociedad, sino que quizás estén menos inclinados que las generaciones precedentes a utilizar los canales tradicionales, como señala Collin (2015) en su estudio comparativo sobre los jóvenes, la participación ciudadana y los medios digitales, un ámbito de investigación muy prometedor que, sin embargo, excede ampliamente los objetivos de nuestro proyecto.

Finalmente, cabe señalar que esta experiencia de APS manifiesta asimismo algunas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la población implicada no permite generalizar los resultados, a pesar de que los logros avalen los obtenidos en otras experiencias semejantes (Hébert & Hauf, 2015; Lee, Bell & Levitt Shaulskiy, 2017; Prentice & Robinson, 2010). En segundo lugar, la novedad del proyecto para ambos colectivos de jóvenes ha podido influir en la valoración entusiasta de su participación, a pesar de que los estudiantes lamentan la rigidez de la estructura semestral de las asignaturas. Finalmente, la mayor participación e implicación de las

mujeres en el proyecto, así como su disponibilidad a la hora de expresar sus percepciones sobre la experiencia realizada, representa otro aspecto de extrema relevancia que requeriría una aproximación específica, desde los estudios de género, en sucesivas experiencias de APS. Cabe augurar, pues, el incremento en España de estas experiencias de mentoría entre colectivos juveniles para poder compararlas, realizar el seguimiento adecuado y medir su impacto en la autoestima y las expectativas futuras de los participantes (Feu, Prieto-López y Mondéjar, 2016).

NOTAS

- 1 Este artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación «Innovative educational and media practices for an inclusive and participatory Europe (INsPIrE)», financiado por el programa Erasmus + Key Action 3 de la Unión Europea *Initiatives for policy innovation: Social inclusion through education, training and youth, EACEA 05/2016* (580349- EPP-1-2016-1-BE-EPPKA3-IPI-SOC-IN).
- 2 Institute des Hautes Études de Communicació Social-IHECS de Bruselas (coordinador general); Thomas More Hogeschool (Mechelen, Bélgica); Universität Tübingen (Alemania); City University of London (UK), Universitatea Babeş-Bolyai (Cluj-Napoca, Rumanía).
- 3 La teoría de la espiral del silencio, formulada en 1974 por Elisabeth Noelle-Neumann, sostiene que los individuos tienden a adaptar su comportamiento a las actitudes que perciben en su entorno.
- 4 Cada testimonio de los estudiantes de la UAB reportado en el análisis está precedido por el número de *focus group* correspondiente y el sexo de la persona: M (mujer) o H (hombre). En el caso de los jóvenes de Amalgama7, al haberse realizado un *focus group*, se señala únicamente el sexo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astin, AW., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K., & Yee, J.A. (2000). How Service Learning Affects Students. *Higher Education*. Paper 144. Recuperado de <https://bit.ly/2DXjUXv>
- Banaji, S., & Buckingham, D. (2010). Young people, the Internet and civil participation: an overview of key findings from the Civil Web Project. *International Journal of Learning and Media*, 2(1), 15-24. https://doi.org/10.1162/ijlm_a_00038
- Bennet, W.L. (2008). Changing Citizenship in the Digital Age. In W. L. Bennett (Ed.) *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*. *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning* (pp. 1-24). Cambridge, MA, USA: The MIT Press.
- Blakeslee, J.E., & Keller, T.E. (2012). Building the youth mentoring knowledge base: Publishing trends and coauthorship networks. *Journal of Community Psychology*, 40(7), 845-859. <https://doi.org/10.1002/jcop.21494>
- Bueno, D. (2015, April 15). La mirada d'aprovació del mestre és més gratificant que un 10. *El diari de l'educacio*. <https://bit.ly/2MSVYri>
- Castells, M. (2008). The New Public Sphere: Global Civil Society, Communication Networks and Global Governance. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616 (1), 78-93. <https://doi.org/10.1177/0002716207311877>
- Collin, P. (2015). *Young Citizens and Political Participation in a Digital Society: Addressing the Democratic Disconnect*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Crul, M. & Schneider, J. (2014). *Mentoring: What can support projects achieve that schools cannot? Report of the Sirius education migration network*. Brussels, Belgium: European Commission. Recuperado de <https://bit.ly/2KcMvrV>
- Currie-Mueller, J.L., & Littlefield, R.S. (2018). Embracing Service-learning Opportunities: Student Perceptions of Service-learning as an Aid to Effectively Learn Course Material. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(1), 25-42. <https://doi.org/10.14434/josotl.v18i1.21356>
- Del Basto, L.M. (2007). Lo público y la sociedad civil en el contexto de la Universidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 9, 231-254. Recuperado de <https://bit.ly/2KbKD2G>
- Duncan, D., & Kopperud, J. (2008). *Service-learning companion*. Boston: Houghton Mifflin.
- Escofet Roig, A., García González, I., y Gros Salvat, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1177-1195.
- European Council (2018). *Non-formal learning/education*. Brussels, Belgium: European Council. Recuperado de <https://bit.ly/2LHzIS>
- European Council (2009, November 27). *Council Resolution: On a on a renewed framework for European cooperation in the youth field (2010-2018)*. Brussels, Belgium: European Council. Recuperado de <https://bit.ly/2GvC3gN>
- European Council (2005, May 1^{erst}). *Presidency conclusions 2005, March*

- 22-23. *Annex 1*. Recuperado de <https://bit.ly/2Ot9thX>
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J., y Massanet, M.J. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 52, 51-60. <http://dx.doi.org/10.3916/C52-2017-05>
- Feu, J., Prieto-Flores, O., y Mondéjar, E. (2016). *Resultats del estudi d'avaluació del impacte dels programes de mentoria social*. Girona: Universitat de Girona.
- Hebert, A., & Hauf, P. (2015). Student learning through service-learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49. <https://doi.org/10.1177/1469787415573357>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education in the 21st Century*. Chicago, USA: The McArthur Foundation.
- Lee, J., Bell, L.F., & Levitt-Shaulskiy, S. (2017). Exploring mentors' perceptions of mentees and the mentoring relationship in a multicultural service-learning context. *Active Learning in Higher Education*, 18(3), 243-256. <https://doi.org/10.1177/1469787417715203>
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- Menezes, H., Minillo, X., & Barros, I. (2016). University-Civil Society Collaboration for Implementing SDGs in Brazilian Northeast. *Proceedings from the 2016 International Conference on Sustainable Development (ICSD) September 21st and 22nd at Columbia University, New York, USA*. Recuperado de <https://bit.ly/2ArmFKJ>
- Noelle-Neumann, E. (1974). The spiral of silence. A theory of public opinion. *Journal of Communication*, 24(2), 43-51. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00367.x>
- Petrovic, M. (2015). *Mentoring in Europe and North America: Strategies for improving immigrants' employment outcomes*. Brussels, Belgium: Migration Policy Institute Europe. Recuperado de <https://bit.ly/2KeuOIu>
- Politikon (2017). *El muro invisible. Las dificultades de ser joven en España*. Barcelona: Debate.
- Prentice, M., & Robinson, G. (2010). Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. *Higher Education. Paper*, 148. Recuperado de <https://bit.ly/2vu0UL9>
- Prieto-Flores, O., y Feu Gelis, J. (2018). ¿Que impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 153-167. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.12
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T.E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*,

- 34, 691-707. <https://doi.org/10.1002/jcop.20124>
- Serrano-Puche, J. (2016). Internet and Emotions: New Trends in an Emerging Field of Research. *Comunicar*, 46, 19-26. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-02>
- Speck, B. (2001). Why service-learning? *New Directions for Higher Education*, 124, 3-13. doi: <http://10.1002/he.8>
- Tappscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. Nueva York, USA: Mc Graw-Hill.
- Tudor, S.L. (2013). Formal, non-formal, informal education, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 76, 821-826. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.213>
- Wells, C. V., & Grabert, C. (2014). Service-learning and mentoring: effective and pedagogical strategies. *College Student Journal*, 38(4), 573-578.
- Wisla, H., Krauza, W., & Hu, J. (2017). Service-Learning: Boldly Going Where EAL Students Haven't Gone Before. *BC TEAL Journal*, 2 (1), 1-13. Recuperado de <https://bit.ly/2n0edis>
- Wörsching, M. (2008). ¿Desafección y uniformidad? Participación política juvenil en el Reino Unido. *Revista de Estudios de la Juventud*, 81, 95-111. Recuperado de <https://bit.ly/2KckPDB>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Charo Lacalle Zaldueño. Catedrática de Periodismo del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación. Dirige el OFENT-Observatorio de Ficción Española y Nuevas Tecnologías y el equipo español de OBITEL (Observatorio Iberoamericano de Ficción Televisiva). Cuenta con numerosas publicaciones en revistas españolas e internacionales tan prestigiosas como: *Comunicar*, *El Profesional de la Información*, *Critical Studies in Media Communication*, *International Journal of Digital Television*, etc.

Cristina Pujol Ozonas. Doctora en Comunicación y Humanidades, profesora del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la UAB.

Dirección de las autoras: Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
08193 Bellaterra (Barcelona)
E-mail: rosario.lacalle@uab.cat
cristina.pujol@uab.cat

Fecha Recepción del Artículo: 22. Septiembre. 2018

Fecha Modificación del Artículo: 30. Enero. 2019

Fecha Aceptación del Artículo: 01. Febrero. 2019

Fecha Revisión para Publicación: 04. Febrero. 2019