



PAISAJES DIGITALES DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD HUELLAS VIVENCIALES E INSERCIÓN COMUNITARIA¹

DIGITAL LEARNING LANDSCAPES IN COLLEGE EXPERIENTIAL TRACES AND COMMUNITY INSERTION

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2727>

Dides Iliana Hernández-Silvera

Universidad Católica Argentina, Argentina.

hernandezsilvera@uca.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7759-516X>

Mariela Alejandra Ghilardelli

Universidad Católica Argentina, Argentina.

marielaghilardelli@uca.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-8534-8433>

Recibido: noviembre 4, 2022 – Aceptado: noviembre 23, 2022

Resumen

Este estudio tiene por objetivo evaluar la propuesta didáctica a partir del uso de metodologías activas en la formación del psicopedagogo. Asimismo, inserta la *práctica reflexiva* como dispositivo para aprender competencias propias al rol. Las experiencias formativas intra y extra-universidad, favorecen la responsabilidad social humanista y habilitan acompañar al alumnado en acciones de despliegue en servicio comunitario y colaboración, con otras cátedras en acciones conjuntas desde el compromiso intercátedras. Esta respuesta a la comunidad y el logro de competencias hacia el rol profesional, introducen acciones concretas de sinergia, bajo la propuesta pedagógica de Aprendizaje y Servicio (A+S) y el Enfoque de Aprendizaje basado en Retos, dentro del Programa de Prácticas Sociales. *Diseño*: estudio descriptivo observacional; se evaluó la propuesta al alumnado mediante la Escala de Satisfacción Académica (ESA). La muestra estuvo constituida por dos cátedras universitarias y tres grupos de alumnos que cursan en tres turnos diferentes y cumplen servicio a dos 2° años de Colegio Secundario, y cuatro talleres para adultos mayores de Argentina y Latinoamérica,

¹ Las autoras de este artículo declaran no tener conflictos de interés.

con edades comprendidas entre 60 a 98 años, con quejas mnésicas. *Resultados:* La metodología activa interactúa en Técnicas de Estudio y Talleres vivenciales, desarrollados en Paisajes Digitales y Narrativa Transmedia, con alto grado de satisfacción académica ($p < .000$) y comunitaria, valorada positivamente con cuestionario final en 100%. *Conclusiones:* El A+S, repercutió en competencias profesionales, exploración de espacios, dinámicas y propuestas. La Escala ESA detecta la percepción del alumnado en cuanto a los contenidos curriculares y la profesión, observa alta valoración ($M = 6,93$; $DE = ,314$).

Palabras clave: satisfacción académica, aprendizaje y servicio, competencias profesionales.

Abstract

This study aims to evaluate the didactic proposal from the use of active methodologies in the formation of the Educational Psychologist. Likewise, it inserts reflective practice as a device to learn competencies specific to the role. Intra-university and extra-university training experiences favor humanist social responsibility and enable accompanying students in community service deployment actions and collaboration with other chairs in joint actions, from inter-chair commitment. This response to the community and achievement of competencies towards the professional role introduces concrete synergy actions, under the Learning and Service (A+S) pedagogical proposal and the Challenge-based Learning Approach, within the Social Practices Program. *Design:* descriptive observational study, the proposal to the students was evaluated using the Academic Satisfaction Scale (ESA). The sample consisted of two university chairs and three groups of students who attend three different shifts and serve two 2nd years of High School and 4 workshops for older adults from Argentina and Latin America, aged between 60 and 98 years. with mnesic complaints. *Results:* The active methodology interacts in Study Techniques and experiential Workshops developed in digital and transmedia landscapes with a high degree of academic satisfaction ($p < .000$) and community satisfaction valued positively with a final questionnaire of 100%. *Conclusions:* The A+S had an impact on professional skills, exploration of spaces, dynamics and proposals. The ESA Scale detects the perception of the students regarding the curricular contents and the profession, it observes high valuation ($M = 6.93$; $DE = .314$).

Keywords: Academic Satisfaction, Learning and Service, Professional Skills.

INTRODUCCIÓN

Este estudio presenta un gran reto para la enseñanza universitaria al combinar aprendizajes académicos en el servicio comunitario, poniendo en marcha recursos para favorecer, en los futuros profesionales, la adaptación a un entorno situado, barrial, local y mundial versátil. La psicopedagogía está inserta en esa sociedad en cambio; los estudiantes, como futuros profesionales, deben adaptarse, ser flexibles e innovadores. Es fundamental propiciar el aprender continuo y la construcción de competencias satisfactorias para apoyar al progreso cultural, social y económico de la comunidad. Cabe destacar, en este aspecto, la propuesta de Álvarez Yáñez (2015), enmarcando el enfoque por competencias y diferenciando sus tres tipologías: *básicas* en las habilidades de lectura, escritura, comunicación oral que requieren de un profesional que comunique al paciente, su familia y a las instituciones, así como a otros profesionales intervinientes. La tipología *genérica*, de equipo y herramientas, considerando además la negociación, planeación, control e interacción con otros. A su vez, la tipología *específica*, desde la intervención propia, en la rehabilitación

cognitiva y orientación, pertenecientes a la cotidianeidad del psicopedagogo. Por ello, la formación organizada desde las competencias, le otorga sentido al aprender y ayuda a los estudiantes, quienes entienden la importancia de aprender ciertos contenidos; combina de forma interrelacionada un conjunto de saberes o información, habilidades y actitudes, inscriptas en un contexto determinado o una situación única.

Con motivo de las competencias en la Universidad, Eizaguirre et al. (2017) agregan una tipología más a las reflexiones presentes, las *transversales* en el manejo de recursos, el trabajo en equipo, uso eficaz e integrado de las tecnologías de la información y comunicación. Un sin número de posibilidades sitúan al profesional para continuar su aprendizaje durante la vida, administrando su propio aprender para enfrentar la conquista de espacios en continuo cambio. En efecto, se necesita de disponer de resultados que surgen del propio hacer, una competencia que implicará distinguir acciones propias para la solución requerida y los medios dispuestos para la mejor resolución, delinear estrategias apropiadas, en el tiempo previsto y valorarlas con fines de retroalimentación, en el marco del proceso.

Por lo antes mencionado, este estudio plantea revisar los objetivos siguientes de trabajo:

- Evaluar el grado de satisfacción académica, mediante la Escala ESA.
- Evaluar la calidad de la propuesta de servicio comunitario, a partir de la valoración de los participantes.

PRIMEROS PASOS

Inicialmente, los alumnos de grado se capacitan en el conocimiento de la franja etaria para su inserción en la metodología de Aprendizaje y Servicio (A+S) y en enfoque de Aprendizaje Basado en Retos (ABR), un marco para la realización de talleres, en sus características y posibilidades de acción.

Se destaca aquí la importancia de una metodología vivencial de A+S, la cual colabora con la exploración de posibles soluciones a distintas situaciones percibidas y demandadas por la comunidad con excelencia académica, solidaridad, equidad y atención. De esta forma, se enriquece el aprendizaje del futuro profesional, afianzando el compromiso de los docentes y la participación comunitaria en la promoción del desarrollo de propuestas de mutuo aprendizaje (Salazar-Botello, 2021). Por otro lado, la sugerencia de proyectos basados en modelos de enseñanza-aprendizaje centrados en el alumno, favorece el desarrollo de competencias generales, específicas y transversales (Cuevas-Ortuño y Huegel, 2020).

Asimismo, coincidiendo con Rodríguez Borges et al. (2021), el ABR es una experiencia cuyo objetivo es encontrar posibles soluciones a diferentes problemáticas enmarcadas en situaciones reales, con lo cual se solicita brindar un plan innovador que observe una incorporación de contenidos curriculares de la carrera ya apropiados, junto a estrategias eficaces que favorecen la motivación del alumnado, quienes emplean una serie de acciones, actividades y recursos para la elaboración de la competencia de manera creativa.

Por otra parte, las propuestas iniciales surgen desde la aplicación de competencias, a partir de la metodología de Estudio de Caso, permitiendo al alumnado realizar análisis y reflexiones grupales que luego plasma en informes. Este enfoque posibilita el análisis de un caso presente, como historia de aprendizajes, la cual muestra técnicas como entrevista, y test propios para la valoración de estado y resultados.

Barros (2019), afirma que el Estudio de Caso tiene la finalidad de solución de problemas donde los estudiantes comprenden situaciones complejas y realizan propuestas. Posteriormente, tanto 4° como 3° año de psicopedagogía, interactúan en ateneos reflexivos con fines de conocer y ampliar la información obtenida, y elaborar los talleres: Técnicas de Estudio y Estimulación Cognitiva.

Desde las cátedras, a su vez, se mantiene la comunicación con los socios intracomunitarios, siendo sectores de la Universidad que intervienen en apoyo de los proyectos, comparten información relevante y favorecen el contacto con la comunidad a quienes se brindará el servicio.

El objetivo del estudio fue evaluar el grado de satisfacción académica de los estudiantes y valorar el nivel de la propuesta de aprendizaje por parte de los participantes. La creación de acciones propias al rol y los desafíos que surgieron, como parte del espacio educativo, requirieron competencias implícitas en tareas del quehacer propias del futuro profesional, quien debe afrontar desde su experticia, y donde confluyen técnicas, recursos, herramientas y recorridos en el marco de un paisaje digital y narrativa.

Figura 1

Comunicación transmedia entre Facultad y usuarios



Nota: El gráfico representa el recorrido de la propuesta de Talleres A+S.

Fuente propia de intervención de recursos a través de comunicación TIC's y temáticas, 2022.

LA COMUNICACIÓN TRANSMEDIA

En momentos donde se generan nuevas formas y experiencias de comunicación digital, la narrativa transmedia surge como una herramienta que permite a los usuarios ser partícipes de una determinada comunidad digital, el intercambio de contenidos o plataformas de aprendizaje y comunicación donde continúan un espacio de adquisición de aprendizajes.

El término de narrativa transmedia fue planteado por Scolari (2013), quien define la transmedia como un tipo de narrativa donde la trama se desarrolla a partir de múltiples canales y/o plataformas de circulación de la información, donde los usuarios tienen un rol activo en ese proceso de aprendizaje y construcción del procedimiento. Por otra parte, concordando con Cambero Rivero (2018), la brecha digital observada en adultos mayores, e incluso que ellos mismos plantean en entornos virtuales, deja de ser una huella generacional con experiencias de intercambio en paisajes que favorecen visualmente un ambiente agradable, simbólico e integrado en la propuesta.

Por ello, el desarrollo de una planificación y su método, implica un diseño instruccional desde la elaboración de ambientes híbridos, confluyendo procesos de enseñanza y práctica desde la utilización de narraciones digitales, por medio de servicios y numerosas plataformas tecnológicas (Hermann-Acosta y Pérez García, 2019).

Coincidimos con Borrás-Gené (2022), en que, este momento en que la historia se desarrolla en diferentes plataformas, puede ejemplificarse desde la participación activa de los consumidores, sin perder la coherencia del universo narrativo y favoreciendo la comprensión de mundos simbólicos.

Por otro lado, los usuarios, al disfrutar de un material o producto digital, toman lo proyectado a través de los encuentros y se los incentiva a continuar esta historia de aprendizajes digitales, a partir de los diferentes medios desarrollados para ellos durante los talleres, según sus preferencias y experiencias.

García-Tudela (2021), indica que los espacios de aprendizaje digital deben enriquecerse por diferentes entornos interactivos y actividades, donde la narrativa permita navegar por todo el ambiente temático, un relato donde deben resolver retos inmediatos, equivalente al espacio conocido como *escape room*. A lo largo de cada narrativa, conforme a lo expresado por García-Jiménez (2015), surgen instancias bidimensionales de evaluación de la práctica misma, donde se revisan con los alumnos los objetivos para encauzar las propuestas para quienes se desarrolla. De esta forma, la evaluación es mediada a partir de rúbricas que guían al alumno; el portfolio con evidencias de acciones de cada encuentro que, a su vez, favorecen al aprendizaje grupal.

En la puesta en marcha es posible emplear un «Canva» con información, con la finalidad de adentrarnos en la narrativa del encuentro. De esta forma, por ejemplo, durante los talleres vivenciales de estimulación cognitiva, se recrean espacios de juego. Dichos entornos son paseos de conocimiento y estimulación de la memoria, recreación de programas de entretenimiento como *Pasapalabra* (programa televisivo que impone agilidad mental y conocimiento de diversos temas, mediante respuestas rápidas con modalidad juego) o *Feliz Domingo* (programa televisivo, en formato lúdico, con temas de diferentes áreas de conocimiento), los cuales constan de escenas distintas y pasos por medio de acciones de reconocimiento. Al contener objetivos específicos de estimulación de funciones cognitivas como lenguaje, memoria, funciones ejecutivas, razonamiento, con esta modalidad gamificada, giran las temáticas y permiten la participación durante cada encuentro.

Figura 2

Circuito de la narrativa desde el taller de Técnicas de Estudio



Nota: El gráfico representa el uso de métodos y medios a partir de un relato guiado y gamificado, que se abordan mediante letras de canciones, melodías en entornos habilitados, métodos y dinámicas que favorecen la adquisición de conocimiento. Fuente propia, 2022.

Figura 3

La narrativa en los talleres virtuales y presenciales con personas adultas mayores



Nota: El gráfico representa el abordaje de la narrativa en los encuentros y relacionada a las funciones a trabajar. Fuente propia, 2022.

REDISEÑANDO ESPACIOS DE APRENDIZAJE

En esta propuesta se emplea la herramienta pedagógica de paisajes de aprendizaje: los alumnos crean escenarios didácticos personalizados para los participantes a los talleres. González Hernández (2021) afirman que el alumno es capaz de situarse para aprender e introducir diálogos con otros e involucrarse en su propio aprendizaje y el de otros, en un ida y vuelta de experiencias. En estos espacios se armonizan actividades de entrenamiento cognitivo en un entorno temático; la creatividad e imaginación del futuro profesional intervienen en acciones para el grupo, según sus posibilidades y características, que han sido inicialmente evaluadas con la misma modalidad de taller. Por ello, las actividades de cada encuentro poseen acciones y cubren tres momentos del encuentro: inicio o motivación, desarrollo o actividad de aprendizaje, propiamente dicha, y cierre o evaluación de las acciones llevadas a cabo.

Granados Maguiño et al. (2021), subrayan la oportunidad de poner al alcance de todos, abundante información al emplear diferentes recursos sensoriales; a partir de acciones cooperativas en entornos virtuales colaborativos. Una de las herramientas utilizadas, es la de un Entorno de Aprendizaje Personalizado (PLE), el cual permite un desempeño autónomo luego del trabajo de taller. Esta herramienta, como postula Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez (2016), es un ecosistema de recursos educativos seleccionados e importados de diversos sitios, los cuales proveen de otros recursos para seguir aprendiendo. En este caso, queda claro que el aprendizaje posee dos vertientes y no ocurre solamente en los alumnos y participantes, sino en los debates que los alumnos realizan entre pares, realizando una tarea participativa y transdisciplinaria que responde al ejercicio del rol. Por otro lado, los integrantes a los talleres responden a estos escenarios creados en forma de retos a resolver en un entorno gamificado.

Los paisajes asemejan un viaje a entornos diversos donde existe información, recursos multimedia, juegos relacionados a la propuesta y los objetivos, así como otros recursos que permitirán su práctica durante la semana.

El ofrecimiento expresa una actividad organizada en una temática que, a diferencia de *actividades sin conexión*, permite un hilo conductor que imprime coherencia en el accionar y capta los procesos atencionales, además de la motivación hacia el aprender. El empleo de Paisajes de Aprendizaje guía la invitación del día, pero a su vez responde a diversos materiales, haciendo más atractivas las acciones de taller y potenciando la aptitud digital, la cual se sigue redescubriendo.

Por su parte, la conquista de la motivación es bilateral, correspondiendo a los futuros profesionales que crean entornos temáticos, cuya propuesta es estimular y/o rehabilitar cognitivamente, o bien brindar herramientas para un mejor aprendizaje. Al mismo tiempo, los usuarios participantes, reciben una propuesta organizada, favoreciendo secuencias que habilitan instancias con sentido, las que invitan al próximo encuentro.

Otro aspecto destacado surge del rol protagónico ejercido por los alumnos, quienes son en sí autónomos en la práctica, generando experiencias. Por otra parte, se observó que esa misma autonomía se imparte en las acciones a los participantes, para el empleo de herramientas a utilizar y, desde el entorno de Zoom, visualizar el *chat* en PC y/o desde el celular.

Por último y no menos importante, es el rol docente como guía del proceso, quien supervisa y acompaña el accionar y favorece la reflexión acerca de las acciones. Sin duda, reflexionar el desarrollo del interés en cada planificación, evidencia acciones cada vez más creativas y destacadas, con mayor elaboración, teniendo presentes las posibilidades de cada participante, dentro del afianzamiento de las TIC's, tanto para los talleres virtuales como para las concurrencias.

METODOLOGÍA

1. Diseño de estudio

Diseño de tipo descriptivo observacional, a partir del seguimiento del grupo de sujetos por un periodo de tiempo, y administración final de la Escala de Satisfacción (ESA) al alumnado y valoración de la propuesta, a partir de cuestionario al sociocomunitario.

1.1 Participantes

La muestra de estudio se conformó por alumnos de grado académico universitario (N 63), correspondientes a cursos de 3° y 4° año de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la Universidad Católica Argentina, correspondientes a los tres turnos de cursada (mañana, tarde y noche), quienes fueron seleccionados por un tipo de muestreo por conveniencia.

Por otra parte, los participantes socio-comunitarios (N 102), recibieron la propuesta de Talleres de Estimulación Cognitiva y Técnicas de Estudio, y estuvieron constituidos por (N 49) adultos mayores provenientes de Argentina (Provincia de Mendoza, Bs As, Río Negro, Tucumán y Córdoba) y países limítrofes (Colombia, Chile, Venezuela, Ecuador), participantes en talleres a distancia. Por otra parte, adultos mayores de un hogar de ancianos (N 29), recibieron el servicio presencial por parte del alumnado. Asimismo, (N 24) se seleccionó a alumnos de 2° año de Colegio secundario, cito en Capital Federal (Argentina), donde los alumnos de Psicopedagogía realizaron talleres presenciales.

Con fines a evaluar la propuesta en los socio-comunitarios, se aplicó un cuestionario a todos los participantes (estudiantes de nivel secundario y adultos mayores), enviado a quienes tenían medios para realizarlo en formato Google, y a quienes no tenían acceso a internet mediante buzón de comentarios y sugerencias, realizado de manera anónima y voluntaria, asegurando la confidencialidad en la información brindada.

2. Instrumentos

En el marco de la propuesta y esperando generar competencias propias, se empleó el test Addenbrooke's Cognitive Examination-Revisado (ACE-R), cuya versión revisada por Torralva et al. (2011), ha demostrado una alta sensibilidad y especificidad para detectar disfunción cognitiva. Inicialmente se realizó un diagnóstico a partir de los subtest y con modalidad lúdica en adultos mayores.

En cuanto a los grupos adolescentes, se evaluó con herramientas similares a las diagnosticadas como necesarias en los Estudios de Caso. Posteriormente, se guió el proceso de aprendizaje a través de: comprensión de textos (ideas principales y secundarias), Reglas Mnemotécnicas (Método Cornel, Símbolos y abreviaturas, Asociaciones y registros), prácticas de dictado y organización de las clases.

Por una parte, fueron desarrollados diversos instrumentos de carácter virtual para los talleres a distancia, utilizados inicialmente en este estudio para la evaluación del aprendizaje y/o el estado de las funciones cognitivas de las personas adultas mayores participantes, con fines de generar un entorno de estimulación cognitiva. Asimismo, se generaron materiales para su manipulación en los talleres presenciales, tales como: específicos sonoro instrumentales y generadores de sonido.

Respecto de la evaluación del grado de Satisfacción Académico, se realizó mediante la Escala ESA de Vergara-Morales et al. (2018), con propiedad psicométrica adecuada para

evaluar la Satisfacción Académica, compuesta de 7 ítems que constituyen un único factor que mide el bienestar y disfrute que los estudiantes perciben, en relación con su rol como estudiantes y futuros profesionales.

Por último, se elaboró un breve cuestionario de satisfacción para evaluar la propuesta con 3 preguntas tipo escala Likert, con 4 puntos que van desde: 1. *la propuesta fue muy fácil*; 2. *medianamente fácil*; 3. *muy aceptable*, y 4. *demasiado compleja*, opciones que representen mejor la percepción, después de realizar los talleres. Luego de haber transitado por los talleres se les preguntó cómo los habían considerado: 1. *no me sentí cómodo/a*; 2. *fue un gran desafío*, y 3. *me gustó y espero volver pronto*. Y la tercera pregunta fue libre para desarrollar: *cuando vuelvan los talleres, me gustaría...* (comentarios y sugerencias). Este cuestionario breve, se adaptó para buzón de sugerencias, agregando además del texto, caritas que representan las puntuaciones.

3. Procedimientos

En primer lugar, junto a directivos y al personal del Equipo de Orientación escolar, informados del proyecto, se participó a los alumnos acerca del estudio, los objetivos y la propuesta general. Se habilitaron los convenios marco para la propuesta de A+S, con concurrencia del alumnado con el Colegio, quienes serían socios comunitarios extra-universidad; un Acta acuerdo con el sector de la Facultad, socio comunitario en este caso intra-facultad, quien sería el nexo con organizaciones para difundir la propuesta de talleres virtuales de entrenamiento cognitivo y convenio con gobierno de la ciudad, quien regula y fiscaliza acciones de servicio para llegar al hogar ancianos, cito en la capital federal.

Por otro lado, en la misma sinergia que se produce durante las propuestas desarrolladas, cuando dos o más acciones (cursos, organizaciones, departamentos y equipos) colaboran para beneficio del servicio a la comunidad, se generan efectos que benefician al proyecto. En este caso, se contó con diagnósticos del alumnado del Colegio, correspondientes al A+S de otra cátedra, quien aporta resultados de algunas pruebas administradas y forman, así, parte de los Estudios de Caso para el nuevo grupo de alumnos. El material de una cátedra del ciclo lectivo (resguardando datos personales), permitió detectar e inferir qué estrategias serían viables para todos los grupos, en cuanto a necesidades de recursos mnemotécnicos. Este aporte brindó características de los grupos, hacia el saber y saber hacer, favoreciendo el análisis de necesidades grupales, que luego se constató al enviar la propuesta al equipo del Colegio.

Figura 4

Proceso de intercambio entre socios comunitarios y alumnos



Nota: El gráfico muestra, desde el inicio, encuentros de capacitación, intercambio entre cátedras con material, firma de convenios con reuniones virtuales, convocatoria mediante las redes sociales, envío de materiales de refuerzo. Fuente propia de narrativa transmedia, 2022.

En segundo lugar, mediante distintos dispositivos, se capacitó al alumnado de 3° y 4° año, para llevar a cabo el enfoque de Aprendizaje Basado en Retos, con propuestas diferentes, Talleres de Técnicas de estudio, Talleres virtuales y concurrencia a un hogar de ancianos de Bs. As. Desafíos y proyectos de trabajo, de la mano de paisajes de aprendizaje, que confluyen en temáticas que favorecieron el aprendizaje desde objetivos claros, tales como: favorecer la concentración; facilitar el rendimiento, posibilitado a partir de estrategias; evitar la fatiga, mediante el empleo de métodos mnemotécnicos (muchos alumnos emplean la repetición memorística); estudiar de forma planificada, constante y sistemática (organizarse con el aporte de calendarios y agendas), y aprender lo más importante a partir del trabajo cooperativo y colaborativo en un espacio de reflexión.

Los ofrecimientos pedagógicos fueron un instrumento en el que se plasmaron las intenciones de una institución educativa, donde tres cátedras, tres socios comunitarios y tres instituciones, habilitaron un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el marco de convenios de mutuo aprendizaje, así, la autonomía del futuro profesional surge de forma responsable a los fines previstos. De esta forma, se proponen acciones que cumplen etapas necesarias de planificación, ejecución, evaluación y análisis.

- a. Elevación del Proyecto a autoridades.
- b. Reuniones con socios comunitarios para delinear estrategias y acuerdos de mutuo aprendizaje.
- c. Propuesta de talleres vivenciales que tuvieron modalidad virtual, mediante un enlace semanal de Zoom y concurrencia a un hogar de ancianos, durante 11 semanas.
- d. Acciones de diagnóstico iniciales de desempeño cognitivo, con la finalidad de realizar talleres de Técnicas de estudio en un colegio secundario.
- e. Constitución de Ateneos reflexivos de sinergia entre cursos de diferentes años, quienes comparten la población en mutua colaboración, desde conocimiento del grupo y aplicación de materiales.
- f. Diálogos con docentes de cada curso y carreras afines (alumnos que cursan en paralelo otra carrera), quienes habilitaron permisos para que los alumnos asistieran a los ateneos reflexivo-colaborativos.
- g. Acuerdos con socios comunitarios en torno a fechas de inicio-cierre y publicidad de la propuesta.
- h. Necesidad de implementar una herramienta para valorar el ofrecimiento.

Planteadas de esta forma, las acciones secuenciales en ambos grupos comenzaron con diferentes estrategias para conocer los recursos factibles de empleo:

- ◆ La construcción de talleres de Técnicas de estudio, conllevó el armado de los encuentros y administrar el tiempo, los recursos y las actividades a realizar, que pusieran en juego dinámicas participativo-colaborativas. Investigar métodos que articulen acciones gamificadas, como recursos para tomar apuntes, desde métodos y enfoques que favorezcan descubrir y adoptar a futuros aprendizajes; así, el método Cornell, método de símbolos y abreviaturas, generadores de cuentos y relatos, estrategias mnemotécnicas para estudiar. De esta forma, los encuentros llevados a cabo en el Colegio, se despliegan a partir de temáticas que surgen de los estudios de caso, los cuales se presentaron en formato de narrativa, incorporando otros recursos como uso de celular, entorno de

Youtube con canciones del gusto de la población que propiciaron, a su vez, canciones y estilos como rap, trap, dubstep.

Por otra parte, el entorno PLE habilitó la elaboración en conjunto, entre la cátedra y los alumnos de grado, permitiendo un aporte de continuidad de aprendizaje en los participantes adultos. Del mismo modo, un material impreso con sugerencias y una guía en formato instructivo para los adolescentes, incorpora un espacio más de aprendizaje, esta vez autónomo.

Una vez concluida esta actividad de A+S, con concurrencia al Colegio Secundario, el grupo participa de ateneos con 4° año, aportando información acerca de la segunda propuesta de inserción comunitaria y participación colaborativa-cooperativa. En este caso, se vincula al alumnado con la actividad de diseño de material de estimulación cognitiva en WIKI, requiriendo así datos de los participantes a los talleres. Este proyecto surgió a raíz de que los participantes a los talleres solamente tendrían 11 encuentros y solicitaron algún material para continuar ejercitando sus funciones cerebrales. Esta colaboración permitió, al alumnado de 3° año, realizar un servicio tanto a sus compañeros avanzados como a la población que requiere el material. Por un lado, en 3° año la propuesta de campo habilitó a la realización de técnicas y estrategias, mientras que 4° año implementó en cada encuentro acciones en torno a paisajes y/o talleres temáticos.

Con la finalidad de brindar el servicio a quienes no tenían posibilidad de acceso remoto, la propuesta de talleres de entrenamiento cognitivo llegó a un hogar de ancianos. Dos sectores tuvieron una propuesta diferente, por las características de los grupos: el sector de autoválidos –quienes pueden salir del hogar y son más activos– y el sector de semidependientes –los cuales requieren mayor asistencia. Aquí, los espacios de entrenamiento cognitivo se realizan a partir de un radioteatro, y un taller de música y juego, respectivamente. La primera de las acciones –y siempre desde el rol específico–, activar y/o entrenar funciones cerebrales, requirió conducir a los adultos mayores por instancias de construir un guión, seleccionar sonidos acordes a la obra, estar atentos a la continuidad y coherencia de cada idea, imaginar historias desde una narrativa integrada. Queda claro que cada acción realizada por alumnos es pensada con fines no solamente para generar el radioteatro, sino también para estimular las diferentes funciones. A su vez, el taller de música permitió, a quienes contaban con otras características –tanto cognitiva como motriz–, la posibilidad de conectarse con la voz, el ritmo, el cuerpo y los sonidos a partir de una propuesta diversa donde las percepciones, la memoria, la atención y el lenguaje cobran significado en repertorios escuchados y nuevos.

Las propuestas de los talleres requirieron de una instancia de diagnóstico con técnicas y test específicos, para preparar el plan de acción de estimulación y un último momento de re-test, para evaluar posibles logros o sugerencias a continuar al finalizar el tiempo de servicio.

- ◆ Otro de los recursos virtuales citados, fueron: espacios interactivos (pizarra interactiva en Zoom donde estampar, dibujar, escribir, usar el chat, convocar a salas reducidas con propuestas diversas); espacio de información (recursos como Canva, Ppt, Youtube), para conocer el objetivo de aprendizaje de cada encuentro; espacio de análisis, con el ejercicio de habilidades para la resolución de problemas; espacio creativo donde las propuestas se transforman con base en vivencias; espacio colaborativo-cooperativo, con propuestas pensadas para los participantes.
- ◆ Se requiere valorar el ofrecimiento didáctico, para lo cual se administra la Escala de Satisfacción Académica (ESA), la cual se empleó también para los participantes a los talleres. Coincidiendo con los autores mencionados, la satisfacción académica constituye un aspecto clave para revelar la calidad del aprendizaje. El estar estudiando la carrera de Psicopedagogía, o bien participando en un taller como este, generó en los alumnos un

elevado nivel de adhesión y aplomo, para perdurar y progresar en sus estudios y, a su vez, enriquecerse con lo realizado. La evaluación de la validez del constructo que presenta Vergara-Morales et al. (2018), surge a partir de un análisis factorial exploratorio. Los resultados apoyan la estructura de siete factores que explican el 63% de la varianza total, otorgando una adecuada fiabilidad con coeficientes alfa de Cronbach entre .78 y .93.

- ◆ Por último, de todo lo realizado y detectado, se realizaron materiales de apoyo para continuar autónomamente las propuestas: Cuadernillo de Técnicas de Estudio y Cuadernillo de Entrenamiento Cognitivo.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos recabados, se utilizó el paquete estadístico para Ciencias Sociales SPSS 22.

En primer lugar, se examinó la fiabilidad del instrumento. El Alfa de Cronbach obtenido fue de ,850 y se demostró que los resultados eran de confiabilidad alta.

Tabla 1

Análisis de fiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	N de elementos
,850	8

Se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para comprobar qué estadísticos debían usarse. Se emplearían pruebas no paramétricas que ofrecían un mejor ajuste.

Tabla 2

Prueba de normalidad de las dimensiones del instrumento

Dimensiones	Sig.
Satisfacción tarea	,000
Logro	,000
Motivación extrínseca	,000

Se calcularon los estadísticos descriptivos de las tres dimensiones, los puntajes mínimos y máximos, las medias y desvíos.

Tabla 3*Análisis descriptivo de las dimensiones de análisis*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Satisfacción	59	16	21	20,27	1,229
Logro	59	16	21	20,24	1,406
Motivación extrínseca	59	11	14	13,76	,678
N válido (por lista)	59				

Se observó un alto grado de Satisfacción con la tarea ($DS=1,22$) y una Percepción de logro elevada ($DS=1,40$), como datos más destacados.

Por último, se analizó, mediante el estadístico Rho de Spearman, si existía relación entre las variables. Los resultados arrojaron que las tres dimensiones se relacionaban de manera significativa y positiva; esto quiere decir que cuando una de las dimensiones aumentaba, las otras también lo hacían.

Tabla 4*Relación entre las dimensiones*

		Satisfacción Tarea	Logro	Motivación extrínseca
Satisfacción tarea	Rho	1,000	,811	,648
	Sig.	.	,000	,000
Logro	Rho	,811	1,000	,708
	Sig.	,000	.	,000
Motivación extrínseca	Rho	,648	,708	1,000
	Sig.	,000	,000	.
	N	59	59	59

Se comprobó que existe evidencia significativa en la relación entre Satisfacción, Logro y Motivación extrínseca.

RESULTADOS

En primer lugar, revisamos el objetivo del estudio donde se evaluó la Satisfacción Académica con el plan de aprendizaje y, en los participantes, se valoró la recepción y las sugerencias de una propuesta educativa innovadora. En cuanto a la percepción del estudiando, se valoró desde la Escala de Satisfacción Académica de Vergara-Morales et al. (2018).

Con la finalidad de comprobar, a la muestra de alumnos/futuros profesionales, la fiabilidad de su administración se obtuvo el Alfa de Cronbach, resultando alta confiabilidad, según los resultados observados.

Por otra parte, se valoraron tres grandes dimensiones, en las que los alumnos interactuaron, las cuales mostraron $p < .000$ siendo estadísticamente significativo al existir relación entre Satisfacción, Percepción de logro y Motivación extrínseca en los proyectos, temáticas y metodología.

Con la finalidad de observar la significatividad de cada ítem –teniendo en cuenta que 1 es *totalmente de acuerdo* y 7 *totalmente en desacuerdo*–, se observa que el alumnado presentó en el ítem 1 93.2% valoró *totalmente de acuerdo*, y 6.8% *muy de acuerdo*, en el ítem 2; *me siento motivado con el curso* el 93.2 %; está *totalmente de acuerdo*, el 5.1%; está *muy de acuerdo* y el 1.7% *medianamente de acuerdo*. En el ítem 3, *me gustan los profesores*, el 93.3 % está *totalmente de acuerdo* y el 6.8 % *medianamente de acuerdo*. En el ítem 4, *me gustan las clases* el 94.9% está *totalmente de acuerdo* y el 5.1% *medianamente de acuerdo*. En el ítem 5, *el curso responde a mis expectativas*, el 91.5% está *totalmente de acuerdo*, el 5.8 está *muy de acuerdo*, y 1.7% está *medianamente de acuerdo*. En el ítem 6, *me siento a gusto con el curso*, 94.9 está *totalmente de acuerdo* y 5.1% está *muy de acuerdo*. Ítem 7, *los profesores están abiertos al diálogo*, 94.9 está *totalmente de acuerdo*, 3.4% *muy de acuerdo* y 1.7% *medianamente de acuerdo*. Por último, el ítem 8, *siento que los contenidos de la clase se corresponden con mi profesión*, 98.6% está *totalmente de acuerdo* y 3.4% *muy de acuerdo*.

Del análisis de los resultados de las encuestas, se obtuvo un elevado nivel de satisfacción académica por parte de los estudiantes. Estos consideran que sus expectativas han sido cumplidas. Del mismo modo, sus capacidades y rendimiento en las acciones, superó las actividades propias de la carrera, logrando autonomía y seguridad en su accionar. Asimismo, destacaron el trabajo transdisciplinario compartido como fuente de reflexiones para el mejor conocimiento de la tarea en sí misma. Por otro lado, lograron recibir el apoyo social al alcanzar sus metas educativas y de servicio.

En relación con la percepción de la comunidad participante en los talleres, reconocen haber podido incluir estrategias de memorización (79%) y el que deben seguir entrenándose para lograr estrategias (94%), reflexionaron a partir de la participación con pares (80%), observaron satisfactorio el material final para continuar su entrenamiento y desean continuar con los talleres el próximo año (100%). El alto nivel de satisfacción se corroboró mediante un formulario de Google y el cuestionario impreso para ubicar en buzón de sugerencias en el hogar. En todos los casos se valoró muy positivamente el desempeño del alumnado, la actitud ante la tarea y el nivel de actividades pensadas para él.

Una vez llevada a cabo la propuesta, aparecieron publicaciones en las redes sociales y agradecimientos para los participantes-usuarios e instituciones. Asimismo, evaluaron positivamente la relevancia de esta experiencia para su formación profesional y personal, el ambiente de trabajo junto al socio comunitario y la metodología utilizada para aplicar los contenidos en el aula.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el objetivo de valoración del grado de satisfacción –que aplica a la nivelación académica, la inserción social, la perseverancia, el acopio académico y la satisfacción con la propuesta ejercida, por parte de los alumnos– es posible afirmar que el proyecto, la capacitación y el entorno (redes, reflexiones en claustro docente, ateneos intra e intercátedras de una misma carrera y afines) puede ser replicable a otras instancias. Por otra parte, los adultos mayores participantes del servicio, apoyaron la propuesta resultante de un ida y vuelta de experiencias compartidas.

Según Vergara-Morales et al. (2018), es indispensable un indicador para mejorar la gestión y anticipar el riesgo de que nuestros alumnos valoren el grado de satisfacción académica con la administración rápida del instrumento. Esto permitiría retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y generar otras estrategias docentes. Asimismo, se considera que las estrategias de reflexión en el propio accionar, permitieron captar el significado y la trascendencia en la comprensión en la propia práctica, alcanzando mejores propuestas por parte de los alumnos.

La propuesta metodológica de trabajo para la implementación del A+S, basado en el enfoque de ABR, afianzó el descubrimiento, la investigación, la cooperación grupal, propios del futuro profesional, obteniendo respuestas elevadas acerca de la seguridad en el propio accionar.

Esta experiencia circuló sobre los ejes de desarrollo del proyecto, constituyendo el A+S, en un verdadero servicio y aprendizaje al interior de la Facultad y de las instituciones (Facultad, colegio, hogar y participantes virtuales de diferentes lugares).

En este sentido, es indispensable explicitar aspectos fundamentales que, de no haberse presentado, hubieran dificultado el proyecto, como el diálogo permanente entre docentes, socios y alumnos. Por otro lado, la participación de los diferentes sectores y socios de la Facultad, favorecieron el acompañamiento de la propuesta y el compromiso de cada socio comunitario.

Respecto de las limitaciones del presente estudio, referidas a la muestra, que podrían resultar de interés, estarían: contar con una muestra de mayor tamaño y representatividad, ampliar a otras cátedras que trabajen transdisciplinaria e interdisciplinariamente, siendo la valoración de nuestros alumnos un catalizador de ajustes de los proyectos en curso.

En consecuencia, en el marco de las prácticas preprofesionales, la metodología de A+S favorece el desarrollo de competencias desde el rol del futuro profesional, verificando los pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, lo cual genera acciones para mejorar una situación detectada en la comunidad, posibilitando el servicio. ■

Referencias

- Álvarez Yañez, D. M. (2015). Enfermería en América Latina: una mirada al horizonte. *Avances en Enfermería*, 33(2), pp. 295-305. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v33n2.37032>
- Barros Mercado, A. E. (2019). Aplicación del método de casos en la educación para la sexualidad. *Bio-grafía*, pp. 618-623. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografia/article/view/10959>
- Borrás-Gené, O. (2022). *Bloque IV: Paisajes de aprendizaje*. <https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/18930/Bloque%20IV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camero Rivero, S. (2018). De la brecha a la huella generacional. *The Conversation, Journalistic flair*. <https://theconversation.com/de-la-brecha-a-la-huella-generacional-106953>, consultado el día 19 de noviembre de 2018
- Camero Rivero, S., y Díaz Galván, D. (2019). Aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia de envejecimiento activo. Estudio de la Universidad de Mayores de Extremadura. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), pp. 104-122. <https://roderic.uv.es/handle/10550/69072>
- Cuevas-Ortuño, J., & Huegel, J. C. (2020). Serious Games or Challenge-based Learning-A comparative analysis of learning models in the teaching of lean manufacturing. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. <http://doi.10.1109/EDUCON45650.2020.9125393>
- Eizaguirre, A., Altuna, J., Pikabea, I. y Pérez, V. (2017). Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 5(1). <http://doi.10.4995/redu.2017.6044>
- García-Tudela, P. A., y Rodríguez Ferrán, O. (2021). *Los paisajes de aprendizaje como una herramienta para atender a la diversidad: análisis cualitativo de propuestas didácticas*, pp. 549-557. <https://www.torrossa.com/es/resources/an/5242413?digital=true>
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, 21(2). <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/7546>
- González Hernández, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), pp. 313-328. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/922>
- Granados Maguiño, M. A., Romero Vela, S. L., Rengifo Lozano, R. A., y García Mendocilla, G. F. (2021). Tecnología en el proceso educativo: nuevos escenarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(92), pp. 1809-1823. <https://www.redalyc.org/journal/290/29065286032/html/>
- Hernando, A. (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica. Madrid.
- Hermann-Acosta, A., y Pérez García, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Revista Espacios*, 40(41). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404105.html>

- Rodríguez Borges, C. G., Pérez Rodríguez, J. A., Bracho Rodríguez, A. M., Cuenca Álava, L. A., y Henríquez Coronel, M. A. (2021). Aprendizaje Basado en Retos como estrategia enseñanza-aprendizaje de la asignatura resistencia de los materiales. *Dominio de Ciencias*, 7(3), pp. 82-97.
- Salazar-Botello, C. M., Muñoz Jara, Y. A., Lagos Troncoso, M. T., Arriagada Inostroza, R. L., Vallejos Cartes, R. L., y Monje-Sanhueza, R. J. (2021). Institucionalización del aprendizaje servicio en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad del Bío-Bío: vinculando la educación superior y la comunidad local. *Hallazgos*, 18(35), pp. 287-318. <https://doi.org/10.15332/2422409x.5770>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Torralva, T., Roca, M., Gleichgerrcht, E., Bonifacio, A., Raimondia, C., y Manes, F. (2011). Validación de la versión en español del Addenbrooke's Cognitive Examination - Revisado (ACE-R). *Neurología*, 26(6), pp. 351-356. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2010.10.013>
- Torres-Gordillo, J. J., y Herrero-Vázquez, E. A. (2016). PLE: Entorno Personal de Aprendizaje VS. Entorno de Aprendizaje Personalizado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), pp. 26-42 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338250662003.pdf>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., y Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Educational Psychology*, 24(2), pp. 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>