

IVJIAS

JORNADA DE INVESTIGADORES
SOBRE APRENDIZAJE-SERVICIO

23 DE AGOSTO DE 2017 | BUENOS AIRES – ARGENTINA



CLAYSS

centro latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario



IARSLCE

International Association
for Research on
Service-Learning &
Community Engagement



**Red Iberoamericana
de Aprendizaje Servicio**

Herrero, María Alejandra
Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio / María Alejandra Herrero ;
Enrique Ochoa ; ilustrado por Maria Ana Bujan. - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLAYSS, 2017.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-4487-03-2

1. Aprendizaje. 2. Evaluación del Potencial de Aprendizaje. 3. Servicio Voluntario.
I. Ochoa, Enrique II. Bujan, Maria Ana, ilus. III. Título.
CDD 371.1

Actas de la IV Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio

Buenos Aires, 23 de agosto de 2017

Compiladores

Ing. Agr. María Alejandra Herrero

Lic. Enrique Ochoa

Ediciones CLAYSS, Buenos Aires, diciembre 2017

IV JIAS

JORNADA DE INVESTIGADORES SOBRE APRENDIZAJE-SERVICIO

23 DE AGOSTO DE 2017 | BUENOS AIRES - ARGENTINA



Comité Académico

Presidenta:

Ma. Alejandra Herrero - CLAYSS

Miembros:

Ma. Nieves Tapia – (CLAYSS)

Alzbeta Brozmanova Gregorova (Univerzita Mateja Bela)

Andrew Furco - (University of Minnesota - IARSLCE)

Sergio Rial – (Ministerio de Educación y Deportes, República Argentina)

Victoria Kandel – (UNLa-UBA)

Patricia Dintrans Alarcón – (Red Chilena de Aprendizaje y Servicio)

Chantal Jouannet Valderrama (Universidad Católica de Chile)

Katia Gonçalves Mori (Consultora educativa, Brasil).

Laura Rubio Serrano – (Universidad de Barcelona)

Mariana Marturet – (Universidad Católica del Uruguay)

Monike Gezuraga – (Universidad del País Vasco)

Pilar Folgueiras – (Universidad de Barcelona)

Marcela Coppola (FVET UBA - CLAYSS)

Marcela Martinez Vivot (FVET UBA - CLAYSS)

Gabriela Malacrida – (CLAYSS)

Isabel Abal de Hevia – (CLAYSS)

María Rosa Tapia – (CLAYSS)

Comité Organizador - CLAYSS

Dirección General: Enrique Ochoa

Responsable académico: Martín Ierullo

Relaciones Internacionales: Candelaria Ferrara

Administración: Juliana Bertevello

Miembros:

Paula Basílico

Pablo Buján

Mateo de Urquiza

INDICE

Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario.....	9
Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-servicio y Compromiso Comunitario	10
Agradecemos especialmente:	11
PREFACIO	13
1 - DISCUSIÓN Y APORTES TEÓRICOS	
Caire E., Manuel. HACIA NUEVAS FORMAS DE RECONOCIMIENTO EN EL APRENDIZAJE SERVICIO	17
Cornejo E., Jorge. EL PODER DE LA REFLEXIÓN.....	23
Furco, Andrew; Anderson, B.N.; Hirt, L.; López, I.; Maruyama, G.; Matthews, P.H.; Schulzetenberg, A.; Wilder, S.O. MEASURING SERVICE-LEARNING QUALITY: DEVELOPING A BEST PRACTICES INSTRUMENT AND ALGORITHM	30
Montalva C., José T.; González F., M. Soledad; Jouannet V., Chantal. DEFINICIÓN DE HABILIDADES TRANSVERSALES EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE A+S EN LA UC	39
Ochoa C., Azucena; Diez-Martínez, Evelyn. IDEAS DE NIÑAS Y NIÑOS ACERCA DE SU PARTICIPACIÓN: SU IMPORTANCIA EN LOS PROYECTOS APS	46
Pizarro T., Verónica; Hasbún H., Beatriz; Garrido H., Catalina. PERCEPCIÓN DOCENTE Y APLICABILIDAD DE A+S EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA. 52	
Ramírez A., Leopoldo. DESAFÍOS DEL APRENDIZAJE – SERVICIO EN EL ACTUAL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA	58
Rossa, Carina; Fiorin, I. EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO PEDAGOGIA INCLUSIVA EN ESTUDIANTES CON NEE	65
2 - MONITOREO Y EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES	
Bontá A., Pilar; Infante, Francisca; Reves, Julián; Palacios, Fernanda. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA: UNA EXPERIENCIA ENTRE ACADEMIA Y COMUNIDADES.....	75
Brozmanová G. Alžbeta; Kubelaková, Martina. SERVICE-LEARNING AND DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PERSONAL RESPONSIBILITY	82
Cabrera M., Piedad; Caire E., Manuel; Manzanarez V., Marcela. ¿CÓMO IMPACTA LA METODOLOGÍA A+S EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS?.....	88
Cárdenas B., Catalina; Hasbún, Beatriz; Pizarro, Verónica. IMPACTO PERCIBIDO POR LA COMUNIDAD SOBRE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO EN UN CONTEXTO DE NEGOCIOS.....	94
Fontana, Rocío; Fara, Camila. MODELO DE IMPLEMENTACIÓN A+S, ROL DEL SOCIO COMUNITARIO Y SU APLICACIÓN EN LA METODOLOGÍA.....	101

Ierullo, Martín; Ruffini, Virginia M.. APORTES DEL AYSS A LA FORMACIÓN ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.....	106
Ierullo, Martín; Martínez V., Marcela; Gezuraga, Monike; Folgueiras, Pilar; Herrero, Alejandra. IMPACTO EN PROFESIONALES QUE HAN PARTICIPADO EN UN PROYECTO DE A-S: COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	112
Jeldes D., Paz; Fouillieux S., Carolina; González C., Tomás; Márquez E. Constanza. INSTITUCIONALIZACIÓN DE METODOLOGÍA APRENDIZAJE SERVICIO EN LA CARRERA DE FONOAUDIOLOGÍA	119
Martínez V., Marcela; Folgueiras, Pilar; Gezuraga, Monike; Ierullo, Martín; Herrero, Alejandra. IMPACTO EN PROFESIONALES QUE HAN PARTICIPADO EN UN PROYECTO DE A-S: MIRADAS VALORATIVAS	125
Medina, Lilian del C.; Albarracin, Nilda Y. UNA RUBRICA PARA LA INSTITUCIONALIZACION DE PROYECTOS DE A S EN EL NIVEL MEDIO.....	131
Rubio S., Laura; Ayuste, Ana; Escofet, Ana; Gros, Begoña; Masgrau, Mariona; Obiols, Núria; Payá, Montserrat; Piqué, Begoña. CO-DISEÑO Y CO-VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EXTRAER APRENDIZAJES DE EXPERIENCIAS APS ..	138
Rubio S., Laura; Rifá, Judith; Monzó, María; Campo, Laura; Lucchetti, Laura; Bär, Brenda. APRENDIZAJE SERVICIO EN ENTIDADES DE JUSTICIA GLOBAL EN LA CIUDAD DE BARCELONA	145
Santander M., Gema; Ibarra G., Claudia. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE LA SALUD, BASADA EN LA METODOLOGÍA DE AS	152
Torres, Alejandro; Carrasco C., Maritza. INGENIERÍA CIVIL AL SERVICIO DE LOS USUARIOS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES.....	158

3 - ESTUDIO DE CASOS

Abreu, Lucía; Paolicchi, Graciela; Bosoer, Eliana; Gramajo, Laura; Martínez V., Marcela. SALUD, JUEGO Y COMUNICACIÓN EN SECTORES POPULARES	167
Avello, Daniela; Salgado John. APRENDIZAJE SERVICIO EN TERAPIA OCUPACIONAL COMUNITARIA: UNA MIRADA A LA INCLUSIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD DESDE LA INTERCULTURALIDAD	174
Carrasco Parra, Valia; Villalobos, Cecilia. CRECIENDO JUNTOS: JUNJI-UST CONCEPCIÓN.....	181
Carrasco Parra, Valia; Merino M., Cristóbal. EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD EN LICEO POLITÉCNICO YIRE	187
Cea Echeverría, Patricio; Muñoz V., Marcia. INGENIERÍA, APRENDIZAJE SERVICIO Y RIESGO DE DESASTRES	193
Cornejo Elgueta, Jorge. APORTE DE LA METODOLOGÍA A+A A LA VINCULACIÓN CON EL MEDIO EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UCEN.....	199
Cornejo O., Carolina; Zamora G., Paola. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA PROMOVER APRENDIZAJE SERVICIO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL.....	206
de Las Heras, Olga; Thölke, Catalina. LOS PROCESOS TRANSVERSALES Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	214

Decinti, Alejandra V.; Soto M., Ceciclia; Blanco F., David; Díaz G., Marcos; Naranjo L., Pedro. APRENDIZAJE Y SERVICIO: VIVIENDO LA EXPERIENCIA DESDE EL PRIMER AÑO DE CARRERA.....	221
Duque B., Erika T. EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE A+S Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANIA DIGITAL	228
Garrido H., Catalina; Hasbún H., Beatriz; Pizarro T., Verónica. APRENDIZAJE SERVICIO: EXPERIENCIA Y EFECTOS DE ESTA METODOLOGÍA EN LA COMUNIDAD.....	236
Koslowski, Jorge A.; Carancci, Paula G.; Greco, Sebastián A.; Cruz, Pablo D.; Mazzocchi, Agustina; Kreil, Verónica E.. PROGRAMA COMUNIDAD. UNIENDO VOLUNTADES.....	242
López Villarreal, Leticia Ivonne. APRENDIZAJE –SERVICIO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICA PÚBLICA PARA LA INFANCIA.....	248
Martín, Elena; Solari, Mariana; Coll, César; Nieto, Mara. LA POTENCIALIDAD DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR	255
Oleari, Cristina; Portilla, Daniela; del Campo, Graciela. APLICACIÓN DE METODOLOGÍA ABP-ASS EN CICLO DE GRADO DE KINESIOLOGÍA UBA	262
Oyanedel Riquelme, Narda. CONSULTORIA JUNIOR EN GESTIÓN DE PERSONAS: UN CASO DE APOYO A MUJERES EMPRENDEDORAS DE CHILE.....	269
Ritchie-Carter, Cristiana; Cattaro, Gerald. HIGH SCHOOL SERVICE-LEARNING: A PATH FOR THE DEVELOPMENT OF ENCOUNTERING CAPITAL.....	275
Roca, Marcos Agustín; Peregalli, Andrés. SEMINARIO TEÓRICO-PRÁCTICO: APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA EDUCACIÓN DEL S. XXI.....	282
Rubio Serrano, Laura y Grupo ApS (UB). COMPARTIR IDEAS. LA UNIVERSIDAD VA AL INSTITUTO. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO	288
San Juan Rebolledo, Daniela; Maillard V., Bernardita. ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA DESDE EL A+S: ARTICULACIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL APRENDIZAJE.	293
Santos, Graciela. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UNA EXPERIENCIA DE ApS EN COLABORACION	300
Scala, Ana María; Santana, Monserra. PROYECTO INTERGENERACIONAL Y EMOCIONES EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD. LICEO DE MONTEVIDEO.	307
Serrano, Carolina; Véliz, Loreto. IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES CIENTÍFICO-DIDÁCTICAS UTILIZANDO LA METODOLOGÍA DE A+S.	314
Tolosa Jara, Gilda. EXPERIENCIA: INCORPORACIÓN DE APRENDIZAJE SERVICIO EN ASIGNATURAS DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA UNIVERSIDAD SANTO TOMAS. SANTIAGO, CHILE.2017	321
Torregrosa, Albert. IMPACTO DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN EL ALUMNADO 5 AÑOS DESPUÉS: UN ESTUDIO LONGITUDINAL	327
Valenzuela, Leslier. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL BASADO EN LOS DESAFÍOS ORGANIZACIONALES Y PROFESIONALES:	334

Valenzuela, Raimundo; Olivares, Nicolás. DESDIBUJANDO FRONTERAS EN INGENIERÍA: APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO VÍNCULO CON LA COMUNIDAD..	341
Vassallo, M. Sofía; Amarilla, Laura ; Chavero, Mariano ; de Chazal, Agustina; Grau, Patricia; Guzmán, Silvia; Langdon, M. Ángela; López, M. Victoria; Maresi, Nadia; Morgade, Paula; Pose, Camila; Schönfeld, Soledad; Stabile, Alberto. FORMACIÓN ARTÍSTICA Y COMPROMISO SOCIAL: LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO DE UNA.....	348
Von Chrismar, María Loreto y Greciet, Catalina. CONSTRUYENDO REDES SOCIALES COMO EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO.....	354

CENTRO LATINOAMERICANO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO

Asociación Civil sin fines de Lucro (Res. IGJ 001270/03)

Buenos Aires, Argentina

“Aprender sirve, servir enseña”

CLAYSS nació para acompañar y servir a los estudiantes, educadores y organizaciones comunitarias que desarrollan o quieren implementar proyectos educativos solidarios o de aprendizaje-servicio. Estos proyectos permiten a niños, adolescentes y jóvenes aplicar lo aprendido al servicio de las necesidades de su comunidad. A la vez, la participación en acciones solidarias en contextos reales les permite generar nuevos conocimientos, indagar nuevas temáticas y desarrollar habilidades para la vida, el trabajo y la participación ciudadana. Esta pedagogía innovadora, difundida en todo el mundo, contribuye al mismo tiempo a mejorar la calidad educativa y al desarrollo local.

Entre sus principales líneas de trabajo, CLAYSS:

- Desarrolla programas de apoyo económico y técnico para instituciones educativas y organizaciones sociales para el desarrollo de programas de aprendizaje-servicio solidario.
- Dichos apoyos los ha brindado a 85 escuelas en Argentina y 39 en Uruguay, involucrando en proyectos educativos solidarios a 7.533 estudiantes, 683 docentes y 354 organizaciones, empresas y organismos gubernamentales, y a más de 131.808 actores y beneficiarios comunitarios.
- Ha acompañado la instalación de políticas institucionales de aprendizaje-servicio en más de 50 universidades latinoamericanas, entre ellas la Universidad de Buenos Aires, la UCUDAL Dámaso A. Larrañaga de Uruguay, el Tec de Monterrey, la Universidad Javeriana de Colombia, las Universidades de la Red Chilena de aprendizaje-servicio y otras. También ha colaborado con Universidades de Kenia, Sudáfrica, España e Italia.
- Ha desarrollado acciones de apoyo técnico para organizaciones como las Guías de Argentina, Un Techo para mi País (Argentina), Alianza ONG (República Dominicana) y otras.
- Ofrece programas de capacitación presencial y a distancia para educadores y líderes de organizaciones comunitarias en Argentina y América Latina, y programas integrales de asistencia técnica a instituciones educativas de nivel básico y Superior. CLAYSS ha ofrecido capacitación presencial a más de 42.000 docentes, directivos y líderes comunitarios en los cinco continentes.
- Ofrece cursos a distancia desde su Plataforma educativa, en castellano, inglés y portugués, alcanzando a participantes de América Latina, Europa y África.
- Desarrolla programas de investigación cuantitativa y cualitativa sobre aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina, en asociación con Universidades y organismos nacionales y extranjeros. Desde 2004 organiza y publica las Actas de las Conferencias de investigadores de aprendizaje-servicio de América Latina.
- Publica libros y materiales de difusión, capacitación docente y académica.
- Asesora a organizaciones, empresas y gobiernos para la implementación de programas y políticas de promoción del aprendizaje-servicio.
- Promueve y coordina Redes regionales de promoción del aprendizaje-servicio a nivel nacional, regional e internacional.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN APRENDIZAJE-SERVICIO Y COMPROMISO COMUNITARIO

(International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement, IARSLCE)

La Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-servicio y Compromiso Comunitario (IARSLCE) es una organización internacional sin fines de lucro consagrada a promover la investigación y discusión sobre aprendizaje-servicio y compromiso comunitario. IARSLCE fue fundada en 2005, y formalizada en 2007.

Nuestra misión

Promover el desarrollo y la difusión de investigaciones sobre aprendizaje-servicio y compromiso comunitario a nivel internacional y en todos los niveles del sistema educativo. Nuestro objetivo es hacer avanzar el campo de la investigación sobre aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario a través de todo el espectro educativo (primaria, secundaria, educación superior y educación permanente).

- Promover el intercambio de ideas, experiencias, datos e investigación entre los miembros.
- Divulgar conocimiento e investigación sobre aprendizaje-servicio y compromiso comunitario.
- Alentar el continuo mejoramiento de la calidad y rigor de la investigación en estos campos.
- Ofrecer un foro para la presentación de hallazgos de investigación, ideas, métodos y opiniones a lo largo de todo el sistema educativo.
- Facilitar el intercambio de información y la creación de redes colaborativas entre académicos y protagonistas de proyectos alrededor del mundo.
- Apoyar y facilitar el desarrollo de nuevos académicos para estos campos de investigación.
- Crear espacios para el aprendizaje continuo y la comunicación entre miembros.
- Establecer estrategias de comunicación que faciliten la divulgación de investigaciones más allá de los miembros hacia otras comunidades de académicos o protagonistas de proyectos.
- Iniciar otras actividades y programas que apoyen los intereses de los miembros y alienten el avance de los campos del aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario.

Para saber más: <http://www.researchslce.org/>

La participación en la IV Jornada de investigadores en Buenos Aires incluye un año de membrecía a IARSLCE. Sobre los beneficios de la misma consultar:

<http://www.researchslce.org/membership/>

AGRADECEMOS ESPECIALMENTE:

- A todas las instituciones y colegas de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio que colaboraron con la difusión de la Jornada y aportaron ideas, apoyo y ponencias.
- A la Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-servicio y Compromiso Comunitario (International Association for Research on Service-learning and Community Engagement – IARSLCE), por su significativa colaboración con esta Jornada.
- Al Ministerio de Educación de la República Argentina por declarar de interés educativo este encuentro y por la cesión de su salón de actos para el brindis de bienvenida
- Al Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la cultura y la educación por la cesión de las salas para la realización de la Jornada,
- A todos los y las colegas del Comité organizador y del Comité académico que ofrecieron su tiempo, conocimientos y esfuerzo para hacer posible la evaluación de los trabajos y la realización de esta IV Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio.

PREFACIO

La pedagogía que se conoce como “aprendizaje-servicio” hoy está fuertemente arraigada en todo el mundo. Son muchos sus impactos conocidos y documentados, tanto en los aprendizajes de los estudiantes como en las comunidades con las cuales articulan. Los invitamos a explorar las numerosas redes globales, regionales y nacionales que se ocupan de este tema en todo el mundo.

Si bien hoy podemos decir que la investigación académica ha crecido exponencialmente y disponemos de libros y revistas en diferentes idiomas, la posibilidad de sostener la organización de las Jornadas de Investigadores en Aprendizaje – Servicio (JIAS), es un desafío que hemos llevado adelante y pretendemos continuar.

“Las primeras jornadas, realizadas en el año 2004, dieron el inicio a estos encuentros. Esa primera edición tuvo participantes mayoritariamente argentinos aunque también contamos con asistentes de Chile, Costa Rica, España, Estados Unidos, México, República Dominicana y Uruguay. Se propició fundamentalmente el intercambio de experiencias pero no se presentaron resultados de trabajos de investigación formales.”

Las II Jornadas fueron unos años después (2012), donde se observó un crecimiento importantísimo en la región latinoamericana, con presencia de 100 investigadores y la presentación de 40 trabajos desde todo el continente americano y algunos provenientes de España.

Tres años después llegamos a las III Jornadas (2015) en las cuales se pudo ver la consolidación de un modelo regional y su articulación con redes en Europa, África y Asia. Los destinatarios fueron más de 120 investigadores, docentes y especialistas en aprendizaje-servicio e invitados especiales de Argentina, América Latina y el Caribe, Estados Unidos de América y Europa. Además de conferencias de especialistas se presentaron 65 trabajos de Trabajos de investigación que se discutieron en secciones con presentaciones orales y posters que se presentaron en espacios diseñados para la discusión de sus resultados.

Con el objetivo de dar continuidad a las JIAS, y para seguir propiciando la generación de

espacios de encuentro e intercambio entre grupos afines para complementarse y colaborar entre sí y para mejorar la visibilidad de las buenas experiencias en todo el mundo, se realizaron las IV JIAS en la ciudad de Buenos Aires el 23 de Agosto de 2017 en el Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Para esta edición los organizadores nuevamente fueron el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, la Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-Servicio y Compromiso Comunitario (International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement, IARSLCE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Hemos convocado a un comité académico internacional (Argentina, Brasil, Chile, Eslovaquia, España y Estados Unidos) para atender a la evaluación de los trabajos provenientes de distintos países del mundo.

En este libro se presentan los trabajos enviados por los autores de diferentes regiones del mundo (América del Norte, Central y del Sur y distintos países de Europa), y que fueron aprobados en su versión completa. Como novedad, este año los resúmenes de todos los trabajos aprobados en inglés y español son publicados en un apartado de la revista RIDAS (Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio). La presencia de más de 120 investigadores en las Jornadas y de más de 50 trabajos aprobados muestra la consolidación de este espacio que va creciendo académicamente. Los trabajos revelan cada vez más madurez en la propuesta de instrumentos para la evaluación de las prácticas y de su proceso de institucionalización en los diferentes contextos y países.

Para CLAYSS es nuevamente un orgullo presentar los resultados de las Jornadas en este formato de publicación que pretende seguir consolidando el aprendizaje-servicio en la región y en el mundo. Esperamos que su difusión siga contribuyendo al objetivo de estas Jornadas. Muchas gracias.

Dra. María Alejandra Herrero
Presidenta Comité Académico JIAS
Presidenta, CLAYSS
*Centro Latinoamericano de Aprendizaje
y Servicio Solidario*

1 - Discusión y aportes teóricos

HACIA NUEVAS FORMAS DE RECONOCIMIENTO EN EL APRENDIZAJE SERVICIO

CAIRE, M¹.

¹Universidad Alberto Hurtado, *mcaire@uahurtado.cl*

RESUMEN

Muchas veces se nos olvida el carácter construido de lo social y se da por hecho que las intervenciones sociales, por muy buenas intenciones que tengan, poseen un carácter conceptual, epistemológico y ético-normativo que regula el tipo de relaciones que se establecen entre los sujetos. Las prácticas educativas de aprendizaje servicio que vinculan objetivos curriculares con objetivos comunitarios reales, tienen mucha similitud con la noción de intervención social. Si bien el aporte disciplinar que todas las carreras de las Universidades pueden hacer para mermar las desigualdades existentes en la sociedad son loables, muchas de ellas centran su mirada en potenciar solo los aprendizajes y/o competencias de los estudiantes y no tanto el impacto en lo social. Este artículo tiene por finalidad reflexionar sobre el concepto de aprendizaje servicio como un tipo de intervención social y a su vez, cómo desde la teoría del reconocimiento puede avanzar hacia formas más complejas de comprensión y aplicación.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje experiencial, comunidad, intervención social, justicia social.

ABSTRACT

Often we forget the constructed nature of the social and it is assumed that social interventions, however good intentions they have, have a conceptual, epistemological and ethical-normative character that regulates the type of relationships that are established between the subjects. The service learning educational practices that link curricular objectives with real community objectives have a great similarity with the notion of social intervention. Although the disciplinary contribution that all university careers can make to reduce existing inequalities in society are praiseworthy, many of them focus their attention on

empowering only the students' learning and / or competences and not so much the impact on them. Social. This article aims to reflect on the concept of service learning as a type of social intervention and, in turn, how from recognition theory can move towards more complex forms of understanding and application.

KEYWORDS: Experiential learning, community, social intervention, social justice.

INTRODUCCIÓN

Poco se sabe sobre quién es la comunidad y cuáles son los efectos que tiene en ella las experiencias de aprendizaje servicio. Basta con revisar la literatura, el estudio de Eyler et. al, (2001) reconoce más de 300 publicaciones que avalan los hallazgos positivos en los estudiantes, los que no detallaré porque de eso se sabe demasiado. No obstante, esta cifra cae considerablemente a menos de 30 publicaciones cuando el foco está puesto en los efectos que tienen estas prácticas educativas en la comunidad. Al respecto, sigue resonando la inquietante pregunta que se plantean Giles y Eyler sobre cuál es el valor del aprendizaje servicio a la comunidad, considerándola por los propios autores, como una de las diez mejores preguntas sin respuesta en la investigación del aprendizaje servicio (Eyler y Giles, 1998). Algunos estudios posteriores son de gran utilidad para comprender esta dimensión comunitaria (Cruz y Giles, 2000; Deans, 2000; Robby y Schmidt, 2002; Miron y Moely, 2005; Bailis, 2006; Worrall, 2007; Sandy et. al. 2007; Stoecker y Tryon, 2009; Bortolin, 2011; Puig et. al. 2011). La premisa de este artículo es que el aprendizaje servicio ha sido concebido como una estrategia educativa y no como una estrategia de intervención social, en parte, porque nace y se desarrolla desde las instituciones educativas, y en la medida que su noción se amplíe, se podrán desarrollar experiencias que logren patrones de reconocimiento recíproco entre universidad/escuela y comunidad. Entender el aprendizaje servicio como una intervención social, desde la teoría del reconocimiento (Fraser, 2000), pone el acento y el desafío justamente en aquellos aspectos donde muchas veces las intervenciones son ciegas: la voz de la comunidad.

LOS DESAFÍOS DEL APRENDIZAJE SERVICIO

Como se sabe, el aprendizaje servicio tiene raíces teóricas en los trabajos de John Dewey y Paulo Freire, así como el construccionismo y la teoría de las inteligencias múltiples (Tapia, 2010). Los proyectos de aprendizaje servicio a menudo se conectan con los cursos de las mallas curriculares, ya sea como componentes obligatorios u opcionales. Por lo general, las experiencias de aprendizaje servicio centran sus esfuerzos en desarrollar alianzas con comunidades y/o colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, en condiciones de alta exclusión. De allí que un primer desafío que presenta este enfoque pedagógico, es contribuir a que las disciplinas logren re-mirar los fenómenos sociales no solo desde un respeto a la dignidad humana por su situación desfavorable, sino que en-

tiendan dichos fenómenos desde la obligación moral hacia un grupo más amplio, en una idea de lealtad hacia todos aquellos que pueden (o podrían) experimentar algún tipo de dolor o sufrimiento (Rorty, 1992). Sobre esto último, cabe preguntarse legítimamente, si las experiencias de aprendizaje servicio poseen ese horizonte político y ético-normativo o simplemente se han transformado en reproductores institucionales de formas de vinculación utilitarista con el medio. Al revisar las definiciones sobre este enfoque, surgen ciertas sospechas respecto a dimensiones no observadas de las intervenciones desarrolladas en estos proyectos. La revisión de la literatura ofrece conceptos muy reiterados, tales como: aprendizaje, actitud cívica, compromiso, pedagogía, competencias profesionales, logro académico; careciendo de otros conceptos que son parte fundante del discurso del aprendizaje servicio: conciencia, cambio social, transformación, justicia social, necesidades de la comunidad. Sobre esto, un segundo desafío es situar el aprendizaje servicio en un horizonte que tenga como fundamento una rigurosa y compleja comprensión social. Sin esto, podría fácilmente reiterarse situaciones de menosprecio social o cultural, por parte de las entidades educativas, en la medida que, por focalizar sus esfuerzos en los logros académicos, se reiteren y agudicen prácticas de subvaloración moral (Honneth, 2009).

APRENDIZAJE SERVICIO COMO INTERVENCIÓN SOCIAL

La intervención social, desde las Ciencias Sociales, puede ser entendida como la introducción de un elemento externo en un sistema social para producir un cambio en una dirección dada (Maya et. al., 2007). Una segunda aproximación la ofrece Corvalán (1996) quien señala que la intervención social es la acción organizada de un conjunto de individuos frente a problemáticas sociales no resueltas en la sociedad a partir de la dinámica de base de la misma. Considerando ambas aproximaciones, es posible pensar que, si el objetivo del aprendizaje servicio es involucrarse en una acción positiva a favor de la vida en común, será necesario conocer el medio en el que esta se desarrolla. La eficacia del servicio dependerá, en gran medida, de la capacidad de observación y del acierto a la hora de captar y definir los problemas reales que afectan a la colectividad (Puig et. al, 2011). Avanzar hacia el entendimiento del aprendizaje servicio como una Intervención Social, supone desarrollar tipologías de proyectos que actualmente no se implementan, con la finalidad de definir modelos de intervención mas complejos. La intervención social no tiene que ver únicamente con una manera de operar en la realidad, malentendida como

un quehacer propio del Trabajo Social o disciplinas afines, sino que la intervención social es una forma de posicionarse frente al mundo con una orientación conceptual, política, ético-normativa que en su conjunto, define una forma de observar la realidad que se transforma en un quehacer particular (Matus, 2007). A continuación se esbozan algunas reflexiones finales en torno a las formas de reproducción del aprendizaje servicio y cómo estas podrían avanzar hacia nuevas formas de reconocimiento.

AVANZAR HACIA NUEVAS FORMAS DE RECONOCIMIENTO EN EL APRENDIZAJE SERVICIO

Parte central de un proceso de intervención social, radica en reconocer que todos los actores involucrados forman parte de una interacción social donde cada uno debe encontrarle sentido a una negociación en que se pongan en juego las diferencias y se logren afianzar las confianzas suficientes para un primer paso (Rorty, 1992). Avanzar hacia nuevas formas en el aprendizaje servicio, desde la teoría del reconocimiento, invita a mostrar una visión unificada de los diferentes problemas y demandas sobre justicia, tomando como eje clave la categoría del reconocimiento. Me atrevería a señalar que la mayoría de los proyectos de aprendizaje servicio ponen el foco en la necesidad puntual y específica de los grupos desventajados la cual debe ser satisfecha o al menos, superada: un taller sobre emprendimiento, la realización de un software, una georreferenciación de un grupo de productores agrícolas o un manual sobre redes comunitarias. La lucha por el reconocimiento justamente nos obliga, desde la óptica de Honneth, a avanzar de esta mirada miope de la realidad, a sostener que en todas esas experiencias de injusticia social (drogodependencia, exclusión social, microcampamento, vivienda social deteriorada y muchos otros) hay experiencias injustas que son siempre experiencias de una falta de reconocimiento como sociedad (Honneth, 1992). Es frecuente escuchar a docentes, directivos y a los propios estudiantes, decir que las universidades o escuelas están al servicio de la sociedad para resolver las injusticias actuales. Sin embargo estas premisas carecen de una reflexión respecto a los procesos que explican esas injusticias. El cambio social y la lucha social debe tomar en consideración que todos nos debemos incluir en relaciones recíprocas de reconocimiento con un horizonte normativo común: la autonomía del sujeto. Además, frecuentemente se cae en el sentido común de cuestionar todo lo que hace o tiene la comunidad, desde la óptica de la carencia, sin reconocer las lógicas internas con las cuales

actúan (Caire, 2015) ni las oportunidades que esas mismas comunidades ofrecen para salir adelante. Es preciso señalar que estas reflexiones no agotan el tema. Por el contrario, abren una serie de inquietudes respecto a las formas que actualmente ha adoptado este enfoque pedagógico para insertarse en las comunidades y responder a las necesidades sociales. Estas reflexiones pueden contribuir a re-mirar las prácticas de intervención social de aprendizaje servicio, entendiéndolas - a modo de una posible definición- como procesos de distribución equitativa de bienes entre distintos participantes en todas o algunas áreas de la vida social, con miras al logro de patrones de reconocimiento recíproco, entre universidad y sociedad civil. Visto desde esta óptica, será preciso re-definir la semántica con la que se debiese trabajar en estos proyectos, no solo para la definición de los problemas, sino que para la definición de actores, de tal manera que sean formas de representación social acordes a un status de reconocimiento recíproco.

REFERENCIAS

- Caire, M. (2015) Cinco buenas prácticas para conformar una sociedad de aprendizaje servicio. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*. 144-149 doi:10.1344/ridas2015.1.10
- Corvalán, J. (1996). Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad.
- Fraser, N. (2000) “Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento”, en *New left review*, ISSN 1575-9776, N°4, 2000, pp.55 – 68. Edición en español, ejemplar dedicado a políticas económicas, modelos de democracia y estrategias imperialistas de la tercera vía.
- Furco, A. & Billig, S. (2002). *Service-Learning: the essence of the pedagogy*. Advances in Service-Learning Research. National Service-Learning Clearinghouse.
- Honneth, A. (1992) *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica, 1997.
- Matus, T. (2007). La intervención social como gramática. *Revista de Trabajo Social Pontificia Universidad Católica de Chile*. N° 71 pp. 55-71
- Rorty, R. (1992) “La justicia como lealtad ampliada”. En *Pragmatismo y política*. Barcelona: Paidós, 1998, pp.105-124.
- Tapia, M.N. (2010). Service Learning Widespread in Latin America. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 31-32.

EL PODER DE LA REFLEXIÓN

CORNEJO, J.¹

¹Universidad Central de Chile, Chile. *jorge.cornejo@ucentral.cl*

RESUMEN: Reflexionar es propio del ser humano, y significa meditar sobre los hechos y/o circunstancias en las que somos actores u observadores. La reflexión es una invitación a pensar más allá de los hechos en sí, es una invitación a pensar desde un punto de vista crítico, es decir, por sobre lo circunstancial, con profundidad y cuestionamiento. La reflexión nos ayuda a comprender nuestro entorno e intenta que comprendamos las relaciones e interacciones de lo que nos rodea y el flujo de las cosas. Reflexionar es tomar conocimiento de nuestra realidad en un entorno cambiante, pleno de desafíos y responsabilidades. En la medida que aprendamos a reflexionar aprenderemos a desenvolvernos y tomar mejores decisiones. La Metodología Aprendizaje Acción incorpora la reflexión como una actividad clave en el proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo hincapié en que es una forma en que el estudiante aprende de mejor manera y puede relacionarse mejor con su comunidad. Para así, ser parte de un proceso mayor como es el compromiso social con su país y sus semejantes. El objetivo de este trabajo es poner énfasis en la etapa de reflexión de la metodología y el aporte al proceso en el que interviene estudiante y docente. Este trabajo, es una invitación a los docentes a mejorar la reflexión, a asumir el desafío y compromiso de darle la importancia que se merece. Las conclusiones al respecto tienen relación con la relevancia de llevar a cabo en buena forma la reflexión, y cómo ésta puede incidir en el logro de las competencias y la formación de los nuestros estudiantes.

PALABRAS CLAVES: METODOLOGÍA, PROCESO, COMPETENCIAS, FORMACIÓN.

ABSTRACT: Reflect on is own of the human being, and it means to meditate on the facts and/or circumstances in which we are actors or observers. Reflection is an invitation to think beyond the facts, it is an invitation to think from a critical point of view, that is to say, on the circumstantial, with depth and questioning. The reflection helps us to understand our environment and tries to understand the relationships and interactions of what

surrounds us, and the flow of things. Reflect is to take stock of our reality in a changing environment, full of challenges and responsibilities. To the extent that we learn to think we will learn to unfold and make better decisions. The Action Learning Methodology incorporates the reflection as a key activity in the process of teaching and learning, emphasizing that it is a way in which the student learns best and can better connect with your community. So, be part of a larger process how is the social commitment to his country and his fellows. The objective of this paper is to put emphasis on the stage of reflection of the methodology and the contribution to the process involving student and teacher. This work is an invitation to teachers to improve the reflection, to take up the challenge and commitment to give the importance it deserves. The findings are related to the relevance of carrying out in good shape the reflection, and how this can impact on the achievement of competencies and the training of our students.

KEY WORDS: METHODOLOGY, PROCESS, COMPETENCIES, EDUCATIONS.

INTRODUCCIÓN

La metodología Aprendizaje Servicio propone como una actividad fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje la reflexión, es decir, volver atrás por un instante y pensar detenida y objetivamente sobre lo realizado. De aquí surge la autocrítica y la crítica positiva que son clave para avanzar a paso seguro, sin caer en el error de cometer una y otra vez las mismas equivocaciones, o en el mejor de los casos sin tomar conciencia que todo proceso es posible de mejorar. Es justamente la reflexión la que marca la diferencia con otras metodologías. Es una invitación a mirar con madurez y pensamiento crítico nuestro actuar en un proyecto que beneficia al estudiante, a la institución que implementa la metodología y además a una comunidad.

La reflexión en sí, es la acción de volver, y observar lo que se hizo o se dejó de hacer, nos ayuda a aprender y por ende a generar un cambio, no tan solo en nosotros sino también en nuestro entorno. Darse el tiempo para reflexionar cada cierto tramo del camino es crucial, es equivalente a detenerse para sacar la piedra que se nos introdujo en el zapato, nos obliga a parar por un instante pero luego podemos avanzar mejor y más seguros. La acción de reflexionar nunca es tiempo perdido, todo lo contrario es algo necesario, es parte del aprender. Detenerse un momento y analizar lo realizado y el cómo se hizo, constituyen ciertamente un avance desde el punto de vista académico y personal, cuando se realiza adecuadamente. Es decir, con la rigurosidad necesaria para comprender este ejercicio académico en toda su naturaleza y significado.

La metodología Aprendizaje Servicio permite ver la importancia que tiene esta actividad, para el estudiante y el docente, sin embargo nos deja a nuestro libre albedrío al respecto, en cuanto a la forma de aplicarla. Por lo que a veces se tiende a posponerla o bajarle el perfil, y cuando así lo hacemos por una u otra razón, perdemos una oportunidad valiosa de aprendizaje, y más aún, de conocer de mejor forma a nuestros estudiantes. En un ámbito más personal, en donde podemos llegar a conocer sus talentos y el lado humano del profesional que estamos contribuyendo a formar.

La reflexión es necesaria porque más allá de ser una mirada atrás es abrir una puerta al futuro y al conocimiento, también a los sentimientos de quienes participan. Es la oportunidad de decir aquello que nos incomoda o desagrada, o nos alegra o satisface, del trabajo que estamos realizando; además, genera un compromiso con uno mismo y con el equipo.

METODOLOGÍA

La Universidad Central de Chile ha incorporado esta metodología a partir del año 2012, como una herramienta para transmitir e inculcar el sello que la caracteriza, y para mejorar los aspectos metodológicos más allá del aula o del aprendizaje tradicional, su principal objetivo es lograr un aprendizaje significativo en el estudiante. De esta manera la Universidad, además de formar profesionales con sentido de responsabilidad social inculca a través de esta metodología en sus estudiantes, la práctica de experiencias formativas orientadas a la construcción de una sociedad más pluralista y solidaria.

Dentro de los pilares de la Metodología, la reflexión es un espacio vital. Aquí es donde el estudiante comparte sus experiencias con sus pares, analiza lo realizado y lo que le falta por hacer, la manera en como se ha logrado, los problemas que ha debido enfrentar y la forma en que se resolvieron, entre otros temas. También, es la instancia donde el equipo lleva a cabo un ejercicio emocional, dejando a un lado por un momento los aspectos técnicos del proyecto. Donde se dice lo que se debe decir en forma respetuosa y con una visión de equipo. En donde muchas veces se le encuentra sentido a lo que se hace, y se entiende de mejor manera conceptos asociados a las competencias que se espera lograr, como por ejemplo: trabajo en equipo, empatía, liderazgo, pensamiento crítico y otros.

La reflexión:

- es un ejercicio valioso en la medida que se entienda cuál es su objetivo y sea bien llevada por el docente, se puede realizar en forma individual o grupal; sin embargo en lo personal le asigno una mayor importancia a la reflexión grupal, debido a que es más enriquecedora desde el punto de vista valórico, y genera un mayor sentido de pertenencia a los integrantes del equipo.
- busca siempre una mejora, por lo tanto se debe programar en base a ciclos de desarrollo o avance. No es una actividad más dentro del proyecto, ya que reviste gran importancia para los participantes. Aborda los temas tratados con profundidad y en un contexto académico. Debiera existir en ella un espacio para relacionar los conocimientos teóricos adquiridos, o que se traen consigo, con los nuevos conocimientos obtenidos durante el proyecto.

La reflexión se debe dar durante todo el proceso, para tal efecto algunos autores la suelen dividir en tres tipos según el estado de avance del proyecto, aunque no necesariamente esto es una regla:

Análisis del problema o desafío: Consiste en una sesión inicial en donde se aborda el tema

a resolver en base a los antecedentes que se poseen y a la experiencia de los integrantes del equipo, aquí se discute y planifica el trabajo a realizar, como también se distribuyen las tareas, se asignan metas, etc. Más que un proceso de reflexión en sí es una actividad propia de la planificación, por lo tanto es necesaria como tal.

Discusión: Fase en la que se aborda el problema, su forma de trabajo, las estrategias a seguir, las herramientas a utilizar, etc. Es más bien una actividad de carácter técnico, en la que se discute el trabajo desde una perspectiva técnica en base a lo observado comparando con lo existente. Esta fase es importante ya que se comparte conocimiento entre los miembros del equipo, se discute el estado de avance, las metas y otros aspectos similares.

Sociabilización: Consiste en el análisis de lo realizado, por lo general esta actividad cierra el proceso y a partir de esta se obtienen conclusiones. Se abordan aspectos más propios de una reflexión, como el trabajo individual, el trabajo grupal, análisis de las dificultades y como fueron superadas (lección aprendida), el impacto del resultado en el equipo, en el socio comunitario y en los beneficiarios, y finalmente, el nivel de satisfacción personal. Esta es la actividad de mayor relevancia, ya que es muy autocrítica.

Si bien las tres fases mencionadas son necesarias, la más relevante e interesante es la Sociabilización, porque en ella se promueve la reflexión crítica de los estudiantes.

La reflexión se debe interpretar además como el nexo necesario entre lo teórico y lo práctico, entre el aprendizaje y la acción, o entre el aprendizaje y el servicio. Esta actividad puede adoptar distintas formas, desde una sencilla charla grupal hasta una dinámica conducente a lograr un objetivo puntual. Lo importante es el contenido de la misma desde el punto de vista del análisis crítico de lo realizado. Se puede decir que la reflexión es el corazón de la Metodología y no un tipo de reunión diferente. Es un acto de objetividad y de prudencia, siempre en un marco de respeto, pero aplicando siempre el pensamiento crítico.

El éxito de esta actividad depende en gran medida de la madurez de los participantes, pero por sobre todo de quien la guía. Por lo que requiere de una preparación previa. Aquí se busca fortalecer el trabajo en equipo y la colaboración entre los integrantes, por sobre las individualidades. Por lo tanto, se debiera llevar a cabo en un ambiente seguro y confortable para todos. Esta actividad debe lograr un instante de paz al interior del equipo y también de motivación. La idea es aprender de la vivencia.

Por lo tanto, quien dirija una actividad de reflexión, debe diseñarla en base a los objetivos que desea lograr, y a partir de ahí puede utilizar diferentes herramientas o dinámicas para

este propósito. La idea además de evaluar el avance del proyecto, es observar la predisposición de los integrantes al respecto, observar el logro de las competencias y cómo se relacionan los conceptos teóricos con la práctica. También es posible detectar los escollos que se pueden presentar en el transcurso del ejercicio, como por ejemplo elementos obstaculizadores del proceso y los paradigmas o creencias erráticas que a veces se arrastran. Dándose cuenta de esto, es posible conseguir un aprendizaje significativo y el crecimiento cognitivo, afectivo y conductual del estudiante.

También se puede conversar respecto a “qué ocurre y por qué”, es decir, comprender el proceso. Dialogar sobre lo que se vive, lo que se siente, lo que se cree que ocurrirá y lo que se piensa, también sobre el impacto que tendrá una decisión o el resultado final, y sobre las expectativas de éste.

De acuerdo a lo indicado en la Guía UCEN de apoyo docente, al diseñar e implementar una estrategia de reflexión se puede:

1. Examinar de manera crítica la intervención desarrollada.
2. Vincular las actividades realizadas con los objetivos curriculares del curso.
3. Intencionar la asignación de sentido al trabajo de los estudiantes, en relación a la acción realizada y la aplicación de contenidos teóricos y procedimentales a la complejidad del mundo real.

CONCLUSIONES

La reflexión debe ser previa a la acción para que exista un aprendizaje y un servicio real. No hay que enfocarse en demasía en el logro de las competencias por parte de los estudiantes, esto se va dando en forma gradual en la medida que se toma consciencia de lo que se hace y la importancia que tiene para la comunidad y/o el socio comunitario beneficiario.

No es conveniente improvisar la reflexión, por el rol que juega en la metodología, y por los resultados que se esperan. Más aún si se considera que va en directo beneficio de los estudiantes.

La reflexión permite:

- ponerse en el lugar del otro, desarrolla la empatía, y permite valorar otras opiniones.
- asumir responsabilidades, desarrollando además el pensamiento reflexivo.
- un acercamiento del estudiante a la comunidad y su propia realidad, generando una relación con el medio social (vinculación con el medio).

La reflexión es una fuente de experiencia que permite al estudiante construir nuevos conocimientos a partir del trabajo directo en la sala de clases.

Lo aprendido a través de la experiencia, perdura a través del tiempo, y enriquece a quien fue protagonista.

Finalmente, ni hay que olvidar que los estudiantes son los protagonistas de su aprendizaje a través del servicio que realizan. Son ellos los que están destinados a aprender. Y que el aprendizaje no es tan solo en base a contenidos propios de la asignatura o del proyecto, sino que además considera valores y principios, que muchas veces aparecen o se hacen presente durante la propia reflexión.

REFERENCIAS

- Llena Berñe, A. y Parcerisa Aran, A. (2008). La acción socioeducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica. Barcelona: Editorial Graó.
- Universidad Central de Chile. (2015). Guía UCEN de apoyo docente para el desarrollo de asignaturas con sello Aprendizaje + Acción (A+A). Santiago.
- Universidad Central de Chile. (2016). Programa de Desarrollo Social. Informe de Proceso. Documento de Trabajo. Santiago.

MEASURING SERVICE-LEARNING QUALITY: DEVELOPING A BEST PRACTICES INSTRUMENT AND ALGORITHM

FURCO, A.^{1*}, ANDERSON, B.N.², HIRT, L. ¹, LOPEZ, I. ¹, MARUYAMA, G. ¹, MATTHEWS, P.H. ², SCHULZETENBERG, A. ¹, WILDER, S.O. ²

¹University of Minnesota, United States ²University of Georgia, United States

**afurco@umn.edu*

ABSTRACT: Cross-site research that has examined the impacts of service-learning on students, instructors, and communities has tended to treat all service-learning experiences as one treatment, implying that all service-learning experiences are equal. Given the highly contextualized nature of service-learning practice, it is essential to distinguish between different types of service-learning activities in order to understand which forms of service-learning promote positive outcomes. Currently, there is no validated, standardized, universally applicable instrument available to measure the quality of service-learning courses in higher education. This paper presents research developing a new instrument designed to calibrate the extent to which service-learning best practices, as defined in the literature, are present in service-learning courses. This research is part of a multifaceted, four-year national study in the United States involving six universities that are exploring the role of community engagement practices, including service-learning, in advancing the educational success of students who are considered underrepresented (e.g., first generation college attendees, students from low income backgrounds, and students from underrepresented ethnic and racial groups). This new instrument provides a mechanism to assign each service-learning course a quality score, based on 29 elements of high quality practice. It also provides a mechanism for researchers to compare service-learning courses offered under different contexts. This paper describes the process used to develop the instrument, and provides a set of findings from a pilot study applying the instrument to measure the quality of a diverse set of service-learning courses.

KEY WORDS: treatment fidelity, inter-rater reliability, course comparisons

INTRODUCTION

There continues to be much interest in measuring the impact of service-learning (SL) on students' academic achievement and other outcomes. We know from studies comparing students who have engaged in SL with those who have not that SL can have positive effects on students' academic learning, personal and social development, career development, and civic development (Astin, Vogelgesang, Ikeda, & Yee, 2000; Bernacki & Jaeger, 2008; Corbett & Kendall, 1998; Eyler & Giles, 1999; Greenberg, 1997; Moely et al., 2002; Steinke & Buresh, 2002; Warren, 2012). We also know from the literature that not all service-learning experiences produce the same outcomes and that quality of implementation matters (Celio, Durlak, & Dymnicki, 2011; Eyler, 2000). We also know that SL looks very different in different courses and educational settings. Indeed, there is much variability in the practice across courses and communities, and even within a particular course when students are working on individual SL activities (Howard, 2003).

Much of the SL research that has included multiple courses or classrooms has tended to lump all of the SL experiences into one treatment group and, in essence, has considered these various SL experiences as the same treatment. The literature on SL points to several different elements that are essential for high quality SL. This literature suggests that when these quality elements are in place, the outcomes of SL for students are likely to be greater and more positive.

Given the variability across SL courses, we ask: What is the combination of elements that is likely to produce the most positive outcomes for students' learning and development? As part of a national research projects funded by the United States Department of Education, we have been exploring these quality elements to determine which particular elements of SL, and which combination of elements, tend to produce the most positive student outcomes. To do this, we needed to develop a method of assessing the extent to which the quality elements are present in service-learning courses.

Currently, there is no standardized, validated metric available to measure quality of SL courses in higher education. This prompted us to develop an instrument — the Service-Learning Quality Assessment Tool (SLQAT) —designed to assess the extent to which quality elements of service-learning are present in a course. In essence, this instrument measures the quality of a credit-bearing, service-learning course by providing a quantitative score for service-learning quality. Having this score allows researchers to compare the outcomes of courses that have fewer quality elements with those that have more qua-

lity elements. The quality score can be used to establish statistical comparison of outcomes across different types of courses and student populations. Having this instrument can provide deeper insight into the different components within SL and how they work together to affect student outcomes, potentially generating a profile for each course. The instrument can be used both for external research and for self-assessment to guide continuous improvement efforts. With this information, we are in a better position to pinpoint the particular elements, and the amount of quality that is needed for positive effects to manifest. In the end, the goal is to develop an instrument that addresses and potentially answers the following research question: Which elements and combination of elements of high quality service-learning contribute to the educational success of student participants?

METHODOLOGY

We approached the development of this research instrument with several assumptions in mind. We assume, based on the SL literature, that credit-bearing service-learning courses do have the potential to contribute positively to students' educational success. We also assume that the existing essential elements for high quality SL contained in the literature are valid and that the quality of SL is measurable. In addition, we assume that SL quality varies across courses, and therefore measuring the extent to which courses contain elements of best practice will allow for comparing higher quality SL courses with lower quality courses. Another assumption we make is that the greater the number of best practices elements present in a SL course, the more positive the outcomes will be.

The method for constructing the instrument involved four iterative phases. Phase one focused on developing the instrument's content and structure. This phase included reviewing the literature to identify the essential elements for SL best practice, developing general descriptors for each element, and clustering the elements into thematic dimensions. In this initial phase, the literature review revealed fifty elements predictive of high quality SL. Given that the focus of the tool is on measuring and improving the quality of credit-bearing SL courses as they pertain to enhancing student development, the researchers included only those elements that are within the purview of the course or under control of the courses instructor(s). For example, the literature suggests that having a campus-wide service-learning center promotes high quality SL. However, the presence

or absence of such a center is outside the control of the course or instructor, and therefore it was not included in this tool. This process resulted in narrowing the number of elements from 50 to 29 (see Figure 1).

Phase two entailed a process by which each element was calibrated (weighted) based on its importance and contribution to producing SL quality. While all of the elements are essential to producing high quality SL, not all contribute equally to advancing SL quality. For this calibration process, a three-point scale was developed whereby the researchers assigned three points to the elements that the literature suggests are most predictive in producing SL quality, and fewer points to the best practice elements that the literature suggests are less predictive. To ensure inter-rater reliability, the researchers weighted the elements individually and independently, and then the researchers' weighted scores for each were compared. Score discrepancies beyond a threshold of .5 difference were reconciled through justification dialogs based on existing literature, presentation of SL course examples, and researcher experience. Following this reconciliation process, a preliminary weighted "base score" was secured for each element.

The third phase involved calibrating the weighted base scores with practitioners' views and experiences. The goal was to authenticate the researchers' scores by bridging the literature's more theoretical perspectives with SL practitioners' practice-informed perspectives. For this phase, the researchers engaged practitioners at various SL-focused conferences in an organized activity in which the practitioners were asked to calibrate the 29 elements using the same three-point scale that the researchers had used. The resulting practitioners' weighted base scores and the researchers' preliminary base scores were compared and reconciled. The base scores that appear in the current version of the SL-QAT are those that resulted from this process.

The fourth and last phase focused on establishing an algorithm (calculation method) for deriving an overall SL quality score. This involved a two-step process. The first step established whether or not the best practice element exists (is present) in the course. If there is no evidence that the element is present, then a score of zero is given for that element. If there is evidence that the element is present, the base score (weighted score) is awarded for the element. Once this process is conducted for all of the elements, then the level of implementation quality is assessed for each of the elements that are present. This second step determines the extent to which the element is being incorporated at an acceptable level, according to the criteria listed in the element's baseline description. If

there is evidence that the element is being incorporated at an acceptable level, then the element's base score (weighted score) is awarded. If there is evidence that the element being implemented in a way that exceeds the acceptable standard, then additional points are awarded at the rate of 10% or 20% above the element's baseline score, depending on the implementation strength. Conversely, if there is evidence that the element is being implemented at substandard level, then the element is scored at 10% or 20% below the element's baseline score, depending on the weakness of the implementation.

About the Instrument. The SLQAT's 29 best practice elements are organized into five dimensions: Course Design (9 elements), Learning (9 elements); Student (3 elements); Instructor (3 elements); Community Partner and Partnership (5 elements). Each element includes a brief description, the standard to be met to achieve the weighted base score, and descriptions that provide reference points to assess stronger and weaker levels of implementation. The instrument includes space to document the evidence that has been considered for the scoring.

Pilot Study. Given that the instrument is designed to serve as a standardized tool applicable to assessing the quality of different types of SL courses as they pertain to enhancing student learning and development, it was important to establish a systematic procedure for applying and scoring the SLQAT to facilitate comparing quality scores across courses. We piloted the instrument by selecting four service-learning courses known to have had a track record of high quality SL implementation. The pilot study provided much-needed information for establishing a mechanism to construct a protocol that guides users through a step by step process for systematically scoring the quality of SL courses. The primary data source we used to provide the evidence for scoring course quality was the course syllabus. We reviewed the course syllabi, looking for evidence of the presence of each of the instrument's 29 service-learning quality elements. The piloting of the tool resulted in several important findings that have helped further modify the tool as well as helped refine the procedures and protocols for conducting the scoring process.

RESULTS AND DISCUSSION

The Scoring Process. The pilot study revealed that a minimum of two raters is needed in

order for the scoring process to produce an accurate quality score for a SL course. The use of multiple raters helps account for potential rater bias and error while strengthening the reliability of the scoring process. The scoring process conducted during the pilot study found high inter-rater reliability regarding the raters' scoring of the presence or absence of the elements (i.e., assigning zero or the baseline score). However, the inter-rater reliability in scoring the quality of the elements' implementation (standard, above standard, below standard) was lower. In addition, the pilot study revealed that it was not possible to derive a SL quality score when the number and types of data sources available for review and analysis were inadequate. Therefore, it is recommended that when using the instrument, there should be a multitude of data sources available that provide detailed information about the overall course and the SL experiences. To derive an accurate and reliable SL course quality score, the review of both foundational data sources and supplemental data sources is required. The foundational sources include the course syllabus and all course-specific materials that are provided to students (e.g., student assignments, information about community partners, pertinent service-learning handouts, etc.). Supplemental data sources should include at least one of the following: interviews with/statements from the instructor; information from the campus service-learning office, the community partner, and/or students who took the course; deliverables from the service-learning activity; or student reflections; etc. Those using the instrument are encouraged to secure as many supplemental data sources as possible to enhance the accuracy and confidence of ratings. The pilot study findings also suggest that all of the raters should base their scores on review and analysis of the same course materials and data. However, they should independently rate the presence (absence) of each best practice element, making note of the evidence that supports their individual rating. Once each rater has completed the scoring, the raters' individual scores should be compared. Through discussion and justification of their individual scores, the raters should agree upon and settle on one (group) score for each element, taking into account all of the available foundational and supplemental course materials. This discussion among raters is important, as it provides an opportunity for each rater to fully justify his/her scores. It also helps catch a rater's potential misinterpretation of data or information.

Lastly, the pilot findings revealed that there are calibration differences between SL courses based on direct service and those based on indirect service. For example, the SL quality element — “service linked to learning” — may be present but less evident in courses with indirect service compared to courses in which students conduct direct servi-

ce. Therefore, in reviewing SL courses with indirect service, this element might be scored lower even though the degree to which the service and learning components are linked may be quite adequate and appropriate for that course. Similarly, an advanced SL course in which students are engaged in a multifaceted community-based project will have different expectations for each element than will courses in which SL occupies only two or three weeks of the academic semester. Those who use the instrument should keep in mind the overarching intent, purpose, and organization of the course. Further piloting and calibration of the instrument may provide further insights on how to adjust the instrument to account for inherent differences in SL courses.

CONCLUSIONS

The SLQAT was developed as an attempt to capture the role that different elements of SL practice play in promoting student learning and development. Having such an instrument in place can help improve research on SL by allowing for more precise estimation of key SL elements within different SL courses. By understanding which combination(s) of SL practices promote higher learning and development for students, SL instructors and practitioners can more effectively shape course designs to optimize positive student impacts. As well as being a tool that can be used by SL instructors for continuous improvement as they work to strengthen their practice, the SLQAT can be valuable for multi-site or even multi-course research studies.

TABLES AND FIGURES

Figure 1. Service-Learning Quality Assessment Tool (SLQAT) Essential Elements and Baseline Scores

Dimensions	Best Practice Elements	Baseline Value
Dimension I: <i>Course Design Dimension</i>	#1: Service-Learning Present in Syllabus	2.71
	#2: Reflection	2.86
	#3: Diverse Perspectives	2.29
	#4: Assessment of Student Performance	1.86
	#5: Flexibility	1.43
	#6: Reciprocity	2.43
	#7: Evaluation and Improvement	1.57
	#8: Risk Management	1.29
	#9: Institutional Resources and Support for SL	1.50
Dimension II: <i>Learning Dimension</i>	#10: Academic Content Learning	3.00
	#11: Societal Issues Learning	2.29
	#12: Personal/Professional Learning from SL Activity	1.86
	#13: Appropriateness of Service Activities for Students	1.93
	#14: Service Linked to Learning	2.64
	#15: Authentic Community-Driven Need	2.64
	#16: Connection to Broader Socially Relevant Issues	2.00
	#17: Duration/Intensity of the Service	1.93
	#18: Service Delivery and Planning	2.14
Dimension III: <i>Student Dimension</i>	#19: Student Preparedness	2.14
	#20: Relevance/Meaningfulness of SL Activities	2.29
	#21: Student Voice	1.50
Dimension IV: <i>Instructor Dimension</i>	#22: Instructor's Pedagogical Knowledge	2.21
	#23: Instructor's Knowledge of Community	2.00
	#24: Instructor's Knowledge of Societal Issues	2.00
Dimension V: <i>Community Partner and Partnership Dimension</i>	#25: Site/Partner Appropriateness	2.14
	#26: Supervision and Guidance	1.79
	#27: Co-Educator Role	2.00
	#28: Community Capacity for Service-Learning	2.36
	#29: Instructor-Community Partner Connection	1.64

ACKNOWLEDGEMENTS

The contents of this article were developed largely under grant #P116140033 from Fund for the Improvement of Post-secondary Education, First in the World program, the U.S. Department of Education. However, the contents do not necessarily represent the policy of the U.S. Department of Education, and endorsement by the Federal Government should not be assumed. We extend our thanks to the participating institutions: City University of New York; University of California-Santa Cruz; University of Georgia; University of Illinois-Chicago; University of Memphis; University of Minnesota.

REFERENCES

- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). How service-learning affects students. Los Angeles: University of California, Higher Education Research Institute.
- Bernacki, M. L., & Jaeger, E. (2008). Exploring the impact of service-learning on moral development and moral orientation. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 5-15
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181.
- Corbett, J. B., & Kendall, A. R. (1998). Evaluating service learning in the communication discipline. *Journalism & Mass Communication Educator*, 53(4), 66-76.
- Eyler, J. S. (2000). What Do We Most Need to Know about the Impact of Service-Learning on Student Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue 1, 11-17.
- Eyler, J., & Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Greenberg, J. S. (1997). Service-learning in health education. *Journal of Health Education*, 28(6), 345-349.
- Howard, J. (2003). Service-learning research: Foundational issues. *Studying service-learning: Innovations in education research methodology*, 1-12.
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D., & McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2).
- Steinke, P., & Buresh, S. (2002). Cognitive outcomes of service-learning: Reviewing the past and glimpsing the future. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 5-14.
- Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning?: A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 56-61.

DEFINICIÓN DE HABILIDADES TRANSVERSALES EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE A+S EN LA UC

González, M. S.; Montalva, J. T.; Jouannet, C. L.

RESUMEN: La Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), tiene como desafío la formación de personas y su proyecto educativo busca la formación integral del estudiante. Alineado con esto, es que la institución desde el año 2004 ha implementado la metodología Aprendizaje Servicio (A+S). A partir de evidencia encontrada en relación a que la metodología potencia el desarrollo de habilidades transversales, se plantea como objetivo definir las habilidades que A+S desarrolla. La metodología de trabajo se basó en la revisión teórica de diversas definiciones de las habilidades de compromiso social, trabajo de equipo, comunicación oral, pensamiento crítico y resolución de problemas, para luego, realizar una construcción colaborativa de las definiciones con su respectiva revisión de experto para validarlas. Se obtuvo como resultado la definición de todas las habilidades esperadas, con sus respectivos niveles de logro y descripción, trabajándose con ellas en 11 carreras. El principal desafío detectado, es contar con definiciones de todas las habilidades del perfil de egreso y desarrollar los instrumentos de evaluación acordes a las habilidades definidas.

ABSTRACT: The Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) has the challenge of training people, and its educational project aims to develop integral formation in its students. In alignment to this goal, since 2004 UC has implemented the Service Learning (A+S) methodology. From the evidence that shows that the methodology fosters the development of generic competences, this study's primary aim is to define these skills. The methodology used in this study was centered in the theoretical review of several definitions of the social commitment, teamwork, oral communication, critical thinking, and problem solving skills. Afterwards, a collaborative construction of these definitions was made, which went through the validation of experts. The result was a definition for each of these skills, each one of which had different levels of achievement and descrip-

tions. These definitions were tested with 11 careers. The main challenge detected is the need to have definitions for each of the skills of the graduation profile, and the design of assessment tests for the defined skills.

INTRODUCCIÓN

La UC tiene como desafío declarado en su misión la formación de personas. En esta línea, es que ha establecido un proyecto educativo que busca la formación integral del estudiante, declarando en su perfil de egreso una serie de habilidades, conocimientos y actitudes que el estudiante debería adquirir a través de su formación profesional. La impronta UC plantea la formación de: “personas cultas, con una visión amplia y propia del mundo; poseedores de sólidos valores; muy competentes en sus áreas de conocimientos específicos; motivados y capacitados para perfeccionarse toda la vida; capaces de pensar críticamente y abordar problemas complejos en forma sistemática; con actitud reflexiva y proactiva hacia el cambio; respetuosos de las personas y con vocación de servicio; capaces de trabajar en equipo y ejercer un liderazgo positivo” (PUC, 2015).

Una metodología de enseñanza aprendizaje alineada con lo declarado en la impronta, es Aprendizaje Servicio. “Metodología pedagógica experiencial, que integra actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad” (Furco y Billig, 2002, p. 25).

Aprendizaje Servicio ha sido impulsado desde el año 2004 por el Programa A+S, perteneciente al Centro de Desarrollo Docente UC. En este contexto, se han implementado más de 900 cursos con A+S, lo que ha permitido que 28.000 estudiantes hayan aprendido con la metodología en sus asignaturas. El presente año, 90 cursos de 17 facultades distintas imparten curso con la metodología. Después de 10 años de implementación, cabe destacar que uno de los grandes aportes de aprendizaje servicio que se ha reportado en diversos estudios, es que además del desarrollo de conocimientos disciplinares, los estudiantes desarrollan habilidades, actitudes y valores (Jenkins y Sheehy, 2011). De manera más específica, Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee (2000), reportan que A+S tiene efecto en el desarrollo de pensamiento crítico, liderazgo, habilidades comunicativas de escritura, autoeficacia, conciencia social, actitudes y valores.

En el contexto de la UC, los estudios realizados han obtenido que las habilidades que los estudiantes más reportan desarrollar con A+S, corresponden a: compromiso social, desarrollo de habilidades comunicativas, trabajo en equipo, resolución de problemas y pensamiento crítico. (Berríos, Contreras, Herrada, Robles y Rubio, 2012). Sumado a lo anterior, durante el 2016 se realizó un análisis cuantitativo de las respuestas de la encuesta final de A+S, que reportó que las dimensiones asociadas a la implementación de la meto-

dología potencian el desarrollo de habilidades.

Finalmente, a partir de las evidencias encontradas es que surge la necesidad de definir las habilidades que la metodología desarrolla. Sobre todo aquellas que están declaradas en la impronta UC y que a su vez, están presentes en la mayoría de los perfiles de egreso de las carreras de la universidad. A continuación se señalan los objetivos propuestos:

Objetivo General:

Definir las habilidades transversales que son desarrolladas con la metodología A+S en coherencia con la Impronta UC.

Objetivos específicos:

1. Validar la definición de habilidades transversales en el contexto de A+S.
2. Definir niveles de desarrollo/logro para las habilidades de compromiso social, desarrollo de habilidades comunicativas, trabajo en equipo, resolución de problemas y pensamiento crítico.
3. Transferir las definiciones a perfiles de egreso específicos de distintas carreras UC para su desarrollo.

METODOLOGÍA

La metodología se estructuró en 3 etapas para la validación de las definiciones y el establecimiento de los niveles de desarrollo para cada habilidad:

En la primera etapa, se realizó una revisión teórica de cada habilidad, definiciones y niveles de logro propuestos por autores en diversos contextos, con la finalidad de definir un constructo teórico. En segundo lugar, se llevó a cabo una construcción colaborativa de la definición y de sus niveles de logro con grupo de profesionales A+S a partir de la revisión teórica. En la tercera etapa, se realizó, un proceso de validación de experto, que significó una revisión por parte de un grupo de académicos vinculados al programa, los cuales desarrollan en sus cursos el logro de las habilidades en cuestión y además, una revisión por parte de dos curriculistas y académicos expertos en competencias. Finalmente, por parte del programa A+S se sistematizó la información y sus respectivos comentarios para una edición final de la propuesta.

Para la transferencia de las definiciones y su operacionalización para el desarrollo de estas en los perfiles de egreso de carreras específicas dentro de la UC. El programa A+S, empezó a utilizar estas competencias como parte del modelo de institucionalización de

la universidad, proceso que según Jouannet, Montalva, Ponce, & Von Borries (2015), busca incorporar la metodología A+S en el curriculum de una carrera UC. Así las carreras nuevas que inician el proceso, toman como bases para alcanzar sus perfiles de egreso las definiciones y niveles de logro de las habilidades definidas, para el rediseño de los programas de curso que incorporan la metodología.

RESULTADOS

A partir de las etapas de construcción y validación se obtuvo como resultado la siguiente definición de cada una de las habilidades (Tabla 1).

En el proceso se estimó que la habilidad requería de una explicación, por lo que se incorporó un párrafo descriptivo de cada habilidad, además de su definición y niveles de logro.

El documento completo se puede encontrar en el Anexo 1.

En relación a los resultados referidos a la incorporación de las definiciones en contextos particulares de carreras, se ha trabajado con las habilidades definidas en 11 programas de estudio, logrando incorporarlas de manera contextualizada en función de la disciplina y/o desempeño profesional en las carreras de medicina, nutrición, odontología, fonoaudiología, kinesiología, enfermería, agronomía, construcción civil y pedagogía en educación básica y parvularia de la sede Villarrica.

DESAFÍOS Y DISCUSIONES

Al realizar el trabajo de definición y validación de las habilidades, quedó en evidencia que para que los docentes asuman el desafío de formar en habilidades transversales deben estar definidas y deben ser claros los niveles de dominio, así el docente puede intencionar, en sus clases o prácticas, el logro de las mismas. De lo contrario, queda como una experiencia aislada y no dentro de un itinerario formativo progresivo.

Por otra parte, la definición de las habilidades en el marco de Aprendizaje Servicio es un avance muy relevante en la incorporación de la metodología en distintos niveles. A nivel curso, los docentes teniendo claro la habilidad transversal que esperan abordar y su nivel de logro, pueden seleccionar la instrucción más pertinente, por ejemplo las estrategias de reflexión que sean más acordes a la habilidad y su nivel. Por otro lado, a nivel carrera, las comisiones de institucionalización de A+S o los encargados curriculares, tienen más in-

sumos para poder hacer una correcta elección de cursos para trabajar con la metodología y los nivel de logros que se espera de cada habilidad en el itinerario formativo.

Un desafío importante que se detectó en el proceso, es la necesidad de los docentes y carreras de contar con definiciones de las habilidades declaradas en la impronta o sello del egresado UC. Contar con las habilidades definidas permitirá operacionalizarlas dentro de cada curriculum y hacerse cargo de su logro o desarrollo por parte de los estudiantes. Esto es coherente con lo planteado por Villa y Poblete (2011), que señalan que hay competencias que deben estar ligadas a la identidad de la institución y a cada carrera en cuestión. En muchos casos, por no estar operacionalizadas, se transforman solo en una declaración que no se plasma en lo que ocurre en las aulas, mostrando una desarticulación entre objetivos y/o habilidades de aprendizajes, metodologías y estrategia evaluativa. Es así que contar con definiciones claras y estrategias evaluativas acordes a ellas, es finalmente, la principal proyección de este trabajo.

TABLAS

Tabla N°1: Definición de habilidades

Tabla N°1: Definición de habilidades

Habilidad	Definición
Compromiso Social	El estudiante comprende y analiza críticamente las distintas realidades sociales de Chile y se deja sensibilizar por ellas. Se implica y contribuye a la mejora y transformación de la realidad desde un enfoque promocional a favor de la justicia social.
Trabajo de equipo	El estudiante se integra y colabora con otras personas y organizaciones en el logro de objetivos comunes de manera crítica, respetuosa, responsable y comprometida.
Comunicación oral	El estudiante emplea adecuada y eficazmente el idioma español de manera oral, adaptándose al contexto y la audiencia para la generación de diálogos en el desenvolvimiento profesional y personal
Pensamiento crítico	El estudiante cuestiona, analiza y evalúa los fundamentos que están a la base de situaciones e ideas propias o ajenas, con el fin de emitir un juicio fundamentado.
Resolución de problemas	El estudiante identifica, analiza y resuelve problemas complejos en distintas situaciones profesionales, considerando sus implicancias y experiencias de otros para la toma de decisiones.

REFERENCIAS

- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). Resumen ejecutivo: How service-learning affects students. Higher Education.
- Berríos, V., Contreras, M., Herrada, M., Robles, M., & Rubio, X. (2012). Resumen estudio: resultados de aprendizaje servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios.
- Furco, A., & Billig, S. H. (2002). Service-Learning: The Essence of Pedagogy. (A. Furco, & S. Billig, Edits.) Connecticut: Information Age Publishing.
- Jenkins, A., y Sheehey, P. (2011). A checklist for implementing ServiceLearning in higher education. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 4(2), 52-60.
- Jouannet, C., Montalva, J., Ponce, C., & Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior. *Revista Iberoamericana de aprendizaje servicio. Solidaridad, ciudadanía y educación. España.*
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (3 de Enero de 2015). Dirección académica de desarrollo. Recuperado el 19 de Abril de 2017, de Dirección académica de desarrollo: <http://direccionacademica.uc.cl/formacion-general>
- Villa, A., & Poblete, M. (2011). Evaluación De Competencias Genéricas : Principios, Oportunidades Y Limitaciones. *Bordon*, 63(1), 147–170.

IDEAS DE NIÑAS Y NIÑOS ACERCA DE SU PARTICIPACIÓN: SU IMPORTANCIA EN LOS PROYECTOS APS

OCHOA, A*.; DIEZ-MARTÍNEZ, E.

Universidad Autónoma de Querétaro. Maestría en Educación para la Ciudadanía

azus@uaq.mx

RESUMEN

La metodología de Proyectos de Aprendizaje Servicio, necesariamente nos remite a indagar acerca de las prácticas que obstaculizan o favorecen el desarrollo de la misma, sobre todo en el contexto escolar debido a que éste se caracteriza por su alta direccionalidad. A partir de lo anterior nos cuestionamos acerca de las ideas que construyen las niñas, niños y adolescentes a partir del tipo de participación que se impulsa –o no- en las escuelas y cómo estas ideas pueden favorecer u obstaculizar la puesta en marcha de metodologías activas, como es el caso del APS. Para indagar lo anterior, se realizó un estudio exploratorio descriptivo con el objetivo general de conocer las ideas que tienen los estudiantes acerca de su participación en el contexto escolar, así como las formas en que dicen participar en dicho contexto. La muestra estuvo conformada por 110 estudiantes de 4° a 6° de primaria y 127 de 1° a 3° de secundaria. Para recabar los datos se diseñó un instrumento escrito tipo cuestionario. Los resultados indican que las ideas de participación que muestran los participantes son limitadas, referidas fundamentalmente a la emisión de una opinión, por otra parte y a pesar de que las y los participantes reconocen a la escuela como un ámbito de participación, es necesario cuestionarse el tipo de participación que se está impulsando, pues no debería de vivirse como una concesión de los adultos, lo anterior es importante considerar para la puesta en marcha de proyectos APS ya que es fundamental un cambio de mirada de los adultos y de los propios estudiantes acerca de su responsabilidad como actores sociales

Palabras clave: Participación de niñas, niños y adolescentes, aprendizaje servicio, educación básica.

GIRLS AND BOYS IDEAS CONCERNING THE PARTICIPATION: THE IMPOR-

TANCE ON THE DEVELOPMENT OF AN APS PROJECT

Speaking about the Methodology Projects of Learning Service, necessarily links us back to explore about the practices that interfere or contribute the development of the same, especially in the school context due to the fact that this one is characterized because of its high orientation. Based on the above, we question ourselves about the ideas that girls, boys and adolescents construct from the type of participation that is impelled –or not- in schools and how these ideas can contribute or interfere the ongoing of active methodologies as the APS case. To investigate the previous thing, an exploratory descriptive study was realized with the general objective of knowing the ideas that students have about their participation on the school context, as well as the forms in which they say to take part in the above mentioned context. The sample was conformed by 110 students from 4th to 6th grade of primary school and 127 from 1st to 3rd grade of secondary school. To gather the data a written tool was designed like a type of questionnaire. The results indicate that the participation ideas that the participants shown are limited, fundamentally referred to an option released, on the other hand, is necessary to questioned the type of participation that is being impelled in the school context that therefore should not be lived as an adult concession, is necessary to consider the previous thing to start APS projects since it is fundamental a change in the sight of adults and students themselves about their responsibility as social actors.

Keywords: Girls, Boys and Adolescents participation, Learning Service, Basic Education.

INTRODUCCIÓN

La metodología de proyectos de aprendizaje servicio, necesariamente nos remite a pensar su puesta en marcha a partir de la participación activa de los miembros de la comunidad, en este caso, la comunidad escolar, sin embargo, en el caso de México y específicamente en Querétaro se observan escasas oportunidades de participación. Si bien, se puede afirmar que los docentes la promueven, habría que cuestionarse si es del tipo que se requiere para formar ciudadanos activos, pues la dinámica de participación que establecen los docentes se caracteriza por una alta direccionalidad, lo que, a decir de Cerda, et al., (2004) convierte “el acto de participar en una obligación impuesta por quien detenta el poder” (p.125).

Para observar la participación, varios autores han propuestos tipologías que nos ayudan a determinar la de participación que se tiende a promover, así en este trabajo retomamos la tipología de Trilla y Novella (2001) quienes distinguen cuatro tipos de participación: 1) Simple, que implica únicamente al participante como espectador o ejecutante. 2) Consultiva, que conlleva que la opinión o al menos la palabra de los participantes es escuchada; 3) Proyectiva, que trae consigo que el participante no es usuario del proyecto, sino que incide sobre su hechura y 4) Metaparticipación, donde los participantes generan nuevos espacios de participación a través de negociarlos o exigirlos. En estudios anteriores se ha podido mostrar que las niñas y niños muestran ideas de participación simple antes de la puesta en marcha de un proyecto APS (Ochoa; Salinas y Diez-Martínez, 2014; Castro, 2017 y Pérez, 2017).

METODOLOGÍA

Se diseñó un estudio exploratorio-descriptivo con el objetivo general de identificar las concepciones que sobre participación tienen los niños, niñas y adolescentes y, vislumbrar el impacto que pueden tener éstas en el desarrollo de un proyecto APS. La muestra estuvo integrada por 110 estudiantes de cuarto a sexto de primaria, de los cuales 54 eran mujeres y 56 hombres, sus edades comprendían de los 9 a los 12 años y 127 estudiantes de primero a tercero de secundaria: 66 mujeres y 61 hombres, cuyas edades oscilaban entre 12 y 15 años. Todos los participantes provenían de escuelas públicas de la ciudad de Querétaro, México. Para recabar los datos se diseñó un instrumento escrito, tipo cuestionario.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para organizar los resultados se determinaron tipos de respuestas que no se establecieron previamente, estas agrupaciones emanaron de las propias repuestas, es decir, para conformar lo que en este documento se denomina tipos de respuestas se agruparon respuestas conceptualmente parecidas. Una vez establecidos los tipos de respuestas se contabilizaron, de tal forma que se obtuvo la frecuencia de respuesta, ésta se convirtió en porcentajes para observar las tendencias. Dado lo limitado del espacio se presentarán los resultados de las preguntas que nos permitan dar un panorama general del objetivo planteado.

Como se puede observar en la tabla 1, la mayoría de los niños y niñas de ambos niveles relacionan la palabra participar con dar una opinión. En el caso de primaria, el segundo tipo de respuesta tiene que ver con una respuesta de tipo tautológica, es decir, la respuesta se da utilizando los mismos términos de la pregunta que se realizó y, seguido en orden de proporción, la respuesta hablar o decir. En el caso de la secundaria, el segundo tipo de respuesta tiene que ver con la idea de ayudar y en tercer lugar la de ser parte.

Posteriormente se les planteó la pregunta ¿en qué lugares puedes participar?, el 63% de los participantes del nivel primaria reconoce a la escuela como un ámbito en el que puede participar, así como el 52% de los del nivel secundaria.

Una vez que se les cuestionó acerca de los ámbitos en los que pueden participar, se les preguntó acerca de cómo se podía participar. En la tabla 2 podemos ver nuevamente que la idea de participación que tiene la población se relaciona con emitir una opinión. Llama la atención que se presentaron respuestas que se ubicaron dentro del tipo denominado “Cuidando las formas” aquí se agruparon las respuestas que aludían a cómo debía hacerse “la participación”; tal es el caso de respuestas como: “con mucho orden”, “con voz clara y fuerte”, “sin hacer ruido”, “sin pena”, “con mucho valor”, “respondiendo correctamente”, entre otras. Lo anterior nos hace suponer que en los espacios de participación que son reconocidos por las niñas y los niños, el acto de participar se regula de manera rígida. Estos resultados muestran que la concepción de participación de los participantes de este estudio está limitada a emitir una opinión, lo que Trilla & Novella (2001) denominan como participación simple. Según Cuevas (2012) el mundo adulto interpreta la participación de la infancia como una mera expresión oral, sin que las opiniones emitidas sean realmente tomadas en cuenta, por lo general cuando los adultos permiten a los niños y niñas participar, lo que suelen hacer es <ponerles la voz>; decidir y pensar por ellos más que escucharlos y tomarlos en cuenta. En tanto se siga asumiendo que los estudiantes deben decir lo

que se quiere escuchar y del modo que consideramos correcto, es muy complejo impulsar metodologías participativas como el caso de los proyectos de aprendizaje-servicio, ya que éstos implican el diálogo, el consenso, la toma de decisiones y la puesta en marcha de acciones que sin un cambio de mirada de los adultos hacia las niñas, niños y adolescentes los objetivos que se planteen no serán alcanzados.

CONCLUSIONES

Las ideas que muestran los niños, niñas y adolescentes, encuestados en la presente investigación es limitada, ya que la participación se reduce a la emisión de una opinión, mostrando con esto que la participación que se promueve en la escuela es simple o en el mejor de los casos consultiva, pues dadas las respuestas, por una parte el alumnado participa siguiendo indicaciones o a respondiendo a estímulos y, por la otra, se les demanda una opinión, la cual deben emitir según las indicaciones que tienen bien interiorizadas.

El espacio escolar es reconocido por los participantes de este estudio como un espacio prioritario de participación; sin embargo, es necesario cuestionarse acerca del tipo de participación que se promueve, debido a que si consideramos a la escuela como el lugar idóneo para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para el aprendizaje, no sólo de contenidos sino de valores, entonces la participación que se debería promover debería de ser genuina en el sentido de no limitarse a la concesión del adulto para que el niño se exprese, sino que, es necesario considerar que las niñas, niños y adolescentes, deben involucrarse en las situaciones que les interesa y afecta, y más aún, hacerse parte de la solución, pues esto será una condición sine qua non para la puesta en marchas de proyectos de Aprendizaje-Servicio.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el apoyo parcial para la realización de esta investigación al fondo sectorial de apoyo a la investigación SEP/SEB/CONOCYT 2015.

TABLAS

Tabla 1. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta Cuando piensas en la palabra participar, ¿en qué piensas?

Respuestas	Primaria	Secundaria
Dar una opinión	26%	64%
Levantar la mano	6%	3%
Ayudar	0%	20%
Participar	15%	0%
En la respuesta	5%	0%
Trabajos escolares	5%	2%
Ser parte	0%	11%
Hablar/decir	15%	0%

Tabla 4. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta, ¿cómo puedes participar?

Respuestas	Primaria	Secundaria
Dando mi opinión	25%	62%
Levantando la mano	42%	9%
Hablando	12%	11%
Ayudando	5%	12%
Cuidando las formas	9%	7%
Actividades escolares	5%	0%
Otras	9%	9%

REFERENCIAS

- Cerda, A., Loreto, M., Magendzo, A., Cruz, E. & Varas, R. (2004). El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes. Chile: LOM/ PIIE.
- Cuevas, M. (2012). Ellos también tienen voz. Tesis de master. Universidad de Cantabria, España.
- Ochoa, A.; Salinas, J. y Diez-Martínez, E. (2014). La participación de niñas, niños y adolescentes condición indispensable para la construcción de la convivencia en escuelas. Libro de Actas, XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado, Investigar para acompañar el cambio Educativo y Social: el papel de la Universidad. Universidad de Cantabria.
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación, 26. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>
- Castro, J. (2017). Formación de valores para la convivencia democrática mediante el desarrollo de la participación infantil: Un proyecto de aprendizaje basado en el servicio en una escuela de educación primaria. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Pérez, L. (2017). La participación infantil como elemento fundamental de la convivencia democrática: una experiencia de Aprendizaje-Servicio en educación secundaria. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro, México.

PERCEPCIÓN DOCENTE Y APLICABILIDAD DE A+S EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA.

PIZARRO, V^{1*}; HASBÚN, B¹; GARRIDO, C².

¹Universidad de Chile, Chile **cgarridoh@fen.uchile.cl*;

²Universidad de La Frontera, Chile.

RESUMEN: Aprendizaje y Servicio (A+S) es un enfoque metodológico de aprendizaje activo que busca profundizar en las materias de los cursos mediante la vinculación del estudiante con necesidades reales de la comunidad, beneficiando el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias transversales de éste. El propósito de este estudio es identificar la percepción de los docentes que utilizan A+S en la educación superior chilena de manera de reconocer puntos comunes y diferencias en relación a su definición, valoración y utilización. Esta investigación posee un diseño exploratorio-descriptivo. El proceso de levantamiento de información se realizó mediante una encuesta a docentes de educación superior chilena que aplicaran A+S y formaran parte de la base de datos de la Red de Aprendizaje-Servicio Chile (REASE), logrando contactar a 92 docentes de distintas disciplinas del conocimiento. Sobre los resultados, destaca la valoración que le entregan los docentes al A+S como un enfoque pedagógico riguroso, considerando su contribución al desarrollo interpersonal de los estudiantes y a mejorar las habilidades de estos para aplicar lo aprendido en clases en el mundo real. Existe consenso en que la falta de incentivo docente y la escasa familiaridad del docente con la comunidad son barreras para la implementación del A+S. Sobre su aplicabilidad, la mayoría utiliza la metodología regularmente, con evaluaciones muy estructuradas de tipo grupal e individual. La mayoría de los docentes realiza instancias de reflexión, pero menos de la mitad evalúa estas actividades.

PALABRAS CLAVES: APRENDIZAJE-SERVICIO; APRENDIZAJE ACTIVO; DOCENTES; EDUCACIÓN SUPERIOR.

INTRODUCCIÓN

Aprendizaje y Servicio (A+S) es un enfoque metodológico que se basa en el concepto de “aprendizaje experiencial”, planteado por Dewey en 1890, quien propone que el conocimiento significativo se desarrolla a través de la transformación creada por la experimentación y el enfrentamiento a situaciones problemáticas, nuevos entornos y actividades prácticas. En este sentido, el enfoque metodológico de A+S emerge como una estrategia de aprendizaje activo que busca profundizar las materias de los cursos a través de la vinculación del estudiante con necesidades reales de la comunidad. Chambers & Lavery (2012), consideran que existen cuatro elementos comunes en las distintas definiciones sobre A+S: (1) el proyecto de A+S debe cumplir con una necesidad de la comunidad que permitirá al estudiante entregar sus conocimientos y herramientas al servicio de éstas, mientras éste adquiere valiosos conocimientos y habilidades que le permiten conectar lo aprendido académicamente con su experiencia de intervención en contextos profesionales reales; (2) el aprendizaje del estudiante debe estar claramente integrado con los objetivos del curso, otorgándole igual importancia al aprendizaje y al servicio; (3) debe existir reflexión por parte de los estudiantes sobre su experiencia debido a que esto les permite vincular su experiencia con los conocimientos y habilidades que están adquiriendo, y cómo éstos se relacionan con sus propias vidas y sus comunidades, y (4) la relación entre los estudiantes y la comunidad debe ser recíproca, por lo que es igualmente importante y necesario que se pueda medir el impacto del servicio entregado según las necesidades de la comunidad. El rol del docente es propiciar la implementación de las acciones de aprendizaje pertinentes para la experiencia, considerando los elementos técnicos para llevar a cabo la metodología, el contexto en el que se ejecuta la iniciativa y monitoreando continua y permanentemente tanto el servicio entregado al socio comunitario como el proceso de aprendizaje del estudiante y el grado de efectividad de la experiencia. Asimismo, gracias a la vinculación con el socio comunitario, el docente reconocer los nuevos desafíos y contextos en donde se ejecuta la disciplina, permitiendo ajustar y actualizar la propuesta formativa.

Debido a las distintas percepciones y énfasis que se le entrega al enfoque de A+S, así como a la baja disponibilidad de información sobre el tema en Chile, es que se torna relevante conocer cuál es la percepción que poseen los docentes que aplican esta metodología, con respecto al significado y los usos que le dan al A+S, considerando además la relevancia de ésta metodología en el proceso de aprendizaje del estudiante, por lo cual su aplicación ha crecido gradualmente en nuestro país. Bajo esta lógica, el presente estudio busca conocer la

percepción de los docentes que se desempeñan en la educación superior chilena utilizando la metodología A+S en relación a su significado, valoración y aplicabilidad.

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en un diseño exploratorio-descriptivo. Se utilizó la encuesta diseñada y validada por Madden, Davis & Cronley (2014). Para efectos de la presente investigación, la encuesta se adaptó y tradujo al castellano. El instrumento se compone de 33 preguntas: 20 de éstas eran de tipo cerradas, 9 de tipo abiertas y 4 preguntas con escala Likert. El instrumento se divide en cuatro secciones: “Características personales del académico”, “Características de la institución en la cual se desempeñan”, “Concepciones y creencias de los académicos con respecto al Aprendizaje y Servicio” y “Usos del Aprendizaje y Servicio”. El muestreo es de tipo no probabilístico y el proceso de levantamiento de información se llevó a cabo mediante correo electrónico. La encuesta fue auto aplicada a través de la plataforma online SurveyMonkey. En la primera parte del proceso, los criterios de inclusión correspondían, en primer lugar, a docentes que se desempeñaran en la educación superior, los cuales además estaban inscritos en REASE, quienes facilitaron los contactos. En la etapa posterior se solicitó contactar a docentes de educación superior que aplicaran la metodología A+S aun cuando no estuvieran inscritos en esta red por medio de las unidades de apoyo a la docencia de las instituciones de educación superior chilena. El período de aplicación de la encuesta fue entre septiembre y noviembre del 2015, logrando una muestra compuesta por 92 docentes a nivel país.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto a las características personales de los docentes que aplican A+S, un 67,7% de los encuestados son mujeres frente a un 32,3% que son hombres. La media de la edad de los docentes es 44,2 años. En relación al mayor grado académico alcanzado por los docentes se evidencia que la mayor parte de estos cuenta con el grado de “magíster” que equivale al 64,1% de la muestra total. Considerando la jornada laboral de los docentes encuestados, se observa que la mayoría cumple con la jornada completa (67,4%), identificando que éste tipo de jornadas favorecen las condiciones para planear, implementar y evaluar la metodología, considerando las demandas en términos de construcción de nuevas actividades y pautas de evaluación, el seguimiento que se realiza a los estudiantes

y el trabajo que se desarrolla con los socios comunitarios. La cantidad de años promedio que llevan enseñando en la educación superior es 13,1 años. Las disciplinas a las que representan en mayor medida corresponden a las ciencias sociales (34,1%), las ciencias jurídicas, económicas y administrativas (22,8%) y disciplinas relacionadas con la tecnología y ciencias médicas (15,4%). En cuanto a las características de la institución, casi la mitad de la muestra corresponde a universidades medianas (48,9%), mientras que las universidades grandes se consideran en el 41,1% de los casos. Sobre la estructura de financiamiento de la institución, se observa que estas son fundamentalmente instituciones públicas (34,8%) y privadas sin fines de lucro (37,1%).

Sobre las concepciones y creencias de los académicos respecto al A+S se establece que no existe un consenso sobre la definición que se tiene de esta metodología. De esta manera, el 45,2% de los docentes señala que el A+S es “un término para describir un enfoque pedagógico riguroso”, mientras que un 27,4% de los encuestados considera que el A+S es “simplemente un término para el aprendizaje experiencial”. Un mismo porcentaje de estos señala no estar de acuerdo con las definiciones mencionadas anteriormente. Respecto al impacto positivo del A+S en la educación de los estudiantes, un 95,2% considera que el A+S tiene un efecto positivo en el desarrollo personal de los estudiantes, cifra que aumenta al 97,6% si se pregunta por el desarrollo interpersonal de los estos; en relación a las habilidades beneficiadas por el uso del A+S, un 96,3% considera que se mejoran las habilidades de los estudiantes para aplicar lo aprendido en clase en el “mundo real”, mientras que un 78,5% de los encuestados considera que el A+S tiene la aspiración explícita de justicia social para disminuir las estructuras de desigualdad. En cuanto a las barreras que impiden la utilización del A+S en los cursos, el 86,4% considera que existe falta de incentivos docentes para utilizar esta metodología, en tanto el 80,5% de los encuestados plantea que la falta de familiaridad del docente con la comunidad es una limitante a la hora de desarrollar su proyecto educativo. Finalmente, en relación a la utilización del A+S en el aula, se identifica que el porcentaje de jornada laboral dedicada a la preparación de la clase alcanza un promedio de 29,8%. La media de estudiantes en los cursos es de 40, y la participación de ayudantes alcanza una media de 2. La frecuencia con que los docentes aplican A+S en los cursos implementados es regular (51,9%). En cuanto al nivel de estructuración de las clases, el 30,5% evaluó sus clases como “muy estructuradas”, mientras que un 24,4% las consideró como “algo estructuradas”. El tipo de evaluaciones que se aplican en los cursos generalmente son una combinación de evaluaciones grupales e individuales (67,5%). Respecto al desarrollo de actividades de reflexión en los cursos,

un 95,2% de los docentes afirma llevar a cabo estas instancias, pero solo un 46,3% señala que estas son evaluadas. Finalmente, en relación a la probabilidad de utilizar A+S en los cursos respecto a su nivel académico, un 96,6% considera que es probable que utilice el Aprendizaje y Servicio en los cursos de pregrado, mientras que un 42,2% cree que es probable para ellos aplicar A+S en cursos de magíster y solo 19,1% piensa la aplicación del A+S es posible en cursos de doctorado.

CONCLUSIONES

En línea con lo presentado por Chambers & Lavery (2012), no existe entre los docentes un consenso claro sobre la definición de A+S, aun cuando se distingue predominancia al valorar éste concepto como un término para describir un enfoque pedagógico riguroso. Teniendo esto en consideración, a la hora de reconocer los beneficios del A+S en el proceso educativo del estudiante, los principales corresponden al desarrollo interpersonal de los estudiantes, el mejoramiento de las habilidades de los estudiantes para aplicar lo aprendido en clase en el “mundo real”, el desarrollo personal de los estudiantes y el desarrollo de la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, esto último en línea con lo expuesto por Tapia (2010) al considerar que el servicio solidario es un elemento intrínseco de esta metodología, así como por Hasbún, Pizarro, González y Jerez (2015), desde donde se establece que el uso de esta metodología puede contribuir al desarrollo de responsabilidad social y compromiso ciudadano por parte del estudiante. Aquel elemento que posee la valoración más baja en relación a los beneficios al utilizar A+S corresponde a la percepción de que esta metodología tiene la aspiración explícita de justicia social para disminuir estructuras de desigualdad.

En cuanto a las principales barreras que los docentes REASE han identificado en su experiencia implementando A+S, se encuentra en primer lugar la falta de incentivo docente, seguido por la falta de familiaridad del docente con la comunidad. Finalmente, en relación a los usos del A+S, la mayoría de los docentes REASE lo utilizan de manera regular. Así también, los docentes declaran aplicar evaluaciones “muy estructuradas” o “algo estructuradas”, que en su mayoría corresponden a evaluaciones tanto grupales como individuales. Sobre el punto (3) discutido por Chambers & Lavery (2012) en consideración a los elementos comunes del A+S, el uso de instancias de reflexión es utilizado por casi la totalidad de los docentes REASE, porcentaje que disminuye casi a la mitad al consultar sobre la evaluación de las actividades reflexivas hasta menos de la mitad. Estos resulta-

dos son consistentes con el bajo nivel de institucionalización e incipiente desarrollo que existe en Chile en relación al A+S. El presente estudio plantea una primera aproximación a nivel país sobre la percepción docente con respecto al enfoque metodológico de A+S, así como las condiciones en las que éste se aplica, sirviendo como insumo de información para un área débilmente explorada si se compara con los estudios e información disponible sobre el impacto del Aprendizaje y Servicio en estudiantes.

REFERENCIAS

- Chambers D.J. y Lavery S. (2012). Service-Learning: A valuable component of Pre-Service teacher education. *Australian Journal of Teaching Education*, 37(4), pp. 128-137.
- Hasbún B., Pizarro V., González T, y Jerez O. (2016). Service Learning in Higher Education: Results of an economics and business school experience in Chile. En: K. GONZÁLEZ, & R. FRUMKIN. *Handbook of research on effective communication in culturally diverse classrooms*. Hershey, PA: Information Science, pp. 386-402.
- Madden E., Davis J., y Cronley C. (2014). A comparative analysis of service learning in social work and criminal justice education. *Teaching in Higher Education*, 19(5), pp. 470-483.
- Marzano R. y Kendall J. (2008). *Designing & assessing educational objectives: applying the new taxonomy*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Tapia, M. N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario en el Sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ediciones Ciudad Nueva.

DESAFÍOS DEL APRENDIZAJE – SERVICIO EN EL ACTUAL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

RAMÍREZ ALARCÓN, L.

Coordinador Nacional Facultad de Derecho - Universidad Santo Tomás (UST) Chile

lramireza@santotomas.cl

RESUMEN: Como en algunas otras oportunidades anteriores, Chile vive hoy un momento de intensa discusión en torno a la posible reforma a la educación superior. Principalmente caracterizado por la implementación progresiva de la gratuidad, las propuestas del Gobierno también apuntan en otras direcciones, tales como el fortalecimiento de la educación pública, la creación de instituciones que elaboren políticas de educación superior, las fiscalicen, y un sistema nacional de aseguramiento de la calidad (Boletín N° 10.783-04, 2016).

De este modo, siendo tiempos de cambio, el propósito de este trabajo consiste en reflexionar sobre cuáles son los desafíos que el Aprendizaje – Servicio enfrentará en el futuro, bajo el actual escenario de proyectos de ley de reforma a la educación superior. Si bien es cierto el primero de estos retos, por motivos de socialización de este enfoque pedagógico, seguirá siendo la capacitación de todos los miembros de Comunidades Educativas y la promoción del uso de esta metodología de enseñanza y aprendizaje, es posible también advertir retos de mediano y largo plazo, en materias de aseguramiento de la calidad y acreditación, de análisis institucional y control de gestión, de fortalecimiento del proceso formativo, de institucionalización en las estructuras orgánicas, de internacionalización y de vinculación con el medio, entre otros.

Todos estos son diferentes e importantes estadios en el quehacer de una institución de educación superior. Dadas las posibilidades de extensión, por su envergadura nos preocuparemos principalmente de tres de los tópicos aludidos: aseguramiento de la calidad y acreditación, vinculación con el medio e internacionalización.

PALABRAS CLAVE: Acreditación, aseguramiento de la calidad, internacionalización, vinculación con el medio.

ABSTRACT: As in some other previous opportunities, Chile is currently experiencing a moment of intense discussion about the possible reform of higher education. Mainly characterized by the progressive implementation of free education, the Government's proposals also point in other directions, such as the strengthening of public education, the creation of institutions that develop higher education policies, supervise them, and a national system of quality assurance.

In this way, being times of change, it is possible to ask what are the challenges that Service - Learning will face in the future, under the current stage of reform bills to higher education. While it is true that the first of these challenges is due to the socialization of this pedagogical approach, it will continue to be the training of all members of Educational Communities and the promotion of the use of this methodology of teaching and learning, it is also possible to note medium and long-term, in matters of quality assurance and accreditation, institutional analysis and management control, strengthening of the training process, institutionalization in organic structures, internationalization and social engagement, among others.

All these are different and important stages in the work of an institution of higher education. Given the possibilities of extension, we will be concerned mainly with three of the topics mentioned: quality assurance and accreditation, institutional analysis and management control and internationalization.

KEY WORDS: Quality assurance, Institutional Management, Internationalization.

INTRODUCCIÓN

El compromiso adquirido por la hoy Presidenta de la República, Michelle Bachelet, en torno a iniciar un profundo proceso de reforma a la educación superior (Chile de todos, 2013), y de entregar gratuidad para los estudios terciarios a jóvenes provenientes de grupos socio económicamente más vulnerables, ha comenzado resueltamente su etapa de implementación, y no estando exento de críticas por parte de distintos actores de la escena nacional.

Durante 2017, han ingresado a las universidades tradicionales y las privadas adscritas al Sistema Único de Admisión del Consejo de Rectores de Chile (CRUCh), la segunda generación de estudiantes que acceden a este importante beneficio del Estado. Además, en este mismo período, se sumaron los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica que, cumpliendo ciertos requisitos –relativos principalmente a años de acreditación y la no persecución de fines de lucro–, buena parte de ellos reunidos en el Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados (Vertebral).

En este orden de ideas, siendo un momento donde existen múltiples tensiones conceptuales a propósito de todo lo que circunda la educación superior, también nos parece este un momento oportuno para interrogarse sobre los desafíos de mediano y largo plazo que enfrentará el Aprendizaje – Servicio en nuestro país. Advertimos, por una parte, que el principal reto inmediato de este enfoque pedagógico sigue y seguirá consistiendo en la socialización de él se haga, así como de las ventajas que acarrea su utilización tanto para los principales actores de la Comunidad Educativa (docente y estudiante), así como también para quienes constituyan los socios comunitarios.

De otro lado, también hay aquí a nuestro juicio un reto de gran volumen, que está dado por la incorporación de esta metodología de enseñanza y aprendizaje no solo por instituciones de educación superior de carácter técnico y profesionales, como los Centros de Formación Técnica y los Institutos Profesionales, sino que también ampliarlo a la enseñanza media. Aún más ambicioso sería, por qué no decirlo, que también se pudiera incluir a la educación escolar como un sujeto activo que adopte como propio el Aprendizaje – Servicio.

No obstante, según ya anticipamos, nos preocuparemos en particular de tres retos más concretos –y abordables en este espacio– a los que necesariamente se tendrá que enfrentar el Aprendizaje – Servicio en el mediano y largo plazo: el aseguramiento de la calidad y la acreditación, en materia de Vinculación con el Medio y a propósito de internacionalización. Veremos cada una de ellas a continuación.

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

Partiendo de una base fundamental que consiste que en la educación superior el aseguramiento de la calidad es un proceso contante tendiente a la mejora continua, el Aprendizaje – Servicio puede llegar a tener una incidencia directa en los procesos de acreditación, tanto institucional como de carreras de pregrado. En el primer caso, de conformidad a la actual legislación nacional (Ley N° 20.129), nos referimos principalmente al área obligatoria de Docencia de Pregrado, donde en general y sin querer pormenorizar aquí los detalles, los criterios de certificación pasan por la comprobación de la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que sugiere albergar múltiples evidencias que den cuenta en forma innegable de este cumplimiento. De este modo, entonces, en la acreditación institucional, esta metodología y estrategia de enseñanza y aprendizaje puede llegar a tener un rol trascendental en el mejoramiento continuo del proceso formativo.

En relación a la acreditación de carreras, el impacto esperable con la utilización del Aprendizaje – Servicio pasa por la mayor y mejor contribución que un Programa de Asignatura pueda hacer al Perfil de Egreso de una determinada carrera, cuestión que también incide directamente en un área de particular interés para el estudiante: el entrenamiento de competencias en forma previa a su inserción en el mercado laboral. En suma, por virtud de esta educación experiencial, el estudiante saldrá a desenvolverse con mayor destreza en su propio campo ocupacional.

En ambos casos, el reto común puede estar dado por la existencia de una gestión basada en indicadores que permitan demostrar fehacientemente la relevancia de esta metodología de enseñanza y aprendizaje en la adquisición de competencias significativas en el proceso formativo. Ello supone unidades de análisis institucional que elaboren matrices de indicadores, implementen procesos que sean por todos conocidos, reciban retroalimentación y sean capaces, a partir de la utilización de esta información generada, introducir mejoras constantes a través de acciones concretas.

VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Más allá del ámbito de la Docencia de Pregrado o de los Propósitos de un Plan de Estudios, cuyas asignaturas contribuyen al cumplimiento de un Perfil de Egreso, también se relacionan directamente con la siempre necesaria y tan actual dimensión exterior de las instituciones de educación superior: la Vinculación con el Medio, que en síntesis aborda

la idea sobre la forma en la que una institución de educación superior contribuye a su entorno.

En los procesos de certificación de las instituciones de educación superior, la Vinculación con el Medio –función que es también comúnmente denominada “Tercera Misión”–, tiene un rol de articulación troncal entre la docencia de pregrado y otras áreas que eventualmente las casas de estudios sometan al juicio certificador por parte de la Comisión Nacional de Acreditación, de modo tal que debe repercutir positiva y beneficiosamente sobre todas las otras. Por ejemplo, cuando se habla de esta “repercusión” –o consecuencia–, nos referimos a que si una Universidad, además de una docencia de pregrado, comienza a desarrollar la docencia de postgrado, y conjuntamente la investigación, la vinculación con el medio, es decir, la relación con el entorno, debe repercutir en todas ellas. De hecho, la Comisión Nacional de Acreditación ha publicado recientemente un libro, producto de una investigación, denominado “La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena”, que da cuenta que este tema está siendo fruto, hoy mismo, de intensas discusiones al interior de las comunidades académicas del país (CNA Chile).

Así, para las universidades, la Comisión Nacional de Acreditación ha señalado que “... en el marco del proceso de acreditación institucional, se refiere al conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución y su actualización o perfeccionamiento, o de cumplir con los objetivos institucionales” (CNA Chile, 1, s/f).

En torno a los Institutos Profesionales, directrices vigentes de la misma CNA establecen que, para acreditar esta área electiva en forma conjunta con las obligatorias –gestión institucional y docencia de pregrado–, “deben garantizar que cuentan con políticas institucionales claramente definidas, una organización apropiada para llevarlas a cabo, personal debidamente calificado y con dedicación académica suficiente, recursos materiales de infraestructura e instalaciones apropiadas y, finalmente, demostrar que el desarrollo de las funciones sometidas a la acreditación conducen a resultados de calidad” (CNA Chile, 2, s/f), comentarios que replica en los mismos términos al referirse a la posibilidad de acreditación de esta área electiva por parte de Centros de Formación Técnica.

INTERNACIONALIZACIÓN

Cuando hablamos de internacionalización de la educación superior, proceso impulsado bajo la innegable e irreversible globalización que vive el mundo, nos referimos a llevar a nuestras instituciones de educación superior y a los estudiantes que cursan las distintas carreras más allá de las fronteras del territorio del país que nos alberga. De este modo, entonces, es que también llegan a nuestras casas de estudios superiores alumnos procedentes de distintos programas, de pregrado, postgrado y estancias especiales.

Así las cosas, involucrar a estos estudiantes, que en cualquier caso van a adquirir en nuestras entidades la calidad de alumno regular, es ciertamente un desafío. No solo porque debe ser parte de la ejecución de iniciativas en cuya gestación –por ejemplo, en la etapa de diagnóstico para el levantamiento de necesidades– no ha estado presente en absoluto. Por lo tanto, es plenamente comprensible que, en el marco de una asignatura, los estudiantes observados por su docente tutor tengan en marcha una iniciativa, pero él no siente la necesidad de prestar un servicio para satisfacer la necesidad del beneficiario que pertenece al socio comunitario. Pero, de otro lado, él llega a una institución de educación superior en pleno funcionamiento, con alumnos con distintas actividades académicas en pleno régimen, y él debe insertarse en un entorno estudiantil, una de cuyas características es el empoderamiento que entrega esta metodología y estrategia de enseñanza y aprendizaje de carácter experiencial.

CONCLUSIONES

Como ha sido posible advertir, al Aprendizaje – Servicio lo esperan grandes desafíos en el país. La actual discusión del proceso de reforma a la educación superior, y la batería de proyectos de ley que todo ello conlleva, probablemente no ingresarán a detalles tales como preferencias u orientaciones sobre metodologías de la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, muchas de las definiciones que hoy se adopten, tendrán incidencia directa en este enfoque pedagógico que nos ocupa. Por lo pronto, según hemos apuntado, en materia de aseguramiento de la calidad y acreditación, vinculación con el medio y contribución a la sociedad, e internacionalización de la educación superior chilena y su promoción.

REFERENCIAS

- Boletín N° 10.783-04. Proyecto de ley de reforma a la educación superior. Mensaje N° 110-364, de S. E., la Presidenta de la República, de fecha 4 de julio de 2016. Disponible en el sitio web de la Cámara de Diputados, en <https://www.camara.cl/>. Revisado el 10 de junio de 2017.
- Chile de todos. Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014 – 2018, Santiago, octubre de 2013. Disponible en el sitio web del Gobierno de Chile, en <http://www.gob.cl/programa-de-gobierno/>. Revisado el 10 de junio de 2017.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA Chile, 1). Guía para la Autoevaluación Interna. Acreditación Institucional [de] Universidades, p. 16, s/f.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA Chile, 2). Guía para la Autoevaluación Interna. Acreditación Institucional [de] Institutos Profesionales, p. 22, s/f.
- Ley N° 20.129, que “Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”. Disponible en el sitio web de la Biblioteca del Congreso Nacional, en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>. Revisado el 10 de junio de 2017.

HIPERVÍNCULOS

- Comisión Nacional de Acreditación (CNA Chile): <https://www.cnachile.cl/>. Revisado el 10 de junio de 2017.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH): <http://www.consejoderectores.cl/>. Revisado el 10 de junio de 2017.
- Vertebral, Consorcio de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados: <http://vertebralchile.cl/>. Revisado el 10 de junio de 2017.

EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO PEDAGOGIA INCLUSIVA EN ESTUDIANTES CON NEE

FIORIN, I. ; ROSSA, C. ^{1,2} *

¹ Scuola di Alta Formazione EIS (Educare all'Incontro ed alla Solidarietà)

Università LUMSA di Roma.

² Fondazione Pontificia Scholas Occurrentes

* *carinarossa@gmail.com*

RESUMEN

El pasaje del modelo médico al modelo social de los diferentes tipos de discapacidad comporta un cambio de paradigma gracias al cual el límite se entiende como un estado social y no como una condición médica. El “problema” no son las limitaciones individuales sino los obstáculos, daños y estigmas presentes en la sociedad que no favorecen el pleno desarrollo personal. Refiriéndose a esta visión el ICF (International Classification of Functioning) adopta una perspectiva de tipo bio-psico-social; en ella el contexto social constituye un elemento fundamental de evaluación dado que influye directamente en el funcionamiento de una persona.

La escuela es uno de los principales y más importantes ámbitos de inclusión que incide de manera especial en el desarrollo personal. La inclusión escolar de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) exige estrategias pedagógicas adecuadas y personalizadas. Al mismo tiempo se necesitan dinámicas que animen la participación de todos los estudiantes en proyectos comunes, en el pleno respeto de la diversidad, sin dejar atrás a ninguno y que favorezcan la relación entre todos los componentes de la clase y fuera de ella.

En las últimas décadas se desarrollaron diferentes tipos de estrategias didácticas para la inclusión de niños y adolescentes con NEE. El Aprendizaje Servicio constituye no solo una didáctica sino una propuesta pedagógica comprobada y documentada. En este trabajo de investigación se postula que el Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa inclusiva para todos los estudiantes gracias a la cual también aquellos con NEE pueden alcanzar una plena inclusión como protagonistas de acciones de transformación social.

Este trabajo se apoya en la teoría de la prosocialidad. Según esta visión todas las personas, más allá de sus capacidades personales, cultura, edad, condición social, pueden realizar libremente acciones que favorecen otras personas, sin la espera de recompensas personales, generando una reciprocidad positiva y solidaria.

Palabras Claves: protagonismo estudiantil, prosocialidad, límite, transformación social

INTRODUCCIÓN

En las actividades con estudiantes que presentan algún tipo de desventaja, un obstáculo, a veces, puede estar representado por la visión que se tiene de ellos; de hecho, frecuentemente vienen considerados solo como destinatarios de nuestras atenciones y no como sujetos activos en los cuales hay que desarrollar su potencial. Es necesario encontrar una didáctica adecuada a traves de la cual los estudiantes con NEE puedan convertirse en protagonistas de actividades de ayuda hacia los demás, siendo así actores primarios de transformación social y no solo receptores de ayuda. Una escuela no puede ser realmente acogedora e inclusiva hacia dentro si en la comunidad alrededor de ella permanecen obstáculos y barreras a causa de prejuicios y actitudes estigmatizantes que impiden la plena integración de niños y adolescentes desventajados. Además, es tarea de la escuela contribuir en la transformación de la sociedad con el objetivo que sea para todos.

En este sentido el Aprendizaje Servicio se presenta como una pedagogía inclusiva adecuada, que genera notables impactos en la calidad del aprendizaje, dando vida a profundos cambios en la comunidad que circunda la escuela, como así también en los estudiantes mismos que, por sus características de protagonismo y prosocialidad, emprenden un camino que lo conduce hacia una participación activa y transformante.

La experiencia empírica y el corpus de investigación que muestran los efectos de la participación activa de los estudiantes con NEE en proyectos de Aprendizaje Servicio están en crecimiento sobre todo en países donde esta pedagogía esta mas difundida. Son consultables varios esquemas de participación que permiten identificar posibles modelos de Aprendizaje Servicio e inclusión ligados al contexto cultural. Sin embargo se advierte la necesidad de desarrollar un esquema de inclusión que involucre mayormente el territorio como lugar primario de inclusión. No se encuentran en la literatura una definición y descripción articulada de estos diferentes modelos, que podrían llevar a una aplicación más sistemática del Aprendizaje Servicio en el ámbito de la inclusión de personas con NEE.

METODOLOGÍA

En este trabajo hemos aplicado un método de educación comparada de tipo descriptivo-experimental o interpretativo fundado en la relevación sistemática de datos que concierne proyectos de Aprendizaje Servicio en los cuales están involucrados estudiantes con NEE de cuatro países: Argentina, Suiza, España y Estados Unidos. El objetivo es evaluar

y verificar la eficacia de la intervención de esta propuesta pedagógica innovadora en el campo de la inclusión educativa y social y delimitar los ámbitos de actuación, tratando de demostrar que los estudiantes con NEE, mas allá de la edad, patología y contexto cultural, son capaces de realizar acciones de participación activa en el territorio como agentes de transformación social.

El trabajo, desarrollado en etapas, comenzó con la comparación de diversos constructos teóricos sobre la definición de inclusión y buena didáctica inclusiva. Se utilizó el modelo de referencia para la investigación comparada en tres dimensiones de Bob Adamson y Paul Morris (Adamson, B., Morris, P. 2009). Las tres dimensiones – finalidad y perspectivas, focus y contenido, manifestaciones y principios didácticos – están interconectadas. En un segundo momento se emprendió una fase de investigación evaluadora orientada a medir, a traves de criterios de calidad, proyectos exitosos de Aprendizaje Servicio en los cuales participaron estudiantes con NEE. En esta fase, después de haber relevado la muestra, se elaboró una Rubrica de evaluación llegando a la Construcción de cuatro modelos de inclusión a traves del Aprendizaje Servicio. Las experiencias tomadas en examen fueron clasificadas a traves de una Rubrica. Los instrumentos utilizados para la detección de datos fueron la narrativa de proyectos por parte de los protagonistas y entrevistas a los docentes leaders de proyectos de Aprendizaje Servicio. La muestra es numéricamente circunscripta a la cantidad de experiencias de Aprendizaje Servicio ya existentes.

El tercer momento consistió en la comparación entre diversos modelos de inclusión, área geográfica y topologías de acción, a través del instrumento “Cubo de comparación a multiniveles” (Bray, Adamson, Mason, 2009) dispuestos como objetivos de esta investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis demuestra que la verdadera inclusión es el resultado de un pacto social, de un compromiso común entre escuela y territorio. Una escuela inclusiva promueve la participación de los estudiantes fuera del aula, poniéndolos al servicio del bien común.

El estudio demuestra que el Aprendizaje Servicio es inclusivo porque didácticamente promueve: el interés, la significatividad del aprendizaje, la motivación y la capacidad de proponer actividades desafiantes para todos los estudiantes (Ainscow & Booth 2008; Gimeno Sacristan, J. 1999); una didáctica de laboratorio en problemas reales, se planifica por proyectos y se trabaja fuera del aula (Ianes, D. 2006) ; alianzas extraescolásticas;

la diversidad por su flexibilidad, variedad y personalización en la organización de los tiempos, materiales y métodos (García Pastor, C.; García Gómez, M.S. 2009); espacios de reflexión; la cooperación y la colaboración humana (Canevaro A. 2006); la evaluación formativa; la participación y la autonomía (Trilla, J. e Novella, A. 2001).

El principal aporte que emerge como resultado de este trabajo es la Construcción de cuatro modelos de implementación de Aprendizaje Servicio e inclusión: deficit model, empowerment model, reciprocal model, citizenship model.

En todos los proyectos evaluados se observan comportamientos prosociales (Roche R. 1999). realizados por niños y adolescentes con NEE. A través de acciones como la ayuda, servicio, compartir, escucha, cuidado, solidaridad, se ofrece un servicio adecuado y deseado por los beneficiarios generando habitualmente una reciprocidad positiva. La orientación hacia las necesidades de los otros y el consecuente descentramiento de sí mismos, particularmente limitado en las personas con algún tipo de psicopatología, en estos casos se ve estimulados. Se observa reducción de la violencia y agresividad. Parece ser que el poseer un repertorio de comportamientos alternativos positivos haga crecer la capacidad prosocial y disminuir la violencia. En el aula y en la comunidad la frecuencia de comportamientos prosociales podría provocar un efecto multiplicador y por lo tanto de transformación social. Casi todos los proyectos manifiestan una mejora en la imagen de sí mismos. Esto sucede por la percepción de éxito, de eficacia gracias a la constatación de beneficios hacia los demás.

Los proyectos modifican sensiblemente también los factores ambientales. Se verifican remociones de obstáculos y barreras de todo tipo, arquitectónicas, psicológicas, políticas, educativas, comunicacionales que estaban presentes en el contexto social.

Discussion

La mayor parte de los proyectos realizan servicios de atención directa a necesidades sociales (Ierullo, M., Ruffini, V. 2015) y esto no tanto por la demanda de los beneficiarios sino sobre todo por el tipo de actividad que pueden desarrollar los estudiantes con NEE. Generalmente el servicio que ofrecen es el resultado de lo aprenden en los talleres: jardinería, carpintería, Construcción de juegos, etc. Se trata también de satisfacer necesidades sociales relacionales: compañía para los ancianos, actividades recreativas con otros chicos, etc. Las otras categorías de servicio (transferencia de competencias, sensibilización, motorización del desarrollo) implican un nivel cognitivo superior y por eso son menos

utilizadas. La capacidad para involucrarse en otros tipos de servicios no debe ser subestimada. Aunque los casos sean raros, es importante analizar los proyectos en los cuales los estudiantes con NEE logran poner en acto otras competencias psicológicas. Esto depende de la condición física pero sobretodo de la condición ambiental y relacional, sobre todo de la confianza de los docentes y de la comunidad en el dar responsabilidad a las personas con NEE.

Ninguno de los proyectos evaluados reportan el uso de hardware y software para el aprendizaje y la comunicación y por lo tanto no prevé el uso de tecnologías de tipo compensativas. Se abre un espacio para la discusión respecto a la causa de la ausencia, y cual sería el resultado en términos de aprendizaje y de participación si fueran utilizadas.

CONCLUSIONES

El presente estudio demuestra que el Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa inclusiva para todos los estudiantes; gracias a la cual también los estudiantes con NEE pueden alcanzar una plena inclusión como sujetos en la comunidad escolar y social, siendo protagonistas de acciones de mejora.

Los modos de implementar una práctica de Aprendizaje Servicio con estudiantes con NEE son muchas y se inspiran en cuatro modelos:

- A. Deficit model: El proyecto tiene como destinatario personas con NEE. En este modelo entran un elevado numero de practicas que van desde acciones de asistencia/beneficencia a aquellas que operan acciones de transformación para la remoción de un obstáculo sin involucrar personas con NEE en la realizaciones del proyecto.
- B. Empowerment model: Los estudiantes con NEE se transforman en agentes activos del cambio. Los chicos aprovechan sus puntos de fuerza y sus límites poniéndolos al servicio de los demás.
- C. Reciprocal model: Se verifican acciones de inclusión reciproca, donde cada sujeto incluye al otro en términos de dar y recibir. El encuentro con el límite y la fragilidad de si mismos y del otro es visto como una oportunidad de relación. La orientación del proyecto es el compartir, resaltando relaciones de reciprocidad.

D. Citizenship model: La ciudad reconoce su rol educativo y asume en modo dinámico esta función, activando todo su potencia. Involucra los estudiantes con NEE en contextos sociales en los cuales ellos pueden dar su aporte o realizar un servicio significativo para los demás. Se construyen alianzas y redes en función de la inclusión de las personas más desventajadas de la ciudad.

El Aprendizaje Servicio es una buena propuesta inclusiva, porque promueve el encuentro con la comunidad, en función del desarrollo de las personas con NEE y el desarrollo del territorio. Se verifican cambios significativos en los factores ambientales, remoción de obstáculos o barreras de todo tipo, arquitectónicas, psicológicas, políticas, educativas, comunicacionales. Disminuyen los comportamientos violentos y agresivos. La comunidad cambia su actitud, la percepción y comportamientos estigmatizantes.

REFERENCIAS

- Adamson, B., Morris, P.; Comparare i currícula in Bray, M.; Adamson, B.; Mason, M., *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*. FrancoAngeli. 2009. p. 199-217
- Anijovich, R. (2010) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bray, M.; Adamson, B.; Mason, M. (2009) *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A. (2006) *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Garcia Pastor, C.; García Gómez, M.S. (2009) *La Atención a la Diversidad y la Escuela Inclusiva: el Trabajo con el Profesorado*. P. 25-41. En: *Atención a la Diversidad: un Reto para la Convergencia Europea*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha. ISBN 978-84-692-0501-3
- Gimeno Sacristán, J. (1999) *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)*. *Aula de innovación educativa*, ISSN 1131-995X, N° 81
- Ianes, D. (2006) *La speciale normalità. Strategie d'integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erikson.
- Ierullo, M., Ruffini, V. (2015) *Intervención comunitaria y aprendizaje-servicio: construcción de tipologías* en Herrero, M.; Tapia, N. (comp.) *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS-Red

Iberoamericana de aprendizaje-servicio © 2015 CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. P. 154-155 http://www.clayss.org/3jornada/Libro_IIIJA-S.pdf

- Roche R. (1999). L'educazione alla prosocialità come ottimizzatrice della salute mentale e della qualità nelle relazioni sociali. Roma: Nuova Umanità, 21 (121).
- Trilla, J. e Novella, A. (2001) Educación y participación social de la infancia. In Revista Iberoamericana de Educación. Numero 26. Monográfico Sociedad Educadora. OEI

2 - Monitoreo y evaluación de instituciones

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA: UNA EXPERIENCIA ENTRE ACADEMIA Y COMUNIDADES

BONTÁ, P.₁; INFANTE, F.¹; REYES, J.¹; PALACIOS, F.¹

¹ Universidad de Las Américas, Chile. * *pilar.bonta@udla.cl*

RESUMEN: El Programa de Intervención Comunitaria (IC) de la Universidad de Las Américas tiene como propósito vincular a la universidad con los barrios, para que los y las estudiantes de las facultades de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Arquitectura apliquen en la práctica lo que estudian en el aula, y en conjunto con los vecinos/as y el municipio, elaboren propuestas que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de las comunidades. El objetivo de este trabajo es presentar el diseño metodológico del Programa de IC y los fundamentos conceptuales que lo sustentan, rescatando el carácter articulador de una experiencia que integra tres componentes: pedagógico, territorial y de investigación.

El componente pedagógico contempla una línea curricular de asignaturas transversales orientadas a vincular los aprendizajes disciplinares de los/as estudiantes con los aprendizajes experienciales de líderes sociales y vecinos/as. El componente territorial busca aportar a la articulación entre las organizaciones barriales y al fortalecimiento de su autonomía a través de diversas estrategias de gestión comunitaria; y el componente de investigación, que se materializa en el Observatorio de Intervención Comunitaria, que registra, sistematiza y difunde la información que se produce de esta experiencia, apostando por una investigación interdisciplinaria que se funda en la acción y en la participación de la comunidad, proponiendo una investigación aplicada y participativa que busca conocer para hacer. Es una investigación orientada a la acción y al cambio social, con métodos y técnicas que son producto de una práctica contingente y socialmente situada.

La siguiente propuesta, presenta una experiencia que articula la pedagogía crítica con una forma específica de intervención social, centrada en el desarrollo del bien común y con resultados que buscan generar cambios tanto en la formación de los estudiantes como en las comunidades que participan del proceso.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje situado, investigación aplicada, participación, comunidades.

ABSTRACT: The Community Intervention Program (IC) of the University of Las Américas aims to link the university with the neighborhoods, so that students of the faculties of Health Sciences, Social Sciences and Architecture apply in practice what Study in the classroom, and together with neighbors and the municipality, develop proposals that contribute to improving the living conditions of communities. The objective of this work is to present the methodological design of the CI Program and the conceptual foundations that support it, rescuing the articulating nature of an experience that integrates three components: pedagogical, territorial and research.

The pedagogical component contemplates a curricular line of transversal subjects oriented to link the disciplinary learnings of the students with the experiential learning of social leaders and neighbors. The territorial component seeks to contribute to the articulation between neighborhood organizations and the strengthening of their autonomy through various community management strategies; And the research component, which is materialized in the Observatory of Community Intervention, which registers, systematizes and disseminates the information produced from this experience, betting on an interdisciplinary research based on community action and participation, Proposing an applied and participatory research that seeks to know to do. It is research oriented to action and social change, with methods and techniques that are the product of a contingent and socially situated practice.

The following proposal presents an experience that articulates critical pedagogy with a specific form of social intervention, focused on the development of the common good and with results that seek to generate changes both in the training of students and in the communities that participate in the process.

INTRODUCCIÓN

Los cambios que ha experimentado la Educación Superior en los últimos años han provocado un repensar acerca de cómo y para qué ser y hacer universidad. La masificación de las instituciones de educación superior y la creciente especialización y competencia que ello ha provocado, además de las desigualdades políticas, económicas, y socioculturales que existen en las sociedades actuales, nos invitan a definir de qué manera entregar una formación coherente y transformadora. Es momento de cuestionarnos el sentido de la formación y de visibilizar que la tarea pedagógica y ética está directamente vinculada a los contextos sociales, a las condiciones para el desarrollo personal, profesional y ciudadano, y por tanto al fortalecimiento de los saberes para la vida. Tal como plantea Tapia (2010), la relación entre las instituciones educativas y sus comunidades y la vinculación entre educación y transformación de la realidad social han sido y son temas recurrentes en la discusión pedagógica latinoamericana, que nos desafían a diseñar itinerarios curriculares que permitan situar el proceso de enseñanza aprendizaje desde la complejidad de los contextos sociales y comunitarios.

En ese escenario, esta propuesta presenta la experiencia del Programa de IC, una apuesta pedagógica y universitaria que articula los aprendizajes de los estudiantes con el fortalecimiento organizacional y comunitario de los barrios en los cuales se imparte. El Programa se sustenta en la pedagogía crítica como paradigma filosófico-educativo (Chiva, O. et al, 2016) que sostiene que la formación debe fortalecer la autonomía y nutrir el carácter emancipatorio del aprendizaje, promoviendo una enseñanza basada en la acción y en la transformación.

Otra de las características que tiene el Programa de IC y que coincide con las diversas definiciones de aprendizaje servicio, dice relación con la contribución del conocimiento como estrategia en la lucha contra los diversos tipos de desigualdad y las asimetrías en la distribución del poder. No solo se busca mejorar las condiciones de vida de las personas e incidir en su contexto sociocomunitario, sino en las relaciones de poder que lo constituyen (Fernández, Y. et al, 2016), propiciando contextos más equitativos que permitan una distribución más justa en el acceso a los recursos. De esa manera, se materializa el planteamiento de Tapia sobre la doble intencionalidad del aprendizaje servicio, ya que por una parte se contribuye a mejorar la calidad de la educación, y por otra parte se fortalece la capacidad de acción social de las personas.

Tal como plantea Roser Batlle, el aprendizaje servicio, más allá de su dimensión pedagó-

gica y educativa, constituye una herramienta de desarrollo local comunitario y de cohesión social, en la que se activan redes y vínculos de confianza, plasmando una creencia generalizada de la manifiesta capacidad de generar cambios (Batlle, 2011). En esa misma línea, el Programa de IC se propone incorporar una metodología de formación crítica y participativa, en la cual los aprendizajes estén directamente relacionados a la experiencia de los estudiantes con las comunidades, contribuyendo de esa manera no solo a la formación integral en educación superior, sino también al fortalecimiento organizacional de las comunidades involucradas y a la mejora en su calidad de vida.

METODOLOGÍA

La metodología del Programa de IC se basa en los aportes del Aprendizaje Servicio, en tanto propuesta pedagógica que resignifica la concepción tradicional del aprendizaje, y en la Intervención Comunitaria, como estrategia que orienta las acciones tendientes a desarrollar recursos en las comunidades, combinando en forma coherente y complementaria el componente Pedagógico, Territorial y de Investigación.

El diseño metodológico del Programa contempla dos fases, una de preparación y otra de implementación. La primera, consiste en la planificación del trabajo conjunto con la comunidad, que incluye la alianza de la universidad con el municipio, la preparación de las actividades y la capacitación de todos los actores involucrados (estudiantes, docentes, líderes sociales, municipio). En esta fase de preparación los estamentos se organizan, realizan las alianzas para el trabajo conjunto y los actores se aprestan a conocer las bases conceptuales y metodológicas del programa. La segunda fase, de implementación, comienza cuando se produce el primer encuentro en los barrios entre los estudiantes y la comunidad; y termina aproximadamente cuatro años después, cuando los estudiantes implementan proyectos en los barrios. Esta fase es de mayor duración, ya que está directamente articulada con la progresión curricular de los estudiantes de las facultades de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Arquitectura. La fase de implementación contempla 4 etapas: Familiarización y Sensibilización, Descripción del territorio y levantamiento de información, Jerarquización de necesidades y diseño de proyectos, y, por último, Implementación, gestión y evaluación de proyectos.

La metodología de trabajo del programa de IC es de carácter incremental, vale decir la vinculación de los estudiantes con las comunidades va aumentando en la medida que

avanza el curriculum de las carreras involucradas. El diseño del Programa contempla una evaluación constante y semestral de los estudiantes y docentes, en la cual se definen ámbitos prioritarios de trabajo a partir de los resultados obtenidos. En esta evaluación, de carácter cuantitativo, se evalúa el aporte de los dirigentes sociales al proceso formativo, el compromiso institucional para llevar a cabo las actividades, la pertinencia del programa en la asignatura y la contribución del programa en la formación de los estudiantes, entre otros aspectos.

Además de ello, durante el año 2016, se realizaron dos evaluaciones, con metodologías mixtas, una de ellas para evaluar el impacto del programa en el componente pedagógico y otra para obtener información acerca del impacto en el componente territorial. Ambos trabajos constituyen un aporte fundamental para evaluar la implementación del programa y la coherencia en su diseño, además de proveer información significativa para la generación de buenas prácticas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los cinco años de implementación del Programa de IC, las estadísticas indican que el crecimiento ha sido exponencial, abarcando seis comunas e involucrando alrededor de 37 barrios en tres regiones de Chile, contando con 97 organizaciones sociales, alrededor de 208 líderes sociales y aproximadamente 4.200 estudiantes pertenecientes a las facultades ya mencionadas.

Los resultados de las evaluaciones realizadas demuestran que el Programa de IC es un sello de la universidad, que se traduce en un valor fundamental para los procesos de autoevaluación, entregando evidencia suficiente para la acreditación de las carreras involucradas (actualmente hay seis carreras acreditadas de las siete implicadas). Por otra parte, se observa que el Programa tiene resultados de aprendizaje fáciles de medir y didácticas tradicionales; lo que reduce la experiencia formativa a áreas del conocer y hacer, más que del ser; situación que evidencia la necesidad de complejizar las guías pedagógicas incluyendo la interacción interdisciplinar y un vínculo más constante con la comunidad. El 70,5% de los estudiantes considera que el Programa de IC les aporta a su formación profesional y ética, mientras que el 90% considera que logran aprendizajes coherentes con los declarados en su perfil de egreso. Los porcentajes de aprobación en las asignaturas que participan del Programa de IC han ido en constante incremento a lo largo del

tiempo, pasando de 82% a 89%. En rendimiento, las asignaturas presentan calificaciones equivalentes o levemente superiores a los promedios de notas de sus respectivas facultades. La principal amenaza percibida por estudiantes y docentes es el compromiso de la Universidad en la implementación del programa; y los docentes, por su parte, constituyen una fortaleza solo si cuentan con un perfil profesional asociado al ámbito comunitario. Por otra parte, el conocimiento de técnicas participativas es una herramienta clave para el equipo de monitores/as de la universidad que trabajan en los barrios, ya que facilitan la combinación del saber experiencial de la comunidad con el saber disciplinar de la academia. Por último, a nivel comunitario, si bien existe valoración del trabajo realizado con los estudiantes, existe una percepción que se orienta con mayor énfasis a las ganancias académicas que al beneficio de los vecinos y vecinas.

CONCLUSIONES

En términos generales, el diseño e implementación del Programa de IC es coherente con la matriz valórica de la universidad, con las asignaturas que lo componen y con el perfil de egreso de las carreras, sin embargo, es preciso profundizar el trabajo con los docentes y con los actores locales, así como también perfeccionar los instrumentos de medición de las competencias actitudinales, a fin de evidenciar que los propósitos que orientan este Programa fortalecen tanto la formación de los estudiantes como las capacidades organizacionales de las comunidades.

El logro de este desafío, requiere de un apoyo político e institucional tanto de la universidad como de los municipios y comunidades involucradas, que permita afianzar las alianzas y promover un lenguaje común a favor de una formación ciudadana consciente y participativa. Desde la universidad, el reto está en pensar en una institución educativa que no se “extiende” hacia el “afuera”, sino que se reconoce como “parte de” un territorio y una comunidad (Tapia, 2010) estableciendo sinergias que fortalezcan el tejido comunitario y el bienestar social.

REFERENCIAS

- Tapia, M. N. (2010) La propuesta pedagógica del “Aprendizaje Servicio”: una perspectiva latinoamericana. Revista Tzhoecoen, Universidad Señor de Sipán Año 3/Nº 5 Chiclayo, Perú. Edición especial dedicada al aprendizaje servicio, pp. 23-43.
- Fernández, Y.; Martínez, M. J. (2016) Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre educación para el desarrollo y aprendizaje servicio para una ciudadanía global. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, 2, pp. 111-138.
- Chiva, Ò.; Gil, J.; Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 2, pp. 70-94.
- Martínez, M., Buxarrais M. R., Esteban, F. (2003) La universidad como espacio de aprendizaje ético. Revista Uni-pluri/versidad, Vol 3, Nº2, Facultad de Educación, Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, pp. 75-80
- Infante, F., Sandoval, H., Escobar, A., Bontá, P. (2015) Bases conceptuales y metodológicas del programa de Intervención Comunitaria. Una colaboración interinstitucional para el aprendizaje situado. Universidad Las Américas, pp. 12-60

SERVICE-LEARNING AND DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PERSONAL RESPONSIBILITY

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A.^{1*}; KUBEALAKOVÁ, M.1; HEINZOVÁ, Z.¹

¹ Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia; * *alzbeta.gregorova@umb.sk*

ABSTRACT: The research in the field of social and personal responsibility development shows that educational programs based on experience-learning strategy are effective. Service-learning is one of these strategies connecting education and service in a community. During the academic year 2015/16 and 2016/2017, we observed a group of 36 students attending a course based on service-learning strategy in order to find out whether their social and personal responsibility is developing. Their results were compared with a state of social and personal responsibility in a test group (N=20). Data were obtained using an adapted Social and Personal Responsibility Scale according to Conrad and Hedin (1981). The research results show that the statistically significant increase of social and personal development appeared in an experimental group of students attending the course based on service-learning strategy in four from five subscales of the Social and Personal Responsibility Scale compared to the test group. Despite the limitation of the study (small sample) and in relation to the findings of other researchers doing similar research on social and personal responsibility, we can conclude that service-learning belongs to the educational strategies that significantly help develop the social and personal responsibility of students.

KEY WORDS: education, experience, responsible, student

INTRODUCTION

In the last decades the progress of mankind and especially its negatives appearing in a social life has raised the need to change people's behavior and attitudes towards their own life and surroundings. It is necessary to make an appeal to the responsible attitude not only of individuals, but wide communities as well. The change of attitude supposes education aimed at responsibility and active citizenship, which is a part of holistic attitudes towards education in the twenty-first century.

There are several theoretical concept of an individual's personal responsibility introduced in literature, for example: Heider 1958; Schlenkler, Britt, Pennington, Murphy, Doherty 1994; Mergler, Spencer, Patton 2008. Our contribution is based on the concept presented by Conrad and Hedin (1981). They define responsibility as a multi-faceted concept, which includes three major dimensions - attitudes, competence, and efficacy and a person acting in a responsible manner when the following conditions are present. The practical model of education for personal and social responsibility was created and applied in American secondary schools by Hellison. Hellison (2003) shows in his model that responsibility cannot be taught theoretically. If we want to develop an individual's responsibility, we have to give them space to be responsible. In this case, experience learning is the best space for education and the development of the personal responsibility of individual. Service-learning is one of the strategies that can be applied in personal and social responsibility development.

Service-learning, which is a relatively new pedagogical strategy in Slovakia, is virtually unknown in the academic environment or in educational practice. Matej Bel University (UMB) in Banská Bystrica is one of the universities focusing specifically on the implementation and development of this strategy. Service-learning at MBU is defined as an active teaching and learning strategy based on service for others in an effort to develop students' personalities and sense of civic responsibility (Brozmanová Gregorová, Bariaková, Heinzová, Chovancová, Kompán, Kubealaková, Nemcová, Rovňanová, Šolcová & Tokovská, 2014). MBU applied a few models of service-learning. In the contribution we analyzing the data from students who attended the optional two-semester course open to students of all levels and in all study programmes. The course is led by an interdisciplinary team of teachers from different departments, with the aim of developing the students' competences (i.e., knowledge, skills, and attitudes) related to delivering activities for the benefit of others and to project management. The first part of the course is implemented

in several teaching blocks. Students acquire theoretical knowledge through creative and active teaching methods. The second part of the course transfers service activities to the students, who, no later than the end of the summer semester of the academic year, identify their own needs and the needs of the school and community within their group, and then create activities to meet the identified needs. They continue to cooperate with their teachers through mentoring. At the end of the summer semester, all students meet and present their implemented activities and their outputs, reflect on their own learning process, and provide an evaluation of the whole course to the other students and to the public.

METHODOLOGY

The goal of research was to find out whether attending the course using a service-learning strategy increases social and personal responsibility amongst students. The research was carried out in the experimental group of university students attending the course based on service-learning strategy and the test group of students who did not attend this course at all. All students who completed the Social and Personal Responsibility Scale before and after the academic year 2015/16 and 2016/17 were classified into our research. The experimental group consisted of 36 respondents and the test group of 20 respondents. All respondents were informed that the survey results would be analyzed and presented anonymously but with the identification of the institution. The questionnaire survey is divided into five subscales:

- 1) The Social Welfare Subscale focuses on the extent to which one feels concerned about problems and issues in wider society.
- 2) The Duty Subscale focuses on the extent to which one feels bound to personally meet social obligations.
- 3) Competency to Take Responsibility Subscale - while a person may have a positive attitude toward others, s/he may still not be able to act in a responsible manner if s/he does not the competence or skill to do so.
- 4) Efficacy Regarding Responsibility Subscale - a person must be willing or be able to believe that taking responsible action will have an impact on the social or physical environment.
- 5) Performance of Responsible Acts Subscale - the SPRS assesses the extent to which students perceive that they do act in responsible ways. (Conrad, Hedin, 1981)

The original scale was designed for the secondary school students. We used the scale who adapted Brozmanová Gregorová in 2017 for university students in research focused on volunteering in higher education in Matej Bel University. (Brozmanová Gregorová, 2007) The statistical data analysis was produced using SPSS 19.0. The collected data did not show normal distinction (Shapiro-Wilkov normality test), therefore the Wilcoxon test and Mann-Whitney U test were used for the statistical testing (of differences). The reliability of questionnaires was evaluated using Cronbach's alpha.

RESULTS AND DISCUSSION

In reference to input testing, we have found the statistically significant differences in Attitudes to Social Welfare between the experimental and test groups specifically in favour of the experimental group ($p < 0.01$ with a factual significance approximately 0.4) and the differences in Attitudes on Duty specifically in favour of test group ($p < 0.03$ with a factual significance closely under 0.4).

In reference to the output testing, we have seen statistically significant differences in almost all subscales of social and personal responsibility except for Competency to Take Responsibility between the experimental and test group all in favour of the experimental group ($p < 0.001$ a 0.04 with a factual significance from 0.4 to 0.57).

We have found statistically significant differences in the experimental group within several subscales of the questionnaire in favour of output testing except for Efficacy Regarding Responsibility. Statistical significance of differences is at the level of significance 0.001 with factual significance from -0.55 to -0.71.

This research confirmed that the strategy of service-learning develops students' social and personal responsibility. There were statistically significant differences in the Attitudes on Social Welfare, Attitudes on Duty, Efficacy Regarding Responsibility and Performance of Responsible Acts subscales between our experimental group and the test group. This means that students who passed the service-learning subject together with all its parts are more concerned for society as a whole and its problems as well as feel obligations to the community. Students who pass service-learning have not only a positive attitude towards others but they are also more sensitive to their problems. They believe that taking responsible action will have an impact on the social or physical environment. Equally important, students who pass service-learning realized their responsibility more intensively than the students who did not choose this subject.

The experts analyzing service-learning came to similar conclusions. Hamilton and Fenzel (1988) confirmed that there is a moderate increase in the taking of social and personal responsibility by adolescents participating in voluntary activities in favor of community. Our findings are also similar to Astin's, Vogelgesang's, Iked's and Yeeho's conclusions (2000). Their longitudinal research showed that students who pass the subject applying service-learning feel more responsibility for society. Scales, Blyth, Berkas, Kielsmeier (2000) shared a similar opinion. They did research on the sample of secondary school students who passed a service-learning course and found out that these students undertook social and personal responsibility and had better school results. Results from the study of the impact of the Colorado Learn and Serve program (Kim & Billig, 2003; Klute, Sandel, & Billig, 2002) showed a statistically significant difference in connection to community, connection to school, and civic responsibility for those participating in service-learning relative to their non-participating peers.

CONCLUSIONS

In conclusion, it is legitimate to say that our research also has weak points. These have been identified within observed groups which did not have many members. The size of the experimental group depends on the number of students who choose service-learning and pass this subject. The smaller size of the test group is created by the fact that we are in closer contact with those students who take service-learning courses than with the students from the test group. Consequently, we receive fewer post-tests from the test group. To evaluate the effect of the service-learning course at MBU and its influence on social and personal responsibility of students we are focusing also on qualitative analyzes of written self-reflections of students who attended the course. This can bring the different perspective and view on potential and limitations of service-learning in relation to the development of responsibility of students.

Despite the above-mentioned weak points and in relation to the findings of other researchers doing similar research on social, personal civic responsibility, we can conclude that service-learning belongs to the educational strategies that significantly help develop the social and personal responsibility of students. Service-learning creates the space for student activities within the community as well as the chance for responsibility assumption in the sense of how their help influences others, how service-learning satisfies the needs of the community and how they help the community.

ACKNOWLEDGEMENTS

The contribution is output of the project VEGA 1/0671/17 “The Influence of Service Learning – Innovative Strategy for Education – on Social and Personal Development and Citizen Involvement of University Students”.

REFERENCES

- Astin A.W. , Con Vogelgesang L. J., Ikeda, E. K., Yee, J. A. (2000). How Service-Learning Affects Students. Los Angeles, University of California.
- Brozmanová Gregorová, A. (2007) Dobrovoľníctvo ako súčasť vysokoškolskej prípravy študentov sociálnej práce a sociálnej pedagogiky. Banská Bystrica, PF UMB.
- Brozmanová Gregorová, A., Bariaková, Z., Heinzová, Z., Chovancová, K., Kompán, J., Kubealaková, M, Nemcová, L., Rovňanová, L., Šolcová, J., Tokovská, M. (2014). Service learning – Inovatívna stratégia učenie (sa). Banská Bystrica, UMB.
- Conrad D., Hedin D. (1981). Instruments and Scoring Guide of the Experiential Education Evaluation project. Minnesota, Center for Youth Development and Research.
- Hamilton S.F., Con Fenzel L.M. (1988). The Impact of Volunteer Experience on Adolescent Social Development: Evidence of Program Effects. *Journal of Adolescent Research*, pp. 65-80.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Hellison D. R. (2003). *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Campaign, Human Kinetics.
- Klute, M. M., Sandel, K., Billig, S. H. (2002). *Colorado Learn and Serve evaluation*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Kim, W. , Billig, S.H. (2003). *Colorado Learn and Serve Evaluation*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Mergler, A., Spencer, F., Patton, W. (2008). Personal responsibility: the creation, implementation and evaluation of a school-based program. *Journal of Student Well-being*, pp. 35-51.
- Scales P. C., Con Blyth D.A., Berkas T.H., Kielsmeier J.C. (2000). The Effects of Service-Learning on Middle School Students’ Social Responsibility and Academic Success. *The Journal of Early Adolescence*, pp. 332-358.
- Schlenkler B.R. Britt T.W., Pennington, J., Murphy R., Doherty K. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological Review*, pp. 632-652.

¿CÓMO IMPACTA LA METODOLOGÍA A+S EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS?

CABRERA-MURCIA, P.¹; CAIRE, M.; MANZANARES, M.

¹Universidad Alberto Hurtado, Chile; *pcabrerm@uahurtado.cl*

RESUMEN

El presente artículo describe la conexión entre las percepciones de estudiantes y docentes -pertenecientes a 3 facultades de una universidad de Santiago de Chile- en relación a los aprendizajes que se obtienen al participar de experiencias A+S. Utilizando un análisis cualitativo, se codificaron las respuestas de 227 estudiantes y de 9 docentes, participantes de este estudio. Los hallazgos evidencian similitud en las percepciones de docentes y estudiantes, sobre el impacto que tiene el participar de estas experiencias A+S, especialmente en: el conocimiento de realidades en contexto, la conexión teoría-práctica, la responsabilidad social, la potenciación de habilidades analíticas, enriquecimiento de la concepción de su profesión y, la preparación para su futuro campo laboral. Finalmente, se discute las implicancias de estos hallazgos y se plantean interrogantes con miras a futuros estudios. PALABRAS CLAVES: Educación Superior, enseñanza, percepción, discurso.

ABSTRACT

The present article describes the connection between students's and teachers's perceptions- belonging to three faculties of an university in Santiago de Chile - related to the learning obtained by participating in service learning experiences (A+S). Using a qualitative analysis, the responses of 227 students and 9 teachers participants of this study, were codified. The findings shows a similarity in the perceptions of teachers and students, about the impact of participating in A + S experiences, especially in: the knowledge of realities in context, the theory-practice connection, social responsibility, the empowerment of analytical skills, enrichment of their profession's conception, and the preparation for their future labor field. Finally, the implications of these findings are discussed and questions are raised with a view to future studies. KEYWORDS: Higher education, teaching, perception, discourse.

INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Servicio (A+S), es una forma de enseñanza aprendizaje que involucra a estudiantes en el desarrollo de un servicio en la comunidad para alcanzar sus objetivos académicos (Eyler, 1999; Furco y Billig 2002; Tapia, 2008; Batlle, 2013). Bien sea una estrategia metodológica, programa, pedagogía o una filosofía, todos apuntan a que es una manera de adquirir aprendizajes, dándoles sentido y significado en cuanto que contextualiza la utilidad de los mismos (Escofet, et. al., 2016). Un meta-análisis -de estudios publicados entre 1993 y el 2010 reafirma el impacto en la percepción personal, comprensión de problemas sociales y el desarrollo cognitivo de los estudiantes que se involucran en experiencias A+S (Yorio y Ye, 2012). Existen otros estudios que reportan mejoras para los estudiantes en su desarrollo académico, aplicación de conceptos a nuevas situaciones, habilidades interpersonales, responsabilidad cívica (Brozmanová, Heinzová y Chovanová, 2016; Hébert y Hauf, 2015; Mansker, Fulks, Peters, Curtner y Ogbeide, 2010). Algunos estudios iberoamericanos muestran que participar en proyectos A+S, permite a los estudiantes: relacionar teoría y práctica, interesarse por problemas de la sociedad, detectar problemas sociales y actuar sobre ellos, mayor conciencia y sensibilidad social, así como de conformidad con lo socialmente correcto, mayor trabajo en equipo, conexión de lo aprendido con otras materias, actitud reflexiva y mayor interés por su proceso de aprendizaje (Berasategi, Alonso y Roman, 2016; Folgueziras, Luna y Puig, 2013; Gil, Chiva, Martí, 2013; Muñoz, 2016).

En Chile, experiencias de A+S señalan cómo los estudiantes universitarios perciben la potenciación de actitudes como: trabajo en equipo, responsabilidad social, respeto, y comunicación (Berríos, Contreras, Herrada, Robles, y Rubio, 2012; Palomer, Humeres, Sánchez, González, & Contreras, 2013). Según Berríos et al. (2012), se puede observar que los docentes ven cómo la implementación de A+S impacta positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, aun cuando no se detalla de manera precisa. El propósito en este estudio, ha sido conectar la voz de docentes que han implementado A+S y la de estudiantes que participan de esta experiencia, en relación al impacto que tiene aprender a través de esta metodología. Particularmente, conectar las percepciones de los actores involucrados y visibilizar los logros en términos de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Se consideró a 14 cursos -de las Facultades de Economía y Negocios, Psicología y Ciencias Sociales- que implementaron A+S durante el 2º semestre del 2014. Al finalizar, 247 estudiantes fueron invitados a responder un cuestionario que permitía por un lado, recoger su percepción sobre su formación personal, vinculación con el medio social, relación con socio comunitario y rol del equipo docente, con una escala likert, y por otro, aspectos que para ellos fueron más significativos luego de haber participado. Este estudio se centra en las respuestas de esta última sección del cuestionario (de 227 estudiantes). La actividad fue voluntaria y anónima. Asimismo, los docentes fueron consultados sobre los aspectos que consideraron más significativos. 9 profesores -de los 14 cursos- dieron respondieron, particularmente a la pregunta abierta sobre aspectos significativos en la implementación de A+S. Para las respuestas de estudiantes y profesores se realizó un análisis cualitativo, partiendo por una categorización abierta, cercana al discurso de ambos actores, para luego ir complejizando la categorización y obtener categorías más abstractas. El proceso fue triangulado por 3 investigadores que de forma individual codificaron la información. En caso de disenso, los investigadores volvieron a los datos y reevaluaron las categorizaciones para consensuar.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Un primer ejercicio analítico de codificación de la información desde los estudiantes de las 3 facultades, permitió identificar 350 categorías cercanas al discurso escrito por éstos. Estas fueron agrupadas en 8 categorías más abstractas, según su semejanza conceptual. Los hallazgos permiten evidenciar que los estudiantes consideran que aprender a través de A+S favorece: (i) el conocimiento de realidades en contexto, (ii) la conexión teoría-práctica, (iii) el desarrollo de habilidades interpersonales, (iv) la adquisición y uso de herramientas propias de la disciplina, (v) la responsabilidad social, (vi) la potenciación de habilidades analíticas, (vii) un cambio o bien enriquecimiento de la concepción de su profesión y, (viii) la preparación para su futuro campo laboral, tal como se ejemplifica en la tabla 1. Desde los docentes, se identificaron 18 categorías cercanas a su discurso, que fueron agrupadas en conexión con las obtenidas en el análisis de los estudiantes. Los hallazgos permiten visibilizar vínculos entre las percepciones de los docentes y estudiantes sobre el impacto que tiene participar de experiencias A+S en el aprendizaje de

estos últimos. Particularmente los docentes explicitan que participar de estas experiencias favorece en los estudiantes (i) el conocimiento de realidades, (ii) responsabilidad social, (iii) conexión teoría-práctica, (iv) desarrollo de habilidades analíticas, (v) aproximación al mundo laboral y (vi) la valoración del rol profesional.

CONCLUSIONES

Este estudio reafirma los beneficios que trae a los estudiantes de educación superior el participar de experiencias A+S. Particularmente, en relación a las “ganancias” académicas, que en términos de conexiones teoría-práctica, mayor conciencia social, o bien proyecciones futuras a su campo laboral, trae aparejado el conectarse a un contexto real de aprendizaje. Ahora bien, visibilizar la relación directa entre los logros percibidos por los docentes y los estudiantes, nos hace reflexionar por ejemplo sobre cuáles son aquellas acciones docentes que permiten que ambos actores visibilicen ganancias similares, si existen algunas características particulares de estos docentes que permitieron conducir los cursos a las metas prefijadas. Aspectos que consideramos pueden ser investigados en estudios futuros.

REFERENCIAS

- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje- Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: PPC.
- Berasategi, N., Alonso, I. y Roman, G. (2016). Service-learning and higher education: evaluating students learning process form their own perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 424 – 429
- Berríos, V., Contreras, M., Herrada, M., Robles, M. y X. Rubio, (2012). *Resultados de Aprendizaje servicio en la UC: informe final de investigación*. Santiago, Programa Aprendizaje Servicio, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Brozmanová, A., Heinzová, Z. y Chovancová, K. (2016). The Impact of Service-Learning on Students' Key Competences. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 367-376. Disponible en <http://journals.sfu.ca/iarslce>
- Furco, A. y Billig, S. (2002). *Service-Learning: the essence of the pedagogy*. Ad-

vances in Service-Learning Research. National Service-Learning Clearinghouse

- Tapia, M. (2008). Aprendizaje Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, Argentina.

TABLA 1: EXTRACTO REPRESENTATIVO

Estudiantes	Docentes	Categoría
Conocimiento de realidades en contexto	<i>"Propiciar investigaciones que pudieran ser de utilidad a alguien más que a nosotros mismos fue uno de nuestros propósitos. A+S contribuyó a ello en tanto obligó [a los estudiantes] a tener en vistas lo que el otro (nuestras contrapartes comunitarias) requerían..."(D5)</i>	<i>"La realidad en la que te desenvuelves te ayuda a contextualizar los problemas del país" (MKSP7); "pensar de manera seria sobre problemas reales de las organizaciones e instituciones de Chile" (4pl13), "... uno de los aspectos más positivos es el hecho de que uno está en el sitio mismo de las cosas, o sea el trabajo de campo que se da..." (17 MY2)</i>
Conexión teórica práctica	<i>"Lo más significativo es que los alumnos se han tenido que enfrentar al mundo laboral y han tenido que adaptar el contenido del curso a las necesidades específicas de cada microempresa. Han tenido que demostrar responsabilidad y compromiso y eso es muy importante en el aprendizaje/formación de un alumno"(D1)</i>	<i>"El encuentro de la practica con la teoría. Porque solo tienen completo sentido cuando se encuentran y eso en mi carrera (sociología) no pasa muy seguido"(9IM14)</i>
Responsabilidad Social	<i>"...que los alumnos comprendieran la importancia de aportar con lo que el Socio Comunitario plantea como necesario, y no desde el interés propio de los alumnos..." (D3).</i>	<i>"... la implementación del A+S me hizo dimensionar una actitud más responsable al momento de desarrollar la investigación en terreno, esto iba en función de lo que pretendamos como una aporte real a la comunidad". (5LAB16)</i>
Cambio o bien enriquecimiento de la concepción de su profesión	<i>beneficioso para comprender en el aprender-haciendo, el impacto real que el trabajo del o la socióloga tiene en el diseño y ejecución de las políticas sociales. (D8)</i>	<i>"poder poner en práctica los conocimientos obtenidos en la clase a demás de acercarme a la visión de lo que implica ser profesional e investigador.(13TCII-6)"</i>
Potenciación de habilidades analíticas	<i>"Trabajar con información actualizada. Esto permite instruir el proceso de toma de decisiones de acuerdo a la realidad actual.. (D4).</i>	<i>"... Contrastar las diversas miradas sobre problemas..." (12TCII7)</i>

Estudiantes	Docentes	Categoría
Preparación para su futuro campo laboral	<i>"...Creo que el sentido de aprender dos veces, de los alumn@s (en el aula y con el socio comunitario), es un paso muy importante en su formación profesional, pero sobretodo, personal" (D9)</i>	<i>"la experiencia en terreno muestra el trabajo real que realiza un psicólogo dedicado a la investigación lo que entrega herramientas para el trabajo futuro y orienta las decisiones de en qué área dedicarse a futuro." (13TC2-1)</i>
Desarrollo de habilidades interpersonales		<i>un aspecto importante que se destaca considero el hecho de realizar trabajo practico para comenzar a pulir las habilidades de nosotros como estudiantes de psicología en torno a la relación con las personas." (12MCI3)</i>
Adquisición y uso de herramientas propias de la disciplina		<i>"la utilización de herramientas, porque me provee de habilidades".(8LIII-2)</i>

IMPACTO PERCIBIDO POR LA COMUNIDAD SOBRE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO EN UN CONTEXTO DE NEGOCIOS

Cárdenas, C.1. Hasbún, B. 1; Pizarro, V. 1

¹Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile

RESUMEN: Los beneficios de las experiencias de Aprendizaje y Servicio han sido ampliamente investigados en los estudiantes que participan de ellas, sin embargo, los beneficios que obtienen los actores de la comunidad, denominados aquí socios comunitarios, suelen quedar olvidados al momento de evaluar estas experiencias. En este sentido, este trabajo presenta la evaluación de la experiencia de los socios comunitarios en experiencias de Aprendizaje y Servicio en un contexto de negocios, específicamente en cursos implementados en la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile. Estos cursos consisten en asesorías de negocios a emprendimientos y organizaciones. El objetivo principal del trabajo fue indagar respecto a los niveles de satisfacción y a los impactos percibidos por los socios comunitarios participantes de esta experiencia. Para lo anterior, se elaboró un cuestionario auto aplicado que recogió información respecto a estos elementos, junto con la caracterización de los socios participantes. En total participaron 101 socios. En base a los datos obtenidos se elaboraron indicadores de Satisfacción e Impacto percibidos; ambos indicadores reportan niveles altos de Satisfacción e Impacto.

PALABRAS CLAVE: Socios comunitarios, Efecto percibido, Satisfacción; Evaluación

PERCIEVED IMPACT BY THE COMMUNITY ABOUT A SERVICE LEARNING EXPERIENCE IN A BUSINESS CONTEXT

Cárdenas, C.; Hasbún, B.; Pizarro, V.

¹Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile

ABSTRACT: The benefits of Service Learning experiences for students have been widely documented, however, the benefits for community actors, here called community partners, are usually forgotten when evaluating these experiences. In this regard, this paper presents the community partners experience in Service Learning, in a business context, specifically in courses implemented by the Business and Economics School, at Universidad de Chile. These courses consist in business counseling for entrepreneurship and organizations. The main objective of the research was to inquire for levels of satisfaction and perceived impact of community partners involved in the experience. To collect data about those elements, together with characteristics of the community partners, a self-applied questionnaire was created. In total 103 community partners participated. Based on the results, indicators of satisfaction and perceived impact were calculated. The results on both indicators report high levels of satisfaction and impact, therefore the results are positive.

KEY WORDS: Community partners; Perceived effects; Satisfaction; Assessment

INTRODUCCIÓN

Los impactos del Aprendizaje y Servicio (ApS) se han estudiado, sobre todo, en función de los beneficios que este reporta para los estudiantes (Puig et al., 2011; Tapia, 2010; Zlotkowski, 1996). Sin embargo, los impactos en la comunidad muchas veces se olvidan al momento de evaluar experiencias de este tipo. En relación con esto, no debe olvidarse que las experiencias de ApS poseen dos objetivos simultáneos; si bien el enfoque en los aprendizajes es central, también lo es la intervención comunitaria (Francisco & Moliner, 2010; Puig et al., 2011; Tapia, 2010). En este sentido, el ApS se diferencia con otras prácticas educativas solidarias gracias a su doble intencionalidad: pedagógica y social y/o de participación ciudadana (Tapia, 2010).

El elemento solidario del ApS consiste en la búsqueda de solución a una problemática o necesidad de la comunidad (Tapia, 2010). En este sentido, este tiene un enfoque horizontal, lejos de las posturas asistencialistas, pues se asume que tanto los estudiantes como los actores de la comunidad aportan con su conocimiento y experiencia.

Al hablar de comunidad en el Aprendizaje y Servicio ésta puede entenderse, desde una visión más reducida, como aquellos actores de la comunidad con los cuales la institución educativa se asocia directamente, o desde una perspectiva más amplia, como un barrio, una comunidad construida intencionadamente, o una localidad geográfica (Cruz & Giles, Jr., 2000).

Desde el año 2009 la Facultad de Economía y Negocios (FEN) de la Universidad de Chile, ha implementado cursos que se basan en el enfoque metodológico de ApS. Las experiencias de ApS de FEN consisten en una asesoría técnica en negocios a un emprendimiento u organización. Las asesorías son llevadas a cabo por equipos de estudiantes durante un semestre académico. Para realizar la tarea con éxito los estudiantes deben no solo movilizar competencias genéricas y disciplinares, sino que deben considerar de manera activa y trabajar horizontalmente con los socios comunitarios para identificar y solucionar los problemas o necesidades que los emprendimientos u organizaciones tengan.

De manera específica, esta investigación se ha enfocado en conocer la satisfacción y el impacto percibido por los actores de la comunidad –de ahora en adelante socios comunitarios- con los cuales se ha trabajado en cursos de ApS de la FEN.

Esta investigación pretende indagar respecto a la experiencia de los socios comunitarios asociados con FEN, como una forma de aportar conocimiento de la percepción e impactos de la contraparte comunitaria en experiencias de Aprendizaje y Servicio.

METODOLOGÍA

La muestra de esta investigación se compone de socios comunitarios participantes en asesorías, desde el año 2013 hasta el semestre otoño 2016, período desde el cual se tiene datos de los participantes. Se incluyeron únicamente a aquellos socios que rigen pequeñas, medianas o microempresas, y aquellos de los cuales se tenía un email de contacto. En total, 148 emprendedores cumplían con dichos criterios. Se fomentó la participación de todos ellos, sin embargo la muestra efectiva está compuesta por sujetos voluntarios (Hernández, Fernandez, & Baptista, 2004). En total participaron 101 socios comunitarios, lo que corresponde al 68% del total.

Para el levantamiento de datos, se elaboró un cuestionario en línea de preguntas abiertas y cerradas, con el objetivo de recoger información de Caracterización de los socios, Satisfacción e Impacto de la asesoría percibidos. El cuestionario de 21 preguntas fue enviado por correo electrónico para ser auto aplicado. El período de recolección de datos se inició en octubre de 2016 y finalizó en Diciembre, del mismo año.

En base a las escalas Likert contenidas en el instrumento, se calcularon indicadores de Satisfacción y de Impacto. Cada pregunta Likert consta de cinco opciones de respuesta que representan grados de satisfacción o acuerdo con elementos de impacto (ver Tabla 1). A cada respuesta se le asignó un valor de uno a cinco (ejemplo “muy satisfecho” = 5). Con estos puntajes asignados se calculó el indicador de la siguiente manera $(\text{Puntaje obtenido} - 1) / (5 - 1)$. De esta manera se obtiene un indicador con valores entre 0 (0%) y 1 (100%).

El análisis de resultados se llevó a cabo con el software de análisis estadístico SPSS 15.0. Los valores obtenidos en los indicadores se interpretaron de la siguiente manera: $[0-0,20[$ = nivel muy bajo; $[0,20-0,40[$ = nivel bajo; $[0,40-0,60[$ = nivel medio; $[0,60-0,80[$ = nivel alto; $[0,80-1]$ = nivel muy alto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al caracterizar a los socios comunitarios, la edad promedio es de 43 años. El máximo son 64 años, mientras que el mínimo son 23 años, por lo que a las asesorías accede un espectro etario bastante amplio.

De los socios participantes el 39% son hombres y el 61% mujeres, lo que llama la atención pues en Chile la participación de las mujeres en el emprendimiento es mucho menor

(no más del 15,5% en pequeña y mediana empresa y 38,7% en microempresas). En este sentido las asesorías parecen tener más llegada con un grupo que, a nivel nacional es más vulnerable, porque, sumado a la menor participación, las mujeres perciben menos rentas y son menos dinámicas que los emprendedores hombres (Ministerio de Economía, 2016). En cuanto al nivel educacional de los socios, el 87% posee algún tipo de educación superior, completa o incompleta. Parece plausible que los niveles de educación de los socios estén relacionados con sus motivaciones para participar de las asesorías de ApS, que pueden incluir la búsqueda de conocimiento y la necesidad de profesionalizar su emprendimiento. También es posible que los socios que posean estudios superiores sientan mayor cercanía y tengan una mayor valoración de la Universidad como institución que aquellos que poseen menor nivel educacional, lo que podría atraerlos a participar de una experiencia de vinculación de este tipo.

El nivel de Satisfacción con las asesorías corresponde a un nivel alto. El indicador alcanzó un valor de 69%. Este indicador se compone de los siguientes sub indicadores: (1) satisfacción con la Propuesta de la asesoría: 65%. (2) Satisfacción con el Equipo asesor de estudiantes: 73%. (3) Satisfacción con la Participación horizontal en el trabajo: 72%. (4) Satisfacción con el Vínculo con la Facultad: 66%. Como se puede observar los resultados de todos los sub-indicadores son positivos y alcanzan niveles de satisfacción altos.

Entre estos resultados destaca la buena evaluación de los socios respecto al equipo asesor de estudiantes y la participación horizontal en el trabajo, ambos elementos claves para una experiencia de ApS que genere impactos positivos tanto en los socios comunitarios como en los aprendizajes de los estudiantes. Por otra parte, parece necesario fortalecer elementos de la propuesta de la asesoría, sub-indicador que presenta los resultados más débiles.

En otro sentido, el nivel de Impacto percibido en las prácticas de negocio de los socios comunitarios también corresponde a un nivel alto, el indicador alcanza un valor de 72%. En relación con esto se les preguntó a los socios por (1) la mejora general en sus prácticas de negocios: 71%, y de manera específica en prácticas de (2) costos: 68% y (3) marketing: 76%.

Los resultados en cuanto al Impacto en las prácticas de negocios son positivos, los socios declaran en su mayoría que gracias a las asesorías de ApS han mejorado sus prácticas de negocio. Este resultado evidencia el cumplimiento del objetivo de estas experiencias en cuanto a los impactos deseados en los socios comunitarios. De esta manera se está apor-

tando en profesionalizar el trabajo de los socios como emprendedores, y en mejorar las malas prácticas que son comunes y perjudiciales para los emprendimientos (Ministerio de Economía Fomento y Turismo, 2015).

CONCLUSIONES

En general se observa que los resultados respecto a la Satisfacción e Impacto percibido por los socios comunitarios son positivos. Se ha podido generar indicadores de los niveles de ambas variables, por lo que se puede afirmar que hay un nivel alto de satisfacción con la metodología y de impacto en las prácticas de negocio percibidas por los socios comunitarios, en base a la experiencia de Aprendizaje y Servicio.

Dentro de las limitaciones de la investigación se encuentran, en primer lugar, la aplicación del instrumento pues, por sesgo de autoselección, hubo un elevado porcentaje de socios que no participó del estudio. A futuro podrían considerarse opciones más efectivas de levantamiento de datos, como encuestas telefónicas o presenciales. Otra limitación para medir impacto fue la falta de datos iniciales (previos a las asesorías) que permitieran comparar los efectos reales de las asesorías, por lo que hubo que limitarse a la percepción de los socios respecto a estos elementos. A futuro se espera, levantar datos iniciales y finales más precisos respecto a prácticas de negocios de los emprendimientos, que permitan realizar un estudio de impacto respecto de las asesorías de Aprendizaje y Servicio en los socios comunitarios.

TABLAS

Tabla 1: Extracto del cuestionario (ejemplos de preguntas Likert)

Ítem	Opciones	Dimensión
(Por favor señale su grado de satisfacción con:) <i>La asesoría FEN realizada.</i>	Nada satisfecho / Poco satisfecho / Algo satisfecho / Bastante satisfecho / Muy satisfecho	Satisfacción con la asesoría
(Creo que gracias a las asesorías FEN:) <i>He mejorado mis prácticas de negocios.</i>	Muy en desacuerdo / En desacuerdo / Ni de acuerdo ni en desacuerdo / De acuerdo / Muy de acuerdo	Percepción de impacto

REFERENCIAS

- Cruz, N. I., & Giles, D. E. (2000). Where's the community in service-learning research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7 (1), 28-34.
- Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad : una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(4), 69–77.
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2004). *Metodología de la investigación*. 3ª ed. McGraw-Hill Interamericana. México. 705 pp.
- Ministerio de Economía Fomento y Turismo. (2015). Informe de resultados: empresas chilenas. Tercera Encuesta Longitudinal de Empresas.
- Ministerio de Economía Fomento y Turismo de Chile. (2016). Informe de resultados: El micro emprendedor en Chile. Unidad de Estudios.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45–67.
- Tapia, M. N. (2010). *Aprendizaje y Servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles (Ciudad Nueva)*. Buenos Aires.
- Zlotkowski, E. (1996). Opportunity for All: Linking Service-Learning and Business Education. *Source Journal of Business Ethics*, 15(1), 5–19.

MODELO DE IMPLEMENTACIÓN A+S, ROL DEL SOCIO COMUNITARIO Y SU APLICACIÓN EN LA METODOLOGÍA.

FONTANA, R.P, FARA, C.

Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.

RESUMEN:

El presente documento describe el modelo de implementación del enfoque metodológico Aprendizaje-Servicio (A+S) en la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile. El análisis está centrado en la implementación, el proceso de institucionalización de la ejecución actual de A+S y el rol preponderante que ejerce el socio comunitario como factor de aprendizaje. Los resultados están orientados al enfoque metodológico, desarrollo de las competencias académicas, la mejora continua con los procesos vinculantes en la formación de profesionales socialmente responsables.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje-Servicio, Vinculación con el medio, Socios comunitarios, Facultad de Economía y Negocios

ABSTRACT:

The present document describes the model for implementation of Learning and Service (A+S) methodology in the Faculty of Economics and Business of the University of Chile. The analysis is focused on the implementation, the process of institutionalization in the current execution of A + S and the fundamental role that community partners play in learning. The results are orientated with a focus on methodology, the development of academic strengths and the continued improvement of processes to develop training of socially responsible professionals.

KEY WORDS: Learning, Service, Linked learning, Community partners, Faculty of Economics and Business.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Chile, como institución pública al servicio de los desafíos del país, utiliza métodos de enseñanza que vinculan a los estudiantes con el entorno. Desde la Facultad de Economía y Negocios (FEN), uno de estos enfoques es el de Aprendizaje-Servicio (A+S) - vigente desde 2006 – el cual busca facilitar un espacio de aprendizaje bi-direccional, en el que tanto estudiantes como socios comunitarios aprenden a través de un trabajo conjunto. Desde esta perspectiva se espera contribuir al desarrollo de habilidades claves en los estudiantes, dotándolos de herramientas técnicas al servicio de la comunidad y experiencias en contextos reales, que les permitan comprender y resolver necesidades específicas de diferentes actores sociales en torno a su quehacer profesional. Además, este enfoque metodológico busca responder a necesidades y problemáticas específicas de socios comunitarios, permitiendo generar soluciones de corto y mediano plazo que fortalezcan su desarrollo y bienestar.

Esta propuesta metodológica pretende ser una experiencia comparada hacia otras instituciones educacionales que quieran implementarla, buscando así describir aquellos procesos claves y útiles en el desarrollo práctico de A+S en aula.

METODOLOGÍA

El modelo de implementación de A+S en FEN se operacionaliza a través del desarrollo de “asesorías específicas” que realizan equipos de estudiantes durante un semestre académico. En este modelo participan 5 actores claves: socios comunitarios, equipos de estudiantes, equipo docente, y dos unidades de apoyo, Centro de Enseñanza de Aprendizaje (CEA) y Nexo Responsabilidad Social Universitaria (Nexo RSU).

Los socios comunitarios son entendidos como micro y pequeñas empresas, organizaciones de la sociedad civil, municipios e instituciones públicas que tienen interés y/o necesidades de mejorar alguna de sus prácticas de gestión (marketing, contabilidad, estrategia, gestión de personas y recursos, entre otros).

Los equipos de estudiantes son quienes asesoran a alguna organización específica. Estos, cumplen doble rol -asesor y aprendiz-, pues aprenden a tomar de decisiones en contextos reales a través de la experiencia del socio comunitario.

El equipo docente, compuesto por el/la docente a cargo de la cátedra, quien guía a los

estudiantes en el desarrollo de la asesoría y sus motivaciones, además de garantizar el proceso de aprendizaje; y los ayudantes, quienes realizan un seguimiento continuo al trabajo conjunto, siendo un actor clave de comunicación en este vínculo.

Finalmente, las unidades de apoyo -NexoRSU y CEA- cumplen un rol de soporte para el desarrollo del modelo A+S FEN, tanto en el vínculo directo de socios comunitarios con estudiantes, como en el fortalecimiento de procesos y herramientas de enseñanza y aprendizaje del equipo docente hacia estudiantes y socios comunitarios.

Como se muestra en la Figura 1, la primera etapa del modelo comienza con la revisión de cada desafío A+S, a través de la elaboración de una ficha que incorpora las características particulares de cada cátedra, el nivel que están cursando los estudiantes, las temáticas que abordará la intervención comunitaria, los productos que serán entregados al final del proceso, el perfil de socio comunitario y las fechas más importantes. Posteriormente, en el proceso de convocatoria se perfilan los intereses de los socios, y agendan reuniones iniciales entre docentes y potenciales participantes, donde se alinean expectativas, se mide pertinencia y se transmite el compromiso de la Facultad con este tipo de instancias. Luego de esto, se realiza la selección final de socios por cátedra (figura 1).

Durante su ejecución, se conciben cuatro hitos institucionales entre los actores involucrados.

- Hito 1: constituye el primer encuentro formal entre socios comunitarios y estudiantes. En esta instancia se firma una carta de compromiso, la cual incorpora las responsabilidades del equipo docente, los estudiantes y los socios comunitarios, para un correcto desarrollo de la asesoría. Este espacio permite a los socios comunitarios conocer con quienes trabajarán durante el desarrollo de la asesoría y se plantean los primeros acuerdos para el trabajo conjunto. Adicionalmente se implementan instrumentos de medición de expectativas y caracterización que permiten evidenciar los resultados esperados desde la perspectiva de los socios comunitarios y estudiantes.
- Hito 2: representa un espacio de reflexión intermedia que tiene por objetivo evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en torno al avance de la asesoría. Además, permite evidenciar los desafíos del trabajo conjunto, tomar nuevos acuerdos y mejorar las relaciones entre los equipos de estudiantes y los socios comunitarios.
- Hito 3: tiene por objetivo presentar los productos finales de la asesoría e identificar las soluciones trabajadas durante el periodo académico y de esta forma validar el servicio otorgado al socio comunitario. Es en este hito donde los socios comunitarios

rios pueden vislumbrar el producto desarrollado, y su experiencia se ve traducida en una utilidad concreta y en la proyección de impactos organizacionales.

- Hito Final: momento en el cual se concluye el proceso desarrollado. Esto se simboliza mediante una ceremonia de cierre donde se otorga un reconocimiento al trabajo realizado en las diferentes cátedras que implementan la metodología. En esta instancia se realiza una evaluación final de satisfacción y resultados, que permite recoger las impresiones de socios comunitarios en torno al desarrollo de la actividad realizada, así como también intereses en otras asesorías con la misma metodología.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la actualidad y por medio de trabajo de varios años podemos plantear un modelo de implementación de A+S, adaptado al contexto particular de una Facultad de Economía y Negocios, el cual incorpora dos actores adicionales al modelo tradicional, mostrando el compromiso de la institución para generar espacios efectivos de aprendizaje activo de estudiantes y socios comunitarios. Algunos aprendizajes importantes de este proceso, tienen relación con la incorporación de los hitos reflexivos como espacios claves para el desarrollo de los proyectos A+S, ya que son las instancias donde se puede visualizar el trabajo conjunto de los actores involucrados. Asimismo, estas instancias permiten nivelar expectativas y realizar un seguimiento continuo al desarrollo de la asesoría con los socios comunitarios, lo cual propicia un estándar de calidad del servicio otorgado por los estudiantes, adaptado a las particularidades de cada experiencia. Por su parte, los socios comunitarios -desde su rol- aportan al desarrollo de las competencias de aprendizaje claves en los estudiantes, en especial lo que se refiere a responsabilidad social.

Importante destacar, que durante el proceso de implementación A+S, se han ido incorporando instrumentos de evaluación a estudiantes y socios comunitarios que caracterizan a los actores claves y miden expectativas, satisfacción y resultados, lo cual permite monitorear el desarrollo del proyecto A+S durante la ejecución del mismo.

CONCLUSIONES

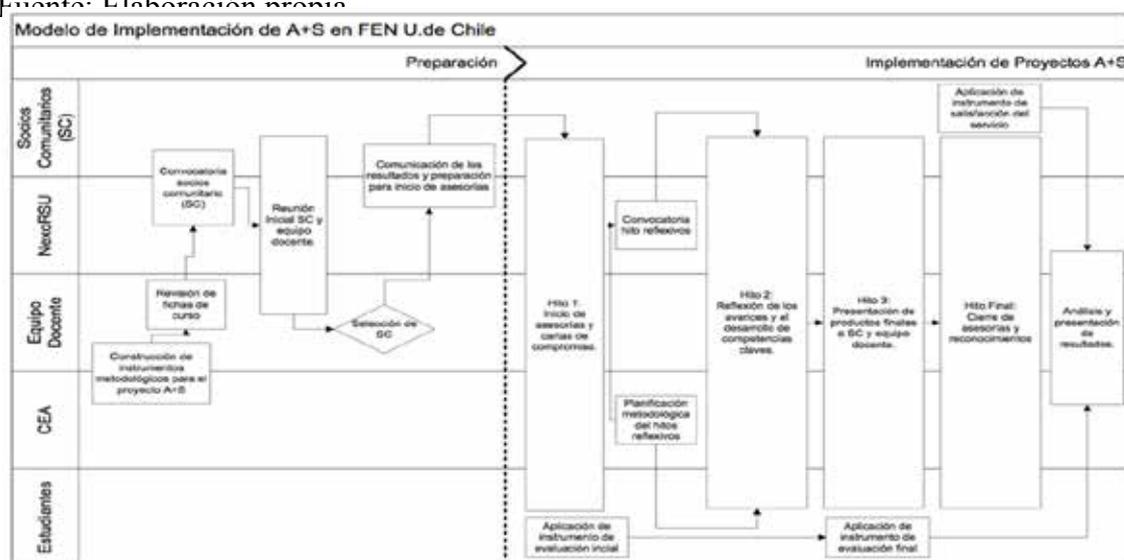
La misión de la Universidad de Chile tiene como ejes centrales la generación de saberes en base a los principios de una actitud reflexiva, dialogante y crítica; la formación

de personas con sentido ético, cívico y de responsabilidad social. En este sentido, FEN promueve estos ejes a través de su modelo de implementación A+S, ya que, permite establecer un vínculo directo de los estudiantes con las problemáticas sociales que los socios comunitarios traen consigo, lo cual permite combinar los saberes de la academia con el entorno, generando un espacio de aprendizaje bidireccional que fluye desde la experiencia del socio comunitario en la gestión de una organización, y el conocimiento teórico y conceptualización de estudiantes, aplicado a una realidad local.

TABLAS Y FIGURAS

Figura 1 - Flujograma A+S FEN

Fuente: Elaboración propia



REFERENCIAS

- Brower, H. H. (2011). Sustainable Development Through Service Learning: A Pedagogical Framework and Case Example in a Third World Context. Academy of Management Learning & Education.
- Proyecto Universidad Construye País. (2006). Responsabilidad social universitaria, una manera de ser universidad : teoría y práctica en la experiencia chilena. (C. Fernández, C. Delpiano, & J. M. De Ferrari, Eds.) (1st ed.). Santiago de Chile.
- Tapia, M. N. (2010). Aprendizaje y Servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles, Ciudad Nueva. Buenos Aires.

APORTES DEL AYSS A LA FORMACIÓN ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

IERULLO, M.*1,2; RUFFINI, V.³*ierullo.martin@gmail.com*

¹ CLAYSS, Centro Latinoamericano de A-SS, Yapeyú 283, CABA, Argentina.

²Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Santiago del Estero 1050 (1122) CABA, Argentina,

³ Escuela N° 10 DE 17, Ministerio de Educación, CABA, Argentina

El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación la participación en proyectos de aprendizaje y servicio solidario (ayss) y la formación académica desde la perspectiva de los estudiantes. El estudio se basa en una encuesta realizada a 518 estudiantes que participaron de proyectos de ayss en el marco de los Programas de Apoyo a Escuelas Solidarias de CLAYSS en Argentina y Uruguay.

A partir del análisis de los resultados, puede afirmarse que la participación en proyecto de ayss ha contribuido a la formación académica de los estudiantes. En tanto se ha aportado a generar satisfacción personal, a favorecer el trabajo en equipo, a conocer sobre situaciones o problemáticas sociales, a conocer instituciones y/o grupos de personas, a aplicar conceptos y procedimientos aprendidos anteriormente, a generar curiosidad para buscar nueva información y a aprender nuevos conceptos, procedimientos y técnicas.

Así mismo a partir del análisis correlacional, es posible señalar que dichos procesos se refuerzan en los casos que: a) los estudiantes sostienen su participación durante más de un ciclo lectivo, b) existe protagonismo de estos estudiantes en distintas etapas del proyecto y c) se desarrollan en simultáneo actividades áulicas y en la comunidad. Respecto de estos casos se observa una asociación significativa (Prueba de Spearman, $p < 0,05$ y $p < 0,01$).

PALABRAS CLAVE: PARTICIPACIÓN- PROTAGONISMO ESTUDIANTIL –EVALUACIÓN- APRENDIZAJE

The objective of work was to analyze the relationship between participation in service-learning projects and the academic formation from the perspective of the students. The study was based on a survey of a total of 518 students who participated in service-learning projects developed in the framework of CLAYSS' Support Programs for Solidarity Schools in Argentina and Uruguay.

From the analysis of the results, it can be affirmed students' participation in service-learning projects have contributed to their academic formation. Meanwhile, it has contributed to generate personal satisfaction, to favor teamwork, to know about social situations or problems, to know institutions and groups of people, to apply previously learned concepts and procedures, to generate curiosity to search new information and to learn new concepts, procedures and techniques.

In addition, from the correlation analysis, it is possible to affirm that these processes are reinforced in cases that: a) students participate in project more than one school year, b) the students are the protagonist of different stages of the project c) students participate simultaneously in classroom and community activities. In these cases, it is observed a significant association (Spearman test, $p < 0.05$ and $p < 0.01$).

KEY WORDS: PARTICIPATION - STUDENT PROTAGONISM - EVALUATION - LEARNING

INTRODUCCION

Diversos estudios previos permiten afirmar que la participación de niños y jóvenes en proyectos de ayss contribuye a su formación académica. A través del presente trabajo se apunta a analizar estadísticamente esta relación e identificar los distintos factores que potencian los procesos formativos de adolescentes y jóvenes.

Para tal fin, se consideró la perspectiva de los estudiantes participantes de diversos proyectos de ayss que han sido acompañados por CLAYSS en el marco del Programa de Apoyo a Escuelas Solidarias “Crear para Ver” (Argentina, 2009-2013) y del Programa de Apoyo a Centros e Instituciones Educativas (Uruguay, 2015-cont.).

METODOLOGÍA

Se realizó una encuesta a estudiantes que participaron de los proyectos en el marco de los Programas de Apoyo a Escuelas Solidarias de CLAYSS en Argentina y Uruguay. El instrumento consistió en un cuestionario a través del cual se indagó las actividades de participación de los estudiantes en el marco del proyecto, su rendimiento académico en las asignaturas involucradas y la valoración de los mismos acerca del trabajo comunitario y del aporte del proyecto en su formación académica. El mismo fue aplicado entre 2013 y 2016 en el marco de las acciones de acompañamiento y capacitación emprendidas por CLAYSS.

Los resultados se procesaron mediante el programa SPSS. A través del programa estadístico, se analizaron correlaciones entre las variables antes detalladas. Se comprobó normalidad mediante la Prueba de Kolmogorov-Smirnov y se evaluó el grado de asociación mediante la prueba de Spearman ($\alpha=0,05$).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El cuestionario fue respondido voluntariamente por 518 estudiantes, pertenecientes a 55 instituciones educativas de nivel medio/secundario de la República Argentina (74,7% de los casos) y la República Oriental del Uruguay (25,3%). Los informantes fueron 63% mujeres. Respecto de la participación en el proyecto se observa que un 50,6% se incorporaron al proyecto durante el ciclo lectivo en el que se administró el cuestionario, un 32,0% participa desde el año anterior, 13,1% con anterioridad a estos dos ciclos lectivos

y el resto no recuerda. Los proyectos de los que participan los estudiantes resultan diversos respecto de la temática abordada (primando aquellos referidos a Salud y Ambiente). En todos los proyectos se evidencia una articulación de las acciones de servicio con los contenidos curriculares de diversas asignaturas y espacios, los cuales varían en función de la temática abordada.

Respecto de las actividades en las que se involucran los estudiantes, se evidencia una participación múltiple y dispar. El 67,0% desarrolla actividades áulicas de preparación de cuestiones necesarias para desarrollar el proyecto y el 49,6% está involucrado en acciones solidarias fuera de la escuela. Respecto de las acciones de evaluación y reflexión de los proyectos se evidencia una participación de 32,7% y 52,1% respectivamente. Respecto de las acciones de comunicación, se observa que un 39,0% participa en el armado de revistas, boletines, blogs, videos u otros y un 34,2% ha presentado el proyecto en eventos o encuentros desarrollados en otras instituciones. También puede destacarse que un 40,0% ha participado en la realización de entrevistas o encuestas a vecinos, funcionarios gubernamentales y/o referentes comunitarios y un 37,6% ha elaborado de trabajos prácticos o monografías sobre temas vinculados al proyecto.

Respecto de los aportes de los proyectos de aysa a la formación académica de los estudiantes, los mismos señalan que la participación en dichos proyectos ha contribuido a: generar satisfacción personal (57,7% de los casos), favorecer el trabajo en equipo (77,2%), conocer sobre situaciones o problemáticas sociales (49,2%), conocer instituciones y/o grupos de personas que trabajan sobre una temática o problema particular (36,3%), aplicar conceptos y procedimientos aprendidos anteriormente (35,4%), generar curiosidad para buscar información sobre temas específicos, consultar con profesores u otros expertos en distintas temáticas (40%) y aprender nuevos conceptos, procedimientos y técnicas (51,0%). En este sentido, se reafirma lo expuesto por Furco (2006) acerca de la importancia de estos proyectos en el fortalecimiento de la autoestima, la conducta pro-social, la motivación y el compromiso con el propio aprendizaje, factores considerados como “mediadores” en el proceso de aprendizaje. Así mismo, puede observarse que la participación en estos proyectos favorece la adquisición y fortalecimiento de habilidades y competencias sociales y técnicas.

Más allá de estos resultados descriptivos, puede evaluarse también la asociación entre las distintas variables relevadas. En este sentido, puede señalarse que se observa un mayor aporte a la formación académica de los estudiantes asociada a los siguientes factores: a)

la duración de la participación de los estudiantes en el proyecto, b) participación de los estudiantes en diversas actividades y c) participación simultánea en actividades áulicas y en la comunidad. A continuación se describirá cada una de ellas:

- a) Duración de la participación de los estudiantes en el proyecto: Se observa que existe una asociación directa en el tiempo de participación y la valoración acerca del aporte del proyecto a la formación académica. Es decir, se observa que a mayor tiempo de participación en el proyecto, mejor valoración sobre los aportes del mismo a la formación académica. Al respecto se observa una correlación altamente significativa ($p < 0,01$) entre el tiempo de participación y los siguientes aportes: conocer instituciones y/o grupos de personas que trabajan en la temática, aplicar conceptos y procedimientos y aprender nuevos conceptos, procedimientos y técnicas. Así mismo se identifica significatividad en la asociación ($p < 0,05$) respecto de la motivación para la búsqueda de información y el conocimiento de situaciones sociales (Ver Tabla 1). Estos resultados reafirman la asociación destacada por Tapia (2009) entre el impacto de los proyectos y la duración e intensidad de los mismos.
- b) Participación de los estudiantes en diversas actividades: El análisis estadístico demuestra que a mayor involucramiento de los estudiantes en diversas actividades vinculadas al proyecto, se observa una mejor valoración del aporte del proyecto a su formación académica. Es decir, la participación de los adolescentes y jóvenes en diversas etapas y procesos vinculados al proyecto (diagnóstico, ejecución, evaluación, reflexión, comunicación, etc.), resulta un aporte más nutrido a la formación de los mismos. En concreto se observa una asociación altamente significativa ($p < 0,01$) entre la variable cantidad de actividades en las que están involucrados los estudiantes y la totalidad de los aportes evaluados (Ver Tabla 1). De esta manera se reafirma la importancia de favorecer al pleno protagonismo de los estudiantes en las distintas etapas del proyecto. Siguiendo a Freire y Shor (2014) puede afirmarse que este protagonismo implica un rol activo de los docentes, superando el autoritarismo y *laissez faire*.
- c) Participación simultánea en actividades áulicas y en la comunidad: Por último se destaca que los estudiantes que desarrollan simultáneamente acciones áulicas y en la comunidad, poseen una mejor valoración sobre los aportes del proyecto a su formación. Tal como se sostiene en estudios previos (Ierullo, 2017) la vinculación entre el trabajo en la comunidad y el aula favorece los procesos de reflexión crítica

y de aprendizaje. En este sentido, se observa una asociación altamente significativa ($p < 0,01$) entre la simultaneidad de acciones al interior de la institución escolar y en la comunidad y los aportes del proyecto a la formación de los estudiantes. (Ver Tabla 1).

Tabla 1: Correlaciones entre variables analizadas

Aportes a la formación académica		Duración de la participación de los estudiantes	Cantidad de actividades en las que está involucrado	Participación simultánea en actividades áulicas y en la comunidad.
Genera satisfacción personal	CorrelationCoefficient	,071	,138**	,119**
	Sig. (2-tailed)	,105	,002	,007
	N	518	518	518
Favorece el trabajo en equipo	CorrelationCoefficient	,015	,260**	,147**
	Sig. (2-tailed)	,735	,000	,001
	N	518	518	518
Conocer situaciones o problemáticas sociales	CorrelationCoefficient	,091*	,281**	,285**
	Sig. (2-tailed)	,040	,000	,000
	N	509	509	509
Conocer instituciones o grupos involucrados en la temática	CorrelationCoefficient	,116**	,260**	,121**
	Sig. (2-tailed)	,009	,000	,006
	N	509	509	509
Aplicar conceptos y procedimientos aprendidos anteriormente	CorrelationCoefficient	,117**	,130**	,070
	Sig. (2-tailed)	,008	,003	,115
	N	509	509	509
Genera curiosidad para la búsqueda de nueva información	CorrelationCoefficient	,114*	,178**	,157**
	Sig. (2-tailed)	,010	,000	,000
	N	509	509	509
Aprender nuevos conceptos, procedimientos y técnicas	CorrelationCoefficient	,117**	,222**	,180**
	Sig. (2-tailed)	,008	,000	,000
	N	509	509	509

Elaboración propia a través IBM-SPSS 20.

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

CONCLUSIONES

El presente trabajo pone en evidencia que a partir de la valoración de los estudiantes, es posible afirmar que los proyectos de ayss aportan a su formación académica. Así mismo es posible sostener los procesos formativos se refuerzan: a) cuando los estudiantes sostienen su participación durante más de un ciclo lectivo, b) cuando existe protagonismo de estos adolescentes y jóvenes en distintas acciones y etapas del proyecto y c) cuando se desarrollan en simultáneo actividades áulicas y en la comunidad, ambas vinculadas al proyecto.

IMPACTO EN PROFESIONALES QUE HAN PARTICIPADO EN UN PROYECTO DE A-S: COMPETENCIAS ADQUIRIDAS

**IERULLO, M.*^{1,2}; MARTINEZ VIVOT, M.^{1,3}; GEZURAGA, M.⁴,
FOLGUEIRAS, P.⁵; HERRERO, M.A.^{1,3}**

¹ CLAYSS, Centro Latinoamericano de A-SS, Yapeyú 283, CABA, Argentina.

**ierullo.martin@gmail.com*

² Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Santiago del Estero 1050 (1122) CABA, Argentina,

³ Facultad de Ciencias Veterinarias (UBA), Av. Chorroarin, 280 (1427) CABA, Argentina

⁴ E.U. de Magisterio de Bilbao, Universidad del País Vasco –

UPV/EHU, 48940 - Leioa (Bizkaia).

⁵ Facultad de Educación, Universidad de Barcelona. P. Vall de Hebron, 171, 08035-Barcelona

En proyectos de A-S se han estudiado los impactos en el desarrollo de competencias que logran los estudiantes participantes. Sin embargo, existe menos información sobre los efectos a mediano y largo plazo. El objetivo de este trabajo fue evaluar el impacto en el desarrollo de competencias por parte de profesionales veterinarios (ex estudiantes universitarios) que formaron parte del proyecto *Los Piletones*, desde la mirada retrospectiva de los propios participantes. Se desarrolló un cuestionario ad-hoc, el cual respondió voluntariamente 44 graduados que habían participado por lo menos un año en el proyecto. Un 60% de los encuestados tenía más de 30 años y el 80% provenía de medios urbanos. El tiempo transcurrido desde su graduación se distribuyó en 34% más de 5 años, el 21% entre más de 3 a 5 años y el 45% restante entre 1 y 3 años. Se evaluó la asociación entre la participación en las ocho actividades del proyecto y la valoración (nada, un poco, adecuado, bastante y mucho) entre 25 aspectos que aportaban a las competencias. Como resultado de este análisis se destaca la asociación entre el desarrollo de actividades de reflexión y prácticamente todas las competencias genéricas y profesionales evaluadas, evidenciándose un grado de asociación significativa (Prueba de Spearman, $p < 0,05$ y $p < 0,01$). Otros estudios han determinado los efectos positivos a largo plazo de la participación en proyectos de A-S en la adquisición de habilidades y competencias, sin embargo

en este estudio hemos podido dar cuenta acerca de la importancia de las acciones de reflexión permanente en proyectos de A-S para el aprendizaje a largo plazo.

PALABRAS CLAVE: APRENDIZAJE-SERVICIO; VETERINARIA; IMPACTO A MEDIO-LARGO PLAZO; ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN.

In S-L projects researchers have studied the impacts on competences development in students. However, there is less information on medium- and long-term effects. The objective of this work was to evaluate the impact on competences development by veterinary professionals (former university students) who were part of the *Piletones project*, from a retrospective point of view. An *ad-hoc* questionnaire was developed. Forty-four graduates who had participated for at least during one year in the project responded voluntarily the questionnaire. 60% of them were over 30 years old and 80% had urban origin. The time elapsed since graduation was distributed in 34% over 5 years, 21% between more than 3 to 5 years and the remaining 45% between 1 and 3 years. It was evaluated the association between the students participation in the eight project activities and the selected valuation option (nothing, a little, adequate, enough and much) among 25 aspects that contributed to the competencies. As a result of this analysis stands out that Reflection Activities showed a significant association for all the evaluated generic and professional competences (Spearman test, $p < 0.05$). Other studies have determined the positive long-term effects of participation in S-L projects in different competencies; however in this study we are able to explain the importance of permanent reflection activities in the long term learning impact.

KEY WORDS: SERVICE-LEARNING; VETERINARY; MEDIUM AND LONG TERM IMPACT; REFLECTION ACTIVITIES

INTRODUCCION

Diversos estudios permiten observar los impactos que tiene la participación en proyectos de Aprendizaje-Servicio en el estudiantado implicado en los mismos (Deeley, 2016; García-Pérez y Gezuraga, en prensa). Uno de los elementos más estudiados es el que hace referencia al desarrollo de competencias, entendidas éstas como un conjunto de conocimientos, destrezas y cualidades personales en referencia a un contexto (Martínez Vivot y Folgueiras, 2015). Sin embargo, es preciso destacar que pocos son los trabajos que han hecho una evaluación de los efectos mencionados previamente, a medio y largo plazo (Augustin & Freshman, 2016).

El trabajo que presentamos se encuadra dentro del proyecto “*Piletones*”, experiencia en la que estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires desarrollan actividades relacionadas con el diagnóstico, la prevención y el control de enfermedades que se transmiten de animales a humanos, la tenencia responsable de animales y el control poblacional de mascotas. Las acciones se llevaron a cabo en “*Los Piletones*”, un barrio vulnerable en Villa Soldati, al sur de la Ciudad de Buenos Aires. Este proyecto ha sido objeto de instancias sucesivas de sistematización y evaluación, ofreciendo numerosas evidencias en la adquisición de competencias generales y específicas vinculadas al ejercicio de la veterinaria.

En esta ocasión, presentamos una parte del estudio realizado que tiene como objetivo evaluar el impacto en el desarrollo de competencias por parte de profesionales (ex estudiantes universitarios) que formaron parte de este proyecto en los últimos años, desde la mirada retrospectiva de los propios participantes.

METODOLOGÍA

El estudio completo sigue la metodología propia de una investigación evaluativa e incluye técnicas de recogida de información cuantitativa y cualitativa. Para realizarlo se selecciona el proyecto *Los Piletones* dado que permite evaluar el impacto en las competencias adquiridas y obtener información de mediano plazo. Cabe destacar que dicho proyecto: 1) fue implementado desde el inicio bajo la propuesta pedagógica del A-S; 2) lleva en ejecución más de 13 años sin interrupción; 3) se desarrolla en un barrio cuya situación socio-económica es vulnerable, la cual difiere de la situación de la mayoría de los estudiantes participantes en el mismo (*Competencias Genéricas*) y 4) se desarrolla en

un barrio considerado desde 2006, con riesgo epidemiológico y con condiciones para el desarrollo de enfermedades zoonóticas (Competencias Profesionales),

Se utilizó -como herramienta de recogida de información- un cuestionario ad-hoc, el cual fue validado previamente por expertos en A-S, argentinos y españoles en cuanto a su pertinencia, suficiencia, claridad y formato. El instrumento está compuesto por 11 grupos de preguntas -9 cerradas de tipo Likert y 2 abiertas-. El mismo es confidencial y fue respondido via online o via telefónica. Los resultados se procesaron mediante el programa SPSS. Se consideraron particularmente las preguntas que determinaban aquellas actividades en las cuales los estudiantes habían participado a lo largo del proyecto y aquellas vinculadas a la valoración personal sobre los aprendizajes y competencias logrados. Se desarrollaron correlaciones entre las variables vinculadas a las actividades de participación y las valoraciones sobre las competencias. Se evaluó normalidad mediante la Prueba de Kolmogorov Smirnov y el grado de asociación mediante la prueba de Spearman ($\alpha=0,05$).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El cuestionario fue respondido voluntariamente por 44 profesionales (68% femenino y 32% masculino), de los cuales, un 60% tenía más de 30 años y el 80% provenía de medios urbanos. El tiempo transcurrido desde su graduación se distribuyó en: 34% con más de 5 años, el 21% entre más de 3 a 5 años y el 45% restante entre 1 y 3 años.

Se evaluó la asociación entre la participación en las ocho actividades del proyecto y la valoración (nada, un poco, adecuado, bastante y mucho) entre 25 aspectos que aportaban a las competencias. De estas actividades se destacan las actividades de reflexión

Se muestra en la Figura 1, la distribución de porcentajes para la escala de cada respuesta para estudiantes que participaron y no participaron de acciones de reflexión. Se observa que los que participaron tienen valoraciones más positivas en cuanto al aporte a competencias genéricas y profesionales. Cuando se evaluó su asociación se obtuvieron correlaciones significativas para todas las competencias con diferente grado de asociación.

Respecto de las competencias genéricas: se observa una correlación altamente significativa ($p<0,01$) para “conocer una realidad diferente”, “adquirir valores y actitudes prosociales” y “ser más consciente de las actuaciones que hago”. Así mismo se destaca una correlación significativa ($p<0,05$) para las competencias “reconocer y respetar la diversidad y multiculturalidad” y “contribuir, de alguna forma, a la mejora de la sociedad”

Para el caso de las Competencias Profesionales: se observa una correlación altamente significativa ($p < 0,01$) para las competencias “tomar decisiones”, “mejorar mi comunicación con personas no expertas en veterinaria”, “poner en práctica competencias profesionales en procedimientos clínicos y diagnóstico”, “poner en práctica competencias profesionales en enfermedades infecciosas, parasitarias y diferenciales” y “poner en práctica competencias profesionales relacionadas con Salud Pública”. También se identifica significatividad en la asociación ($p < 0,05$) respecto de estas otras competencias “generar nuevas ideas”; “adaptarme a nuevas situaciones”; “mejorar mi capacidad crítica y autocrítica” y “resolver problemas”

Estos resultados están en consonancia con los hallazgos de otros estudios previos. Augustin & Freshman (2016) determinaron que el A-S no sólo involucraba a los estudiantes durante el desarrollo del proyecto, sino también ofrecía un desarrollo personal y profesional positivo que podía ser sostenido a lo largo de la vida. También Ierullo (2016) destaca el rol potenciador de las acciones de evaluación y reflexión en la mejora de los niveles de institucionalización y la calidad de los proyectos de A-S que se acompañan a través de los programas de apoyo de CLAYSS.

Frente a otros estudios que han determinado los efectos positivos a largo plazo de la participación en proyectos de A-S en la adquisición de habilidades y competencias, el presente trabajo ha podido dar cuenta acerca de la particular importancia de las acciones de reflexión permanente en proyectos de A-S para el aprendizaje a largo plazo. Estos resultados muestran que en el marco del Proyecto “Los Piletos”, las reuniones de reflexión han constituido un proceso clave en la internalización de los aprendizajes y en la apropiación del sentido del servicio. En este proyecto, las reuniones de reflexión han tenido la duración e intensidad suficiente como para producir impacto a largo plazo en los estudiantes, aquilatando al futuro profesional.

CONCLUSIONES

Como resultado del presente trabajo, puede sostenerse que de las fortalezas más importantes que ha tenido el proyecto “Los Piletos” es que ha reunido los factores de calidad suficientes como para producir un impacto en las competencias genéricas y profesionales en los estudiantes que participaron en el mismo. En este sentido se destaca la centralidad de los procesos reflexivos (asumidos de manera sistemática y profunda) como clave para

el afianzamiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la adquisición de competencias.

Figuras y Tablas

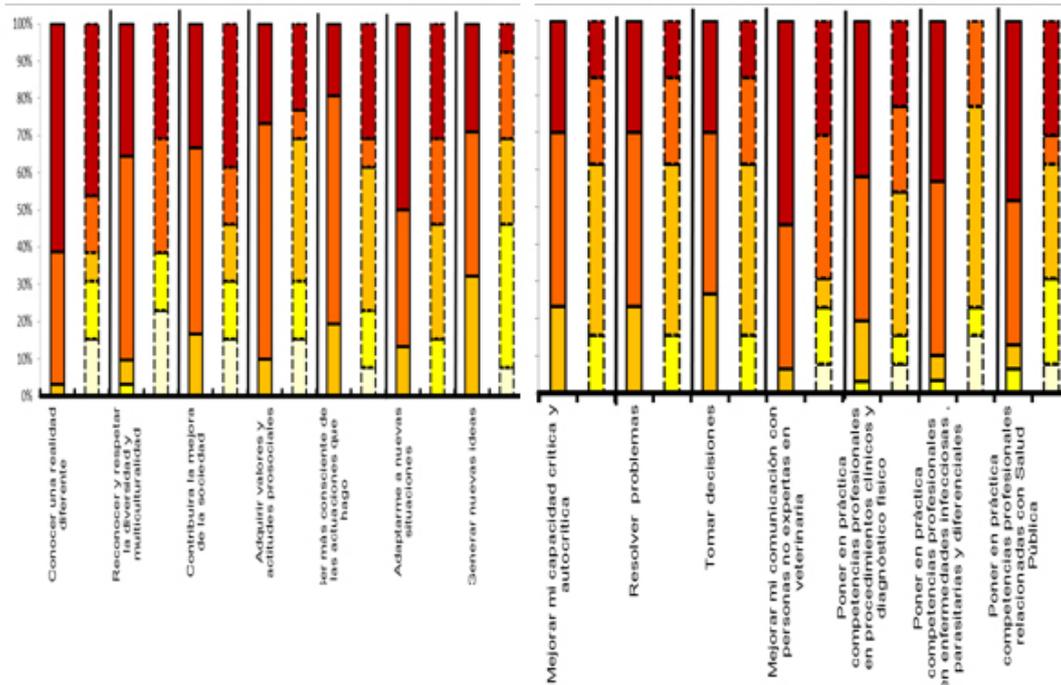


Figura 1: Competencias genéricas y Profesionales en profesionales que participaron (—) y no participaron (---) de actividades de reflexión en un proyecto de A-S

Nada (blanco) Un poco (amarillo) Adecuado (naranja) Bastante (rojo) Mucho (rojo oscuro)

AGRADECIMIENTOS

Queremos hacer llegar nuestro más sincero agradecimiento a aquellos que contribuyeron al desarrollo de este trabajo, necesariamente a los especialistas de CLAYSS, la Universidad de Deusto y la Universidad de Barcelona que evaluaron la encuesta, a los profesionales de hoy y estudiantes de ayer que la respondieron. Al financiamiento del Programa UBANEX.

REFERENCIAS

- Augustin, F. & Freshman, B. (2016). The Effects of Service-Learning on College Students' Attitudes Toward Older Adults. *Gerontology and Geriatrics Education*, 37(2), 123-144. doi: 10.1080/02701960.2015.1079705
- Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea ediciones.
- Gezuraga, M. y García-Pérez, A. (en prensa). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del Aprendizaje-Servicio. *Educatio Siglo XXI*.
- Ierullo, M. (2016) *Universidades Solidarias. Evaluación del Programa de Apoyo y Fortalecimiento de Proyectos de Aprendizaje-servicio Solidario para Universidades de América latina*. Buenos Aires: CLAYSS Ediciones.
- Martínez Vivot, M y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje-Servicio y Universidad. *Profesorado*, 19(1), 128-143

INSTITUCIONALIZACIÓN DE METODOLOGÍA APRENDIZAJE SERVICIO EN LA CARRERA DE FONOAUDILOGÍA

JELDES, P^{1*}; FOUILLIOUX, C¹; GONZÁLEZ, T¹; MÁRQUEZ, C¹

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile. **paz.jeldes@uc.cl*

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es compartir cómo se lleva a cabo el proceso de institucionalización de la metodología A+S en la Carrera de Fonoaudiología de la UC, como primera experiencia a nivel nacional en esta profesión.

La importancia de las habilidades transversales para el Fonoaudiólogo, tanto en el desafiante campo laboral actual y como elemento diferenciador en su formación, ha dirigido el foco a su desarrollo dentro del currículum. Así, se declaran explícitamente tanto en el perfil de egreso como en la Impronta del profesional formado en la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC).

Para dar cumplimiento a este compromiso, desde fines del año 2015 la Carrera de Fonoaudiología inicia un proceso de institucionalización de la metodología Aprendizaje Servicio (A+S); por medio de capacitaciones a la comunidad académica; mesas de trabajo para la incorporación de ésta a los programas de cursos; participación en el comité curricular de los avances del proceso para su validación; elaboración de material de evaluación y actividades de reflexión, y la evaluación de estas instancias desde el punto de vista de estudiantes, docentes, directivos y socios comunitarios, además de la instauración de sistemas de monitoreo del proceso completo.

En el año 2016, se implementan los primeros cursos con la metodología A+S y a partir de su positiva evaluación, la carrera se adjudica un Fondo Concursable de Desarrollo de la Docencia (Fondedoc) que permite formalizar este proceso, además de instaurar un sistema de monitoreo para certificar el nivel de logro de las habilidades transversales en los estudiantes.

A la fecha, se cuenta con cuatro cursos que utilizan la metodología A+S, implementados en distintos niveles de la malla curricular, un plan a largo plazo para su continuidad y

coherencia además de mecanismos de difusión y monitoreo del desarrollo de habilidades transversales para el Fonoaudiólogo de la UC.

PALABRAS CLAVES: habilidades transversales, metodologías activas, perfil de egreso, implementación A+S

ABSTRACT

The importance of generic skills for Speech Therapists, both in their ever-challenging field of work and as a differentiating factor of its formation, has directed the focus to its development within the curriculum. Thus, they are explicitly stated both in the graduation profile and in the “Impronta” of the professionals trained in the Pontificia Universidad Católica de Chile (UC).

To fulfill this commitment, at the end of 2015 the Speech and Hearing Sciences major began a process of institutionalization of the methodology “Aprendizaje Servicio (A+S)”; trainings to the academic community; working sessions for the incorporation of this methodology into course programs; participation in the curricular committee for the process’ validation; preparation of assessment material and reflection activities, and evaluation of these instances from the point of view of students, teachers, career directors and community partners, besides the implementation of a monitoring system for this process as a whole.

In 2016, the first courses with the A+S methodology were implemented, and from its positive evaluation, the major applied and was awarded a “Teaching Development Fund (Fondedoc)”, which supported the formalization of this work, and helped the process of establishing assessment mechanisms to determine the students’ level of development of generic skills.

The purpose of this work is to share how the process of institutionalization of the A+S methodology in the Speech and Hearing Sciences major of UC is being carried out, as the first experience at a national level in this profession.

Currently, there are four courses, each from a different level of the curriculum, that use the A+S methodology, a long-term plan that will ensure the continuity and coherence of the process, as well as mechanisms for monitoring the development of generic skills for the Speech Therapist of the UC.

KEYWORDS: generic competences, active methodologies, graduation profile, service learning implementation

INTRODUCCIÓN

En la actualidad en Chile hay 29 universidades y 1 instituto profesional que imparten la Carrera de Fonoaudiología, originando 73 programas de formación de fonoaudiólogos. Dado el aumento explosivo en estos últimos años, se hace fundamental que el profesional fonoaudiólogo de la UC se pueda diferenciar, dando cumplimiento a su perfil profesional y a la impronta del egresado que aspira la universidad. Por tal motivo, no basta sólo con formar profesionales que posean conocimientos expertos en sus disciplinas (Ariza, 2010), sino que también se vuelve necesario dotarlos de herramientas para que sean adaptables al cambio, capaces de adquirir conocimientos por sí mismos, de innovar, de trabajar de manera autónoma y de movilizar las capacidades de otros. (Jouannet, Montalva, Ponce, & Borries, 2015).

Desde fines del año 2015 la Carrera de Fonoaudiología inicia un proceso de institucionalización de la metodología A+S a través de una comisión integrada por directivos, docentes, alumnos y asesores metodológicos. Esta comisión identificó aquellos cursos del plan de estudios que, por sus objetivos y demás características, eran los idóneos para incorporar esta metodología (Jouannet, Salas, & Contreras, 2013). En el año 2016 se implementan los primeros cursos pilotos con la metodología A+S. A partir de la positiva evaluación de alumnos, docentes y socios comunitarios, la carrera postula y se adjudica el Fondedoc “Desarrollo de habilidades transversales en cursos que emplean la metodología A+S”, con el objetivo de formalizar y potenciar el proceso de institucionalización de la metodología en el currículum de la carrera.

La incorporación explícita del aprendizaje de habilidades transversales en la Carrera de Fonoaudiología permitirá a los estudiantes la adquisición de estas competencias en forma progresiva, a lo largo de la malla curricular (Jouannet, Salas, & Contreras, 2013). Con ello se profundizará el rol del fonoaudiólogo como agente de salud y al servicio de la comunidad y su país.

METODOLOGÍA

La Carrera de Fonoaudiología se encuentra en un proceso de institucionalización formal de la metodología en su plan de estudio. En el camino de la institucionalización se han definido varias etapas, las cuales tienen relación con: la determinación de las habilidades transversales que serán desarrolladas y evaluadas en los cursos, con la implementación

de la metodología en los cursos seleccionados, con el establecimiento de un modelo de monitoreo y evaluación del logro de las habilidades transversales que los estudiantes deben desarrollar, y con la evaluación de implementación global de la metodología A+S en la Carrera.

Inicialmente, para desarrollar y dar continuidad a cada una de las etapas del proceso, se realizaron múltiples actividades. Primero, se presentó el proyecto de institucionalización y se comunicó su importancia y trascendencia a directivos y docentes de la carrera y se comprometió su apoyo a través de la capacitación de los equipos de trabajo en la metodología A+S. De igual modo, se efectuó un proceso de recogida de información a través de encuestas a los distintos actores del proceso educativo (estudiantes, docentes y directivos) para conocer su percepción en relación al desarrollo de las habilidades transversales en los cursos de la carrera.

En relación a la implementación de la metodología, se efectuaron mesas de trabajo con los profesores encargados de las asignaturas y asesores metodológicos para determinar el mejor mecanismo de incorporación. Las modificaciones planteadas a los programas de los cursos, fueron validadas con el comité curricular de la carrera.

Para evaluar el logro de los objetivos de la metodología, fueron diseñadas rubricas de desempeño para determinar, en cada estudiante, su nivel de logro en las habilidades transversales comprometidas a desarrollar en cada curso con A+S. Sumado a esto, al término del curso fueron aplicadas encuestas de percepción de la implementación de la metodología, donde tuvieron la oportunidad de evaluar aspectos tales como la relación del producto y/o servicio entregado y los objetivos de aprendizaje del curso, el apoyo del docente en el desarrollo del curso, la contribución de las instancias de reflexión, y las habilidades que percibe que desarrolló durante el curso, entre otros temas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Si bien la institucionalización de la metodología A+S en la carrera de Fonoaudiología aún está en curso, se han realizado implementaciones pilotos en cuatro cursos de la carrera: Introducción a la Fonoaudiología de 1° año, Salud pública de 2° año, Intervención en Voz de 4° año e Internado área adultos de 5° año, y se espera que para fines del 2017 el proceso haya concluido con el curso Evaluación de la comunicación en niños y adolescentes de 3° año.

En relación a los resultados, se cuenta con información preliminar de la valoración de los alumnos y docentes en relación a la experiencia A+S. Los alumnos reportan resultados favorables en el desarrollo de habilidades transversales en cursos que han sido implementado con la metodología (Tabla 1).

Por otra parte, los antecedentes recopilados a través de las encuestas de opinión, sobre la percepción de los estudiantes, docentes y directivos en relación al desarrollo de habilidades transversales en los cursos seleccionados, se encuentra en proceso de análisis. Los resultados obtenidos, permitirán monitorear el estado de desarrollo de las habilidades trasversales en los programas de estudio y en la ejecución de los cursos, posibilitando determinar su coherencia con el perfil de egreso del Fonoaudiólogo UC.

A nivel docente, se cuenta con un 90% de los profesores capacitados para la implementación de la metodología y las modificaciones realizadas en los cursos han sido validadas por el comité curricular de la carrera.

Es importante que la comunidad educativa reflexione en torno a la necesidad de explicitar de mejor manera, usar metodologías y evaluar en forma óptima, el desarrollo de habilidades transversales, ya que existe una tendencia de que estas se van desarrollando de forma más o menos automática al progresar en el currículum académico, no siendo necesarias metodologías que apuntan a intencionar su desarrollo.

CONCLUSIONES

La implementación de la metodología A+S en la carrera de Fonoaudiología UC, permite hacer un análisis exhaustivo del desarrollo de habilidades transversales dentro de la malla curricular, plantear sugerencias a ésta y entregar información útil para comunicar, ejecutar y monitorear de mejor manera su desempeño.

El impacto más directo del proyecto, es la posibilidad de que el 100% de los estudiantes que opten y egresen de Fonoaudiología UC deban, como parte de su formación, desarrollar habilidades transversales de manera monitoreada y progresiva en distintos cursos del plan de estudios. De igual modo, este proyecto favorece de manera explícita el logro elementos de la Impronta UC, potenciando la diferenciación en el mundo laboral de fonoaudiólogos egresados de otras casas de estudio. Se pretende además que, con estos resultados, la Unidad Académica y la Facultad contarán con insumos para responder a procesos de acreditación futuros, disponiendo de indicadores confiables para dar cuenta

de las instancias de desarrollo y evaluación de lo declarado en el perfil de egreso. Finalmente, se aspira a que la información obtenida y la experiencia acumulada puedan ser compartidas a la comunidad académica, como un proyecto de innovación en docencia, que aporta y se hace cargo de los compromisos asumidos por una carrera y una universidad.

TABLA 1

Porcentaje de desarrollo de habilidades transversales reportadas por los estudiantes en dos cursos A+S

Habilidades Transversales	Introducción a la Fonoaudiología 1º año	Intervención en Voz 4º año
Compromiso social	90,91%	91%
Resolución de problemas	77,92%	77%
Pensamiento crítico	44,16%	73%
Trabajo en equipo	97,40%	95%
Habilidades comunicativas	49,35%	77%
Liderazgo	24,68%	36%

AGRADECIMIENTOS

Nuestros agradecimientos al Centro de Desarrollo Docente (CDDoc) de la Universidad Católica por todo el apoyo brindado durante el proceso de institucionalización de la Metodología A+S, por su asesoría metodológica en la implementación de cursos y en la capacitación de docentes.

REFERENCIAS

- Ariza, M. R. (2010). El Aprendizaje Experiencial Y Las Nuevas Demandas Formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 8, 89–102.
- Jouannet, C., Montalva, J. T., Ponce, C., & Borries, V. Von. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 0(1), 112–131. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.7>
- Jouannet, C., Salas, M., & Contreras, M. (2013). Modelos de implementación de aprendizaje servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad En La Educación*, (39), 198–212. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>

IMPACTO EN PROFESIONALES QUE HAN PARTICIPADO EN UN PROYECTO DE A-S: MIRADAS VALORATIVAS

**MARTINEZ VIVOT, M.^{1,2*}; FOLGUEIRAS, P.⁴; GEZURAGA, M.³;
IERULLO, M.²; HERRERO, M.A.^{1,2}**

¹ *Facultad de Ciencias Veterinarias (UBA), Av. Chorroarín, 280 (1427) CABA, Argentina. *mvivot@fvet.uba.ar* .² CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Yapeyú 283, CABA, Argentina. ³E.U. de Magisterio de Bilbao, Universidad del País Vasco – UPV/EHU, 48940 - Leioa (Bizkaia). 946014646. ⁴ Facultad de Educación, Universidad de Barcelona. P. Vall de Hebron, 171, 08035-Barcelona

RESUMEN

Desde el año 2005, a partir de una demanda sentida por la comunidad de un barrio carente de Villa Soldati, la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires, viene desarrollando ininterrumpidamente, un proyecto de Aprendizaje-Servicio relacionado con el control poblacional, la salud animal y las enfermedades zoonóticas. Se trata de un proyecto de voluntariado universitario donde participan activamente estudiantes de la carrera de veterinaria, guiados por docentes de diferentes especializaciones: clínicos, anestesistas, cirujanos y educadores de la salud entre otros. Si bien, uno de los pasos fundamentales en el itinerario de un proyecto de Aprendizaje-Servicio es la evaluación de los resultados a corto y largo plazo, existen pocos estudios donde se evalúe el impacto de los mismos a largo plazo tanto en el desarrollo personal como profesional. En base a ello, el objetivo de este trabajo es presentar una parte de los resultados obtenidos en una investigación evaluativa que tiene como objetivo general “Evaluar el impacto en la inserción laboral y en la formación integral de graduados veterinarios, que han participado activamente como estudiantes voluntarios en un proyecto socio-comunitario donde se implementa el Aprendizaje Servicio”. En concreto, en esta comunicación se presentan los resultados obtenidos en uno de los objetivos específicos de la investigación: “Valorar

la satisfacción global de estudiantes que han participado en un proyecto socio-comunitario donde se implementa el Aprendizaje Servicio”. La técnica de recogida de información para alcanzar el objetivo específico ha sido el cuestionario. Los informantes han sido 44 ex estudiantes que han participado –como mínimo- de forma continuada un año en el proyecto. Entre los resultados obtenidos encontramos que los ex estudiantes valoran, especialmente, los valores y actitudes prosociales desarrollados por el proyecto así como ciertas competencias genéricas adquiridas con el desarrollo del mismo.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Veterinaria; Evaluación del impacto; Valores prosociales

IMPACT IN PROFESSIONALS THAT HAVE PARTICIPATED IN A S-L PROJECT: VALUING LOOKS

ABSTRACT

Since the year 2005, the Faculty of Veterinary Science at the Buenos Aires University has been developing a service-learning project closely related to population control, animal health and zoonotic diseases in order to give an answer to the unsatisfied demand in a deprived neighbourhood in Villa Soldati. This is a voluntary project at the university where Vet students take an active part led by teaching staff from different fields: general practitioners, anesthetists, surgeons and health educators among others. Although one of the fundamental steps along the route of a service-learning project is the evaluation of the results in the short and long term, there are few studies to evaluate their impact in the long run for both personal and professional development. Based on this evidence, the objective of this work is to present a part of the results obtained in an evaluative research whose aim is to “Evaluate the impact of job placement and comprehensive training of veterinary graduates, who have actively participated as volunteer students in a socio-community project where service learning is implemented”

In a nutshell, this work presents the achieved results in one of the specific objectives of the investigation: “to assess the overall satisfaction of students who have participated in a socio-communitary project where service -learning is implemented”. The “questionnaire” has been the technique of collecting information to reach the specific objective. The informants have been 44 former students who have participated on an ongoing basis for a year

(as a minimum) in the project. Among the results obtained, we find that former students especially value prosocial values and attitudes developed in the project as well as skills acquired through its development.

Key words: service-learning; veterinary graduates; evaluate the impact; value prosocial.

INTRODUCCIÓN

El amplio desarrollo que el Aprendizaje-Servicio (A-S en adelante) viene teniendo en los últimos años, sobre todo en algunos contextos, está permitiendo hacer una sistematización de las experiencias y un estudio pormenorizado de los efectos que esta propuesta provoca a diferentes niveles (Deeley, 2016). Cabe destacar el potencial que el A-S ofrece en el desarrollo de valores y conductas prosociales. Muchos de los estudios que mencionábamos previamente, se han centrado en la búsqueda de evidencias relativas a efectos en el corto plazo, sin embargo, es difícil encontrar estudios que propongan una revisión de los mismos a medio y largo plazo (Wilder, Berle & Knauff, 2012). Podemos mencionar diversos hallazgos de interés, entre ellos encontramos los siguientes: el A-S como predictor de compromiso cívico y político a medio-largo plazo (Misa, Anderson & Yakamura, 2005); Newman & Hernández (2011) hablan de un reflejo en las actitudes de las y los ex alumnos hacia la responsabilidad social, y un mayor compromiso para servir a sus comunidades, involucrarse en sus necesidades; Taylor & Raykov (2014) mencionan un efecto a largo plazo sobre: los planes y desarrollo de la carrera, un mayor interés en desarrollar su trabajo en el sector sin fines de lucro, y una continuidad (25% de las y los estudiantes que participaron en su investigación) como voluntarios en las organizaciones en las que habían colaborado durante el Grado; Ma Hok-ka, Chan Wing-fung & Chan Cheung-ming (2016) señalan que en una lectura a medio y largo plazo, las y los participantes de A-S presentan una mayor responsabilidad cívica y se promueve el fomento de futuros líderes comunitarios.

Partiendo de la dificultad para estudiar a medio o largo plazo los efectos de A-S, presentaremos una parte de los resultados obtenidos en la investigación realizada con ex estudiantes de veterinaria de la UBA que han participado en un proyecto de A-S en Los Piletos (barrio carenciado de Villa Soldati). La investigación tiene como objetivo “Evaluar los efectos del proyecto en la inserción laboral y en la formación integral de graduados veterinarios, que han participado activamente como estudiantes voluntarios en un proyecto

socio-comunitario donde se implementa el Aprendizaje Servicio”. En esta comunicación nos centraremos en los resultados obtenidos para dar respuesta a uno de los objetivos específicos del estudio: “Valorar la satisfacción global de ex estudiantes que han participado en proyecto socio-comunitario donde se implementa el Aprendizaje Servicio”.

METODOLOGÍA

El estudio completo sigue la metodología propia de una investigación evaluativa. Los informantes han sido 44 profesionales veterinarios, ex estudiantes de la facultad de Ciencias Veterinarias que han participado en el proyecto Los Piletones -como mínimo un año- de forma continuada. Se selecciona este proyecto como objeto de estudio porque: sigue la metodología del A-S; desde hace 13 años se desarrolla sin interrupción en la comuna N°8, que es una de las más vulnerables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y se realizan prácticas pre-profesionales relacionadas con clínica, anestesiología, cirugía y Salud Pública, entre otras.

En cuanto a las características de los informantes, el 34% hace más de 5 años que ha finalizado los estudios, el 21% entre 3 y 5 años, y el 45% restante entre 1 y 3 años. Con relación al género, el 68% son mujeres y el 32% hombres. Respecto a la edad, el 60% tienen más de 30 años y en cuanto a la procedencia, el 80% es de procedencia urbana.

Se utilizó un cuestionario Ad-Hoc que incluye 11 grupos de preguntas, 9 cerradas de tipo Likert y 2 abiertas que fue enviado vía mail a 55 graduados que habían participado por lo menos 1 año en el proyecto. Respondieron voluntariamente 44 veterinarios. El cuestionario ha sido previamente validado por jueces argentinos y españoles especialistas en A-S. En concreto en esta comunicación se presentan los resultados obtenidos en la dimensión “Satisfacción global con el proyecto” en aquellas cuestiones donde se les solicita: valorar en una escala de 1 a 5 el proyecto Los Piletones (1 deficiente- 5 excelente); valorar en una escala de 1 a 5 (1 poco-5 muchísimo) si recomendarían el proyecto Los Piletones a compañeros de la facultad, amigos o colegas; expresar en seis palabras claves o etiquetas, los aspectos más relevantes que para ellos había tenido participar como estudiantes en el proyecto Los Piletones y explicar los aspectos a destacar del proyecto. La técnica de análisis de datos ha sido el análisis de contenido de las preguntas abiertas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación al grado de satisfacción general con el proyecto, casi la totalidad de los informantes; el 97, 7% muestra una valoración positiva (entre buena y excelente). Respecto al hecho de si recomendarían o no participar en este tipo de proyectos, todos los informantes del estudio responden afirmativamente. Con respecto a las 6 palabras clave, los profesionales encuestados se refieren, sobre todo, a los VALORES Y ACTITUDES PROSOCIALES (con diferentes valoraciones en cada valor o actitud prosocial expresado). En concreto, 36 de los encuestados la establecen en sus respuestas. En segundo lugar, LA SOLIDARIDAD fue considerada también como uno de los aspectos más relevantes que tuvieron al participar en el proyecto. En concreto, fue la respuesta de 33 de los encuestados. Por otro lado, los informantes expresan palabras clave que se corresponden a las competencias transversales o genéricas del Proyecto Tuning Europa y las llamadas competencias educativas generales del currículum vasco, de la Universidad de Deusto. Entre ellas, destacamos “la capacidad de aplicar teoría en prácticas/ práctica profesional”, etiquetada 33 veces; “compañerismo/amistad”, 24 veces, “aprendizaje” 23 y la “capacidad de trabajo en equipo” 22. Siguen después, en menor cantidad de veces, otras palabras que se corresponden a diferentes competencias. Merece especial atención una de las competencias que incorpora el Proyecto Tuning América Latina: la Responsabilidad social y compromiso ciudadano, que se ve reflejado en 15 respuestas relevantes, expresadas como la etiqueta o palabra clave “compromiso social/ conciencia social”. Justificadamente dichas competencias son relevantes para este estudio, donde se presenta el proyecto de Aprendizaje Servicio en la República Argentina. Asimismo, se ven expresadas palabras que expresan sentimientos y sensaciones tales como “confortable”, “interesante”, “divertido”, “valioso”, “pertenencia”, “adaptación”, entre otras, que aunque no han sido etiquetadas por muchos veterinarios, vale la pena tenerlas en cuenta a la hora de valorar un proyecto de A-S. Con respecto al presupuesto donde podían explayarte en algún aspecto o contar una experiencia o anécdota relevante sobre su participación en el proyecto, lo hicieron 26 de los encuestados. En todos los casos se fortalecieron las palabras clave relacionadas con competencias genéricas, valores y actitudes prosociales, expresadas con anécdotas e historias de vida.

CONCLUSIONES

El ejercicio de las competencias genéricas, los valores y las actitudes prosociales son probablemente uno de los asuntos más urgentes que atender para mejorar la calidad de la práctica profesional hoy en día. Las competencias éticas son suficientemente importantes como para dejarlas libradas al azar, teniendo la esperanza de que se aprenderán por sí mismas. Por ello, son importantes los esfuerzos que contribuyan a genera una atmósfera propicia para el aprendizaje de competencias genéricas y la creación de una conciencia de las mismas desde el grado, pero que se mantengan en el tiempo, impactando en el ejercicio profesional. El proyecto objeto de estudio donde se aplica el A-S ha evidenciado, en los profesionales veterinarios que han tenido un protagonismo siendo estudiantes, una toma de conciencia de sus fortalezas y debilidades, que les permitió analizar y resumir en solo 6 palabras, las fortalezas que adquirieron y le permitieron desarrollarse tanto personal como profesionalmente.

REFERENCIAS

- Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea ediciones.
- Ma Hok-ka, C., Chan Wing-fung, C., & Chan Cheung-ming, A. (2016). The Long-Term Impact of Service-Learning on Graduates' Civic Engagement and Career Exploration in Hong Kong. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(4), 37-56.
- Misa, K., Anderson, J., & Yamamura, E. (2005, November). The lasting impact of college on young adults' civic and political engagement. Paper presented at the Association for the Study of Higher Education Annual Conference, Philadelphia, PA .Los Angeles: University of California.
- Newman, C.M. & Hernandez, S.A. (2011). Minding our business: longitudinal effects of a service-learning experience on alumni. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(8), 39-48. doi: <http://dx.doi.org/10.19030/tlc.v8i8.5321>
- Taylor, A. & Raykov, M. (2014). *The Long-term Outcomes of Community Service-Learning*. Edmonton: University of Alberta.

UNA RUBRICA PARA LA INSTITUCIONALIZACION DE PROYECTOS DE A S EN EL NIVEL MEDIO

MEDINA ,C. ALBARRACIN, N.

CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario
Yapeyü 283 ,CP 1202,Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina
E-mail:*albarracinnilda @ hotmail.com.ar*

RESUMEN.

El presente trabajo muestra una experiencia realizada para acompañar el proceso de institucionalización de proyectos de Aprendizaje-Servicio en Instituciones de Nivel medio de la Provincia de Tucumán.

A tales efectos, se trabajó en dos líneas: la conceptualización abordando “términos”, “supuestos” y “preconceptos” básicos vinculados al (A-S), y la autoevaluación a partir de herramientas basadas en la Rubrica para la institucionalización del A-S en la Educación Superior de A. Furco(Revisión 2003).

ABSTRACT

The present work shows an experience made to accompany the process of institutionalization of Service-Learning projects (S-L) in 90 middle level institutions of the Province of Tucuman.

For this purpose, we worked on two lines, the conceptualization, addressing basic “terms”, “assumptions” and “preconceptions” linked to S-L, and self-assessment, from tools designed on the basis of the Self Assessment Rubric for the institutionalization of S L in Higher Education by A. Furco (Revisión 2003)

PALABRAS CLAVES: Dimensiones-Componentes-Indicadores-Investigación-

INTRODUCCION

En el año 2012, se incluyó la Institucionalización de los Proyectos de A-S como una línea de acción en el Plan de Mejora Institucional (PMI) en la Provincia de Tucumán. El equipo técnico jurisdiccional, acompañó a directivos y docentes coordinadores de proyectos con acciones tendientes a profundizar el marco conceptual y a proporcionar herramientas que permitan diagnosticar la situación de partida y autoevaluar el proceso. Se abordaron conceptos básicos vinculados a la metodología del A-S y al proceso de institucionalización profundizando en aquellos en los que las interpretaciones eran erróneas o sesgadas.

Ante los supuestos que los docentes hacen del término “ institucionalizar”, y a los efectos de profundizar conceptos, nos apoyamos en los aportes de Nieves Tapia, cuando define como prácticas de A-S institucionalizadas a aquellas que (...) “forman parte formalmente del proyecto educativo de una institución, que pueden ser consideradas parte de la “identidad” o cultura institucional, o que cuentan con un grado de sistematicidad, continuidad y legitimidad institucional que les permite ser sustentables en el tiempo”, (2006, p. 33-34). Los estudios de investigación desarrollados por CLAYSS (Ierullo, 2010; 2011) permiten afirmar que el nivel de institucionalización de las experiencias de aprendizaje servicio constituye un factor clave en relación a la calidad que los proyectos adquieren y al grado de complejidad de las intervenciones comunitarias.

OBJETIVO GENERAL

-Acompañar el proceso de institucionalización en las escuelas de Nivel Medio en la Prov. De Tucumán que desarrollan Proyectos de A-S

OBJETIVOS ESPECIFICOS

-Contar con información adecuada que permita diagnosticar la situación inicial de los Proyectos de A-S en las instituciones que conforman la muestra

-Diseñar herramientas apropiadas para la autoevaluación y selección de estrategias que contribuyan a la Institucionalización de las experiencias.

-Difundir los resultados para acordar acciones de acompañamiento a nivel jurisdiccional.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se llevó a cabo con la participación de 90 instituciones del nivel medio que desarrollaban proyectos de A-S, transitando por las siguientes etapas:

TABLA 1: Etapas del trabajo

Etapas	Acciones	Destinatarios
Investigación y diagnóstico	Aplicación de encuestas para obtener información sobre conocimientos previos del marco conceptual.	-Docentes Coordinadores -Asesores Pedagógicos -Directivos
Diseño y aplicación de rúbrica	Diseño y aplicación de las herramientas para la autoevaluación de proyectos	-Docentes Coordinadores -Asesores Pedagógicos -Directivos
Difusión de resultados	Difusión de los resultados y acuerdos de acciones de acompañamiento	-Equipos territoriales Jurisdiccionales.

Las herramientas utilizadas para el diagnóstico y la autoevaluación mantienen la estructura de las cinco dimensiones consideradas por Andrew Furco en la Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del A-S en la Educación Superior. En su estructura no contemplan en forma explícita las diferentes etapas del proceso pero sí consideran aquellos componentes propios del nivel medio que proporcionan la información necesaria para identificar en qué etapa del proceso de institucionalización se encuentra el proyecto.

TABLA 2: Relación entre dimensiones-componentes e indicadores utilizados

Dimensión	Componente	Indicadores
Filosofía y misión del AS	Institucionalización del AS	- Cantidad de docentes con conocimientos sobre los conceptos y metodología del A-S

Dimensión	Componente	Indicadores
Involucramiento y apoyo de los Docentes en el Aprendizaje Servicio.	- Proyecto-Metodología - Participación - Articulación, -Trabajo en equipo	- Cantidad de docentes involucrados que aplican la metodología. - Cantidad de docentes/ áreas con las que se articula la que articula. - Acciones de articulación.
Involucramiento y apoyo de los estudiantes en el Aprendizaje Servicio	- Sensibilización- Información - Oportunidad- Liderazgo para los estudiantes - Incentivo y reconocimiento.	Cantidad de alumnos participantes en forma voluntaria u obligatoria - Espacios de participación existente en la institución. - Reconocimientos a los alumnos.
Participación y asociación de los socios comunitarios.	- Información, - Articulación, - Liderazgo	Cantidad de socios participantes Conocimiento de la metodología y el proyecto Grado de involucramiento (Acciones)
Apoyo Institucional al aprendizaje servicio.	- Equipo jurisdiccional - Equipos de apoyo, -Equipo Directivo	- Conocimiento y apoyo a la propuesta a nivel de equipos directivos, departamentos docentes y programas. - Trabajo articulado con equipos Jurisdiccionales

RESULTADOS

Dimensiones	Resultados
Filosofía y misión del AS	<p>En el diagnóstico inicial, se pone de manifiesto el desconocimiento del significado y el proceso de “institucionalizar”, el 90% de los docentes relaciona la institucionalización de un proyecto, a acciones meramente administrativas y si bien el 10% restante define la institucionalización con “que sea parte de la institución” no pueden profundizar en el concepto ni en las estrategias.</p> <p>En relación al primer punto, podemos concluir que en el 60% de las instituciones, la metodología solo es conocida por los coordinadores de la propuesta, y el 50% por los directivos. El 28% realizan acciones de difusión y concientización de la metodología a nivel institucional.</p>
Involucramiento y apoyo de los Docentes en el Aprendizaje Servicio.	<p>En referencia a la articulación curricular que caracteriza a los proyectos de A-S, en la totalidad de los casos, los docentes manifestaron articular con sus colegas, pero el 60% reduce la articulación a acciones esporádicas circunscriptas a los contenidos curriculares o el acompañamiento y alguna intervención de los alumnos. Esto tiene relación con otro indicador que señala la falta de trabajo en equipo como una constante, en el 70% de los casos consultados se asigna el liderazgo del proyecto al docente coordinador.</p>

Dimensiones	Resultados
Involucramiento y apoyo de los estudiantes en el Aprendizaje Servicio	En cuanto al conocimiento del proyecto y la metodología por parte de los estudiantes, el 72% de los consultados la limita al curso responsable del proyecto, y el 28% restantes dan cuenta de acciones organizadas con la participación de otros alumnos. Al momento de identificar los espacios de participación y protagonismo estudiantil en la institución, el 90 % de los docentes no incluyó los proyectos de A-S. Con relación al reconocimiento a los estudiantes por su participación, un 8% manifiesta que no existen reconocimientos formales, un 58% si lo hace y el resto lo contempla para el presente año
Participación y asociación de los socios comunitarios.	En relación a la participación de los socios comunitarios, en el 60% de los casos intervienen “a solicitud” y en acciones puntuales, el 28 % conoce el proyecto y la metodología pero no existen planificaciones conjuntas
Apoyo Institucional al aprendizaje servicio.	En el caso de los departamentos docentes y los otros programas, se observó la ausencia de acciones a nivel institucional que permitan difundir la metodología y el proyecto, además de propiciar un real trabajo en equipo

CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones recuperan los aspectos más importante del trabajo realizado. El desafío de institucionalizar un proyecto o una propuesta, implica, como punto de partida, entender lo que esto significa y tener estrategias y herramientas para hacerlo.

Consideramos que la rúbrica utilizada en éste trabajo es útil para orientar el proceso ya que : a) proporciona información necesaria para determinar una línea de base b) permite identificar en qué etapa del proceso de institucionalización se encuentra el proyecto, b) facilita la autoevaluación y la toma de decisiones

Frente a los resultados, se puede inferir la necesidad de iniciar el camino hacia la institucionalización, trabajando sobre el marco conceptual y el uso de herramientas, como la rúbrica, que permiten orientar el proceso de institucionalización de los Proyectos de A-S.

Frente a los datos relacionados a la articulación y participación docente en la propuesta, consideramos que se debe superar la participación aislada de un docente y un grupo de alumnos en el proyecto. Hay que mirar la articulación a nivel institucional y desde el paradigma de la complejidad, con el logro de concertaciones conceptuales, curriculares, metodológicas y vinculares que permitan superar dificultades como la movilidad de los docentes y el uso de los espacios y tiempos.

Es necesario involucrar y sensibilizar a directivos, docentes, alumnos y socios comunitarios, sobre la importancia de éstas propuestas como espacio de participación y protagonismo estudiantil.

Si bien, desde las políticas educativas se propone, propiciar y acompañar la institucionalización de los proyectos de A-S, los indicadores muestran la necesidad de articular acciones de difusión de la metodología y los proyectos tanto a nivel equipos técnicos de apoyo, como a nivel de socios comunitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ierulo,M(2010) “Evaluación de la Institucionalización de las practicas de aprendizaje servicio en las escuelas apoyadas por el Programa “Creer para Ver”CLAYSS, Buenos Aires. Disponible en www.clayss.org
- Ierullo,M; (2011) “Informe de Evaluación Programa “Creer para ver-“2011CLAYSS Buenos Aires. Disponible en www.clayss.org
- Furco, Andrew.(Octubre 2011).Rubrica de autoevaluación para la institucionalización del Aprendizaje Servicio en la Educación Superior (Revisión 2003).-Revista Internacional sobre investigación en Educación Global y para el desarrollo
- Tapia, Nieves (2006) .La Pedagogía del aprendizaje –servicio en la Educación Superior y la escuela En: PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION SOLIDARIA.UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES.MINISTERIO DE EDUCACION CIENCIA Y TECNOLOGIA. Acta del 9° Seminario Internacional de Aprendizaje Servicio Solidario. Republica Argentina.

CO-DISEÑO Y CO-VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EXTRAER APRENDIZAJES DE EXPERIENCIAS APS

**AYUSTE, A., ESCOFET, A.,² GROS, B.,³ MASGRAU, M.,⁴ OBIOLS, N.,⁵ PAYÁ,
M.,⁶ PIQUÉ, B. ⁷ y RUBIO, L.^{8*}**

Universidad de Barcelona, España; ²Universidad de Barcelona, España; ³Universidad de Barcelona, España; ⁴Universidad de Gerona, España; ⁵Universidad de Barcelona, España; ⁶Universidad de Barcelona, España; ⁷Universidad de Barcelona, España; ⁸Universidad de Barcelona, España. * *lrubio@ub.edu*

La presente comunicación es la continuación de la presentada en la anterior jornada (2015), bajo el título “Co-diseño de instrumentos para construir conocimiento a través del ApS en la formación de maestr@s”. Gracias al proyecto Construcción de conocimiento pedagógico a partir de la transferencia de experiencias de aprendizaje servicio en la formación inicial de maestros y maestras (2014-ARMIF-00044), el equipo de investigación -con estudiantes de los grados de Magisterio de las Universidades de Barcelona y Gerona (España) que habían participado en proyectos de ApS y maestras de escuelas de Educación Infantil y Primaria- ha co-diseñado una batería de instrumentos dirigida a facilitar la reflexión y el análisis de las situaciones de experiencia vividas por l@s estudiantes. Dicha propuesta ha sido sometida a validación mediante procedimientos de co-diseño, con análisis cuantitativos y cualitativos, e implementación en las aulas universitarias. Aprendizaje servicio, Reflexión, Formación Inicial del Profesorado.

CO-DESIGN AND CO-VALIDATION OF INSTRUMENTS TO EXTRACT LEARNINGS FROM SL EXPERIENCES

This communication is the continuation of the one presented to the previous meeting (2015), under the title “Co-design of instruments to build knowledge through the SL in the training of teachers.” Thanks to the project Construction of pedagogical knowledge from the transfer of Learning-Service experiences in the initial training of teachers (2014-ARMIF-00044), the research team has co-designed with students of the degrees of Teaching from the Universities of Barcelona and Gerona (Spain), who had participated in SL projects, and teachers of Child and Primary Education, a battery of instruments aimed at facilitating the reflection and analysis of the situations of experience lived by the students. This battery has been validated through co-design procedures, quantitative and qualitative analysis, and implementation in university classrooms.

Service Learning, Reflection, Initial Teacher Training.

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

La investigación Construcción de conocimiento pedagógico a partir de la transferencia de experiencias de aprendizaje servicio en la formación inicial de maestros y maestras (2014-ARMIF-00044) se llevó a cabo en las Universidades de Barcelona y Gerona (España) entre septiembre de 2014 y abril de 2016. Los objetivos de la investigación eran: 1) diseñar y aplicar entornos de aprendizaje e instrumentos que permitan al estudiante extraer conocimiento pedagógico integrado; 2) co-diseñar con los diferentes agentes implicados entornos de construcción de conocimiento a partir del análisis de las situaciones de experiencia vividas por l@s estudiantes al participar en proyectos de ApS; 3) evaluar los dispositivos elaborados y explorar su adecuación como instrumentos de evaluación académica de las asignaturas implicadas.

Frecuentemente, l@s estudiantes de Magisterio demandan más contextos de práctica y menos formación teórica. Ofrecerles participar voluntariamente en proyectos de ApS de calidad desde los primeros cursos se nos aparecía como una vía idónea no sólo para dar respuesta a su demanda, sino por la significatividad de los aprendizajes que podían adquirir a través del ApS: contenidos conceptuales, como procedimentales, actitudinales y de valores, y que permiten desarrollar también competencias genéricas y específicas (Villa y Poblete, 2004; Rodríguez, 2009; Pimienta, 2011). Pero para ello era necesario asegurar la validez de los dispositivos utilizados para reflexionar sobre la experiencia.

Escogimos tres anclajes, uno teórico y dos procedimentales, en los que fundamentar la orientación de los instrumentos que pretendíamos co-diseñar: el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (2014; 2th. ed.), la práctica reflexiva (Schön, 1002) y la investigación basada en el diseño participativo o co-diseño (Rowland, 2008). La propuesta de Kolb se dirige hacia una concepción holística e integral del aprendizaje. Es cíclica y progresiva y, en ella, la inmersión activa en la práctica es fundamental. Por su parte, la práctica reflexiva es un procedimiento de construcción de conocimiento fundamental para profesores y educadores, cuyo dominio asegura el desarrollo de la tan necesaria competencia de reflexividad. Finalmente, el co-diseño es una metodología de investigación que, también con un enfoque cíclico e iterativo, permite reunir en torno a un objetivo común a todos los sujetos implicados (estudiantes universitarios, maestros de las escuelas y profesoras de la universidad), para diseñar, implementar y valorar las acciones que conducirán a ese objetivo común.

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

La investigación se desarrolló a lo largo de dos iteraciones en los cursos 2014-15 y 2015-16 en ambas universidades (Ayuste, Escofet, Masgrau y Obiols, 2016; Payá, Gros, Piqué y Rubio, en prensa). En ellas participaron un total de veintitrés estudiantes que el curso anterior habían participado en proyectos de ApS en escuelas y destacado por la riqueza de sus aprendizajes: trece en la primera iteración y diez en la segunda, y dos maestras de las escuelas miembros del equipo de investigación. Asimismo, se contó con la participación de siete especialistas de los ámbitos de ApS, Didáctica y Formación Inicial del Profesorado para la validación externa de los instrumentos. Dadas las características de la investigación, parece interesante presentar de manera paralela la metodología seguida y los principales resultados obtenidos a través de todo el proceso.

(Tabla 1)

CONCLUSIONES

La investigación ha permitido obtener una batería de instrumentos y dispositivos elaborados para extraer los aprendizajes académicos de los proyectos de ApS. Nuestra propuesta tiene la fortaleza de haber sido generada juntamente con ell@s y con profesionales de la práctica. Durante los procesos de co-diseño y co-validación se ha generado también conocimiento múltiple. L@s estudiantes han conocido de primera mano los procesos de planificación de asignaturas de su plan de estudios y las posibilidades y limitaciones de las acciones del profesorado en relación a cambios de mayor alcance. Las profesoras de Universidad se han acercado al punto de vista de sus estudiantes y han conocido cuáles son sus intereses prioritarios y los procesos de aprendizaje que valoran como más adecuados de cara a su formación profesional y académica. Las maestras han ampliado su toma de conciencia respecto al papel fundamental que desempeña su colaboración con las Universidades y su importancia en la mejora de la formación inicial de l@s futur@s maestr@s. Así, las tres perspectivas han sido testigos de la elevada potencialidad de los proyectos de ApS para formar –y formarse– de una manera más significativa, y para estrechar lazos entre práctica y teoría, entre formación académica y formación profesional.

TABLA

Primera iteración (noviembre 2014-mayo 2015): co-diseño de instrumentos	
Acciones	Resultados
<p>DAFO (estudiantes, maestras y profesoras univ.) sobre las repercusiones de la participación en ApS en la formación académica y profesional de l@s estudiantes</p> <p>Mapa de fuerzas conjunto centrado en la dimensión interna</p>	<p>Visión extensa de las posibilidades del ApS en relación a la formación de l@s estudiantes y de los factores, internos y externos, que pueden hacer disminuir estas posibilidades. Elevada coincidencia en los DAFO de estudiantes y equipo de investigación</p>
<p>Análisis del mapa de fuerzas (equipo de investigación): superación de las debilidades (mejora de la información a estudiantes y maestr@s; incremento de la reflexividad; conexión de los ApS con las asignaturas y comunicación al resto de estudiantes de las experiencias habidas en los ApS)</p>	<p>Listado de acciones que pueden optimizar las fortalezas del ApS y disminuir las debilidades</p>

<p>Propuestas de instrumentos, actividades, recursos o pautas para la superación de las debilidades (estudiantes y equipo de investigación, separadamente)</p>	<p>Pautas a incorporar: distinguir fases (preparación y motivación; desarrollo; final y cierre); modalidad de aplicación (individual; pequeño grupo y grupo-clase); soporte (presencial; no presencial; tecnológico)</p> <p>Listado de indicadores a seguir para extraer conocimiento del análisis de situaciones experienciales</p> <p>Propuesta de instrumentos co-diseñados (http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/98923)</p> <p>Valoración de la metodología de co-diseño (estudiantes): oportunidad de participación auténtica y en profundidad; visibilización de los aprendizajes; estrategia didáctica como <i>futur@s maestr@s</i></p>
<p>Segunda iteración (junio 2015-marzo 2016): co-validación de los instrumentos</p>	
<p>Acciones</p>	<p>Resultados</p>
<p>Juicio de expertos: siete especialistas del ámbito universitario (cuestionario ad hoc con escala Lickert de 4 niveles + cálculo grado de acuerdo mediante índice Kappa)</p>	<p>Media de puntuación en los instrumentos: entre 3 y 4</p> <p>Grado de acuerdo muy bueno (13 instrumentos) o bueno (3 instrumentos)</p> <p>Incorporación de las sugerencias realizadas (general)</p>

REFERENCIAS

- Ayuste, A., Escofet, A, Masgrau, M. y Obiols, N. (2016). Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 68(2), 169-183.
- Kolb, D. (2014; 2nd. ed.). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ, Pearson FT Press.
- Payá, M., Gros, B., Piqué, B. y Rubio, L. (en prensa). Co-creación y validación de instrumentos para la integración del conocimiento experiencial en la formación de maestros. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.
- Pimienta, J. H. (2011). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 63 (1), 77-92.
- Rodríguez, E. F. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción i creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista electrónica interuniversitària de formació del professorado*, 12 (3), 39-57.
- Rowland, G. (2008). Design and research: Partners for educational innovation. *Educational Technology*, 48(6), 3-9.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- Villa, A. y Poblete, M. (2004) *Practicum y evaluación de competencias*. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-19.

APRENDIZAJE SERVICIO EN ENTIDADES DE JUSTICIA GLOBAL EN LA CIUDAD DE BARCELONA

RIFÁ, J.; MONZÓ, M.;² CAMPO, L.;³ RUBIO, L. *;⁴ LUCCHETTI, L.⁵ y BÄR, B.⁶

Ayuntamiento de Barcelona, España; ²Ayuntamiento de Barcelona, España; ³Centro Promotor de Aprendizaje Servicio (Fund. Jaume Bofill), España; ⁴Universidad de Barcelona, España; ⁵Universidad de Barcelona, España; ⁶Fundación Jaume Bofill, España

Contacto* *lrubio@ub.edu*

Esta comunicación presenta la propuesta de incorporación del aprendizaje servicio en las entidades y ONG que trabajan en educación para la justicia global en la ciudad de Barcelona. Esta línea de trabajo, que se inicia en 2014 y continua vigente en la actualidad, se está llevando a cabo desde la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Barcelona conjuntamente con el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña, el Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona (GREM), el Consorcio de Educación de Barcelona y LaFede.cat—organizaciones para la justicia global. El texto recoge las diversas acciones realizadas hasta el momento, así como una valoración de los principales resultados obtenidos a lo largo de este proceso. La tarea realizada permite corroborar el elemento transformador como principal punto de encuentro entre el aprendizaje servicio y la educación para la justicia global. También permite destacar el rol activo de las entidades como agentes educativos clave en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de aprendizaje servicio en los centros de educación formal y no formal.

Educación para el desarrollo, ONG, ciudadanía global, ciudad educadora.

SERVICE LEARNING IN ORGANIZATIONS OF GLOBAL JUSTICE IN THE CITY OF BARCELONA

This paper presents the proposal of incorporating service learning in organizations and NGOs working in education for global justice in the city of Barcelona. This line of work, which begins in 2014 and is still in force today, is being carried out from the Directorate of Global Justice and International Cooperation of the City of Barcelona in conjunction with the Catalan Center for Promotion Service Learning, the Research Group In Moral Education of the University of Barcelona (GREM), the Education Consortium of Barcelona and LaFede.cat-organizations for global justice. The text includes the various actions carried out so far, as well as an evaluation of the main results obtained throughout this process. That have been developed allows us to corroborate the transformative element as the main meeting point between service learning and education for global justice. It also highlights the active role of organizations as key educational agents in the design, implementation and evaluation of service learning projects in formal and non-formal education centers.

Education for development, NGOs, global citizenship, educating city.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el clásico concepto de Educación para el Desarrollo (EpD) ha sido cuestionado, adquiriendo cada vez mayor relieve el término de justicia global. Esta transición supone básicamente la voluntad de ampliar la mirada superando la dicotomía Norte-Sur y partiendo de la idea de ciudadanía global (Argibay, Celorio y Celorio, 2009; Mesa, 2004). En este marco, la educación para la justicia global representa un proceso de conocimiento y análisis crítico de la realidad que vincula la acción local con su dimensión global. Su finalidad es promover la conciencia crítica hacia las causas que generan desigualdades y conflictos. También pretende contribuir al cambio de actitudes y prácticas que hacen posible una ciudadanía responsable, respetuosa y comprometida. Desde esta perspectiva, los ejes temáticos de la educación para la justicia global son los Derechos Humanos, ciudadanía y gobernanza; la sostenibilidad social y económica; la perspectiva de género; la cultura de paz; la interculturalidad; y el medio ambiente, territorio y naturaleza (Edualter, 2015).

El contexto catalán (y español) cuenta con una dilatada experiencia de organizaciones y entidades de EpD y cooperación, cuyo contexto de trabajo ha cambiado substancialmente en los últimos años. En este nuevo escenario el aprendizaje servicio supone una aportación para repensar la tarea formativa de las entidades, su relación con los centros educativos y su papel como agentes clave en un marco de lo que se entiende por “ciudad educadora”.

El año 2014 la Dirección de Relaciones Internacionales y Cooperación del Ayuntamiento de Barcelona en el marco del Programa Barcelona Solidaria abrió, en colaboración con el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio, el GREM, el Consorcio de Educación de Barcelona y LaFede.cat, una línea de trabajo para impulsar el diseño y la implementación de proyectos de aprendizaje servicio desde estas entidades. Su voluntad ha sido desde entonces potenciar el papel de las ONG en el ámbito local desde su visión crítica global, favoreciendo la incorporación de sus intervenciones y dando valor a las acciones propias de EpD. Esta apuesta coincide con el objetivo de las entidades de fomentar metodologías participativas y transformadoras que eduquen de una forma crítica enfocada a potenciar las capacidades y autonomía de las personas y los colectivos. De ahí la potencia de la propuesta: la justicia global y el aprendizaje servicio confluyen en entender la acción pedagógica como una práctica transformadora con dimensión política, orientada hacia la justicia global y a la igualdad de oportunidades, que tiene como objetivo empoderar a las

personas para ejercer una ciudadanía activa y responsable (Rubio y Lucchetti, 2016). El aprendizaje servicio, se convierte así en una manera de concretar la tarea educativa de las entidades de EpD de manera real y significativa más allá de las propuestas únicamente basadas en diseño de materiales didácticos o charlas de sensibilización.

Por ello, consideramos que el valor del programa que se presenta trata de construir una organización en red que moviliza y vincula centros educativos abiertos a la comunidad, entidades sociales que piden ayuda a los jóvenes y al mismo tiempo contribuyen a mejorar su formación y, finalmente, administraciones que colaboran para consolidar una oferta de aprendizajes servicio cada día más amplia, más arraigada en los barrios y más comprometida por el bien común y la justicia global. Todo ello con la voluntad de hacer de nuestras ciudades, y de Barcelona en este caso en concreto, un espacio donde convivir y donde vivir experiencias de solidaridad.

METODOLOGÍA

La incorporación del aprendizaje servicio en las entidades que trabajan para la justicia global, ha supuesto metodológicamente dos niveles de trabajo distinto: el nivel ciudad y el nivel distrito que se detallan en la siguiente tabla. En el primer caso, las acciones se empezaron a desarrollar el 2014 y han estado destinadas básicamente a trabajar con aquellas entidades de dimensión mediana o grande y que operan en el conjunto de la ciudad. Fue posteriormente en 2016 que surgió la necesidad de trabajar también a nivel de distrito, advirtiéndose que en los barrios existen entidades que tienen una dimensión más reducida, que requieren un tipo de acompañamiento más cercano y que es importante generar una red de colaboración entre agentes del propio territorio para que las experiencias sean sostenibles. A pesar de su distinción, ambos niveles confluyen en la voluntad de poner en marcha un mecanismo de reflexión, innovación y mejora de las prácticas educativas que las entidades realizan con los centros educativos.

(Tabla 1)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una primera aproximación a los resultados obtenidos durante estos últimos años en la incorporación del aprendizaje servicio es de carácter cuantitativo. De esta manera, el

siguiente cuadro permite visualizar, respecto a las principales acciones presentadas, algunos números de referencia que apuntan la buena acogida y la ascendente progresión de la propuesta por parte de las entidades. Así como también la clara apuesta política en este sentido y la sostenibilidad de la propuesta en términos económicos.

(Tabla 2)

Ya de carácter cualitativo, cabe destacar como resultado de este proceso la identificación de una gran diversidad de proyectos de aprendizaje servicio en este ámbito que han quedado representados en un mapa de experiencias de educación para la justicia global. Su análisis en diferentes espacios de reflexión ha permitido también la elaboración de una guía para diseñar proyectos en este ámbito desde las entidades de educación para el desarrollo y la cooperación (Rubio y Lucchetti, 2016).

CONCLUSIONES

El trabajo que se presenta pone de relieve que las experiencias de ApS suponen un cambio importante en la manera de trabajar de las entidades acercándolas a la propuesta de educación para la justicia global que se señala al inicio. Además de avanzar hacia una educación transformadora, este tipo de proyectos impactan directamente en el tipo de relaciones entre diferentes agentes sociales y educativos del territorio. Las entidades asumen nuevas tareas en su intervención educativa, toman un papel más proactivo en el diseño de proyectos y se construyen vínculos de confianza y reconocimiento mutuo. Por todo ello, parece interesante seguir apostando y avanzar en esta dirección. En este sentido, será importante seguir con el trabajo iniciado, fundamentalmente en relación a la sistematización de procesos de implantación del ApS en la educación para la justicia global en los distritos, así como también en la evaluación del proceso y los diferentes niveles de impacto que estos proyectos están suponiendo (en entidades, centros educativos, participantes y, comunidad). También abrir nuevas líneas de trabajo interdisciplinar con otras áreas del Ayuntamiento, o la incorporación de la propuesta en las políticas públicas. Un camino por recorrer en el futuro que puede acercarnos cada vez más al ideal de ciudad educadora que defendemos.

TABLAS

Niveles de actuación	Acciones realizadas con las entidades que trabajan para la justicia global
Nivel Ciudad	Formación inicial en ApS
	Línea piloto de proyectos de aprendizaje servicio
	Convocatoria específica de subvenciones para proyectos de ApS
	Asesoramiento a proyectos
	Seminario permanente de ApS
	Seminario de expertos
	Seminario sobre la justicia global
Nivel Distritos	Evaluación formativa del proceso de incorporación del ApS
	Mapeo de experiencias, agentes, centros y entidades para el trabajo en red
	Formación y acompañamiento a entidades para el diseño de proyectos
	Trabajo individualizado y colectivo con técnicos de cooperación y educación
	Espacios de reconocimiento e intercambio de experiencias

Tabla 1. Síntesis de acciones para la incorporación del ApS en Barcelona. **Fuente:** elaboración propia

Acciones realizadas	2014	2015	2016
Nº de proyectos presentados convocatoria	10	12	19
Presupuesto otorgado en la convocatoria	68.500 €	92.030,74 €	151.378,15 €
Nº de proyectos subvencionados	3 prueba piloto 8 de convocatoria	10	12
Nº entidades inscritas al seminario de ApS	19 formación 23 en el seminario	30	26
Nº asesoramiento a entidades	3x7 encuentros individuales	3x9 encuentros individuales	2x12 encuentros individuales
Nº entidades asesoradas por distrito	-	-	8 (2016-2017) 3 (2017)
Nº entidades inscritas seminario Ed. Justicia Global	-	-	34
Presupuesto total de Dir. Justicia Global y Cooperación en ApS	94.153,80 € (1,35% presupuesto total de la Dirección)	117.036,34 € (1,28% presupuesto total de Dirección)	201.903 € (2,22% presupuesto total de Dirección)

Tabla 2. Resumen de resultados de la propuesta del 2014-2016. **Fuente:** elaboración propia

REFERENCIAS

- Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio J. (2009). Educación para la ciudadanía Global. Debates y desafíos. Bilbao, Hegoa
- Edualter, Escola de Cultura de Pau y Fundació Solidaritat UB (2015). Guia d'orientacions pedagògiques per a la incorporació de l'EpD al currículum de primària i secundària des de la perspectiva de les competències bàsiques. Disponible en: competenciesepd.edualter.org/ca
- Mesa, M., (2004). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. Disponible en: www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/jun041-2.pdf
- Rubio, L. y Lucchetti, L. (2016). Aprenentatge servei, Pau, Drets Humans i Solidaritat. Noves propostes d'Educació per a la Justícia Global. Disponible en: www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/guia_pau%20drets%20humans%20i%20solidaritat_web.pdf

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE LA SALUD, BASADA EN LA METODOLOGÍA DE AS

SANTANDER, G.*; IBARRA, C.

Universidad Santo Tomás, Santiago, Chile

**gsantander@santotomas.cl*

RESUMEN:

La metodología aprendizaje y servicio permite desarrollar e incrementar competencias profesionales y sistémicas. En la Universidad Santo Tomás de Chile, las competencias sistémicas están enunciadas en el proyecto educativo y consideran: la autonomía y liderazgo, la responsabilidad social, la creatividad e innovación, capacidad de trabajo en equipo y la orientación hacia la calidad y la eficiencia.

En este trabajo el objetivo fue evaluar, mediante la aplicación de un instrumento estandarizado, como perciben los estudiantes la adquisición de estas competencias. Se aplicó a 257 estudiantes de las carreras del área de la salud, en las asignaturas que utilizan como metodología de enseñanza el aprendizaje y servicio, se obtuvo previamente consentimiento informado.

Es un estudio cuantitativo, descriptivo de corte transversal.

Los principales resultados destacan la percepción de la adquisición de competencias entre un 75 y 90%. Las competencias que más se destacan son la Responsabilidad Social, la Creatividad e Innovación y el Trabajo en equipo.

Como conclusión se puede manifestar que en estas asignaturas, los estudiantes están percibiendo la adquisición de las competencias profesionales y sistémicas, es una metodología que les motiva ya que pueden poner en práctica lo aprendido en una población que requiere el servicio desarrollado.

PALABRRAS CLAVES: competencias, logro, cuestionario, percepción.

**ACQUISITION OF COMPETENCES IN HEALTH STUDENTS,
BASED ON THE METHODOLOGY OF AS**

ABSTRACT:

The learning and service methodology allows the development and increase of professional and systemic competences, at the Universidad Santo Tomás de Chile. The systemic competences are stated in the educational project and consider: autonomy and leadership, social responsibility, creativity and innovation, work capacity In team and orientation towards quality and efficiency.

In this paper the objective was to evaluate, through the application of a standardized instrument, how students perceive the acquisition of these competences. It was applied to 257 students from health careers, in the subjects that use as learning methodology and learning and service, previously obtained informed consent.

It is a quantitative, descriptive cross-sectional study.

The main results highlight the acquisition of competences between 75 and 90%, the most outstanding competences are the Social Responsibility, Creativity and Innovation and Teamwork.

As a conclusion, it can be stated that in these subjects, students are perceiving the acquisition of professional and systemic skills, it is a methodology that motivates them as they can put into practice what has been learned in a population that requires the developed service.

KEY WORDS: Competencies, achievement, questionnaire, perception

INTRODUCCIÓN

La modalidad Aprendizaje-Servicio es una metodología que consiste en desarrollar, a través de la participación, un servicio que se realiza en una comunidad específica con el fin de satisfacer dichas necesidades para un enriquecimiento mutuo, tanto para la comunidad como para los estudiantes participantes. Es donde se hace coincidir los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, con una necesidad real de una población.

En la Universidad Santo Tomás, el proyecto educativo considera el desarrollo de competencias sistémicas que se intenta que el alumnado adopte, estas son: autonomía y liderazgo, responsabilidad social, creatividad e innovación, trabajo en equipo y orientación hacia la calidad personal y eficiencia en el trabajo, que corresponden a competencias adicionales a las competencias profesionales que se enseñan para cada carrera. Para la carrera de Enfermería estas competencias se intentan plasmar a través de asignaturas que declaran y utilizan la modalidad de Aprendizaje- Servicio estas son “Intervenciones Educativas, Cuidados de Enfermería en el adulto y adulto mayor en Atención Primaria de Salud y Estilos de Vida Saludable”, a esta última no solo asisten estudiantes de enfermería sino también de las otras carreras del área de la salud. En esta investigación se pretende cuantificar la percepción de la adquisición de estas competencias por los estudiantes que cursan asignaturas donde utilizan como metodología de enseñanza el aprendizaje y servicio.

METODOLOGÍA

Es un estudio cuantitativo, descriptivo, de corte transversal, con enfoque cualitativo, ya que expresan opiniones libremente, con una población en estudio de 257 estudiantes, principalmente de enfermería, que cursan asignaturas que aplican aprendizaje y servicio como metodología de aprendizaje.

El instrumento está estandarizado dentro de la Universidad, y mide percepción del logro de las competencias profesionales y sistémicas. Permite obtener frecuencias y porcentajes de las opciones planteadas, que están categorizadas desde “muy de acuerdo y de acuerdo”, hasta “muy en desacuerdo”, además de una parte donde el estudiante puede expresar libremente su opinión.

Previamente se obtuvo el consentimiento informado de cada participante.

Para tabular e interpretar los resultados se usó SPSS, y planillas Excel como base de la información recabada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La población en estudio correspondió a 257 estudiantes de ellos 207 son mujeres (80.5%) y 40 son varones (19.5%), con edad promedio de 24.5 años, cursando de 6° a 8° semestre, un 94.5% corresponden a Enfermería y el resto a carreras del área de la salud. Las asignaturas con metodología aprendizaje y servicio son 3, y la actividad en promedio duró 5 días para cada estudiante.

Los resultados del ámbito académico son: “Entiendo claramente la relación entre el contenido curricular de la asignatura y las actividades llevadas a cabo” (96% muy de acuerdo y de acuerdo), “La actividad me sirvió para poner en práctica contenidos de la asignatura” (93% muy de acuerdo y de acuerdo). “La actividad me sirvió para aprender cosas que no se pueden aprender en la sala de clases” (91% muy de acuerdo y de acuerdo), “Siento que tenía las herramientas necesarias para realizar esta actividad” (90% muy de acuerdo y de acuerdo y “Las actividades que realicé tuvieron un impacto positivo en las personas u organización que recibieron el servicio” (95% muy de acuerdo y de acuerdo). “Más curso de la carrera deberían incluir actividades de A+S” (93% muy de acuerdo y de acuerdo.

En el ámbito personal los resultados son: “Las actividades hicieron posible que conociera y aprendiera acerca de lo que hacen otras carreras” (52% muy de acuerdo y de acuerdo), “Las actividades desarrolladas me permitieron mejorar las relaciones con compañeros (as) de mi carrera” (95% muy de acuerdo y de acuerdo), “Las actividades llevadas a cabo me permitieron mejorar las relaciones con el o los profesores (as)” (93% muy de acuerdo y de acuerdo), “Las actividades me aportaron en el desarrollo de herramientas de liderazgo” (91% muy de acuerdo y de acuerdo), “Las actividades me sirvieron para aprender habilidades de trabajo en equipo” (96% muy de acuerdo y de acuerdo y “Las actividades me ayudaron a incrementar la seguridad en mí mismo (a)” (92% muy de acuerdo y de acuerdo).

En el ámbito cívico – ciudadano los resultados obtenidos son: “Las actividades fomentaron mis capacidades para relacionarme con otras personas, fuera de la institución en donde estudio” (95% muy de acuerdo y de acuerdo), “Las actividades me ayudaron a conocer realidades diferentes a la mía” (95% muy de acuerdo y de acuerdo), “Las actividades me han permitido poner en práctica valores solidarios” (97% muy de acuerdo y de acuerdo) y “Mi participación en las actividades me ha hecho reflexionar sobre nuestra misión ciudadana, tanto como estudiantes así como futuros profesionales” (95% muy de acuerdo y de acuerdo).

En la parte cualitativa del instrumento los estudiantes destacan: “Fue una muy buena experiencia, principalmente por el hecho de poner en práctica lo aprendido y conocer la verdadera realidad de las personas que como alumno evalúe. Ojala se haga en otras asignaturas” “Se cumple el objetivo, en donde como estudiantes colocamos en práctica lo señalado en el aula, enfrentándose a la realidad del día a día”, “fue una experiencia muy enriquecedora ya que permitió desarrollar actitudes que no se pueden hacer en el aula”.

CONCLUSIONES

Como conclusión se percibe una muy buena respuesta de los estudiantes ante el trabajo con esta metodología. Las competencias en las que percibieron se aportó al desarrollo con el uso de A+S fueron trabajo en equipo, responsabilidad social, autoaprendizaje, autonomía y liderazgo, orientación hacia la calidad y la eficiencia, relación con superiores, relación con la comunidad y la sociedad, seguridad, solidaridad y fraternidad. Sobre un 90% de los estudiantes manifiesta que el uso de la metodología le ayudó en el desarrollo de las competencias. El aspecto “Las actividades hicieron posible que conociera y aprendiera acerca de lo que hacen otras carreras”, que fue el más bajo, se puede mejorar al aumentar el desarrollo de estas actividades con las otras carreras de la Universidad, lo que se logrará cuando esta metodología sea más masiva.

Los resultados de este estudio indican que la metodología A+S está aportando en la percepción del desarrollo de las competencias académicas y sistémicas de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Puig J. M. (2009). Con Batlle R., Bosch C., De la Cerda M., Climent T., Gijón M., Graell M., Martín X., Muñoz A., Palos J., Rubio L., Trilla J.. (2009). CRÍTICA APRENDIZAJE SERVICIO (APS) Educación y compromiso cívico. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/267302004>
- Santander G. (2011) Victoriano T., Seguel F., Barría R., APRENDIZAJE-SERVICIO: METODOLOGÍA CONCORDANTE CON EL DESARROLLO DE LA ENFERMERÍA COMUNITARIA. Enfermería Comunitaria (rev. digital) 2011, 7(2). Disponible en <<http://www.index-f.com/comunitaria/v7n2/ec7654.php>>

- Tapia, M.N. (2014) APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO. EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y ORGANIZACIONES JUVENILES, Editorial Ciudad Nueva. Segunda reimpresión junio 2014.
- Tapia M. N., ORÍGENES Y DESARROLLOS CONTEMPORÁNEOS DE LA PEDAGOGÍA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN AMÉRICA LATINA. In: García, D.L(ed.) Aprendizaje y Servicio Solidario. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ciudad Nueva; 2014. p. 48-56.
- Universidad Santo Tomás, (2014) Vicerrectoría Académica. PROYECTO EDUCATIVO, decreto N°012/14

INGENIERÍA CIVIL AL SERVICIO DE LOS USUARIOS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

TORRES, A.^{1*}; CARRASCO, M.²

¹ Universidad Central de Chile, Facultad de Ingeniería, Escuela de Obras Civiles y Construcción *alejandro.torres@ucentral.cl;

² Universidad Central de Chile, Vicerrectoría Académica, Programa de Desarrollo Social.

RESUMEN

El presente trabajo se llevó a cabo bajo el modelo de la metodología “Aprendizaje + Acción” (A+A), o “Aprendizaje y Servicio” promovida por la Universidad Central de Chile desde el año 2011. La asignatura donde se realiza la experiencia corresponde a “Seguridad Vial”, que cursan estudiantes de último año de Ingeniería Civil e Ingeniería en Construcción. El objetivo general del trabajo fue “Desarrollar un proyecto ingeniería, consistente en el mejoramiento del espacio vial circundante a una zona de escuela”; donde los estudiantes vinculan actividades académicas integrando conocimientos teóricos y de desarrollo social, considerando la participación activa de la comunidad escolar.

La metodología consistió en el levantamiento de información en terreno para elaborar un informe de diagnóstico del nivel de seguridad vial del espacio vial circundante a los colegios, luego la aplicación de encuestas a directores, estudiantes, profesores, padres y transportistas escolares para identificar el nivel de conocimiento de seguridad vial y sus patrones de movilidad, considerando los peligros que se enfrentaban a diario. Con esos insumos, se elaboró el proyecto de ingeniería (incluye memoria, presupuesto y planos en formato establecido por la normativa vigente), para ser presentado en las entidades estatales encargadas de su construcción.

Los principales resultados del proyecto fueron: desde el ámbito académico, detectar el desarrollo de las competencias declaradas en los contenidos de la asignatura y perfil de egreso de las carreras. Desde el ámbito social, se entregó los proyectos de ingeniería tramitables por las entidades educacionales para mejorar la seguridad vial del entorno. Se está realizando seguimiento a los proyectos presentados, encontrando algunos en ejecu-

ción. También es relevante señalar que 2 estudiantes que cursaron la asignatura, desarrollaron su proyecto de título en el Ministerio de Obras Públicas, donde sentaron las bases para una normativa nacional respecto de la infraestructura vial para zonas de escuela.

PALABRAS CLAVE: Proyecto de Ingeniería, Seguridad Vial, Zonas de Escuela

CIVIL ENGINEERING AT SERVICE OF USERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ABSTRACT

This work was carried out under the model of the methodology “Learning + Action” (A + A), or “Service – Learning” promoted by the Universidad Central de Chile since 2011. The course where experience is carried out corresponds to “Road Safety”, which last year enrolled students of Civil Engineering and Construction Engineering. The overall objective of the work was “To develop an engineering project, consisting of the improvement of the road space surrounding a school zone”; where the students linked academic activities by integrating theoretical knowledge and social development, considering the active participation of the school community.

The methodology consisted in the collection of information on the ground to prepare a diagnostic report on the level of road safety in the road space surrounding the schools, followed by surveys of principals, students, teachers, parents and school transporters to identify the level of knowledge of road safety and their mobility patterns, considering the dangers faced daily. With these inputs, the engineering project was elaborated (including report, budget and plans in format established by current regulations), to be presented in the state entities in charge of its construction.

The main results of the project were: from the academic field, to detect the development of the competencies declared in the contents of the course and the profession exit profile. From the social scope, the engineering projects processed by the educational entities were given to improve the road safety of the environment. The projects submitted are being monitored, with some being implemented. It is also important to note that two students, who completed the course, developed their degree project in the Ministerio de Obras Públicas, where they laid the groundwork for a national regulation regarding road infrastructure for school zones.

KEYWORDS: Engineering project, Road Safety, School Zones

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta los resultados de un proyecto llevado a cabo bajo el modelo de la metodología de “Aprendizaje y Servicio”, promovida por la Universidad Central de Chile (UCEN) desde el año 2011 bajo el nombre “Aprendizaje + Acción” (A+A), donde el estudiante desarrolla un proyecto real vinculándose con la comunidad, lo que permite realizar una evaluación auténtica (UCEN, 2013), además de su desempeño.

La asignatura donde se lleva a cabo esta iniciativa corresponde al Electivo Profesional de Seguridad Vial, asignatura de último año de las carreras Ingeniería Civil e Ingeniería en Construcción, donde los principales resultados de aprendizaje refieren a diagnosticar el nivel de seguridad vial de un determinado entorno vial y desarrollar un proyecto de señalización y seguridad vial en un entorno urbano o rural.

El objetivo general del trabajo es “Desarrollar un proyecto ingeniería, consistente en el mejoramiento del espacio vial circundante a una zona de escuela”; donde los estudiantes vinculan actividades académicas integrando conocimientos teóricos y de desarrollo social, considerando la participación activa de la comunidad escolar.

Para la Universidad Central de Chile constituye un componente de su misión relacionarse y conocer la sociedad, así como formar personas integrales en lo disciplinar y en lo humano, es por ello que esta metodología y específicamente este proyecto cobra especial relevancia, dado que vincula lo académico, estudiantes y comunidad, permitiendo nutrir de realidad la formación profesional, particularmente Ingeniería Civil y en Construcción que son profesiones al servicio de las personas, donde es la comunidad la que utilizará los proyectos que desarrollan. Asimismo permite hacer un aporte a la sociedad, prestando un servicio a escuelas, en este caso, que de no contar con este proyecto no tendrían los insumos para poder solicitar mejoras en su entorno que favorezcan la seguridad vial y la mejor calidad de vida de niños y niñas y de la comunidad educativa en general, favoreciendo el desarrollo en los estudiantes de la Universidad Central, de valores de ciudadanía comprometida con su entorno. En virtud de lo anterior, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué competencias declaradas en el perfil de egreso de las carreras Ingeniería Civil e Ingeniería en Construcción se logran desarrollar en la asignatura Electivo Profesional de Seguridad Vial, utilizando el modelo “A+A”?
- ¿La asignatura aporta al desarrollo de la competencia “Responsabilidad Social”?

METODOLOGÍA

En esta sección se presenta la metodología utilizada en el desarrollo del trabajo. La asignatura Electivo Profesional de Seguridad Vial se dicta para estudiantes de último año de las carreras Ingeniería Civil e Ingeniería en Construcción, la que es cursada de manera semestral por 12 estudiantes en promedio. Para efectos de esta investigación se consideró los cursos llevados a cabo en el primer y segundo semestre de 2015 y primer semestre de 2016; donde los estudiantes desarrollaron un proyecto de ingeniería en un entorno escolar (Figuroa y Morroni, 2014); el cual está diseñado para que la comunidad escolar (padres, estudiantes, profesores y transportistas escolares) participen del proyecto aportando información de la vialidad del entorno, información que se utiliza sobre todo en la parte inicial del diagnóstico del nivel de seguridad vial del entorno escolar.

Comenzando la asignatura, los estudiantes forman equipos de trabajo (de 3 personas), a quienes se les encomienda elegir un colegio (la mayor parte lo hace cercano a sus lugares de residencia) y contactarse con la Dirección del Colegio, reunión a la cual asisten con una carta del profesor dirigida al (a la) Director/a del colegio donde se indagan las necesidades que tienen respecto a la seguridad vial en los sectores aledaños al recinto, en esta primera aproximación se realiza un pre diagnóstico. Si para la Dirección del colegio la seguridad vial es un tema que le afecta entonces se llega a acuerdo y se le propone realizar un proyecto de mejoramiento vial del entorno escolar, además de solicitar las facilidades para la participación de la comunidad (padres, estudiantes, transportistas escolares y profesores) a través de la respuesta de un set de preguntas relacionadas con el nivel de seguridad vial del entorno escolar, información muy relevante que es utilizada para el diagnóstico y el proyecto propiamente tal, de manera tal de satisfacer las necesidades de movilidad segura de la comunidad escolar y su entorno. Con esta información los estudiantes universitarios desarrollan un informe de diagnóstico y luego un proyecto de señalización y seguridad vial, el cual contempla soluciones de señalización, estacionamientos, reacondicionamiento de aceras peatonales, reacondicionamiento de pavimentos y todo lo relacionado con el mejoramiento de la infraestructura que circunda el colegio. Los productos que son entregados a la Dirección del colegio (nuestro socio comunitario) son: a) Memoria del proyecto, donde está contenido el diagnóstico, los resultados de las encuestas y las soluciones adoptadas; b) Presupuesto, donde se valoriza el monto de inversión para las obras proyectadas; c) Planos, que contempla el mejoramiento del entorno y las obras a realizar. Todas las soluciones son enmarcadas dentro de la normativa vigente y en

los formatos que se solicita para la entrega a las entidades competentes de su construcción. Junto con la entrega del proyecto, se aplica a la Dirección del colegio una encuesta de satisfacción (UCEN, 2014), la cual también se aplica a los estudiantes universitarios. Este tipo de trabajo se viene realizando desde el primer semestre de 2015, donde para esta investigación se seleccionaron 3 semestres académicos: primer y segundo semestre de 2015 y primer semestre de 2016; lo cual hace un total de muestra de 33 estudiantes y 11 colegios intervenidos. Para esta muestra, se elaboró una encuesta para determinar si los estudiantes universitarios habían desarrollado competencias no contempladas en el programa de la asignatura, pero que si estaban contempladas en el perfil de egreso

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se trabajó con 11 colegios ubicados en la Región Metropolitana de Santiago, por lo tanto, se entregó 11 proyectos de ingeniería para el mejoramiento del entorno vial de esos colegios, todos desarrollados bajo la normativa vigente y en el formato que estipula la reglamentación, para ser presentados a las entidades estatales correspondientes y concretar su futura materialización, siendo éste el principal producto de la asignatura con metodología A+A. El análisis del resultado de las encuestas, en la cual participaron 33 estudiantes, se expone a continuación:

Competencia declarada en la asignatura: efectivamente se comprueba el logro de la competencia Diseño Vial, en los siguientes aspectos:

- a) Capacidad de Análisis y Síntesis: 75,8% “Totalmente logrado”.
- b) Capacidad de Organizar y Planificar: 75,8% “Totalmente logrado”.
- c) Conocimientos específicos de Seguridad Vial: 90,9% “Totalmente logrado”.
- d) Diagnóstico del nivel de seguridad vial de una vía: 87,9% “Totalmente logrado”.
- e) Capacidad de Aplicar conocimientos en la Práctica: 87,5% “Totalmente logrado”.
- f) Habilidades de comunicación oral y escrita: 81,8% “Totalmente logrado”.

Asimismo, se comprueba el desarrollo de la competencia “Trabajo en Equipo”: 93,9% “Totalmente logrado”.

Es posible ratificar que las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes logran desarrollar en esta asignatura son:

- a) Capacidad de Autoaprendizaje – Capacidad de Aplicar Conocimientos en la Práctica (saber hacer ingeniería), 87,5% “Totalmente logrado”.

- b) Liderazgo, 75,8% “Totalmente logrado”
- c) Trabajo en equipo, 93,9% “Totalmente logrado”.
- d) Responsabilidad Social, 93,9% “Totalmente logrado”.

Además, se logra desarrollar otras competencias, no contempladas en el perfil de egreso de nuestros estudiantes, y que pasarán a formar parte del plan de estudios de la asignatura, tales como:

- a) Capacidad de Autoaprendizaje: 81,8% “Totalmente logrado”.
- b) Capacidad de crítica y autocrítica: 78,8% “Totalmente logrado”.
- c) Toma de decisiones: 75,8% “Totalmente logrado”.
- d) Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y entornos: 75,8% “Totalmente logrado”.

CONCLUSIÓN

En cuanto a los resultados de este proyecto de investigación se logra validar el aporte de la metodología de Enseñanza Aprendizaje: Aprendizaje + Acción al desarrollo de las competencias declaradas en el programa de la asignatura, también que tributa a lo explicitado en el perfil de egreso de las carreras y por último, se favorece el desarrollo de otras habilidades no consignadas, pero fundamentales para la incorporación al mundo laboral y al desarrollo de la disciplina. Por otro lado, dos estudiantes que cursaron la asignatura, están finalizando su Proyecto de Título “Gestión de la infraestructura vial y el espacio circundante a zonas de escuela”, el que fue desarrollado para el Departamento de Seguridad Vial de la Dirección Nacional de Vialidad del Ministerio de Obras Públicas (uno de los profesores informantes es el Sr. René Verdejo, Jefe Nacional de Seguridad Vial de la Dirección Nacional de Vialidad), y se ha proyectado que dicho documento servirá de base para actualizar la normativa nacional en esta disciplina.

REFERENCIAS

- Calderón G., Pedro (2008) Estudio de casos en ingeniería. Grupo de Investigación de Metodologías Activas, Universidad Politécnica de Valencia.
- Figueroa, F. y Morroni, J. (2014) Metodología para realizar auditorías de seguridad vial en entornos escolares de la Región Metropolitana. Universidad de Santiago de Chile.
- Universidad Central de Chile, Vicerrectoría Académica, Programa de Desarrollo Social (2014) Guía UCEN de apoyo docente para el desarrollo de asignaturas con sello A+A.

3 - Estudio de casos

SALUD, JUEGO Y COMUNICACIÓN EN SECTORES POPULARES

Abreu, L. ^{(1)*}; Paolicchi, G. ⁽²⁾; Bosoer, E. ⁽³⁾; Gramajo, L. ⁽⁴⁾ Martínez Vivot, M. ⁽⁵⁾

¹ Facultad de Ciencias Sociales, UBA; ² y ³ Facultad de Psicología, UBA; ⁴ Instituto de Zoonosis Luis Pasteur; ⁵ Facultad de Ciencias Veterinarias, UBA. **labreu@sociales.uba.ar*

RESUMEN

El Dengue es una enfermedad de gran impacto epidemiológico, social y económico, constituyendo un problema creciente para la salud pública mundial. El objetivo del presente trabajo es dar a conocer una experiencia interdisciplinaria y la sistematización de dos programas universitarios donde se aplica el aprendizaje-servicio en relación a la prevención del dengue. La metodología utilizada durante el trabajo de campo es cualitativa y flexible porque no se busca la contrastación empírica sino estimular en los niños de la comunidad del barrio Los Piletones -Villa Soldati, CABA- las buenas prácticas de prevención, promoción y cuidado de la salud. Se utilizaron diferentes actividades lúdicas dirigidas a la prevención del Dengue que permitieron estimular y obtener una mayor comprensión de los temas a tratar. Se los observó activos participantes de los juegos mostrando destrezas adecuadas a lo esperado para su edad. Por otro lado se evaluaron a los estudiantes que participaron de ambos programas a través de una encuesta de autoevaluación de las competencias del Tuning América Latina. Para el conjunto de estudiantes que participaron activamente en esta experiencia, las competencias valoradas con mayor puntuación fueron: el trabajo interdisciplinario, la búsqueda de información, la capacidad de aplicar la teoría en la práctica y el desarrollo de una conciencia social comprometida. Conclusiones: los niños pudieron incorporar herramientas ligadas a la prevención de zoonosis, transmitirlo en el contexto familiar y replicarlo posteriormente en las actividades de la sala. Las valoraciones presentadas de las competencias adquiridas por los estudiantes participantes en programas universitarios, muestran que los mismos han generado competencias difíciles de adquirir en las aulas. Por último, cabe destacar al círculo virtuoso que surge cuando un proyecto de Aprendizaje-Servicio es de calidad, ya que las maestras

jardineras del Centro tomaron dimensión de la problemática y les surgió la necesidad de continuar el trabajo de prevención.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio, dengue, niños, vulnerabilidad

HEALTH, GAME AND COMMUNICATION IN A POOR POPULATION

ABSTRACT

Dengue is a disease of great epidemiological, social and economic impact, constituting a growing problem for global public health. The aim of the present work is to present an interdisciplinary experience and the systematization of two university programs where service-learning is applied in relation to dengue prevention. The methodology used during the field work is qualitative and flexible because it is not sought empirical testing but rather to stimulate the good practices of prevention, promotion and health care in the children of Los Piletones' neighborhood – Villa Soldati, CABA. On the one hand, different activities were used for Dengue's prevention that allowed stimulating and obtaining a greater understanding of the subjects to be treated. They were observed active participants of the games showing skills adequate to what is expected for their age. On the other hand, the students who participated in the two programs were evaluated through a self-assessment survey of the Tunning Latin America competences. For the group of students who participated actively in this experience, the competences valued with the highest score were: interdisciplinary work, information search, the ability to apply theory in practice and a compromised social conscience development. Conclusions: children were able to incorporate tools linked to the prevention of zoonoses, to transmit it in their family context and to replicate later in the activities of the center's garden. The presented assessments of the competences acquired by students participating in university programs show that they have generated competencies hard to acquire in the classroom. Finally, it is worth to mention the virtuous circle that arises when a Learning-Service project is of a high quality, since the teachers took on the dimension of the problem and the need arose to continue the prevention work of dengue.

KEY WORDS: service-learning, dengue, children, vulnerability

INTRODUCCIÓN

El dengue es una enfermedad de gran impacto epidemiológico, social y económico, constituyendo un problema creciente para la salud pública mundial. El mosquito *Aedes aegypti* -principal vector de la enfermedad- ha logrado una rápida expansión en virtud de las condiciones favorables para su desarrollo; en las Américas está presente desde los Estados Unidos hasta la Argentina, a excepción de Canadá y Chile Continental. En Argentina, “en las primeras 14 semanas de 2016, los casos acumulados superan en un 70% a los registrados en 2009 para el mismo período”, informa la cartera sanitaria nacional. La última actualización de los datos epidemiológicos indica que desde la primera semana de enero pasado se notificaron 52.117 casos en el país. Los países de MERCOSUR han identificado al Dengue como uno de los principales problemas de salud pública que afecta a sus Estados miembros y asociados. No obstante, a pesar de los esfuerzos que se han realizado para su control el *Aedes aegypti*, ha logrado una rápida expansión. Como parte de las acciones que la OPS/OMS implementa para hacer frente a este desafío, y en base a un nuevo modelo de trabajo integrado que incluye la promoción de salud y la búsqueda de nuevas asociaciones, se elaboró una Estrategia de Gestión Integrada para prevenir y controlar al dengue (EGI-dengue). Una de las tantas actividades que propone, es la capacitación al personal de salud que trabaja en tareas relacionadas a la atención, prevención y control del dengue en diferentes niveles, utilizando metodologías y técnicas de educación, comunicación y participación social.

Los Piletones –Villa Soldati, CABA, Buenos Aires- es un barrio constituido por un alto porcentaje de habitantes que viajan a países como Paraguay, Perú y Bolivia, los cuales presentan una tasa elevada de personas infectadas con dengue. A su vez, los patios de las viviendas de este barrio objeto de estudio presentan factores de riesgo potenciales para criaderos del mosquito, que la comunidad debe conocer para poder prevenirlos. Por lo tanto, en base a esta problemática que fue extremadamente superior al año 2015, desde el Proyecto UBANEX “Un mundo una salud”, Facultad de Ciencias Veterinarias y “Juegotecas Barriales”, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, se ha considerado necesario implementar actividades participativas para la prevención del dengue. Las acciones destinadas al trabajo con niños son con técnicas adecuadas y accesibles a su nivel de desarrollo, tienen el objetivo de enfocarse en la prevención de la enfermedad, y se implementaron en las salas de 4 años del Centro de Primera Infancia San Cayetano y en Thiago Andrés; dependientes de la Fundación Margarita Barrientos del barrio Los Pileto-

nes y luego continuó con la comunicación a la comunidad en general (casa por casa). Y los investigadores participantes son docentes y alumnos de Ciencias Veterinarias, Comunicación Social, Psicología (todas carreras de la Universidad de Buenos Aires) y personal del Instituto de Zoonosis Luis Pasteur. Psicóloga de ambos Centros.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada durante el trabajo de campo fue cualitativa y los objetivos fueron: 1) Difundir contenidos sobre la prevención de contagio de una enfermedad zoonótica: dengue; 2) Estimular en los niños las buenas prácticas de prevención, promoción y cuidado de la salud, fomentando la inclusión de las familias en dicho proceso; 3) Valorar las competencias adquiridas por los estudiantes universitarios.

Los procesos de trabajo se organizaron en 6 instancias: 1) Transmisión de un video de una obra de teatro con personajes amigables (dos hermanos, una madre, un perro y un súper héroe veterinario llamado *SuperVet*) que explican diferentes situaciones sobre la prevención del Dengue; 2) Canciones y dramatizaciones realizadas por los estudiantes con guiones relacionados con la manera de disminuir los factores de riesgo de transmisión de la enfermedad; 3) Traducción del video al Lenguaje de Señas Argentina, para la inclusión de niños y personas sordas e hipoacúsicas; 4) Mostración de larvas de mosquitos *Aedes aegypti*; 5) Poster ilustrado donde se muestra la mejor forma de prevenir el dengue, que es la eliminación de todos los criaderos de mosquitos a saber: todos los recipientes que contienen agua como botellas, latas, neumáticos, juguetes, trozos de plástico y lona, bidones cortados, portamacetas, bebederos y en todo receptáculo que pueda anidar el mosquito; 6) Entrega a las maestras jardineras de la revista *Supervet* contra el Dengue. Consta de una historieta de la temática planteada, e incluye juegos que presentarán las maestras posteriormente, para potenciar el aprendizaje.

Durante la **transmisión del video temático**, la técnica de recogida de información cualitativa fue la observación simple a cargo de las maestras jardineras, los estudiantes y docentes de Ciencias Veterinarias, Ciencias Sociales y Psicología. Ahora bien, las actividades posteriores al video fueron: **juegos de estimulación sensorial y motriz relacionados con la temática planteada de prevención y eliminación de los criaderos de mosquitos** (consiste en tirar un dado gigante con diferentes imágenes de factores de riesgo (baldes, tambores, porta macetas, bebederos, juguetes, etc.) Los niños lo arrojan al aire y a partir

del dibujo surgido, deben relacionarlo con la manera de eliminar ese factor y **solicitud de un gráfico o dibujo libre a los niños**, (sin ninguna consigna previa de dibujar al mosquito o a SuperVet, se le pide que dibujen en hojas lisas y lápices de colores). Durante estos momentos, las técnicas de recogida de información cualitativa fueron: *observación participativa* de los estudiantes y docentes de Ciencias Veterinarias, Ciencias Sociales y Psicología; observación simple de los estudiantes y docentes de dichas carreras; *análisis de los gráficos* por parte de los docentes y alumnos de Psicología; *seguimiento y evaluación* por las maestras jardineras y psicóloga en los días subsiguientes a la actividad. Por último, los sistemas de registro de información fueron exactamente iguales durante las tres instancias: narrativos (notas de campo, diario y registros anecdóticos) y tecnológicos (celular con cámara, cámara fotográfica y filmadora).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto de la actividad de prevención del Dengue, se puede considerar que los medios audiovisuales estimulan y permiten una mayor comprensión de los temas a tratar. En este caso la proyección de un video con una secuencia narrada y representada actoralmente, permite que el niño siga la temática accediendo a los contenidos de manera directa. De esta forma la posterior solicitud de dibujos denotó una alta incidencia de respuestas en coincidencia con la temática presentada. Los estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología analizaron los dibujos y dieron cuenta que la mayoría de los niños dibujaron mosquitos, a *SuperVet* o los huevos. Mientras que, un pequeño grupo dibujaron figuras humanas u elementos no coincidentes con el tema. Los niños prestaron interés frente a los consejos del superhéroe y respondieron asertivamente las preguntas cuando tiraban el dado en los juegos posteriores al video. La figura de un superhéroe como *SuperVet*, resultó una estrategia superadora de enseñanza para los niños. Así es como los personajes de ficción, son utilizados como recursos que estimulan al mismo tiempo los tres canales de percepción: auditivo, visual y kinestésico, facilitando el aprendizaje, así como promueven aspectos identificatorios. La utilización de los mismos en las actividades lúdicas para explicar, enseñar y aconsejar sobre temas relacionados con *la prevención del Dengue y las buenas prácticas* de promoción de la salud, constituye una estrategia de enseñanza invaluable para acceder fácilmente a los niños. En ese sentido, en la semana posterior a la actividad los niños comentaron sobre el tema, por ejemplo una niña explicó en su casa

cómo había que prevenir el contagio del Dengue, inclusive las características del mosquito en detalle, decía: “no es cualquier mosquito, el dengue tiene patitas negras y blancas”. Por lo tanto, esta niña, además de incorporar la información también la pudo transmitir. De la misma forma, se pudo constatar a través de las fotografías que la actividad generó interés y atención en los niños.

Finalmente, en referencia a los estudiantes que participan de ambos programas de extensión universitaria se evaluó a través de una encuesta de autoevaluación las 30 competencias del Tunning América Latina (2007). Para la valoración de las mismas, se utilizó una escala del 1 al 5 donde 1 corresponde a Nula; 2 = Insuficiente; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Mucho. Luego se obtuvieron los promedios correspondientes. Las competencias valoradas con una puntuación superior a 4,6; es decir, aquellas que para el conjunto de estudiantes alcanzaron *Bastante a Mucho* desarrolló durante su participación activa en los programas: el trabajo interdisciplinario, la búsqueda de información, la capacidad de aplicar la teoría y articulación con la práctica y el desarrollo de una conciencia social comprometida. Por último, señalar que las valoraciones presentadas de las competencias adquiridas en estos programas universitarios, muestran que el mismo ha generado espacios de participación.

CONCLUSIONES

Se podría concluir que los niños pudieron incorporar herramientas ligadas a la prevención de zoonosis, transmitirlo en el contexto familiar y replicarlo posteriormente en las actividades de la sala. Se los observó activos participantes de los juegos mostrando destrezas adecuadas a lo esperado para su nivel de edad. En relación a los resultados a partir de las respuestas de los estudiantes, permiten constatar que el trabajo interdisciplinario se revela como esencial en la práctica de campo, los estudiantes lo valoran como parte de su formación académica y al mismo tiempo facilita que los contenidos vertidos en la población cobren relevancia, dado que estimulan la participación comunitaria. Respecto de la aplicación de la teoría y la articulación con la práctica se brindan oportunidades a los estudiantes en la incorporación de herramientas conceptuales que amplían sus perspectivas y su aprehensión, al tiempo que pueden constatar ciertas hipótesis de trabajo junto a los objetivos iniciales propuestos. Ambos aspectos mencionados vierten elementos fundamentales en el desarrollo de la conciencia social, el estudiante obtiene una formación

que da sentido a sus aprendizajes áulicos en estas propuestas de intervención en las instituciones de la comunidad.

REFERENCIAS

- Tuning América Latina (2007). “Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina” [Informe]. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Housman, J., Meaney, K. S., Wilcox, M., & Cavazos, A. (2012). The impact of service-learning on health education students’ cultural competence. *American Journal of Health Education*, 43(5), 269-278.

APRENDIZAJE SERVICIO EN TERAPIA OCUPACIONAL COMUNITARIA: UNA MIRADA A LA INCLUSIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD DESDE LA INTERCULTURALIDAD

AVELLO, D¹*; SALGADO, J².

¹Universidad Bernardo O'Higgins, Chile; ²Independiente, Estados Unidos

**daniela.avello.saez@gmail.com*

RESUMEN:

El curso de “Terapia Ocupacional Comunitaria” tuvo como objetivo involucrar el aprendizaje de los estudiantes con la realidad local, la que se caracteriza por poseer altos índices de pobreza, ruralidad y discapacidad, además concentra el mayor número de personas pertenecientes a la comunidad mapuche en el país. El objetivo principal fue facilitar la adquisición de competencias profesionales por parte de los estudiantes, que les permitan desempeñarse efectivamente en la comunidad. El enfoque utilizado fue el de Aprendizaje Servicio. La experiencia se desarrolló durante los años 2015 y 2016 con el grupo Newen Trayen Makewe perteneciente a la comunidad mapuche. La vinculación inicial y la evaluación se realizaron a través de entrevistas y árbol de problemas, posteriormente se realizaron distintos talleres. La evaluación final consideró la satisfacción de la comunidad y el desempeño del estudiante. Los socios de la comunidad reportaron un alto nivel de satisfacción con el proyecto y los estudiantes aumentaron la motivación para aprender y generar un trabajo de calidad. Así mismo, el contacto con la comunidad se destacó positivamente. Las conclusiones se vinculan con el desarrollarlo de experiencias de aprendizaje significativas y la gestión de las comunidades para generar sus propias soluciones a sus dificultades.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje Servicio, Terapia Ocupacional Comunitaria, Persona en situación de discapacidad, Etnia Mapuche, Ruralidad.

INTRODUCCIÓN

Este documento, sistematiza la experiencia de dos años de trabajo con metodología de aprendizaje servicio (2015-2016) de la asignatura de Terapia Ocupacional Comunitaria de cuarto año de la carrera de T.O y una agrupación mapuche. El curso se encuentra centrada tanto en la persona como en la comunidad, y busca que aquellos con características o capacidades diferentes puedan incluirse de manera óptima en sus contextos físicos, sociales y culturales (Pino & Ceballos, 2015). Y el socio comunitario Newen Trayen Makewe que en español significa “La fuerza de la vertiente del sector de Maquehue”, grupo de apoyo a familiares y personas en situación de discapacidad, que viven en zona de ruralidad, pertenecientes a seis comunidades mapuches del sector, como antecedentes, se puede enunciar que se localizan territorialmente en la Región de la Araucanía al sur de Chile, que es la zona que alberga los mayores índices de vulnerabilidad y pobreza del país, además de la mayor concentración de pueblos originarios (Instituto Nacional de Estadísticas, 2014; Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

Así mismo, dentro de la población indígena el 3% presenta una o más de alguna discapacidad (Instituto Nacional de Estadísticas, 2014), entendiendo la discapacidad como la dificultad para llevar a cabo las actividades de forma esperada o aceptada, también se asocia con problemas en la participación, o con el hecho de que un individuo esté involucrado en situaciones vitales en la comunidad (Organización Mundial de la Salud, 2017).

Las personas con discapacidad constituyen un grupo particularmente vulnerable, a la que las desigualdades de salud respecto a las categorías de clase, género y etnia (Breilh, 2003), se le suma una condición crónica de salud que afecta la participación y el desempeño de actividades cotidianas. La situación de pobreza y sus determinantes promueven de diversas formas la reproducción de las condiciones discapacitantes y, de manera recursiva, las limitaciones y desigualdades al acceso a la salud y circunscribe las posibilidades de modificar las condiciones de calidad de vida (Organización de Naciones Unidas, 2006).

Es por todos los antecedentes antes expuestos que desde el aprendizaje se buscó como objetivo general: formar un profesional Terapeuta Ocupacional que se desempeñe de manera competente en el ámbito comunitario, capaz de proponer estrategias de intervención con un foco biopsicosocial para mejorar el desempeño ocupacional de las personas de la comunidad atendida. Y de manera específica: (a) desarrollar conocimientos y comprensión del rol del Terapeuta Ocupacional en el ámbito comunitario, (b) comprometerse con la salud de las comunidades que se encuentran en situación de vulnerabilidad desde la

mirada de la responsabilidad social, y (c) generar procesos de evaluación e intervención de acorde con las necesidades sentidas y planteadas por la comunidad.

El servicio solidario estuvo orientado de manera general a capacitar al socio comunitario en temáticas de interés, y de manera específica: (a) realizar la postulación a un proyecto social de construcción de sedes sociales, (b) adquirir conocimientos y su activación sobre los derechos de PsD, e (c) incorporar técnicas de auto cuidado y conocimientos básicos de rehabilitación a cuidadores de PsD y (d) fomentar la cultura mapuche.

METODOLOGÍA

Diseño: Se utilizó la metodología de aprendizaje y servicio que es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Centro promotor del aprendizaje-servicio de Cataluña, 2010), como una forma desarrollo integral de las competencias profesionales de los estudiantes, ya que se encuentran en contacto con la realidad, y en el contexto del problema. Lo anterior permite a los docente observar, evaluar y retroalimentar los desempeños de los éstos de manera directa (González & Giorgetti, 2005).

Participantes: Corresponden a tres tipos: (a) Agrupación Newén Trayen Makewe, con 22 socios y de manera indirecta a las seis comunidades mapuches a las que pertenecían, (b) 44 Estudiantes de cuarto año de T.O, y (c) cuatro docentes a cargo de la asignatura.

Procedimiento En una etapa inicial se realizan reuniones de acercamiento y vinculación entre la entidad de educación y la agrupación, decantando en la firma de convenio colaborativo, considerando el proyecto de A+S como parte de las estrategias a llevar a cabo, incorporando los compromisos de ambas partes. Además, esta primera etapa considera instancias para la presentación, negociación, ajuste de expectativas y acuerdos en torno al marco del proyecto.

Paralelamente se iniciaron las clases teóricas en el aula, y en las primeras sesiones en el aula comenzó un proceso de pre reflexión apoyado por un referente de la comunidad (presidente de la agrupación), el cual generó un proceso motivacional con los estudiantes y presentó la cosmovisión de la cultura mapuche, y las características socio históricas de la agrupación.

La evaluación fue llevada a través de entrevistas a los stakeholders con una pauta semies-

estructurada, posteriormente se utilizó una metodología participativa denominada árbol de problemas, utilizado para identificar las principales causas y efectos de las problemáticas y sus posibles soluciones, este proceso fue llevado a cabo con la totalidad de los socio comunitarios, así como los estudiantes y docentes guías. Lo que permitió la reflexión por parte de todos los integrantes, además los estudiantes debieron construir ensayos en torno a las temáticas extraídas de ese diagnóstico.

El resultado del diagnóstico señaló como problemática principal dificultades en el acceso a la salud, enfocado en cuatro áreas específicas: (a) desconocimiento de cuidados básicos de rehabilitación y agotamiento por parte de los cuidadores, (b) desconocimiento de los derechos de personas en situación de discapacidad, (c) falta de un espacio formal donde reunirse y (d) pérdida de conocimientos ancestrales de la cultura mapuche.

El servicio a la comunidad, realizado por los estudiantes se desarrolló durante dos ciclos, donde las personas podían inscribirse según sus intereses: el primero (2015) correspondió a tres talleres impartidos de manera paralela (a) Gestión de proyectos sociales, donde se utilizaron distintas plataformas gubernamentales donde la agrupación podía postular a fondos para la construcción de sede social y otros recursos; (b) auto cuidado y conocimientos de rehabilitación al cuidador en el cual se abordaron conocimientos básicos de movilización para personas con dificultades motoras y estrategias de abordaje a personas con dificultades cognitiva, así como también técnicas de autocuidado basado en técnicas de relajación como Feldenkrais, autógena de shultz, baile entretenido, entre otros; (C) derechos de PsD, donde se facilitó la información en torno la adquisición de cédula de discapacidad, derechos en la locomoción colectiva, entre otros

El segundo ciclo (año 2016), se realizaron los siguientes talleres: (a) Cultura mapuche: recordando a los ancestros, eran dirigidos principalmente por los miembros más antiguos de las comunidades apoyados por estudiantes en algunos casos de etnia mapuche igualmente; (b) Deporte adaptado a PsD como boccias, y rayuela; y nuevamente el de (c) Auto cuidado al cuidador, donde sumado a lo del año anterior se realizaron pausas activas, y baile entretenido. Las actividades fueron realizadas en el sector de residencia de los beneficiarios, ya que al ser un sector rural las distancias son extensas y existe nula locomoción colectiva.

Los talleres comenzaban con una introducción a la temática, la actividad y finalmente una post reflexión, con todos los participantes donde entregaban sus apreciaciones en torno a las actividades, y además los socios comunitarios evaluaban sesión a sesión las interven-

ciones llevadas a cabo por los estudiantes, a través de encuestas de satisfacción basadas en escalas Likert adaptadas a PsD, que influían directamente en la nota de los alumnos. Y en la sesión final se realizó un cierre de manera lúdica entre todos los participantes enmarcadas en las costumbres mapuches.

Resguardos éticos: Estos fueron contemplados en la totalidad del proceso, a través de la firma de un convenio de colaboración entre la agrupación y la Universidad, donde ambos organismos comprometen formalmente su participación y el uso de la información recaba con fines académicos. Además de un proceso de devolución constante de la información recabada tanto en la evaluación, como en el proceso de intervención y finalmente una presentación con la sistematización de todo el proceso a la comunidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los aprendizajes de los estudiantes se observa que existe una mayor motivación por aprender y generar un trabajo de calidad, así como la posibilidad de generar vínculos positivos entre los grupos de trabajo, como con los socios comunitarios, generando un alto dominio de competencias específicas de la disciplina desde una mirada biopsicosocial.

Los socios comunitarios a través de la aplicación de una escala de satisfacción y del desempeño de los estudiantes aplicada al 100% de los socios, arrojó un nivel de satisfacción del 98%, además de la recogida cualitativa señala que existe una valoración positiva del trabajo realizado por recoger las necesidades sentidas de la agrupación, además es importante mencionar que a partir del taller de gestión de proyectos sociales, la agrupación se adjudicó fondos para la implementación de un proyecto de gastronomía mapuche.

Otro elemento a considerar fue el apoyo brindado por la Universidad, al facilitar recursos económicos para arrendar un bus que transportaba a los estudiantes desde la universidad a las comunidades, y que posteriormente recogía a las personas para llevarlas al centro de reuniones y luego dejarlas en sus hogares finalizada la actividad, para facilitar la asistencia completa a la actividad, considerando las largas distancias del sector y nula locomoción colectiva.

Además de cursos de capacitación en la metodología de A+S que permitió que el cronograma y las evaluaciones de la asignatura fueran construidos bajo esta perspectiva, la percepción de los docentes es que éste tipo de asignaturas permite generar mejores y mayores instancias de aprendizaje incorporando tanto la teoría como la práctica de manera

equilibrada e integrada, con fuertes valores asociadas al compromiso y ética profesional de los estudiantes. No obstante, requiere de mayor preparación por parte del docente, lo que se traduce en mayor tiempo, así como una cantidad de múltiples factores a considerar y organizar que pueden dificultar la ejecución de la planificación de la asignatura.

Desde la Universidad existen esfuerzos iniciales por incorporar esta metodología, pero al no existir antecedentes previos se visualiza desconocimiento de los estamentos superiores, sin embargo, se facilitaron las condiciones necesarias para que ésta se llevará a cabo.

CONCLUSIONES

La sociedad actual se encuentra organizada con criterios urbano-céntricos y economicistas que castiga a aquellos que no se encuentren dentro de estos parámetros y que no disponen de recursos importantes. Tener o presentar alguna discapacidad, vivir en zonas rurales, tener escasos recursos económicos, además de pertenecer a una etnia indígena, son circunstancias que conducen a un mayor riesgo de exclusión social, y el aprendizaje y servicio solidario surge como una forma de generar oportunidades, tanto para el socio comunitario que mejora su calidad de vida con las intervenciones, como para el estudiante que se forma como un profesional-ciudadano que se compromete con su realidad local y nacional, y para el docente que otorga valores que escapan al aula y que incluso estos lazos entre todos los actores pueden perpetuarse más allá del aprendizaje servicio.

Como limitaciones de este proceso, se observa que el socio comunitario genera vinculación que tiende a caer en dinámicas asistencialistas, por lo que se debe reforzar el proceso de empoderamiento y auto suficiencia como organización social de parte de los intervenientes para futuras colaboraciones.

REFERENCIAS

- González, A. (compiladora), & Giorgetti, D. (compilador). (2005). Educación Solidaria: Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto. Recuperado a partir de <http://www.me.gov.ar/edusol/catalogopublicaciones.html>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2014). Síntesis de resultados CENSO 2012. 17 de Octubre. Santiago de Chile. Recuperado a partir de http://www.ine.cl/filenews/files/2015/septiembre/sintesis_NESI_2014.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). CASEN 2015: Encuesta de caracterización Socioeconómica Nacional. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). Discapacidades. Recuperado 2 de abril de 2017, a partir de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Pino, J., & Ceballos, M. (2015). Terapia ocupacional comunitaria y rehabilitación basada en la comunidad: hacia una inclusión sociocomunitaria. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 15, 1–15.

CRECIENDO JUNTOS: JUNJI-UST CONCEPCIÓN

Carrasco, V.^{1*}; Villalobos, C.².

Universidad Santo Tomás, Sede Concepción

vcarrasco@santotomas.cl

RESUMEN: La Universidad Santo Tomás (UST) y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), han desarrollado una alianza continua. Lo cual ha permitido la elaboración e implementación del proyecto “Creciendo Juntos”. Este proyecto nace originalmente en la Sede Central Santiago el 2012, para posicionarse el año 2015 de manera definitiva y hasta la fecha, en la sede Concepción con la participación de 13 carreras de las Facultades de Ciencias Sociales, Salud, Recursos Naturales y Medicina Veterinaria, y Educación. El objetivo prioritario del proyecto es potenciar el desarrollo integral de niños y niñas, y de la comunidad educativa de estas instituciones, a través del trabajo multidisciplinar de estudiantes de la UST por medio del Aprendizaje + Servicio (A+S). Este proyecto busca, además fortalecer la política de Vinculación con el Medio institucional a través de su línea de Aprendizaje Servicio, para colaborar activamente con la creación de oportunidades en pro de la primera infancia vulnerable, como también, generar un modelo de formación-acción que permita desarrollar competencias profesionales en los estudiantes de pregrado en consonancia con la Misión y Visión declarada por la Universidad Santo Tomás. Se realiza bajo los enfoques Ecológico, Participativo y de Derecho, a través de Encuentros Interescuelas interdisciplinarios y mesas de trabajo participativas, se recolecta información semestral de los actores principales por medio de instrumentos de técnica mixta. A la fecha, en sede Concepción, se cuenta con 6 socios comunitarios Jardines Infantiles y una gran valoración e impacto en las comunidades Santo Tomás y JUNJI principalmente por la continuidad y el desarrollo de buenas prácticas en A+S.

Palabras claves: Multidisciplinar—Aprendizaje+ Servicio- Vinculación con el Medio- buenas prácticas- continuidad

GROWING TOGETHER: STU-NBPS, CONCEPCION

ABSTRACT

Saint Thomas University(STU) and the National Board of Pre- Schools(NBPS) have created and implemented the project entitled “Growing Together”. This project originates in Santiago branch in 2012, but in 2015 takes an important role in Concepción where the Faculties of Social Science, Health, Natural Resources and Veterinary, and Education, lead 13 majors to take part of it until today. The main objective is to promote the rounded development of the girls and boys and the community of both institutions, through a multidisciplinary work of students of the Saint Thomas University by using Service Learning Experiences. This project looks to improve and strengthen the Community Engagement policy in the Service Learning line of work. Thus to actively contribute to create opportunities for the vulnerable children, and also to help to develop the professional competences through action research in the pre service students according to the Mission and Vision declared by Saint Thomas University. It is developed under the Ecological, Participatory and Right approaches, by means of Inter Faculties Assemblies and participatory meetings. The data is collected through mix surveys applied to the four main actors every semester. Nowadays, Concepcion has already partnership with 6 pre schools of the National Board, and the Project is very well valued among the community of the National Board and Saint Thomas University particularly because of the good Service Learning practices and the progression in time.

Key words: multidisciplinary - community engagement- good practices-progression

INTRODUCCIÓN

La Universidad Santo Tomás (UST) en consonancia con su misión y visión, ha asumido un constante desafío por la formación intelectual, moral y profesional de todos quienes constituyen su comunidad educativa, así como también reforzando su compromiso como parte de su Responsabilidad Social Universitaria en el Área de Vinculación con el Medio (VCM), contribuyendo así, activamente con su entorno social, en base a su modelo educativo y perfiles de egreso de sus profesionales en formación, a través de metodologías innovadoras, centradas en el estudiantes que favorezcan la inserción temprana de los estudiantes en contextos reales. De esta forma es que en alianza con la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI, se ha elaborado e implementado el Proyecto “Creciendo Juntos”. El socio comunitario, JUNJI, tiene como misión el generar las mejores condiciones educativas y contribuir a la igualdad de oportunidades en los niños y niñas preferentemente menores de cuatro años, para así lograr una educación inclusiva. (JUNJI, 2012) Este proyecto nace el segundo semestre 2012 en sede Santiago dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales, y se extiende paulatinamente desde el 2013 en sede Concepción. Sin embargo, desde el 2015 el proyecto se posiciona en sede Concepción con una amplia adhesión de carreras e intervenciones, alcanzando el 2016 una cobertura de 13 carreras comprendidas en las Facultades de Ciencias Sociales, Salud, Recursos Naturales y Medicina Veterinaria y Educación; con la utilización de la metodología de Aprendizaje+ Servicio(A+S), que el año 2014 pasa a formar parte de una de las líneas de acción de las políticas de VCM de Santo Tomás declarada en el Proyecto Educativo UST (Santo Tomás, 2014)

El objetivo general del proyecto es el potenciar el desarrollo integral de niños y niñas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), a través del trabajo multidisciplinar de alumnos y alumnas de la Universidad Santo Tomás, sede Santiago y sede Concepción. Como objetivos específicos se encuentran: 1) Realizar diagnósticos participativos que involucren a toda la comunidad educativa JUNJI, que permitan identificar oportunamente situaciones de riesgo y/o déficit que puedan afectar el desarrollo en los ámbitos de la salud, social, emocional y conductual de los niños y niñas, como a su vez, identificar las fortalezas y recursos positivos de la comunidad para afrontarlos. 2) Desarrollar estrategias de prevención y fortalecimiento que modifiquen o minimicen el impacto de los factores de riesgo y/o déficit mediante intervenciones basadas en la evidencia. 3) Ejecutar intervenciones que promuevan el desarrollo integral en niños y niñas, incentivando la par-

ticipación activa de toda la comunidad educativa. 4) Desarrollar capacidades de trabajo en equipo multidisciplinario en los/as estudiantes UST en contexto de jardines infantiles JUNJI. 5) Evaluar las intervenciones realizadas en relación a los actores involucrados, considerando el impacto de éstas a nivel de los jardines infantiles intervenidos y estudiantes de la UST participantes.

METODOLOGÍA

El Proyecto Creciendo Juntos tiene como ejes transversales enfoques metodológicos que determinan y dan estructura al énfasis primordial en la infancia, y que permiten diseñar e implementar propuestas emanadas de las sedes, respondiendo a los objetivos, se consideran tres enfoques metodológicos: a) Enfoque Ecológico, que permite una visión holista e integrada del desarrollo de niñas y niños, situándolos en interacción con distintos contextos desde un foco multisistémico. b) Enfoque Participativo, que permite promover intervenciones significativas y transformadoras, lo que posibilita el compromiso activo y consciente de sus participantes, promoviendo el respeto y el valor de la comunidad, trabajar con y para la comunidad, y permite la potenciación y empoderamiento de todos sus actores. c) Enfoque de Derecho, que permite presentar a niños o niñas, no solo desde su protección o su cuidado, sino también, estimular y potenciar el desarrollo integral, aceptando su autonomía y protagonismo. Los enfoques propuestos se articulan mediante intervenciones, reduciendo la prevalencia del problema a través de su detección y tratamiento rápido y eficaz para minimizar su duración o efectos disfuncionales futuros.

Para dar cumplimiento a las distintas etapas que conlleva un proyecto de calidad en A+S, como itinerario, se programan semestralmente 3 encuentros y una Mesa de Trabajo involucrando a los distintos actores a nivel de sede. El año parte con una Mesa de Trabajo de diagnóstico participativo y planificación, y los Encuentros (al inicio, durante y al final del semestre) tienen como propósito principal el conocimiento, la comunicación, interacción, reflexión y evaluación constante de los procesos con la participación de los distintos actores. El primer Encuentro se basa en la familiarización de los actores (estudiantes, socios comunitarios, docentes, académicos) y presentación de propuestas. El segundo encuentro tiene un foco más metacognitivo, donde los actores intercambian experiencias y reflexionan en base a ésta; el tercer Encuentro es de Evaluación, donde se entregan los resultados y conclusiones de las intervenciones. A nivel de carrera y asignatura, los estudiantes rea-

lizan un diagnóstico en el Jardín a intervenir, planifican en conjunto con los beneficiarios, intervienen y evalúan.

En relación a la evaluación de la progresión del alcance del programa, el recolección de información se realiza por medio de instrumentos de evaluación con técnica mixta para estudiantes, encargadas de Jardines JUNJI, docentes y apoderados. Estas encuestas permiten levantar la opinión de los 4 actores participantes del proyecto, analizándose 6 dimensiones que responden básicamente a los objetivos del proyecto, en relación a temáticas referentes a resultados esperados y de impacto generado en los beneficiarios/as directos e indirectos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aportes de Experiencias Aprendizaje más Servicio al desarrollo integral de la Primera Infancia. Durante el año 2014 el proyecto Creciendo Juntos articuló un trabajo colaborativo de equipos interdisciplinarios a nivel anual. Esto involucró que 2 sedes (Santiago y Concepción) lograran implementar un proyecto de manera simultánea. Esto dio como resultados que los beneficiarios directos a esa fecha fueran 673 Estudiantes; 2360 párvulos; 9 jardines (5 clásicos y 4 alternativos) 465 apoderados; 364 equipo técnico Durante esta etapa comienza la consolidación de la intervención en Concepción. Las intervenciones que promueve el proyecto tienen un impacto concreto en los niñas y niños. El proyecto muestra resultados de crecimiento continuo en su desarrollo. Lo anterior se respalda en que 2 años más tarde el proyecto ha ido creciendo en cuanto a beneficiarios directos. Esto en cifras equivale a señalar que al cierre del año 2016 se traduce en un aumento de beneficiarios; 2139 estudiantes 3260 párvulos 13 jardines (7 alternativos y 7 clásicos) 13 carreras y 4 facultades. Durante el 2014, se realizaron en sede Concepción 4 intervenciones, 18 intervenciones a lo largo del 2015, 17 durante el 2016, y ya se proyectan 9 para el primer semestre 2017, se cuenta a la fecha con 6 Jardines Infantiles alternativos como socios comunitarios. (Universidad Santo Tomás, 2016)

Un proyecto de esta envergadura presenta múltiples desafíos, también aprendizajes y buenas prácticas. Uno de los mayores desafíos se centra en el hacer coincidir las necesidades sentidas de nuestros principales beneficiarios los jardines infantiles con las políticas públicas y los énfasis que cada año tiene nuestro principal socio comunitario. Lo anterior demanda un permanente diálogo participativo con los principales agentes responsables

de cada intervención, una comunicación permanente y propositiva-bidireccional que distribuya la responsabilidad desde un marco regulatorio que generalmente lo aporta el enfoque de derechos de la infancia y la metodología de encuentros sistemáticos del modelo A+S. Finamente constituye un logro de este proyecto consolidar su intervención en la región de Concepción. En la cual se destaca una progresión significativa en distintas áreas de la intervención. De manera que esto permite identificar algunas buenas prácticas que explican en parte este crecimiento.

CONCLUSIONES

El proyecto Creciendo Juntos ha demostrado ser un puente efectivo entre los objetivos planteados en torno a fortalecer las políticas de Vinculación con el Medio, y colaborar activamente con la creación de oportunidades en pro de la primera infancia de acuerdo a los objetivos propuestos. Existe un alto nivel de acuerdo y valoración por todos los actores respecto a que las actividades diseñadas e implementadas permiten mejorar las destrezas, habilidades, y recursos de los niños/as con alta vulnerabilidad social, como también, el acceso de los infantes y sus familias a este tipo de intervenciones, permitiendo ser un aporte real tanto para la comunidad Santo Tomás como para sus beneficiarios. A su vez, el proyecto es altamente valorado en relación a satisfacer, de forma clara y pertinente, las necesidades particulares de los niños y niñas en contextos de los Jardines Infantiles JUNJI de la Provincia de Concepción.

REFERENCIAS

- JUNJI. (2012). gobiernotransparente.junji.gob.cl. Recuperado el 20 de Abril de 2017, de gobiernotransparente.junji.gob.cl: gobiernotransparente.junji.gob.cl
- Santo Tomás. (2014). Universidad Santo Tomás . Obtenido de www.ust.cl
- Universidad Santo Tomás. (2016). Proyecto Creciendo Juntos.

EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD EN LICEO POLITÉCNICO YIRE

CARRASCO, V. A1* ; MERINO, C. A2

Universidad Santo Tomás, Sede Concepción , Chile**vcarrasco@santotomas.cl*

RESUMEN

La Educación Sexual es una tarea pendiente en las aulas de los establecimientos educacionales Chilenos, es por eso que la Escuela de Educación de la Universidad Santo Tomás sede Concepción en su asignatura transversal Educación en la Adolescencia, y junto al Socio Comunitario Liceo Yire, de la comuna rural de Coihueco; han desarrollado desde el año 2012 a la fecha por medio de la metodología del Aprendizaje + Servicio la implementación de talleres con el objetivo de brindar Educación Sexual y de Afectividad realizados por alumnos de las carreras de Pedagogía a los adolescentes del Liceo Yire. Éstos talleres son muy bien valorados por los estudiantes beneficiados y el Socio Comunitario puesto que aportan al desarrollo de los adolescentes en contextos rurales y abren estas temáticas en los núcleos familiares y de pares para la discusión y la prevención, además de brindar oportunidades para los futuros profesores de vivenciar el rol docente en contextos reales.

Palabras claves: Aprendizaje+ Servicio; Adolescencia; Sexualidad; Afectividad; Educación.

**SEXUAL EDUCATION AND AFFECTIVENESS IN
YIRE TECHNICAL HIGH SCHOOL**

ABSTRACT

Sexual Education is a pending area in most schools in the Educacional Chilean system. That is why the School of Education, Universidad Santo Tomás, Concepcion, has incorporated within the course Adolescence Education, and the Yire Rural School from Coihueco, the objective of implementing Sexuality and Affectiveness Workshops since 2012 until today given by Pedagogy Students by using the Service Learning methodology to adolescents of Yire High School. This workshops have been greatly appreciated by the students of the school as beneficiaries and the community of Yire School thus as they help the teenagers of this rural context to develop and install the discussion of these topics with the family and peers. On the other hand, this kind of experiences provide the teachers to be, the chance of experiencing the role of educators in real contexts.

Key Words: Service Learning; Adolescence; Sexuality; Affectiveness; Education.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Santo Tomás, Chile (UST), como Institución de Educación Superior, declara en su Política de Vinculación con el Medio y sus líneas de Formación, el Aprendizaje + Servicio (A+S), con el propósito de desarrollar acciones que involucren a la comunidad en distintas esferas, , siendo este parte fundamental y en completa concordancia con la Misión de “ Formar personas con un nivel de preparación profesional, valórica y actitudinal que les permita desempeñarse con integridad, eficiencia, creatividad y responsabilidad social, contribuyendo así al desarrollo de su familia y comunidad, aportando a la cultura y a la generación de nuevos conocimientos”, (Santo Tomás, 2014)

Desde el año 2012 y en el contexto del rediseño de los programas de las carreras de la Escuela de Educación de la Universidad Santo Tomás, es que se integra la línea de la transversalidad, asignaturas que son comunes para todas las pedagogías, es decir se reúne a alumnos de Pedagogía en Educación Diferencial, Educación Básica, Educación Física y Pedagogía en Inglés; y que propone el desarrollo del pensamiento lógico, a través de la emisión de juicios críticos y formulación de hipótesis, y de la lectura y producción académica que favorezcan el desarrollo de aprendizajes de las temáticas estudiadas.

Dentro de la línea de la Psicología de las asignaturas transversales, se encuentran Educación en la Infancia, Educación en la Niñez y Educación en la Adolescencia. Esta última asignatura se encuentra en el segundo año y tercer año de progresión curricular de las carreras de Educación según corresponda por malla. Donde uno de los objetivos principales a lograr en la asignatura corresponde a analizar la adolescencia como una etapa compleja que requiere un conociendo integrado de las dimensiones del desarrollo biológico, moral, cognitivo, psicosexual y socioafectivo, considerando la influencia de la familia, la institución educativa y los medios de comunicación.

Es entonces en este contexto de asignatura que se desarrolla el proyecto de carácter semestral, denominado : “ Taller de Sexualidad y Afectividad en la Adolescencia”, realizado por los alumnos de las distintas carreras de la Escuela de Educación, y desde el año 2012 hasta la fecha con el mismo socio comunitario, el Liceo Politécnico Yire de la comuna de Coihueco, Provincia de Ñuble, Región del BioBío.

El Liceo Politécnico Yire es un Liceo Politécnico subvencionado perteneciente a la comuna de Coihueco, localidad con una actividad mayoritariamente agrícola; ubicada a 129 kilómetros de Concepción en un sector rural cercano a la cordillera. Yire es un establecimiento que entrega herramientas concretas a sus estudiantes mediante su enseñanza

técnico-profesional, para que éstos puedan de manera eficaz enfrentar el futuro laboral en el contexto de una educación solidaria e inclusiva. Este Liceo, tiene una fuerte formación valórica y comprometido también con educar en un ambiente de sana convivencia, comprometidos con el aprendizaje en solidaridad y disciplina, en el cual todos los estudiantes aprendan y alcancen logros educativos relevantes para su superación personal y social; se ha mostrado desde los inicios dispuesto a trabajar en colaboración con la UST en este proyecto de A+S. (Yire, 2016)

METODOLOGÍA

En primera instancia es el docente de la asignatura, Psicólogo Educacional, quien realiza el nexo con el establecimiento a través de su Directora y Psicóloga, quien le presenta la necesidad de educar en Sexualidad y Afectividad a los estudiantes los distintos cursos de Enseñanza Media del Liceo Yire.

El objetivo de aprendizaje corresponde a: analizar el desarrollo psicosexual en el adolescente, en relación al concepto de sexualidad humana, orientación sexual, comportamiento sexual, actividad sexual temprana, enfermedades de transmisión sexual, la familia y la educación sexual del joven, potenciando a su vez las habilidades blandas de los estudiantes UST en beneficio de su futuro rol profesional, adquiriendo principalmente capacidad empática. Lo anterior e acuerdo a la Unidad 1, del programa de asignatura. Por otra parte, el objetivo de servicio corresponde a: diagnosticar necesidades del desarrollo biopsicosexual de los adolescentes de la comunidad escolar del Liceo Politécnico Yire de la Comuna de Coihueco, y diseñar, planificar y ejecutar en conjunto un proyecto en la temática Sexualidad y Afectividad en la Adolescencia por medio de Talleres realizados por estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Santo Tomás.

El docente entrega material correspondiente a la temática y les muestra el contexto en el que realizarán las intervenciones, y así comienza el trabajo colaborativo en aula por 3 semanas, lo que corresponde a 12 horas pedagógicas.

Los alumnos UST son agrupados involucrando a miembros de las distintas carreras, los cuales deben investigar de manera autónoma, los distintos ámbitos de la sexualidad y afectividad adolescente, entre los cuales se destacan el Autoconocimiento y aceptación corpórea, una mirada hacia el otro con Afectividad, conocimiento y prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual y prevención de Embarazo adolescente. Los futuros

profesores preparan actividades de acuerdo al contexto de los alumnos del Liceo Yire. Al llegar al establecimiento, se dividen los grupos con los cursos asignados y comienza un sistema de rotación por las distintas temáticas preparadas por los alumnos durante toda una mañana, con un “break”, preparado como parte del autocuidado por los estudiantes UST para los estudiantes Yire. Es así que todos los estudiantes de los cursos de Yire, interactúan con todos los estudiantes UST, quienes toman el rol de tutor; y los docentes a cargo, el rol de facilitadores y monitores quienes también cumplen la función de evaluar de acuerdo a la rúbrica previamente socializada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez terminada la jornada, se evalúa la satisfacción del socio comunitario y de los beneficiarios con una encuesta, y con una entrevista con los representantes del área correspondiente. Los alumnos UST a su vez, contestan una encuesta de evaluación de impacto de actividades de A+S institucional. Posteriormente, ya de vuelta en el aula en la clase siguiente, se realiza la evaluación y reflexión de cierre de actividad.

Los resultados de la evaluación y la reflexión son siempre muy positivos. Los estudiantes de la Escuela de Educación valoran mucho la confianza que los docentes ponen en ellos y en la instancia de la aplicación, se ve el compromiso con el rol de educador que muestra frente a los jóvenes que les corresponde educar en sexualidad y afectividad. Un punto muy destacable es la relación y fiato que se forma con el trabajo en equipo, y como son capaces de resolver problemas desde el momento de la planificación hasta el momento de llevar a cabo los talleres. Los resultados han sido positivos desde el primer año de implementación del proyecto. Tanto estudiantes, docentes, como socio comunitario han mostrado una apreciación favorable y de reciprocidad en la internalización de aprendizajes significativos generado impactos a nivel cognoscitivo, actitudinal y procedimental en todos los actores involucrados en esta proceso de A + S.

Los resultados en relación a lo curricular, muestran que los estudiantes fueron capaces de cumplir tanto con los objetivos de aprendizaje, como también con los objetivos de la actividad de A+S, los informes y las rúbricas muestran notas aprobatorias. Por otra parte, en relación a los impactos de satisfacción de los estudiantes, éstos están divididos en el ámbito académico, personal (competencias blandas), cívico ciudadano y en relación a los objetivos planteados y nivel de logro (pregunta abierta), demuestran una alta satisfacción

puesto que mayoritariamente se ubican en los rangos “ de acuerdo y muy de acuerdo”, y en la pregunta abierta en relación al cumplimiento de los objetivos, un 90% de los alumnos dice haber cumplido en un 100% con los objetivos de la intervención. En relación a los docentes, éstos manifiestan alto grado de satisfacción por la experiencia de A+S, la cual también evalúan desde lo académico, ámbito personal y el % de relación entre los objetivos propuestos y el logro de éstos. Por su parte, el socio comunitario, valora positivamente la relación que se ha creado con la UST, y la continuidad que ésta le ha dado en el tiempo.

CONCLUSIONES

La misión de la Escuela de Educación, de la Universidad Santo Tomás hace mención al “Formar a profesionales de la Educación de excelencia, con seguridad personal y profesional, tanto en los saberes disciplinares como en las prácticas pedagógicas, comprometidos con una vocación de servicio”, y en base a ello las carreras de pedagogía adoptan la metodología de aprendizaje + servicio, a fin de cumplir también con el Proyecto Educativo que se orienta a la formación integral, promoviendo la autonomía y la participación activa del estudiante como agente activo de su propio aprendizaje y crecimiento personal; donde tanto el educador como el educando tienen un rol activo y recíproco en el proceso Educativo. La comunidad escolar del Liceo Politécnico Yire, socio comunitario desde el 2012, ha valorado esta instancia de trabajo y aprendizaje en conjunto referente a temáticas de Sexualidad y Afectividad en el Adolescente para sus educandos, mientras que los futuros profesores educan en empatía, empoderándose de su futuro rol docente, y así preparándose en su quehacer profesional con una clara y sentida vocación de servicio.

REFERENCIAS

- Tomás, Universidad Santo. (2014). Proyecto Educativo Universidad Santo Tomás. Santiago: Santo Tomás.
- Yire, L. (24 de Noviembre de 2016). Yire Liceo. Obtenido de <http://www.yireliceo.cl/quienes-somos/>
- Mercedes, G. R. (24 de Noviembre de 2016). Scribd. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/325712702/2-Taller-educacion-sexual-con-arte-pdf>

INGENIERÍA, APRENDIZAJE SERVICIO Y RIESGO DE DESASTRES

CEA, P.^{1*}; MUÑOZ, M.¹

¹ Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de la Santísima Concepción
(UCSC). **patricio.cea@ucsc.cl*

RESUMEN

Este trabajo establece el nivel de colaboración y apoyo de la Facultad de Ingeniería UCSC a comunidades en la región del Biobío que han sido afectadas por fenómenos catastróficos, mediante la aplicación del aprendizaje servicio como metodología.

Los datos fueron extraídos del registro del Centro de Aprendizaje y Servicio e Integración de Saberes (Centro ASIS) perteneciente a la Facultad de Ingeniería de la UCSC, considerando el período 2013-2017 y del repositorio digital de la Oficina Nacional de Emergencias (ONEMI).

Los resultados muestran un nivel de colaboración del 33%, involucrando a 288 estudiantes de cuatro cursos de tres carreras de esta Facultad. Los productos entregados a la comunidad corresponden a planes integrales de seguridad escolar, mapas de riesgos de escorrentía superficial, mapas de riesgos de remoción en masa, mapas de susceptibilidad, propuestas de medidas de mitigación, levantamientos topográficos y talleres de educación en reducción de riesgo de desastre.

PALABRAS CLAVE: CATÁSTROFES; GESTIÓN; EXPERIENCIAS; PRODUCTOS.

ABSTRACT

This paper establishes the level of collaboration and support of the Faculty of Engineering UCSC to communities in the Biobio region that have been affected by catastrophic phenomena through the application of service learning as methodology.

The data were extracted from the registry of the Service Learning Center (ASIS Center) belonging to the Faculty of Engineering of the UCSC, considering the period 2013-2017

and the digital repository of the National Emergency Office (ONEMI).

The results show a level of collaboration of 33%, involving 288 students from four courses in three engineering degrees at this Faculty. The products delivered to the community correspond to comprehensive school safety plans, surface runoff hazard maps, mass removal risk maps, susceptibility maps, proposals for mitigation measures, topographic surveys, and disaster risk reduction education workshops.

KEYWORDS: CATASTROPHE; MANAGEMENT; EXPERIENCES; PRODUCTS.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje servicio ha sido aplicado a manera de enfoque metodológico en la ingeniería como una forma de incluir en el curriculum el desarrollo de las habilidades personales e interpersonales necesarias en la formación de ingenieros del siglo 21 (Tsang, 2000; Duffy et al., 2008). Entre los beneficios que entrega a los estudiantes de ingeniería están el desarrollo de experiencia para el trabajo en equipos multidisciplinarios, el desarrollo de habilidades comunicacionales, el vincularse con la solución de problemas reales del entorno y entender su rol y responsabilidad como ingenieros en la sociedad (Oakes, 2004). Sus aplicaciones son amplias en las disciplinas de la ingeniería, encontrando ejemplos en ingeniería civil, mecánica, eléctrica, química, ambiental entre otras (Duffy et al, 2008). Chile es un país que ha sido afectado por una serie de desastres de origen natural que incluye remociones en masa, tsunamis, terremotos, inundaciones, erupciones volcánicas, sequías entre otras (Espinoza, 1990); a lo que se agregan desastres de origen antropogénico como los incendios forestales de gran magnitud que afectaron en el verano del año 2017 (ONEMI, 2017). Por lo anterior, experiencias de aprendizaje servicio que combinen a la ingeniería y la gestión de desastres es una nueva oportunidad para la disciplina de aportar y enfrentar la problemática y entregar productos concretos (Kapucu & Knox, 2013).

En esta materia, la Facultad de Ingeniería de la UCSC ha estado enfocándose hacia el apoyo de las comunidades en esta materia, trabajando con establecimientos educacionales y municipios.

METODOLOGÍA

Se consideró el registro de actividades de aprendizaje servicio que el centro ASIS (Cea et al., 2014) mantiene y se estableció un indicador que refleje el nivel de apoyo a comunidades afectadas por fenómenos catastróficos en la región del Biobío con actividades de aprendizaje servicio de la Facultad de Ingeniería. Para ello, se consideró las actividades que estaban orientadas a la gestión de desastres mediante la revisión de los objetivos de los servicios que los cursos declararon en los compromisos formalizados con los socios comunitarios y los productos comprometidos, sobre el total de actividades que utilizaron aprendizaje servicio. El período de tiempo considerado para la estimación del indicador corresponde desde el año 2013 al 2017 primer semestre. Para contrastar la gama de ries-

gos presentes en los territorios, se revisó el repositorio digital de ONEMI.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De las experiencias desarrolladas por la Facultad de Ingeniería con aprendizaje servicio, el indicador reflejó que el 33% de ellas están relacionadas a la temática de gestión de desastres, en donde los objetivos de servicio de los cursos se orientan a apoyar a municipios en etapas de prevención y preparación de desastres, a través de educación a la comunidad en esta materia, generación de material técnico como mapas de riesgos, mapas de susceptibilidades, planes de mitigación, levantamientos topográficos y adecuaciones de planes integrales de seguridad escolar de establecimientos educacionales (PISE). Los tipos de amenazas presentes en el territorio de intervención de los cursos de la Facultad de Ingeniería han sido de naturaleza geológica como las remociones en masa, deslizamientos, licuefacción, sacudimiento del terreno y tsunamis (Marchant, 2009); y las de causa antropogénica como incendios forestales (ONEMI, 2009).

En la tabla 1 muestra las actividades de aprendizaje servicio relacionadas con gestión de desastres desarrolladas por estudiantes de ingeniería UCSC.

CONCLUSIONES

El aprendizaje servicio muestra que se puede adoptar en carreras de ingeniería en la temática de gestión de desastres con productos concretos de mucha utilidad para la comunidad. Mantener una comunidad informada frente a los riesgos presentes en sus localidades es una forma de colaborar en la prevención de riesgo de desastre. Los territorios cubiertos y tipo de riesgos abordados indican que se debe seguir aumentando el foco de acción, ya que se encuentran pendientes el trabajo sobre riesgos vulcanológicos en zonas precordilleranas que están presentes en la región del Biobío y diagnóstico de territorios afectados por incendios forestales ocurridos en 2017. Lo anterior, plantea la idea de que la gestión de desastres sea considerada como un eje estratégico de desarrollo de la Facultad de Ingeniería UCSC, para gestionar y direccionar recursos apropiadamente, ampliando y mejorando así los niveles de apoyo a comunidades en esta materia mediante el aprendizaje servicio.

REFERENCIAS

- Cea P., Cepeda, M., Gutiérrez, M., & Muñoz, M. (2014). Addressing academic and community needs via a service-learning center. Proceedings of the 10th International CDIO Conference, Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, Spain.
- Duffy, J., Kazmer, D., Barrington, L., Moeller, W., Barry, C., West, C., & Crespo, V. (2008). Service-Learning Projects in Core Undergraduate Engineering Courses. *International Journal for Service Learning in Engineering*. Vol. 3, No. 2, pp. 18-41.
- Espinoza, G. (1990). El manejo de los desastres naturales: Conceptos y definiciones básicas aplicadas a Chile. *Medio Ambiente y Urbanización*, 30, 21-30.
- Kapucu, N., & Knox, C. (2013). Utilization of Service Learning in Emergency Management Programs in the U. S. *Journal of Public Affairs Education*, 19(1), 31–51.
- Marchant, J. (2009). Diagnóstico, Caracterización y Sugerencias sobre Amenazas de origen Geológico en Chile. [On line]. Disponible: <http://repositoriodigitalonemi.cl/web/handle/2012/53>
- Oakes, W. (2004). Service-Learning in Engineering: A Resource Guidebook. Higher Education. Paper 165. [On line]. Disponible: <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/165>
- Oficina Nacional de Emergencia (ONEMI). (2009). Informe Estadístico: Incendios Forestales año 2008 – 2009. Centro Nacional de Alerta Temprana y Coordinación de Operaciones de Emergencia. [On line]. Disponible: <http://repositoriodigitalonemi.cl/web/handle/2012/407>
- Oficina Nacional de Emergencia (ONEMI). (2017, abril 8). Resumen nacional de incendios forestales. [On line]. Disponible: <http://www.onemi.cl/alerta/resumen-nacional-de-incendios-forestales-3/>
- Tsang, E. (2000) Projects That Matter: Concepts and Models for Service-Learning in Engineering. AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines. American Association for Higher Education, Washington, DC.

Tabla 1: Actividades de aprendizaje servicio y gestión de desastres, Ingeniería UCSC, período 2013 2017.

Curso	Carrera	Estudiantes	Objetivo Servicio	Territorios	Amenaza Abordada	Producto	Socio Comunitario
Topografía	IC	207	Apoyar a depto. de educación municipal y área de participación social con documentación técnica perdida por terremoto y tsunami 2010	Hualqui, Tumbes Talcahuano	Tsunamis, Terremoto y Remoción en masa	Levantamiento Topográfico	Municipio de Hualqui y de Talcahuano Establecimiento Educativo
Desastres naturales y cultura de la prevención	IC ICG ICI	27	Adecuar PISE en establecimientos educacionales municipales	Talcahuano	Tsunamis, Remoción en masa, Terremotos	PISE	Municipio de Talcahuano Establecimientos Educativos
Riesgos geológicos	ICG	39	Educación a comunidad vulnerable expuesta a amenaza de desastre	Tumbes	Remoción en masa, Escorrentía superficial	Mapas de riesgos, Análisis de susceptibilidad y Plan de mitigación	Depto. de Gestión del riesgo de Talcahuano Establecimiento Educativo
Movimientos en masa y estabilidad de taludes	ICG	15	Apoyar al proceso de reubicación de viviendas definitivas de familias damnificadas por incendios forestales	Florida	Incendios forestales, Remoción en masa, Escorrentía superficial	Mapas de riesgos Plan de mitigación	Municipio de Florida y Fundación para la Superación de la Pobreza

Nomenclatura: IC: Ingeniería Civil; ICG: Ingeniería Civil Geológica; ICI: Ingeniería Civil Industrial

APORTE DE LA METODOLOGÍA A+A A LA VINCULACIÓN CON EL MEDIO EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UCEN

CORNEJO, J¹

¹Universidad Central de Chile, Chile. *jorge.cornejo@ucentral.cl*

RESUMEN: La Metodología Aprendizaje + Acción pone énfasis en la valorización de las actividades académicas en una lógica de desarrollo y compromiso social con los semejantes y el país. Lo que significa en palabras sencillas establecer un contacto de carácter bidireccional con su entorno a través de diferentes mecanismos, que contribuyan a la transferencia de conocimientos y a un aporte real a la sociedad. El objetivo de este trabajo, es dar a conocer el aporte a la vinculación con el medio logrado mediante la incorporación de esta metodología, en la Facultad de Ingeniería, a partir del año 2015. Este trabajo, además de entregar algunas cifras y experiencias, es una invitación a los docentes a conocer la metodología y aceptar el desafío de aplicarla en su proceso de enseñanza aprendizaje. Las conclusiones al respecto tienen relación con el logro de las competencias alcanzadas por los estudiantes en el transcurso del proceso y las bondades que el método proporciona al estudiante y al docente, y por ende a la Facultad, no sólo en la vinculación con el medio sino también en la retención de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVES: RETENSIÓN, COMPETENCIAS, APRENDIZAJE, CONOCIMIENTO.

ABSTRACT: The Action Learning Methodology emphasizes the development of academic activities in a logic of development and social commitment with the similar and the country. What it means in simple words to establish a bidirectional character contact with their environment through different mechanisms that contribute to the transfer of knowledge and to a real contribution to society. The objective of this paper is to show the con-

tribution to the link with the environment has been achieved through the incorporation of this methodology, in the Faculty of Engineering, starting from the year 2015. This work, in addition to providing some figures and experiences, is an invitation to the teachers to know the methodology and accept the challenge of applying it in their teaching-learning process. The findings are related to the achievement of the skills attained by the students in the course of the process and the benefits that the method provides the student and teacher, and hence to the faculty not only in link with the middle but also in the retention of their students.

KEY WORDS: RETENTION, COMPETENCIES, LEARNING, KNOWLEDGE.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer la relevancia de la decisión tomada en la Facultad de Ingeniería en la incorporación de la Metodología Aprendizaje + Acción, y así demostrar que es un camino viable para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en una Facultad donde prima el pensamiento matemático o racional en sus asignaturas, con respecto a otras Facultades, en donde la formación es primordialmente de carácter humanista o social. También, dar a conocer lo importante que es, que el estudiante se acerque al mundo laboral desde sus primeras asignaturas, no necesariamente a través de las prácticas, que por lo general se encuentran situadas en las mallas curriculares a partir del tercer año de estudio. Y por último, dar a conocer la importancia de esta metodología en la formación de un profesional integral con una visión amplia de su entorno y su responsabilidad social con el país.

Antes de la implementación de la Metodología A+A, las asignaturas que hoy la han integrado en sus programas de estudio, solían llevar a cabo proyectos de carácter teórico mediante estudio de casos, y desarrollo de proyectos en el aula, lo que situaba al estudiante en un escenario ficticio al no entrar en contacto con el medio en que se desempeñará una vez titulado, privándolo de ser partícipe de una situación verídica, con un sentido de responsabilidad social y enfrentándolo a situaciones propias de un desarrollo profesional. La Facultad de Ingeniería, se ha preocupado de llevar a cabo la Vinculación con el medio desde la perspectiva académica, por medio de la incorporación de esta metodología, la cual ha sido incluida en los programas de varias asignaturas, constituyendo un punto de acercamiento del estudiante al mundo laboral, antes de sus prácticas profesionales, como base para la formación del futuro ingeniero.

METODOLOGÍA

La Facultad de Ingeniería consciente de la importancia de este tipo de actividades en la formación de sus estudiantes, decidió a partir del año 2015, incorporar la metodología A+A en los planes de estudio en asignaturas de las diversas carreras con las que cuenta, con la finalidad de desarrollar y potenciar las competencias de sus alumnos, hecho que se ha visto reflejado en las últimas acreditaciones de carreras, a través de las positivas opiniones emitidas por los pares evaluadores visitantes, destacando la relevancia de la incorporación de la metodología en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de ingeniería.

Esta metodología ha sido incorporada en asignaturas tan disímiles y abstractas, como: Análisis y Diseño de Sistemas de Información, Ingeniería de Software, Tópicos Avanzados de Datos, Planificación Estratégica, Teoría y gestión Organizacional, y Planificación Estratégica, en Ingeniería Civil en Computación e Informática; Gestión Organizacional y Gestión de Recursos Humanos, en Ingeniería Civil Industrial; Seguridad Vial (Electivo) en Ingeniería Civil en Obras Civiles y en Construcción. En un claro esfuerzo por imprimir su sello formativo a sus futuros ingenieros.

Las diversas experiencias llevadas a cabo han beneficiado a diferentes socios comunitarios: Instituto del Patrimonio Turístico (y por medio de éste a la comunidad de Salineros de Cahuil), la Agrupación de librerías de la Plaza Carlos Pezoa Véliz (40 locatarios), Acción Solidaria del Hogar de Cristo (adultos mayor), ONG Emprendedoras de Chile, Escuelas, y vecinos del Paseo Bulnes entre otros.

La metodología de investigación aplicada por la Facultad de Ingeniería y basada en la Guía UCEN, es de tipo cualitativa, y se ha implementado a nivel de asignaturas; siendo las herramientas utilizadas para medir la aplicación y desarrollo de la metodología: Encuestas de Evaluación Estudiantil de experiencias de Aprendizaje, Encuestas a Socios Comunitarios y Encuestas a Docentes, Acuerdos Curso y Socio comunitario, y Cuadernos de campo. Se mide también el cumplimiento de las competencias indicadas en los programas de estudio, que dicen relación con las habilidades que los estudiantes deben lograr. Además, se planifica “una devolución sistemática del conocimiento como estrategia coherente con los aprendizajes éticos que orientan las experiencias de A+A, de modo que los grupos, personas y comunidades con las que se trabaje puedan apropiarse de los saberes construidos en las intervenciones en que han participado.” Se concluye con la Reflexión, la cual es un aporte invaluable para el estudiante y el docente como herramienta de aprendizaje, la cual queda registrada como evidencia.

A nivel institucional en una primera instancia se buscó implementar la metodología en el mayor número de carreras. Actualmente, se está llevando a cabo una investigación respecto al impacto de la aplicación de ésta metodología en los diversos actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios. Dicha recopilación de datos proporcionarán la base para medir la incorporación y aplicación de la metodología en cada asignatura.

Como parte del proceso de acreditación institucional (2017), el informe de autoevaluación institucional da cuenta de la incorporación de esta metodología en las diversas Facultades de la universidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La evolución de la implementación de la metodología en la universidad, desde el año 2012 a la fecha, ha ido en aumento, tanto es así que a la fecha: 8 Facultades, 15 carreras y 34 cátedras ya la han adoptado. Con respecto a la Facultad de Ingeniería, en la Tabla 1, se puede observar su evolución.

La cantidad de estudiantes participantes en estas actividades ha superado los 120, en estos dos años de inicio, lo que se espera que aumente en los próximos semestres al igual que la cantidad de docentes participantes. En función de los cambios de mallas de algunas carreras de la Facultad que han incluido Talleres integradores en sus Planes de Estudio. En el caso de Ingeniería Civil en Computación e Informática, en los programas de estos talleres se ha declarado la Metodología A+A como su metodología de trabajo base.

Hoy mediante la incorporación de ésta, además de lograr una efectiva vinculación con el medio, desde el quehacer académico, se ha obtenido un mejor proceso de enseñanza aprendizaje para estudiantes y docentes, fortaleciendo la formación del estudiante en un amplio sentido, desarrollando en ellos habilidades para la vida. Beneficiando de paso, a comunidades de ciudadanos, como micro empresarios, organizaciones no gubernamentales (ONG), emprendedores, escuelas y jardines infantiles, e instituciones sociales.

Aprendizaje + Acción además de sustentar la Misión y los valores de la Universidad, se inserta en el proyecto educativo institucional, que define un enfoque basado en competencias. Dichas competencias aportan al perfil de egreso del estudiante, permitiéndole un acercamiento a la vida laboral, lo cual llega a mejorar la percepción de este entorno, y lo que debiera saber para desenvolverse de mejor manera el día de mañana. Los resultados hasta ahora han sido exitosos, no solo desde el punto de vista académico, sino también desde el contexto de la responsabilidad social y los valores que transmite la universidad y la facultad a sus estudiantes. Por otra parte, esto constituye un aliciente para los estudiantes que están conociendo su carrera, y tanto autoridades como académicos esperan que esto incida directamente en el proceso de retención del alumnado.

CONCLUSIONES

Los aportes de la Metodología A+A a la vinculación con el medio en la Facultad de Ingeniería son los siguientes:

- Su aplicación logró un acercamiento de los estudiantes a la realidad por medio de

una participación activa en la resolución de problemas cotidianos que afectaban a un sector de la población.

- Por medio de ésta, se pudo obtener una mayor identificación y sentido de pertenencia por parte de los estudiantes, con la Facultad y la Universidad. Y un compromiso de los socios comunitarios con las mismas.
- Se propició una transferencia de aprendizajes entre profesores, estudiantes y socios comunitarios. Posibilitando la adquisición y aplicación de nuevos conocimientos en forma bidireccional.
- Se lograron compromisos y acuerdos de colaboración mutua entre socios comunitarios y la Facultad.
- El desarrollo de proyectos sociales por medio de la Metodología A+A, se relaciona directamente con el modelo educativo institucional, por medio del cual la Facultad da cumplimiento al Proyecto Educativo institucional.

Como complemento a lo mencionado, se puede agregar que:

- Esta metodología, ha logrado realzar el rol del docente, dándole un mayor sentido de pertenencia y proximidad a la institución y un mayor compromiso con sus estudiantes, generando de esta manera también un compromiso con el entorno.
- También, los docentes han podido observar, la coherencia y complementación que existe en la incorporación de esta metodología como una herramienta para alcanzar de manera proactiva una cultura de generación de conocimientos entre estudiantes, docentes y socios comunitarios, siendo el compromiso social la base de este trabajo.
- El estudiante inicia su proceso de aprendizaje tempranamente de manera próxima a la sociedad, lo que le permitirá alcanzar en el corto plazo las competencias necesarias para formarse como un profesional idóneo, capaz de comprender y analizar un problema, desde una perspectiva más humana.

Tabla 1: Incorporación de la Metodología A+A en la Facultad de Ingeniería.

CARRERAS / AÑO	2015		2016	
	Cátedras	Alumnos	Cátedras	Alumnos
Ing. Civil en Computación e Informática	3	27	3	30
Ing. Civil Industrial	1	14	2	45
Ing. Civil en Obras Civiles y Construcción	1	*	2	*

Fuente Programa de Desarrollo Social. Universidad Central de Chile

* No se dispone de antecedentes.

REFERENCIAS

- Flas-Borda, Orlando. (1980) La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción, en Asociación Colombiana de Sociología, La sociología en Colombia: balance y perspectivas, Memoria del Tercer Congreso Nacional de Sociología, Bogotá, 20-22 de agosto de 1980, p. 149-174.
- Universidad Central de Chile. (2015). Guía UCEN de apoyo docente para el desarrollo de asignaturas con sello Aprendizaje + Acción (A+A). Santiago.
- Universidad Central de Chile. (2016). Programa de Desarrollo Social. Informe de Proceso. Documento de Trabajo. Santiago.

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA PROMOVER APRENDIZAJE SERVICIO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

ZAMORA, P¹; CORNEJO, C¹ *

¹Universidad Andrés Bello, Chile. * *ccornejo@unab.cl*

RESUMEN

El artículo corresponde al relato de una experiencia de innovación docente para promover el aprendizaje activo de los estudiantes y estimular el desarrollo de la responsabilidad social de manera transversal, mediante Aprendizaje Servicio. En atención a las demandas sociales y al desarrollo actual de la población chilena, académicos de diferentes disciplinas pertenecientes a Universidad Andrés Bello, deciden emprender una iniciativa que se ocupe de esta temática. Las acciones se desarrollan con estudiantes de distintas asignaturas y carreras de la Universidad, orientados principalmente a la población de adultos mayores y personas con alta vulnerabilidad, en la región del Bio Bio. Se presentan y relatan diferentes acciones en corto plazo, donde se aplicaron talleres en diversas áreas, fomentando a largo plazo la particularidad de transformarse en un proyecto transversal y multidisciplinario. Finalmente, se presentan desafíos futuros, con lo cual se pretende contribuir a la sistematización de los principales elementos de esta metodología, de forma tal de lograr su institucionalización en esta casa de estudios.

Palabras Claves: formación en valores, sistematización, institucionalización, multidisciplinario, demandas sociales.

ABSTRACT

The article corresponds to the story of an innovative academic experience to promote among the students an active learning and stimulate the development of social responsibility in a transversal way using learning service. According to the social demands and the current development of the Chilean population, academic members from different fields from Andres Bello University have decided to create this initiative that takes care of this thematic. These actions are develop with student from different fields and different university's courses with a main focus in the senior population and with high vulnerably people in the Bio Bio region. Different short term actions are present telling about the application of workshops in different fields that are encourage to became a long term transversal and multidisciplinary project. Finally, future challenges are presented, these pretend to contribute in the systematization of the principal elements in this methodology in order to achieve and institutionalization in this university.

Keywords: training in values ; systematization ; institutionalization ; multi-disciplinary; social demands.

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo expone un análisis y estudio de casos aplicados en orientación a la sistematización de programas y prácticas de aprendizaje de servicio. Dado que nuestro país enfrenta desafíos a propósito de demandas sociales levantadas por sectores más vulnerables, debemos contribuir en acciones que apunten a estas temáticas. Abordar a los estudiantes como personas con conciencia solidaria fundamentada en una visión crítica de la realidad, con derechos ciudadanos y que eligen libremente desarrollar actividades de forma altruista, solidaria y comprometidos con el marco organizativo de su proceso formativo, apunta a la transformación de la realidad social, con ideales que aspiran a crear un mundo más solidario, justo y pacífico (Soler, 2007).

Se proyecta que el 22% de la población humana superará los 60 años en las próximas 4 décadas y se prevé un agotamiento de los recursos fiscales de las economías a nivel mundial, generándose un foco de desarrollo de acciones principalmente en el segmento de la tercera edad, siendo mejorar la calidad de vida y el emprendimiento como fuente de dinamismo económico, uno de ellos (Oelckers). En conexión a lo que se observa desde hace más de dos décadas, donde los programas de aprendizaje servicio han mostrado un crecimiento sostenido y sustancial en la educación superior a nivel mundial (Gray, 2000; Mooney y Edwards, 2001; Sed-lak et al., 2003; Arratia, 2008; Rodríguez, 2014), es que el presente trabajo expone los resultados del proyecto de experiencia transversal de innovación docente para promover el aprendizaje servicio y la responsabilidad social para con adultos mayores pertenecientes a dos comunas representativas de la ciudad de Concepción. Se analizan específicamente los aspectos que dicen relación a las conexiones que se generan con el aprendizaje servicio y el emprendimiento social, principalmente en lo referido a las funciones de docencia universitaria y la vinculación con el medio.

METODOLOGÍA

Para cada acción y/o taller realizado bajo la aplicación de la metodología A+S, se sigue el Itinerario para proyectos de Aprendizaje Servicio, del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) que comprende las etapas de motivación (objetivos), diagnóstico (cuestionarios y detección de necesidades por medio de instrumentos declarados y aplicados a diferentes agentes), planificación (diseño de sub proyectos a implementar), ejecución (aplicación de talleres) y cierre (cuestionarios y detección

de mejoras y desafíos por medio de instrumentos declarados y aplicados a diferentes agentes); sin descuidar los procesos transversales: reflexión, registro, sistematización y comunicación, evaluación. (Ministerio de Educación de Argentina, Presidencia de la Nación).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A la vista de variadas acciones realizadas por diversas carreras de esta universidad y observando la multidependencia de ellas, la Escuela de Ingeniería de Administración de Empresas sede Concepción, desde comienzos del año 2014, ha dado un carácter de formalidad a esta metodología, adjudicándose fondos concursables que otorga la propia Universidad, con el fin de implementar y potenciar acciones vinculadas al A+S de forma transversal con otras carreras de la misma Universidad, donde el año 2014 las acciones se concentraron en la comuna de Talcahuano (junta de vecinos N°2) y el año 2015 se sumó la comuna de San Pedro de la Paz.

Como puede observarse en la Tabla N°1 , de los anexos presentados en este documento , sobre los agentes involucrados en acciones bajo metodología Aprendizaje Servicio y Encuesta de Valoración, se detallan talleres y resultados de instrumentos aplicados ; donde se puede concluir las ventajas que ofreció esta metodología, activa, colaborativa, basada en el aprendizaje experiencial y de carácter constructivista. En tanto puede determinarse un mayor grado de participación e interés por parte de los estudiantes, donde se destacan resultados muy positivos para todos los agentes que participaron de esta experiencia. En las reflexiones finales rescatadas de las encuestas aplicadas a los Socios Comunitarios, se destacan opiniones como la siguiente: “Me gustaría que estas actividades se repitan, ya que aprendí mucho y me sentí útil” (Taller de Vida Sana, ejercicios terapéuticos, etapa 2). En tanto, de lo observado en las reflexiones finales rescatadas de las encuestas aplicadas a los estudiantes, se destaca la generación de conciencia social y responsable en torno a la comunidad. Esto se puede observar en revelaciones como la siguiente: “Me sorprendí de lo que se puede lograr fuera de la sala de clases, sobre todo con una población tan vulnerable y desprotegida a la que podemos ayudar siendo uno más de ellos” (Taller de Uso de Herramientas Digitales, etapa 1). Lo anterior, es foco de oportunidad de sistematización, ya que evidencia el valor agregado que esta metodología permite, reflejando el impacto

positivo de estas acciones en la comunidad. Debe resaltarse, que además estas acciones fueron ampliamente difundidas tanto en la comunidad interna universitaria así como en las comunidades intervenidas y a la comunidad en general, debido a que existió además apoyo de medios de comunicación regional, particularmente canal TVU de la octava región en su programa “Vive más, vive mejor”, dirigido al adulto mayor, lo que fomentó un mayor interés tanto en la participación de estudiantes así como de comunidades de la región.

CONCLUSIONES

Cabe destacar, de las acciones realizadas, el impacto positivo del trabajo docente. Se ha conformado un equipo de tutores multidisciplinario, con lo que se ha podido abordar el desarrollo de la responsabilidad social como aprendizaje transversal en diferentes cátedras y estudiantes de diversas áreas. Esto a la vez ha sido un gran desafío para lograr atender las necesidades de los adultos mayores de diferentes sectores de Concepción, en áreas tan delicadas como la de salud, aspectos legales y orientación en negocios, lo que finalmente, a la luz de los antecedentes, fue altamente valorado por estudiantes y adultos mayores pertenecientes al grupo de Socios Comunitarios. Característica no menor, es que esta experiencia de innovación en docencia, mediante A+S, nace de la oportunidad de la innovación de las mallas curriculares de algunas carreras de la Universidad, donde se destaca la importancia de la Responsabilidad Social, razón por la que el proyecto está en concordancia con el Modelo Educativo de la Universidad. Lo anterior, respaldado por resultados que apuntan a la sistematización por medio del rol de la Universidad de forma central, con el compromiso de la comunidad interna y externa, estrechando lazos y trabajando por objetivos comunes.

REFERENCIAS

- Gray, Maryann, Elizabeth Ondaatje, Ronald Fricker y Sandy Ges-Chwind (2000), Assessing Service-Learning Results from a Survey of Learn and Serve America, Higher Education. Change, Vol. 32. N°2.
- Instituto Nacional de Estadística (2015). Instituto Nacional de Estadística. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística. http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/familias/demograficas_vitales.php
- Martínez, Miquel (2010): Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En Miquel Martínez (editor): Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona: Octaedro
- Ministerio de Educación de Argentina, Presidencia de la Nación. (s.f.). Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje de servicio. Programa nacional de educación solidaria 2012.
- Oelckers, F. (s.f.). Emprendimiento en la Tercera Edad: Una revisión de la situación actual. Viña del mar. Obtenido de felipe.oelckers@uai.cl
- Soler, Patricia (2007): Factores psicosociales explicativos del voluntariado universitario. Tesis Doctoral, Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica, Facultad de Económicas, Universidad de Alicante.

ANEXOS

FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1: Agentes involucrados en acciones bajo metodología Aprendizaje Servicio y Encuesta de Valoración.

Año	Semestre	Etapas	Socio Comunitario	Nº Asistentes	Nº Tutores	Nº Alumnos	Facultad o Departamento	Carrera Participante	Cátedra	Taller Aplicado
2014	1er	1	Junta de Vecinos N°2 (Talcahuano)	15	1	14	Economía y Negocios	Ing. en Administración de Empresas	Formulación de Proyectos	Taller de Emprendimiento
2014	2do	1	Junta de Vecinos N°2 (Talcahuano)	12	2	10	Economía y Negocios	Ing. en Administración de Empresas	Administración de Empresas	Taller de Financiamiento
2015	1er	2	Junta de Vecinos N°2 (Talcahuano)	12	2	10	Departamento Formación General	Derecho	Responsabilidad Social y Servicio Solidario	Taller de Derechos y Deberes del Adulto Mayor
2015	1er	2	Junta de Vecinos N°2 (Talcahuano)	16	1	12	Departamento de Morfología	Kinesiología	Anatomía	Taller de Reeducación postural en adultos Mayores
2015	2do	2	Junta de Vecinos N°2 (Talcahuano)	18	2	10	Departamento de Morfología	Kinesiología	Neuroanatomía y otros Sistemas	Taller de Vida Sana "Ejercicios Terapéuticos"
2015	2do	2	Junta de Vecinos N°2 (Talcahuano)	10	2	10	Economía y Negocios	Ing. en Administración de Empresas	Taller de Informática	Taller de Uso de Herramientas Digitales
2016	1er	3	Municipalidad San Pedro	35	1	20	Departamento Formación General	Psicología	Responsabilidad Social y Servicio Solidario	Taller de inserción laboral
2016	1er	3	Municipalidad San Pedro	32	2	18	Economía y Negocios	Ingeniería Comercial	Evaluación de Proyecto	Taller de Evaluación de proyecto
2016	1er	3	Municipalidad San Pedro	28	2	16	Economía y Negocios	Ing. en Administración de Empresas	Taller de Informática	Taller de Uso de Herramientas Digitales

	Etapa 1		Etapa 2		Etapa 3	
	%		%		%	
En general estamos muy satisfechos con los/las estudiantes que desarrollaron Aprendizaje-Servicio con nosotros						
Totalmente de acuerdo	65%		72%		78%	
De acuerdo	35%		28%		22%	
En desacuerdo	0%		0%		0%	
Totalmente en desacuerdo	0%		0%		0%	
Respuestas recogidas	90%		95%		94%	
El servicio que realizaron los / las estudiantes cumplió con nuestras expectativas iniciales						
Totalmente de acuerdo	84%		84%		87%	
De acuerdo	16%		16%		13%	
En desacuerdo	0%		0%		0%	
Totalmente en desacuerdo	0%		0%		0%	
Respuestas recogidas	90%		95%		94%	
El servicio entregado por los / las estudiantes aporta solución de un problema o necesidad real de nuestra comunidad						
Totalmente de acuerdo	90%		91%		90%	
De acuerdo	10%		9%		10%	
En desacuerdo	0%		0%		0%	
Totalmente en desacuerdo	0%		0%		0%	
Respuestas recogidas	90%		95%		94%	

LOS PROCESOS TRANSVERSALES Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

DE LAS HERAS, O.¹; THÖLKE, C. ^{1*}

¹CLAYSS sede URUGUAY; **cata.tholke@clayss.org.ar*

RESUMEN:

El presente trabajo es producto del estudio realizado, en el marco de las tareas desarrolladas por las tutoras autoras, en dos centros educativos del Programa de Apoyo CLAYSS sede Uruguay. Nos concentramos en el análisis de los procesos transversales de un proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario y pretendimos indagar la incidencia de estos procesos en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, en los estudiantes. La intención última es que nuestro modesto aporte teórico pueda generar cierta reflexión a la interna institucional de forma de crear diferentes niveles de análisis. El diseño de investigación se sustentó en una metodología de tipo cualitativo. Es un estudio exploratorio, en el sentido de que el objeto de estudio ha sido poco indagado. En la revisión de la literatura los indicios son escasos, encontrándose guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el tema de estudio. Es, también, descriptivo, porque se busca especificar las características y los perfiles de comunidades, grupos y organizaciones. Se enmarca en un estudio de casos: se trata de dos centros educativos del Consejo de Educación Técnica Profesional. Los resultados observados evidencian una constante preocupación, especialmente de parte de los docentes, de seguir las etapas del itinerario del proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario y los procesos transversales no adquieren la significatividad necesaria para otorgar solidez al proyecto. Esta aseveración nos orienta a pensar, en un nivel de análisis y discusión diferente, en que los objetivos de servicio no se alcancen plenamente. Concluimos, en sintonía con los objetivos de la investigación que el desarrollo de los procesos transversales, especialmente la reflexión y la evaluación considerada en la modalidad de autoevaluación y coevaluación, favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales.

The present work is the result of study carried out by tutors-authors in two educational centers within the framework of the Support Program in CLAYSS Uruguay headquarters. The focus is placed on the analysis of the transversal processes of a Service-Learning project and we intend to investigate the incidence of these processes in the development of social and emotional skills in students. The ultimate intention is that our modest theoretical contribution may generate some reflection to the institutional functioning in order to create different levels of analysis. The research design was based on a qualitative type of methodology. It is an exploratory study, in the sense that the object of study has not been fully studied. In the review of the literature the signs are scarce, finding guides not yet investigated and ideas loosely related to the subject of study. It is also descriptive, because it seeks to specify the characteristics and profiles of communities, groups and organizations. It is part of a case study of two educational centers of the Professional Technical Education Council. The observed results show a constant concern, especially on the part of teachers, to follow the stages of the Service-Learning project and the transversal processes not acquiring the necessary significance to give solidity to the project. This assertion leads us to think, at a different level of analysis and discussion, that service objectives are not fully achieved. We conclude, in harmony with the research objectives, that the development of the transversal processes, especially the reflection and evaluation considered in the modality of self-evaluation and co-evaluation, favor the development of social and emotional skills.

PALABRAS CLAVES: reflexión; registros; comunicación; evaluación. Reflection; Records; communication; evaluation.

INTRODUCCIÓN

El propósito central de este estudio es analizar la relación existente entre el desarrollo socioemocional y las trayectorias educativo-laborales y cómo inciden las prácticas de los procesos transversales, especialmente la reflexión, en hacer conscientes los comportamientos y poner en evidencia las actitudes prosociales. Consideramos que los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS) nos brindan una oportunidad para que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje no se concentren sólo en los saberes cognitivos, sino que se atiendan el desarrollo de habilidades socioemocionales. Abrir un espacio de análisis sobre las prácticas de aprendizaje y servicio nos conduce a este planteo: la revalorización de los procesos transversales en los proyectos de AySS. Recuperar esta dimensión supone repensar una educación centrada en el estudiante, reconociendo su singularidad. La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. A partir del año 2015 en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) de Uruguay incorpora la evaluación y la educación socioemocional, estableciendo principales líneas de investigación. El INEED lanza un observatorio (9/01/2017) sobre habilidades socioemocionales, el objetivo es crear un espacio de intercambio de experiencias entre centros educativos y otros organismos que trabajen explícitamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Consideramos que desde CLAYSS podríamos contribuir a la ampliación de conocimientos en la temática, desde las experiencias recogidas y sustentadas en los marcos teóricos de referencia. Los proyectos de AySS y la puesta en práctica de los procesos transversales, desde el inicio de los mismos, habilitan la interacción social y posibilitan el desarrollo de habilidades de autorregulación, motivación, empatía, entusiasmo y perseverancia. Todo ello, contribuye a una creativa adaptación, desde la perspectiva planteada por Tapia (Tapia N., 2014, pág. 97). Adherimos al concepto de adquisición de competencias vinculadas a prácticas sociales. Alentamos a la incorporación de la planificación de los procesos transversales, a partir de situaciones problemáticas en las prácticas sociales, para desarrollar las habilidades socioemocionales. Esta propuesta requiere de docentes comprometidos y con formación específica para acompañar los procesos de formación integral de los estudiantes.

METODOLOGÍA

El diseño de investigación se sustentó en una metodología de tipo cualitativo. Es un estudio exploratorio, en el sentido de que el objeto de estudio ha sido poco estudiado. En la revisión de la literatura los indicios son escasos, encontrándose guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el tema de estudio. Es también descriptivo porque se busca especificar las características y los perfiles de comunidades, grupos y organizaciones. Para seleccionar la muestra, el primer paso fue definir la unidad de análisis priorizando al estudiante. El sobre qué o quiénes se recolectaron los datos dependió del enfoque elegido (cualitativo), del planeamiento del problema a investigar y de los alcances del estudio. Por lo que fue necesario delimitar la población (Stake R., 1998, pág. 15). La muestra a estudiar, en este caso, en un corte cualitativo que se enmarcó en un estudio de casos: se trata de dos centros educativos del CETP (FPB Comunitario Aeroparque-Escuela Técnica Colonia Nicolich, Canelones y Escuela Técnica de Mercedes, Soriano), los cuales participan en el Programa de Apoyo a centros educativos de CLAYSS sede Uruguay. Para realizar el muestreo (aplicado a la elección de los estudiantes) se consideró que, dado que el universo sobre el que se trabajó estaba naturalmente dividido en subgrupos, la muestra debe contener esos mismos subgrupos. Cuando este muestreo puede aplicarse, se obtuvo una muestra más representativa que por el simple muestreo aleatorio, ya que no existió el peligro de la sobre-representación ni de sub-representación. Un criterio para realizar la selección de la muestra fue la participación en actividades realizadas en el marco de los proyectos de AySS. Luego de determinada la selección de la muestra (de acuerdo a criterios establecidos: Centros del CETP, Grupos de FPB), se realizó el estudio en la siguiente población: un estudiante por cada Taller: Electricidad, Carpintería, Mecánica General, Mecánica Automotriz, Vestimenta, Arte Textil, constituyendo las unidades de observación. El perfil de los estudiantes es diverso, la heterogeneidad es su característica: extra-edad, dificultades en la comunicación en sus diferentes manifestaciones, escasas prácticas en la oralidad y escritura, problemáticas sociales conflictivas y población vulnerable. Como se trata de un diseño cualitativo, las hipótesis son evidencias observables y concebidas desde el investigador, que escapan a lo empírico. La mirada queda abierta a otras hipótesis tentativas que pueden surgir. Pero, de acuerdo a los objetivos y a las interrogantes planteadas, se formula la siguiente: la práctica de los procesos transversales en los proyectos de AySS contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales. Las técnicas de relevamiento de la información utilizadas fueron la encuesta personal o en-

trevista y la observación, para ambas técnicas se elaboraron los respectivos instrumentos. Se adoptaron estrategias metodológicas que respondieron a los requerimientos planteados (Valles, M., 1999, pág. 178). Las técnicas de investigación empleadas aportaron elementos muy significativos al momento del análisis de los datos. Considerando que estamos ante un diseño cualitativo, no descartamos otras categorías de análisis que pudieran surgir más allá de las estipuladas en la hipótesis del trabajo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los proyectos de AySS de las instituciones del estudio, los procesos transversales han requerido mayor seguimiento y apoyo por parte de las tutoras (Min. de Edu. de la Nación, 2012). La reflexión, las modalidades de registros, la comunicación y la evaluación son prácticas no utilizadas en todo su potencial por los docentes, entre las herramientas metodológicas propuestas para el seguimiento de los proyectos. En las jornadas de presentación de la propuesta y seguimiento se presentaron diferentes técnicas que apuntaban a revalorizar estos procesos. Si bien las mismas se fortalecieron a través del docente referente institucional, aún sigue siendo un desafío que los otros docentes se empoderen. La reflexión constituyó un proceso habilitante para el cuestionamiento de las acciones realizadas y a realizar, o sea la planificación. Se buscaron diferentes estrategias: debates entre pares, intercambio con profesores y autoridades locales, encuestas a vecinos, afiches, concursos, creación de un logo, etc. Los estudiantes y sus docentes practicaron muy escasamente la modalidad de registros, especialmente en formato escrito, ya sea un informe de avance. Si se lograron registros fotográficos, videos y cartelera institucional. En cuanto a la comunicación, fueron sorprendentes los cambios logrados, en el segundo año del proyecto de AySS, por ejemplo en la jornada de celebración, los estudiantes se movilizaron con total autonomía y participaron en los medios de prensa contando sus experiencias. Excelente resultado la comunicación por las redes sociales.

Una cuestión que nos preocupa es el tema de la evaluación como proceso. Desde el inicio del proyecto tendríamos que tener presente a la evaluación, desde el planteo de los objetivos de aprendizaje y de servicio tendrían que visualizarse los indicadores afín de asegurar la sustentabilidad del mismo. Para seguir contribuyendo a la discusión: el desarrollo de las habilidades socioemocionales es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. Para ello se requieren una serie de condiciones interrelacionadas:

diseñar programas fundamentados en un marco teórico, para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado, para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares, para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc. para definir objetivos, asignar contenidos, planificar actividades y estrategias de intervención. La evaluación de programas de educación emocional es un aspecto clave para pasar de la intervención a la investigación. La novedad del tema obliga a construir instrumentos y proponer estrategias de evaluación en educación emocional. Estos instrumentos van a ser utilizados en la evaluación de las competencias emocionales y también en la evaluación de programas. Se procura aplicar una complementariedad metodológica entre técnicas cuantitativas y cualitativas. Se recogen indicadores: los estudiantes entrevistados expresan que se sienten valorados y apoyados (condiciones esenciales para el desarrollo de la autoestima). Los docentes participantes explicitan que sus clases son desafiantes y habilitantes para desarrollar habilidades socioemocionales. A nivel general, en los grupos de FPB, disminuyen los problemas conductuales y aumentan las conductas prosociales y el bienestar.

Es necesario discutir sobre: ¿Qué habilidades sociales y emocionales priorizar en cada nivel? ¿Cómo llevarlo a la práctica? ¿Cómo se articula con otros dominios? ¿Cómo evaluar? ¿Cómo formar a los docentes?

CONCLUSIONES

En el proceso de análisis caso a caso y en el comparativo, algunas conclusiones se fueron dando. No obstante, corresponde aquí reunir las y ordenarlas de acuerdo al eje central del tema de investigación y a los objetivos. Estas conclusiones pretenden mostrar los alcances de los aportes realizados por la interpretación de los investigadores y ofrecer una apertura a nuevos planteos. Las mismas son realizadas desde la construcción de hechos que se analizaron y de los nuevos conocimientos que no tienen carácter de generalizaciones dado que se trata de un estudio de casos.

Volvamos a la interrogante planteada ¿es posible que la práctica de los procesos transversales en los proyectos de AySS contribuyan al desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes? Si hablamos de habilidades socioemocionales según el concepto de UNESCO (2013) Hacia un aprendizaje Universal "...capacidad para relacionarse con adultos y con pares, así como de percibirse así mismo en relación a los otros. Los aspectos

tos emocionales refieren a la comprensión y regulación del comportamiento y emociones propios, así como aspectos de la personalidad y habilidades sociales básicas”. Podemos concluir que en estos estudiantes, en diferentes grados, se lograron cambios muy significativos desde el inicio al final del proyecto. Tenemos que considerar que esta metodología pedagógica se aplicó en dos años consecutivos, en estos mismos centros, los mismos grupos de FPB optaron por seguir trabajando en proyectos de AySS con temática diferente, de acuerdo a las necesidades de la comunidad. Se apreciaron cambios importantes, no sólo en los estudiantes, sino en los docentes, la metodología se fue expandiendo poco a poco y se pudo apreciar cierta cualidad del ambiente interno de esa organización institucional que influye en el comportamiento de sus miembros, nos estamos refiriendo al clima organizacional. Los insumos recogidos mediante los diferentes instrumentos en técnicas de investigación, nos orientarán en las acciones a seguir. En el apartado de resultados ya hemos explicitado cuáles serían las cuestiones a seguir pensando en instancias futuras. En cuanto a la formación del profesorado nos referimos a una práctica reflexiva que se oriente desde la formación inicial y continua del docente. O sea, incorporar los contenidos de la metodología del AySS en los programas de formación de grado

Agregamos una breve síntesis del relato de Andrea, estudiante del curso de Electricidad, expresada en el acto de premiación del Concurso Educación Solidaria 2015: “...aprendimos qué es el autismo, no solo en el sentido de darles algo, sino en estar con ellos... tratamos de involucrarnos todo el grupo, fue un crecimiento para nosotros mismos, nos enseñaron a ser mejor personas, más solidarios y dar las cosas con amor...”

REFERENCIAS

- Ministerio de Educación de la Nación. PNEs (2012). Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. Buenos Aires.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata. Madrid.
- Tapia, M. N (2014). Aprendizaje y Servicio Solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires. Ciudad Nueva.
- UNESCO (Febrero 2013). Hacia un aprendizaje universal. Lo que un niño debería aprender. Informe N° 1.
- Valles M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis sociológica. Madrid.

APRENDIZAJE Y SERVICIO: VIVIENDO LA EXPERIENCIA DESDE EL PRIMER AÑO DE CARRERA

DECINTI, A.V. ^{1*}; SOTO, M.C. ¹; BLANCO, D. ¹; DIAZ, M. ¹; NARANJO, P. ¹

¹ Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile, * adecinti@utem.cl

RESUMEN: Se presenta una experiencia de Aprendizaje y Servicio, realizada durante el año 2016 y que involucra a 8 docentes y 348 estudiantes de 3 carreras y pertenecientes a 6 asignaturas de 3 niveles diferentes, desde recién ingresados hasta por egresar, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Construcción y Ordenamiento Territorial de la Universidad Tecnológica Metropolitana, quienes participaron de manera colaborativa en un proyecto que beneficiaba a la comunidad. Debido al gran número de estudiantes de primer año, 60 % del total, el manejo extra aula constituía un riesgo que debía asumir el Docente. Es por ello, que se trabajó con un modelo de situación profesional habitual en este rubro: la figura de la empresa constructora, adoptando el rol de encargados los estudiantes de los niveles superiores y de profesionales noveles los de primer año. El objetivo de incluir a los estudiantes de primer año, era el de motivarlos y generar una instancia para la práctica de habilidades blandas, con el propósito de tributar al cumplimiento del perfil de egreso y los sellos de nuestra universidad. Al finalizar la actividad se realizó una encuesta a los estudiantes participantes de la carrera Ingeniería Civil en Obras Civiles, en la que ellos señalaron su percepción sobre de la actividad y los logros obtenidos, evidenciándose, que valoraban la actividad como una instancia de aprendizaje, adquisición de habilidades blandas, pero sobre todo, la posibilidad de acercarse a la comunidad, conocer sus necesidades y contribuir de manera real a la solución de sus problemas.

PALABRAS CLAVES: Habilidades blandas, Vinculación con el Medio, Ingeniería, estudiantes de primer curso.

ABSTRACT: We present a learning and service experience, carried out during the year 2016 and involving 8 teachers and 348 students of 3 careers, belonging to 6 subjects of 3 different levels, from newly admitted to graduating, belonging to the Facultad de Ciencias de la Construcción y Ordenamiento Territorial de la Universidad Tecnológica Metropolitana, who participated collaboratively in a project that benefited the community. Due to the large number of first year students, 60% of the total, extra classroom management was a risk that the teacher should assume. It is for this reason that we worked with a model of professional situation in this area: the figure of the construction company, adopting the role of managers the students of the upper levels and the new professionals the first year students. The purpose of including first year students was to motivate them and to generate an instance for the practice of soft skills, with the purpose of taxing the fulfillment of the graduation profile and the signs of our university.

At the end of the activity a survey was carried out to the students participating in the career of Ingeniería Civil en Obras Civiles, in which they indicated their perception about the activity and skills obtained, evidencing that they valued the activity as a learning instance, acquisition of soft skills, but above all, the possibility of approaching the community, knowing their needs and contributing in a real way to the solution of their problems.

KEY WORDS: Soft skills, Connection with the Community, Engineering, Students of first year.

INTRODUCCIÓN

“El Aprendizaje y Servicio es una metodología que fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario” (Folgueiras et Al 2013). En ese sentido, para los futuros ingenieros, la posibilidad de participar en estas experiencias, generalmente corresponde a actividades de terreno, donde los estudiantes de primer año no son considerados. Esto es debido a que los cursos de primer año son muy numerosos, lo que dificulta su manejo extra aula y constituye un riesgo que debe asumir el Docente y, al hecho de que estos estudiantes no cuentan con alguna experiencia pre profesional en el área, lo que constituye un importante obstáculo para incluirlos en estas actividades, donde se deben aplicar conocimientos adquiridos también en asignaturas ya cursadas. A pesar de ello, debemos considerar que, “una formación universitaria de calidad no puede separar la formación profesional de la formación ciudadana” (Martínez, M. 2006) y, dado que “la metodología utilizada permite al estudiante involucrarse directamente con aquellos a quienes se les ofrece el servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente a la que se vive en aula” (Folgueiras et Al 2013), el incluir tempranamente a los estudiantes de ingeniería en éstas actividades, representa un desafío importante, que debemos llevar a cabo.

Por otro lado, la Universidad Tecnológica Metropolitana declara en el segundo párrafo del perfil de egreso, de la carrera Ingeniería Civil en Obras Civiles: “Evidencia un compromiso ético con las personas y el medioambiente, capaz de integrarse a equipos multidisciplinarios aportando con soluciones creativas a los problemas de la Ingeniería”, por lo que se puede inferir, que se espera que los estudiantes obtengan varias habilidades blandas a lo largo de la carrera, como el trabajo en equipo, capacidad de crítica y autocrítica, compromiso ético, habilidad para relacionarse con su pares y con jefes y subalternos, liderazgo, etc. “Es cierto también que no es posible adquirir todas las habilidades blandas de una vez y sólo a través de una asignatura, sino que implica un proceso a través del tiempo y parece pertinente comenzar a generar desde el primer nivel, instancias para la adquisición paulatina de las habilidades blandas necesarias para el cumplimiento, en el futuro, del perfil de egreso” (Decinti et Al 2015). En este sentido, incluir a los estudiantes de primer año en estas actividades, permitía generar instancias de aprendizaje de habilidades blandas y acercarlos al quehacer del ingeniero en terreno, por lo que el desafío se traducía en encontrar una metodología que permitiera no sólo dicho aprendizaje, si no que también una contribución como servicio a la comunidad, lo que está en concordancia con

uno de los sellos de declarados por la Universidad y que es “Responsabilidad Social”. En ese marco, durante el año 2014, se inició un plan piloto con la Secretaría de Planificación de la Ilustre Municipalidad de Recoleta, en la Ciudad de Santiago de Chile, con el objeto de colaborar en la realización de alguna de las etapas de los proyectos, que dicha entidad debía realizar. Este trabajo corresponde a la experiencia vivida por los estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil en Obras Civiles, durante la tercera aplicación de éste modelo, que se efectuó durante el año 2016 y en el que participaron un total de 346 alumnos de 3 carreras y 5 asignaturas de 3 niveles distintos.

METODOLOGÍA

Elección del proyecto a realizar: Se consideró el listado de requerimientos que tenía la Ilustre Municipalidad de Recoleta y el criterio de selección utilizado fue el de escoger aquel proyecto que pudiese ser realizado por estudiantes sin experiencia pre profesional, en corto periodo de tiempo y que generara documentos profesionales que correspondieran al “producto real” de esta actividad. Bajo esa perspectiva, “Catastro de veredas en la Unidades Vecinales”, cumplía perfectamente con el criterio de selección.

Alumnos participantes: Los alumnos que participaron en la actividad, pertenecían a las carreras de: Ingeniería en Construcción: 100 alumnos 1º año y 60 alumnos 3º año y 20 de 5º año, Ingeniería Civil en Obras Civiles: 106 alumnos 1º año, 20 alumnos 3º año y 32 alumnos de 4º año e Ingeniería Civil en Prevención de Riesgos y Medio Ambiente: 10 alumnos 3º año.

Estructuración de grupos de trabajo: El siguiente paso fue definir la organización de los estudiantes en grupos y como realizarían ellos esta actividad. La organización debería incluir jerarquía según competencias y acercar a los estudiantes a la realidad del trabajo en su futura profesión, en la línea de lo planteado al respecto por Caro (2003) y Forcael (2013), lo que determinó que los estudiantes de cursos superiores serían los líderes y responsables del proyecto y se organizarían en “empresas constructoras”, con el fin de obtener los recursos humanos necesarios de entre los estudiantes de los otros cursos. En dicha organización, los estudiantes de 1º año, serían los encargados de ejecutar las actividades en terreno bajo la supervisión de los estudiantes de los cursos intermedios. Bajo ese modelo se crearon 20 empresas, cada una de ellas lideradas por 2 estudiantes de los cursos superiores, quienes realizaron una selección de personal y “contrataron” aproxi-

madamente 10 estudiantes de 1º año, además de 5 mandos medios de entre los alumnos de los cursos intermedios. Por otro lado, los alumnos de la carrera de Ingeniería Civil en Prevención de Riesgos y Medio Ambiente, también formaron empresas de 2 integrantes cada una, cuya misión era el asesorar en el tema de “Trabajo Seguro” a las constructoras. Actividad en terreno: Se dividió la Unidad Vecinal N°6, en 20 sectores y a cada empresa se le asignó uno de ellos, de manera que la relación entre los líderes de cada empresa fue horizontal, o sea trabajaron como pares, independientemente de la carrera a la que pertenecían. De esa manera la actividad en terreno se realizó en 2 tardes durante el mes de mayo de 2016, en la Unidad Vecinal N°6 de la comuna de Recoleta. Dicha actividad consistió en el levantamiento de datos de cada una de las veredas, 200 aproximadamente y, posteriormente, los alumnos realizaron trabajo en oficina, para preparar el informe a entregar a la Municipalidad.

Producto final: El informe incluyó un plano de la Unidad Vecinal en cuestión, en el que, mediante colores, se podía observar, en forma muy fácil, la extensión y el tipo de daño de cada vereda.



Figura 1: Plano de Catastro de daño en veredas de UV 6 de la I. Municipalidad de Recoleta

Evaluación: La evaluación de la actividad se efectuó en tres dimensiones: Evaluación de los docentes hacia sus alumnos, coevaluación entre alumnos de la misma carrera, pero de diferentes niveles y autoevaluación. Además, se realizó una encuesta de percepción entre todos los alumnos participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al iniciar la aplicación de esta metodología, durante el año 2014, se pensaba que ella permitiría motivar a los estudiantes, tanto aquellos recién ingresados como a aquellos que estaban por egresar, pero no se podía imaginar que además sería posible la adquisición tan rápida de habilidades blandas, sobre todo en los estudiantes de 1 año. Contra todo pronóstico, se comenzaron a evidenciar cambios en la conducta de los estudiantes, algo que ellos mismos reconocieron. Es por ello, que a partir de la segunda aplicación, se consideraron mayores expectativas con respecto a los resultados de aprendizajes esperados con los estudiantes de 1º año. En la encuesta aplicada al 85% los alumnos de 1º año participantes en la actividad, se les preguntó: Con respecto al perfil de egreso de la carrera Ingeniería Civil en Obras Civiles, en su segundo párrafo expresa: “Evidencia un compromiso ético con las personas y el medioambiente, capaz de integrarse a equipos multidisciplinarios aportando con soluciones creativas a los problemas de la Ingeniería”. El 98,8% estuvo totalmente de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación.

Esta actividad representó un gran impacto pues aproximadamente el 35% de los matriculados en la escuela de Construcción Civil, participaron en dichas actividades durante el año 2016 y de ellos, casi la totalidad se refirió positivamente a esta actividad.

Este modelo puede ser replicado en variadas carreras, no solamente del área construcción, pues el centro de su organización se basa en el trabajo en equipo.

CONCLUSIÓN

Esta metodología obligó a un arduo e interesante trabajo por parte del profesorado, tanto desde la perspectiva académica como la profesional, pues se debían construir los protocolos y documentos necesarios para realizar el proyecto con resultados profesionales, pero lo suficientemente amigables para que pudiese ser utilizado exitosamente por estudiantes sin experiencia profesional, los cuales debían instruir en su uso, a los estudiantes de 1º año.

La actividad, aunque en los inicios fue simple, cumplió totalmente con los objetivos planteados para los alumnos de 1º año, pues se evidenció su utilidad para motivarlos, acercarlos al quehacer del Ingeniero en terreno y que ellos pudiesen aportar al proyecto de manera real, cumpliendo con el sello de nuestra Universidad: Responsabilidad Social.

La metodología utilizada facilita la participación masiva de alumnos, lo que posibilita ejecutar proyectos de gran envergadura, lo que aumenta el número de personas beneficiadas con dichos proyectos.

REFERENCIAS

- Caro S., Reyes J.C. (2003). Prácticas docentes que promueven el aprendizaje activo en la Ingeniería Civil. Revista de Ingeniería de la U. Los Andes. ISSN 0121-4993/E-ISSN 2011-0049.
- Decinti AV et Al (2015) Estrategia basada en la vinculación con el medio para motivar y acercar al estudiante al que hacer del Ingeniero Civil en Obras Civiles. XX-VIII Congreso Chileno de Educación en Ingeniería, Copiapó, Chile.
- Forcael E., Vargas S., Opazo A. y Medina L. (2013): Role of the Civil Engineer in the Contemporary Chilean society. Revista de la Construcción vol.12 no.2. ISSN 0718-915X.
- Martínez M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 42, pp. 85-102.
- Folgueiras P, Gonzalez E, Puig G (2013) Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. Revista educación, 362. Septiembre-diciembre 2013.

EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE A+S Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA DIGITAL

DUQUE-BEDOYA, E *.

Universidad de La Sabana, Colombia. *erika.duque@unisabana.edu.co

RESUMEN: este artículo describe cómo la aplicación del Aprendizaje-Servicio en torno a las competencias digitales en estudiantes de pregrado ha propiciado el aprendizaje de los conceptos de ciudadanía digital¹ contribuyendo a la diseminación de estos conceptos en la comunidad de la zona de influencia de la Universidad de La Sabana (Colombia), por medio de la impartición de talleres de prevención de malas prácticas digitales tales como *sexting*², *grooming*³, plagio y delitos informáticos. En este estudio participaron 81 estudiantes de pregrado del semestre 2016-2 que impartieron los talleres a 540 escolares de una institución pública del Municipio de Chía. Los talleres fueron diseñados y desarrollados en la materia Competencias Básicas Digitales para los estudiantes de pregrado, donde se les guió para la creación de materiales digitales y multimedia de apoyo. Con el fin analizar la percepción de esta experiencia se diseñó un cuestionario que evaluaba la metodología, la motivación y los aprendizajes sobre las temáticas expuestas. Para conocer la fiabilidad y la consistencia de este instrumento se aplicaron los estadísticos de *Alfa de Cronbach* obteniéndose un valor de 0.726 el cual es aceptable. Para determinar la validez del instrumento se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio que determinó que existen tres factores que explican el 56.6% de la varianza como son: la motivación por la metodología (32%), la influencia de la ex-

-
- 1 Ciudadanía digital: en el sentido primigenio se definió como las normas de comportamiento con relación al uso de la tecnología (Ribble et al, 2004). Sin embargo debido a las connotaciones sociales y políticas que los ciudadanos en diferentes países han ejercido sobre los medios digitales, aún no se ha llegado a un consenso sobre la definición y es tema de estudio.
 - 2 Sexting: anglicismo que hace referencia al envío de contenido erótico explícito a través de los medios digitales (Harsha, 2009).
 - 3 Grooming o Internet grooming: es un anglicismo que hace referencia a la manipulación de menores de edad por parte de un adulto, con fines de control sexual y a través de los medios digitales (Collier, 2009).

perencia en los escolares (13%) y el compromiso de los estudiantes (11%). Los resultados muestran un efecto positivo porque es un aliciente para involucrarse en experiencias sociales que muevan a la solidaridad y a sentir como propias otras realidades sociales. De igual manera, el hecho impartir un taller sobre un tema, refuerza sus conocimientos y los motiva a actuar éticamente en su experiencia diaria en cuanto al uso y manejo de las tecnologías.

Palabras claves: competencias para la vida, desarrollo de competencias, enseñanza de las TIC, prácticas sociales educativas.

EVALUATING A+S EXPERIENCE AND ITS INCIDENCE ABOUT LEARNING DIGITAL CITIZENSHIP

ABSTRACT: This article describes how the application of the Learning-Service around the digital competences in undergraduate students has facilitated the learning of the concepts of digital citizenship contributing to the dissemination of these concepts in influence zone community around the University of La Sabana (Colombia), through the provision of prevent digital malpractice workshops to such as sexting, grooming, plagiarism and computer crime. This study involved 81 undergraduate students from 2016-2 who gave workshops to 540 schoolchildren of a public institution in Chia. The workshops were designed and developed in the Basic Digital Competences subject, a compulsory course for undergraduate students where they were guided for the creation of digital materials and multimedia support. In order to analyze the perception of this experience, a questionnaire was designed that evaluated the methodology, the motivation and the learning about the exposed topics. To know the reliability and the consistency of this instrument the Cronbach Alpha statistics were applied obtaining a value of 0.726 which is acceptable. To determine the validity of the instrument, an exploratory factor analysis was carried out, which determined that there are three factors that explain 56.6% of the variance: motivation for methodology (32%), influence of experience on students (13%) and student engagement (11%). The results show a positive effect because it is an incentive to get involved in social experiences that move to solidarity and to feel as other social realities. Likewise, having to dictate a workshop on a topic strengthens their knowledge and motivates them to act ethically in their daily experience in the use and management of technologies.

KEY WORDS: life skills, skills development, ICT teaching, social educational practices.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto surgió durante la impartición de la materia Competencias Básicas Digitales (CBD) que se dicta para los estudiantes de los primeros semestres de la Universidad de La Sabana y que pretende adquirir las competencias digitales definidas como “*la capacidad que tiene el estudiante para afrontar de manera crítica y reflexiva situaciones académicas y sociales en un entorno digital*” (Universidad de La Sabana, 2015). Desde el semestre 2015-1 se adoptó la metodología de Aprendizaje- Servicio, ya que como afirma Tapia “se identifica con una actividad educativa que plantea la adquisición de conocimientos conjuntamente con la aplicación de las materias de estudio y con la puesta en juego de actitudes y valores a través de la realización de un servicio pensado para descubrir las necesidades de la ciudadanía” (2006). En la definición del proyecto se pensó en la necesidad de promover los conceptos de ciudadanía digital en la comunidad de la zona de influencia de la Universidad, ya que muchas instituciones públicas presentan problemáticas derivadas del mal uso de la tecnología tales como las prácticas de *sexting*, *grooming*, delitos informáticos o el plagio. Por esto, se ha venido desarrollando un proyecto semestral dirigido hacia la concientización de los peligros generados por la mala utilización de los dispositivos tecnológicos, y encaminado hacia la enseñanza de las buenas prácticas sobre el uso de la tecnología, por medio de talleres en las instituciones públicas del Municipio de Chía. La evaluación y valoración de los resultados del proyecto ha sido siempre cualitativa, así que se elaboró un cuestionario *ad-hoc* diseñado para la evaluación de la percepción de la experiencia en los estudiantes de pregrado para analizarla desde el punto de vista cuantitativo.

METODOLOGÍA

En cuanto al diseño del estudio, se optó por un alcance descriptivo enmarcado en un diseño no experimental, con un muestreo no probabilístico de tipo intencional y sujeto a disponibilidad. La recogida de datos se obtuvo por medio de una encuesta digital ad hoc aplicada en el aula de clases. El instrumento fue diligenciado por los estudiantes que voluntariamente participaron y se solicitaron los respectivos consentimientos informados para aquellos menores de edad que diligenciaron la encuesta. En cuanto a los participantes, fueron 81 estudiantes de pregrado de diferentes programas académicos durante el periodo académico 2016-2 siendo 59% (48) mujeres y 41% (33) hombres. De esta pobla-

ción, el 56% (45) corresponde a estudiantes con edades menores o iguales a 18 años y el mayor porcentaje de participación se presentó en estudiantes de ingenierías con un 29% (23), seguido de Comunicación social y audiovisual en un 21% (17).

A modo de contexto: la metodología ApS se ha aplicado, siendo el objetivo del proyecto la alineación de las temáticas de la materia con los talleres dirigidos a los escolares de las instituciones públicas de la zona de influencia. Cada grupo de estudiantes de pregrado escoge una problemática para desarrollar, seleccionadas de acuerdo a las necesidades planteadas por institución pública intervenida, en este caso la prevención de malas prácticas como son sexting, grooming y plagio. Las actividades orientadas hacia la preparación de los talleres temáticos incluyeron el planteamiento de preguntas de buena calidad para luego proceder con una búsqueda temática en bases de datos científicas y luego la construcción de materiales como la planeación de la clase, construcción de infografías temáticas y presentaciones audiovisuales. Los talleres de buenas prácticas fueron impartidos a los estudiantes de noveno, décimo y once grados de la institución pública, en total 18 grupos de 30 escolares cada uno. Los talleres fueron diseñados y desarrollados a lo largo de la materia. Al final del semestre se llevó a cabo el cuestionario.

Con respecto a las variables, se establecieron las siguientes categorías de análisis: aporte de la metodología, motivación y experiencia de aprendizaje. El cuestionario estuvo compuesto por 10 preguntas utilizando una escala Likert de cinco opciones acompañadas de preguntas abiertas que ayudaran a complementar las respuestas. Para conocer la fiabilidad y la consistencia de este instrumento se aplicaron los estadísticos de Alfa de Cronbach a las 10 preguntas obteniéndose un valor de 0.726 para el total de la muestra el cual es aceptable (Celina y Campo, 2005; Cortina, 1993). Para determinar la validez del instrumento se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio utilizando como método de extracción el análisis de componentes principales (rotación Varimax). El índice de adecuación muestral ($KMO = 0.728$), así como la prueba de esfericidad de Barlett ($\text{Chi cuadrado} = 163,01;45; p < 0.000$) indican que es posible efectuar el análisis factorial, aunque el análisis de componentes principales determinó que existen tres factores que explican el 56.6% de la varianza, así el primer factor tiene tres ítems correspondientes a la motivación que surgió a raíz de la aplicación de la metodología en la materia (32%), el segundo factor es la posibilidad de que la experiencia influya en los escolares (13%) y el tercer factor es el compromiso de los estudiantes para el proyecto a lo largo del semestre (11%). Cuando se efectúa el análisis de fiabilidad del instrumento se observa que los valores de Alfa de

Cronbach si el ítem se elimina fluctúan entre 0.67 y 0.73, lo cual indica que el instrumento tiene una fiabilidad aceptable pero evidentemente susceptible de mejorarse (tabla 1).

RESULTADOS y DISCUSIÓN

Una vez determinado la fiabilidad del instrumento, interesa conocer los resultados de la encuesta de percepción y si existía alguna relación entre las variables demográficas: las medias indican que los estudiantes declaran una mejor percepción en cuanto a la comprensión de utilidad de las temáticas abordadas en la materia (4.80), la utilidad del material elaborado para la experiencia (4.81) y la recomendación de la materia con la metodología (4.81) mientras que las menores percepciones se tuvieron en cuanto a si la experiencia ayudaba a cambiar los hábitos en los escolares (4.48) y si lo aprendido influiría en su vida cotidiana (4.54) aunque estos valores no se alejan de la media general que es 4.68. No se observaron correlaciones significativas entre sexo y edad y los ítems (tabla 2). Desde el punto de vista cualitativo se efectuaron preguntas abiertas con el fin de complementar las estadísticas que a continuación se mencionan: se les preguntó si el hecho de haber preparado el tema del taller durante todo el semestre durante la materia había reforzado su interés por aprender: los estudiantes manifestaron que sí contribuyó positivamente. Otra pregunta fue si percibían que la experiencia ayudará a los escolares a cambiar sus hábitos ante la tecnología, las respuestas fueron positivas aunque en el análisis estadístico se muestran mas bien pesimistas. En cuanto al tiempo utilizado para la experiencia, su percepción en general fue que el tiempo se les hizo corto. Finalmente en cuanto a cómo va a influir esta experiencia en su vida cotidiana, las respuestas fueron distribuidas en dos tipos: los que valoraron el oficio de ser profesores y otras percepciones con relación a la sensibilidad social.

CONCLUSIONES

Este es un intento por cuantificar las variables que influyen en la experiencia de ApS pero es preciso refinar el instrumento. Por esta razón es bueno tener siempre a la mano preguntas abiertas que permitan reforzar los resultados del análisis cuantitativo. En general la experiencia fue positiva para los estudiantes obteniéndose una media general de calificación de 4.68. Los aspectos de puntuación altos fueron la utilidad con respecto a las temá-

ticas de los talleres y los materiales que debían preparar. Otro aspecto importante fue la motivación porque evidenció un alto compromiso con el proyecto y la materia, explicando el alto valor que representa la recomendación de la metodología a otros compañeros de la Universidad. Los estudiantes estuvieron pesimistas en cuanto al impacto que puede tener la experiencia en los colegiales, lo cual contrasta con las respuestas positivas del cuestionario, aunque es importante anotar que no les falta razón: para lograr un cambio se requiere más de una intervención en la institución y sería preciso también aplicar un cuestionario a los colegiales para corroborar los conocimientos adquiridos. Otro aspecto a tener en cuenta tiene que ver con que los resultados estadísticos deben interpretarse a la luz de la experiencia, por ejemplo: algunos aspectos que estadísticamente no fueron significativos, tuvieron una explicación cualitativa. De ahí la importancia de triangular los cuestionarios con preguntas abiertas. En general la metodología ApS tiene un efecto positivo porque los concientiza sobre la utilidad de los conceptos aprendidos, es un aliado para la solidaridad y el hecho de tener que dictar un taller sobre un tema, refuerza los conocimientos y los motiva a actuar éticamente en su experiencia diaria en cuanto al uso y manejo de las tecnologías.

Tabla 1: análisis de fiabilidad del instrumento aplicado.

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
La preparación de los temas para la experiencia reforzó conocimientos.	42.07	6.619	0.526	0.440	0.682
Comprensión de la utilidad de las temáticas desarrolladas durante el curso	41.96	7.086	0.441	0.320	0.698
Utilidad del material elaborado para los escolares.	41.95	7.298	0.354	0.200	0.710
Percepción si la experiencia ayudará a cambiar los hábitos de los escolares	42.28	6.981	0.302	0.232	0.719
Influencia de la experiencia en la vida cotidiana.	42.22	6.525	0.347	0.261	0.716
Aprendizaje de elementos de ciudadanía digital en la materia.	42.10	6.765	0.487	0.337	0.689
El trabajo en equipo	42.15	7.103	0.223	0.225	0.736
Motivación con la metodología desarrollada y el proyecto social	42.14	6.344	0.613	0.430	0.666
Compromiso continuado con el proyecto a lo largo del semestre	42.06	7.434	0.211	0.233	0.730
Recomendación de la metodología y experiencia para los compañeros de la Universidad	41.95	6.973	0.508	0.341	0.690

Tabla 2: análisis de medias y desviación estándar de los resultados de la encuesta.

Categorías de análisis	Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Metodología	La preparación de los temas para la experiencia reforzó conocimientos.	81	3	5	4.69	0,516
	Utilidad del material elaborado para los escolares.	81	3	5	4.81	0,422
	El trabajo en equipo.	81	3	5	4.62	0,644
Aprendizaje	Comprensión de la utilidad de las temáticas desarrolladas durante el curso.	81	3	5	4.8	0,431
	Aprendizaje de elementos de ciudadanía digital en la materia.	81	3	5	4.67	0,500
	Influencia de la experiencia en la vida cotidiana.	81	3	5	4.54	0,708
Motivación	Motivación con la metodología desarrollada y el proyecto social.	81	3	5	4.63	0,535
	Compromiso continuado con el proyecto a lo largo del semestre.	81	3	5	4.7	0,511
	Recomendación de la metodología y experiencia para los compañeros de la Universidad.	81	3	5	4.81	0,422
	Percepción si la experiencia ayudará a cambiar los hábitos de los escolares	81	3	5	4.48	0,594
	N válido	81				

REFERENCIAS

- Celina, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 34(4), pp. 572-580.
- Collier, A. (16 de febrero de 2009). How to Recognize Grooming. Safekids.com. Consultado el 12 de junio de 2017.
- Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychological*. 78(1) pp. 98-104.
- Harsha, K. (3 de enero de 2009). Is Your Child “Sexting”? WCAX-TV. Consultado el 12 de junio de 2017.
- Ribble, M. Bailey, G. y Ross, T. (2004) Digital Citizenship: addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 39(1). ISTE.
- Tapia, M. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: en el Sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Universidad de La Sabana (2015). Lineamientos para la Competencia Básica Digital de los estudiantes de la Universidad de La Sabana. Centro de Tecnologías para la Academia.

APRENDIZAJE SERVICIO: EXPERIENCIA Y EFECTOS DE ESTA METODOLOGÍA EN LA COMUNIDAD.

GARRIDO, C^{1*}; HASBÚN, B²; PIZARRO, V².

¹Universidad de La Frontera, Chile **catalina.garrido@ufrontera.cl*;

²Universidad de Chile, Chile.

RESUMEN: Aprendizaje y Servicio (A+S) es una metodología activa cuyo principal objetivo es contribuir al proceso de aprendizaje y desarrollo de responsabilidad social del estudiante mediante la puesta en práctica de sus conocimientos en la resolución de problemáticas que afectan a una comunidad u organización (socios comunitarios). La investigación realizada mayoritariamente hasta ahora sobre los impactos del A+S se centra en el estudiante, como el actor más analizado en el marco de esta metodología. En ese sentido, el presente artículo muestra los resultados de un estudio que indaga a su contraparte, pocas veces estudiada: el socio comunitario. El objetivo de este estudio corresponde a analizar la percepción de los socios comunitarios (MIPYMES) asociados a experiencias de Aprendizaje y Servicio en cursos dictados por la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile (FEN) en torno a los efectos percibidos en términos de la adquisición de competencias y empoderamiento. Este estudio es de enfoque cualitativo y profundidad descriptiva. Se realizaron tres grupos focales con un total de 13 socios comunitarios de la FEN, específicamente representantes de micro, pequeñas y medianas empresas que hayan participado de asesorías A+S durante el período 2010-2015. Los principales resultados muestran que durante el proceso de asesorías de A+S se produce un proceso de transferencia educativa bidireccional donde estudiantes y socios comparten sus conocimientos. Los estudiantes, por su parte, le entregan a los socios una serie de herramientas asociadas a conocimientos técnicos y habilidades blandas y empresariales que benefician su proceso de empoderamiento, tomando mayor conciencia sobre su rol como empresarios, valorizando su trabajo y entregando mayor seguridad a la hora de dirigir sus negocios.

PALABRAS CLAVES: APRENDIZAJE-SERVICIO; SOCIOS COMUNITARIOS; MIPYMES; MICROEMPRESAS.

INTRODUCCIÓN

Son diversos los estudios que se han llevado a cabo en relación al enfoque metodológico de Aprendizaje y Servicio (A+S). En general, existen dos tópicos fundamentales de investigación, los cuales corresponden, en primer lugar, a la experiencia de estudiantes a través de cuestionarios de satisfacción con respecto a la metodología, las competencias desarrolladas durante el proceso y evaluaciones de impacto en el estudiante y por otra parte, el modelo educativo como tal y la implementación por parte de los docentes relegando a un segundo plano la influencia de esta metodología en otro actor relevante de esta triada: el socio comunitario.

En relación a la información existente con respecto a la experiencia por parte de los socios comunitarios, en su mayoría corresponde a estudios anglosajones (D'Arlach, Sanchez y Feuer, 2009) cuyos propósitos recaen generalmente en reconocer las motivaciones de los socios comunitarios para participar en estas experiencias, así como el valor que le entregan los socios comunitarios a las tutorías o asesorías entregadas por parte de los estudiantes con los cuales se vinculan, enfocando las investigaciones específicamente en las competencias que evalúan en estos últimos para realizar las asesorías y la relación que establecida. A partir de distintos estudios realizados sobre socios comunitarios (Basinger y Bartholomew, 2006; Schmidt y Robby, 2002) se establece que la mayor parte de estos considera que los resultados de su participación en estas asesorías fueron sustanciales para ellos y para su organización, y que además volverían a participar de experiencias de Aprendizaje y Servicio, retratando en este sentido que asesorías de este tipo son positivamente evaluadas por la comunidad, donde se ha considerado además que dentro de las principales motivaciones para participar en esta metodología, tanto por parte de los estudiantes que realizan las asesorías como de profesores y socios comunitarios, se identifican el altruismo y el auto-servicio.

A pesar de la importancia de esta metodología para los socios comunitarios, se ha postergado en los estudios, específicamente latinoamericanos, la investigación cualitativa sobre la valorización que los socios comunitarios otorgan a las experiencias de Aprendizaje y Servicio en sus organizaciones y en ellos/as mismos/as, así como también las competencias desarrolladas que ellos/as perciben como retribuciones de su participación en estas asesorías, entendiendo que el servicio entregado posee dos beneficiarios: estudiantes y socios comunitarios. En el caso de la Facultad de Economía y Negocios, los socios comunitarios corresponden principalmente a micro empresarios, a los cuales se les

apoya en aspectos tales como Costos, Presupuestos, Marketing, entre otros. Entendiendo el proceso de Aprendizaje y Servicio como una vinculación entre estudiantes y socios comunitarios, donde ambas partes obtienen beneficios para su desarrollo, es que emerge la inquietud con respecto a identificar la existencia de competencias que se desarrollen específicamente en el socio comunitario. ¿Existen un desarrollo de competencias en los socios comunitarios de FEN? ¿Cuáles son estas?

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo no experimental seccional, con un nivel de profundidad descriptivo y un enfoque metodológico cualitativo/interpretativo. El sujeto de estudio de la presente investigación, corresponde a los micro, pequeños y medianos empresarios (socios comunitarios) que han participado de las asesorías de A+S de la FEN. Como técnica de recolección de información, se realizaron grupos focales para fomentar la discusión de los aspectos a analizar entre participantes de distintos rubros y con distintas experiencias con las asesorías de A+S. Así también, se eligió esta técnica de recolección de información a modo de abarcar una mayor cantidad de participantes. Los grupos focales fueron llevados a cabo entre mayo y junio del 2016. Para llevar a cabo este proceso, se estableció un muestreo teórico con algunos criterios de inclusión con los cuales debía contar el participante: a) Haber participado de las asesorías de A+S desde su rol como representante de una MIPYME; b) Haber participado de las asesorías A+S dentro del período 2010 – 2015 y c) Haber participado en a lo menos dos asesorías de cursos A+S.

El grupo focal tuvo como principal propósito indagar en las experiencias de los socios comunitarios en el marco de sus procesos de asesoría, y se elaboró en función de dos objetivos: “Describir y evaluar el proceso de asesoría en el cual participaron los socios comunitarios”, y “Describir y analizar los principales efectos del proceso de asesoría en los microempresarios”. Con el fin de determinar el número final de participantes, se trabajó con la técnica de saturación de información, logrando un alcance de 13 socios comunitarios. Para analizar la información recabada, se realizó un análisis de contenido.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Son distintas las competencias identificadas por los socios comunitarios como resultado de su participación en asesorías A+S (Villaruel y Bruna, 2014). En este sentido, es posible distinguir, en primer lugar, aquellas que hacen referencia a los conocimientos de los socios comunitarios. Aquí, se identifican competencias tales como conocimientos teóricos y habilidades técnicas con respecto a tópicos como construcción y manejo de planillas de costeos, elaboración de presupuestos y planificación de estrategias de marketing, desarrollando una visión de gestión estratégica del negocio. Ahora bien, en relación a las competencias asociadas a la comunicación e interacción con otros, el socio comunitario identifica una mejora en su capacidad argumentativa, la cual está en estrecha relación con los conocimientos que éste ha desarrollado y a la información que han obtenido con respecto a su negocio a partir del trabajo elaborado por los estudiantes A+S. Esto, ha permitido potenciar la capacidad de negociación que posee el microempresario al enfrentarse con proveedores, clientes u otros actores, en mejores condiciones que las que poseía anterior al proceso de asesorías, señalando un mejoramiento de sus habilidades interpersonales tanto al interactuar con los actores mencionados anteriormente como también con sus trabajadores y/o colaboradores. En relación a otras competencias desarrolladas, los socios comunitarios indican además el desarrollo de las competencias de trabajo en equipo, organización y liderazgo.. En términos generales, los socios comunitarios son conscientes de una nueva gama de competencias, habilidades y conocimientos, los cuales ponen en práctica para el mejor funcionamiento de su negocio y de sus prácticas habituales.

Con respecto al empoderamiento, los socios comunitarios evidencian diversas acciones que responden al desarrollo de este proceso. En este sentido, el proceso de empoderamiento por parte de los socios comunitarios se basa en seis aspectos: (1) mayor seguridad propia a partir de las habilidades y recursos desarrollados a través de las asesorías de A+S, lo que se condice además con una mayor capacidad de toma de decisiones con respecto su negocio (nuevas estrategias de marketing, contratar o despedir a trabajadores, reorganizar los sistemas de costo y presupuesto) e incluso su propia vida (2). (3) La capacidad de toma de riesgos forma parte también del proceso de empoderamiento del microempresario en tanto ahora se siente en condiciones, por ejemplo, de expandir su negocio, implementar más sucursales, cortar relaciones con proveedores o clientes, entre otros. (4) El mayor poder de negociación que posee el microempresario, ahora con más seguridad

en sí mismo y en los conocimientos que posee, de manera tal que se siente capacitado para resolver de mejor manera situaciones con actores con los cuales anteriormente no se sentía capaz de interactuar. Los dos aspectos restantes se conjugan y que emergen de manera consciente y crítica a partir de las conversaciones establecidas con los socios comunitarios, los cuales corresponden a la valorización por el trabajo propio (5) y la toma de conciencia sobre su rol como empresario, como resultado de una mayor seguridad en ellos mismos (6). En este sentido, el proceso de empoderamiento por el que atraviesan los socios comunitarios se manifiesta además a través de la re-significación que estos mismos le atribuyen a su rol como microempresarios, siendo ahora conscientes de sus capacidades y conocimientos, así como del impacto que sus decisiones tienen tanto para sus negocios como para ellos y la gente con la cual se relacionan.

CONCLUSIONES

El proyecto de Aprendizaje y Servicio de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile surge como una metodología de aprendizaje activo cuyo principal objetivo corresponde a profundizar, por parte de los estudiantes, en las materias abordadas al interior del aula, poniendo en práctica sus conocimientos para dar solución a las problemáticas reales de la comunidad, en este caso, microempresarios. No obstante, este proyecto, a través de los años, ha contribuido no sólo a mejorar los resultados de estudiantes y el compromiso cívico que éstos poseen, sino también ayuda al socio comunitario en su búsqueda por mejorar las condiciones de su negocio, las prácticas que lleva a cabo y los conocimientos que posee sobre el manejo de su organización.

Como resultado de la participación de socios comunitarios en las asesorías de A+S, éstos han desarrollado competencias que les permiten, por un lado, llevar de mejor manera su negocio en términos del desarrollo y perfeccionamiento de habilidades técnicas relacionadas a su organización, mientras que por otra parte, han logrado mejorar habilidades interpersonales, habilidades argumentativas y trabajo en equipo, entre otras. Ahora bien, aquello que estos actores más rescatan es la posibilidad de construir un conocimiento actualizado y concordante con las necesidades del mercado en el cual compiten actualmente y los actores a los cuales se ven enfrentados diariamente. Este conocimiento, de alta calidad y consistencia según su percepción, beneficia un conjunto de acciones determinadas a transformar la realidad en la cual el socio comunitario se inserta, llevando a cabo en este

sentido un proceso de empoderamiento que nace desde el conocimiento y que les entrega mayor seguridad a la hora de tomar decisiones y valorar su propio trabajo (Montero, 2003; Zimmerman, 2000; Rappaport, 1981).

La metodología de Aprendizaje y Servicio, además, logra contribuir a la percepción que poseen los socios comunitarios con respecto al desarrollo de la competencia de RSU declarada por la FEN, destacando los esfuerzos que esta facultad genera por vincular a los estudiantes con las problemáticas de las MIPYMES, señalando que la calidad del proyecto, el compromiso y la confianza que se ha establecido han permitido a ellos mismos fidelizarse con la Universidad y motivarse a contribuir por el aprendizaje de los estudiantes, de manera tal de establecer una relación recíproca en la cual ambas partes interactúan intercambiando experiencias y conocimientos de manera tal de potenciar las habilidades y competencias del otro.

REFERENCIAS

- Basinger N. y Bartholomew K. (2006). Service-learning in nonprofit organizations: motivations, expectations and outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12 (2), pp. 15-26.
- D'Arlach L., Sánchez B. y Feuer, R. (2009). Voices from the community: a case of reciprocity in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19 (1), pp. 5-16.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Rappaport J. (1981). In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9 (1), pp. 1-25.
- Schmidt A. y Robby M. (2002). What's the value of service-learning to the community?. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9 (1), pp. 27-33.
- Villarroel V. y Bruna D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13 (1), 23-34.
- Zimmerman M. (2000). Empowerment theory. En RAPPAPORT, J. Y SEIDMAN, E. *Handbook of community psychology*. Nueva York: Kluwer, pp. 43-63.

PROGRAMA COMUNIDAD. UNIENDO VOLUNTADES

KOSLOWSKI, J. A^{1.*}; CARANCI, P^{1.}; GRECO, S. A^{1.}; CRUZ, P. D^{1.}; MAZZOCHI, A^{1.}; KREIL, V. E^{1.}

¹FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS UBA. *jkoslow@fvvet.uba.ar*

RESUMEN:

En muchos barrios humildes del conurbano bonaerense, habitan diferentes grupos sociales, cuya convivencia con animales se realiza bajo condiciones particulares de tenencia y control, propias de su idiosincrasia, condiciones socio-económicas y características habitacionales. La utilización de equinos por recicladores urbanos como animales de trabajo, en el gran Buenos Aires se convierte a veces en un problema relevante, el cual puede representarse en mayor riesgo de transmisión de enfermedades entre animales y humanos (zoonosis), accidentes en la vía pública y lesiones, contaminación ambiental por deyecciones de animales, tanto de espacios públicos como privados. El disparador que motivó la realización de este proyecto fue la necesidad de responder a una demanda concreta de servicios veterinarios en equinos, en este caso en el municipio de Esteban Echeverría y la necesidad de educar a la población en tenencia responsable. Este proyecto también pretende formar a los estudiantes de la carrera de Veterinaria fomentando el compromiso social de los estudiantes a través de las prácticas solidarias, respondiendo a las demandas reales de la profesión, en el ámbito de dicha comunidad. Así mismo, se tuvo en cuenta el perfil veterinario que busca nuestra sociedad para determinar las actividades y competencias a desarrollar por los estudiantes durante el proyecto. Es importante destacar que este voluntariado articula la docencia, la investigación y la extensión, cumpliendo a la vez objetivos de aprendizaje y servicio con la formación de los estudiantes en valores como responsabilidad y solidaridad, acercando la Universidad a la sociedad. Los estudiantes, con la guía de los docentes, ponen en práctica sus saberes adquiridos en instancias previas en la Facultad, integrándolos y reafirmandolos, contribuyendo de esta manera a la formación de criterio y ética profesional.

Palabras Claves: Solidaridad, Aprendizaje, Equinos, Veterinaria

COMMUNITY PROGRAM. LINKING WILLS

ABSTRACT

In many suburban poor neighborhoods of Buenos Aires, where different social groups live, the coexistence with animals takes place under particular conditions of holding and control, typical of their idiosyncrasy, socio-economic conditions and housing characteristics. The use of equines by urban recyclers as working animals in the Great Buenos Aires sometimes becomes a relevant problem, which can be represented at a greater risk of disease transmission between animals and humans (zoonosis), accidents and injuries on the public space, environmental contamination by animal manure in both, public and private spaces. The motivation trigger for the realization of this project was the need to response to the demand for equines veterinary services in the municipality of Esteban Echeverría, and for educate the population of this neighborhood in responsible holding of animals. In this project we also aim to teach students of the Veterinary School in social skills by encouraging the social commitment of students through solidarity practices, responding to real demands of the veterinary profession in this particular community. Likewise, we took into account the veterinarian profile that our society seeks to determine the activities and competences to be developed by the students during the project. It is important to emphasize that this volunteer project articulates teaching, research and extension, accomplishing at the same time the objectives of learning and social service while teaching students in values such as responsibility and solidarity, bringing the University closer to society. The students, with the guidance of the teachers, put into practice their knowledge in veterinary practice acquired previously in the Faculty, doing a integration and reaffirmation of learning, contributing to the formation of professional judgment and ethics.

Key words: Solidarity, Learning, Equine, Veterinary

INTRODUCCION

La urbanización y el desarrollo han hecho que zonas del gran Buenos Aires que en una época eran zonas rurales hoy se hayan transformado en grandes urbes industriales y comerciales. Lamentablemente ocurre que, acompañando a este proceso de transformación geográfica también crece la marginalidad por falta de oportunidades y las diferencias sociales tanto culturales como económicas son cada vez más marcadas. En esa necesidad de sobrevivir y subsistir por parte de esa población, sumado al acervo cultural rural particular arraigado en esos grupos poblacionales conformados por habitantes locales descendientes de inmigrantes europeos, inmigrantes latinoamericanos y emigrantes rurales que lo hicieron en busca de mejoras o por falta de oportunidades en sus ciudades natales hizo que, esos grupos de personas marginados o no incluidos por el progreso hoy sigan utilizando a los equinos como medio de subsistencia en un espacio donde la ruralidad no ha podido ser desplazada por la modernización, porque forma parte de su cultura.

Es así que respondimos fundamentalmente, con servicios veterinarios, educando y capacitando a la comunidad en buenas prácticas de manejo y tenencia responsable en un espacio donde el acceso a un veterinario rural por parte de este tipo de población se vuelve dificultoso. Participan de esta actividad alumnos y docentes de la facultad, encargados y responsables de guiar y ayudar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Dentro de los objetivos que se propone el voluntariado es conducir a los estudiantes en el diseño de líneas de conducta que permiten plantear protocolos de trabajo adecuados a las diferentes exigencias del medio, como también resolver situaciones problemáticas que se planteen en un ámbito condicionado de recursos. Se busca que los estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias sepan aprovechar tanto la inteligencia como la creatividad, la actividad científica como la educativa e intelectual, para la resolución de problemas que se presentan en la sociedad. Es oportuno destacar que en este proyecto hay beneficiarios directos que son los propietarios de los animales y la comunidad.

METODOLOGIA

El trabajo asistencial que se realiza en el barrio consiste en montar un consultorio clínico de campaña, examinamos clínicamente los animales que asisten, procuramos arribar a un diagnóstico certero e indicamos un tratamiento apropiado a la patología que presente el animal. Realizamos el control de endo y ecto parásitos conjuntamente con la reco-

mendación de los planes de vacunación, planificación de dietas, educación para la salud y tenencia responsable.

A su vez trabajamos los docentes y alumnos en la preparación y dictado de talleres, folletos y reuniones con el fin de abordar dichas temáticas y la posibilidad de desarrollo de forrajes en espacios reducidos mediante la técnica de hidroponía.

Articulamos la docencia, la investigación y la extensión, cumpliendo a la vez objetivos de aprendizaje - servicio con formación de los estudiantes en valores, responsabilidad, ética profesional y solidaridad. Acercamos la Universidad a la sociedad. Fomentamos el compromiso social de los estudiantes a través de las prácticas solidarias a la vez que responden a las demandas reales de la profesión. Guiamos a los estudiantes en el diseño de líneas de conducta que permitan plantear protocolos de trabajo adecuados a las diferentes exigencias del medio. Resolvemos situaciones problemáticas que se planteen en un ámbito condicionado de recursos. Evaluamos el progreso de los estudiantes en el proceso de profesionalización.

Para ello se hace previamente al viaje un relevamiento y diagnóstico de situación del espacio físico donde se trabaja, se articula conjuntamente con el personal de zoonosis del municipio y un encargado de la comunidad que es el nexo entre nosotros y los propietarios de los equinos, buscando con esto fundamentalmente minimizar las situaciones de riesgo físico por el hecho de trabajar con animales de gran tamaño y organizar los turnos así como el número de animales a atender.

Nos movilizamos con vehículos acordes para el traslado de personas al lugar y transportamos los elementos de trabajo para montar un consultorio de equinos de campaña. Ya en el lugar realizamos un diagnóstico de situación y en ese momento se distribuyen las tareas entre los docentes y alumnos diagramando el día de trabajo. Esta tarea la realizamos una vez al mes tratando de abarcar todo el municipio para que la mayor parte de la población tenga acceso, para ello movilizamos nuestro operativo a distintos puntos del territorio municipal.

Se confecciona una historia clínica individual de cada paciente que nos permite poder realizar un seguimiento del mismo en controles posteriores.

RESULTADOS Y DISCUSION

Nuestra Facultad hoy también se encuentra ubicada geográficamente lejos de los ámbitos rurales donde se dan con mayor posibilidad desarrollo de actividades con grandes animales. En cinco meses de trabajo del proyecto, hemos atendido y diagnosticado un total de noventa caballos, superando así a veces la casuística de casos clínicos a que los alumnos pueden acceder, que por los motivos citados en la introducción no llegan al ámbito universitario. Es aquí donde encontramos lo pedagógico de la metodología aprendizaje servicio, la universidad se acerca al espacio a dar respuesta a una necesidad social y los alumnos acceden a la posibilidad de aprender sobre la practica cuando ésta, esta limitada por las condiciones geográficas antes descriptas. Parte también de nuestra labor se visualiza cuando muchos de nuestros pacientes regresan a una nueva cita control evidenciándose las mejorías en sus estados clínicos, eso nos da la pauta que el servicio es aprovechado y valorado por la comunidad, el cual queda registrado en las historias clínicas, de esta forma contribuimos a mejorar la salud pública a través de la medicina veterinaria. También observamos a través de una evaluación continuada, los saberes de los alumnos y que este tipo de proyecto genera un espacio de aprendizaje y formación, donde los estudiantes son los protagonistas de sus propios aprendizajes. Han participado directamente hasta hoy un total de noventa y cinco alumnos voluntarios, ocho docentes, directa e indirectamente cuatro cátedras de la carrera de Cs. Veterinarias

CONCLUSIONES

La enseñanza de la profesión basado en el aprendizaje servicio tiene varios actores beneficiados, uno el alumno y otro la comunidad. Hoy la ayuda de la tecnología y la posibilidad de contar con recursos económicos en el ámbito de la medicina equina deportiva, facilita en cierta forma la tarea del profesional, pero dicha facilidad no reemplaza sus conocimientos y habilidades y es, en este tipo de espacios donde la tarea del profesional veterinario se ve en su máxima expresión, ya que aquí el alumno debe afrontar distintos desafíos profesionales, donde los recursos muchas veces son escasos y ven que los profesionales ponen en práctica su creatividad y sus saberes semiológicos para diagnosticar una enfermedad, utilizando solamente los sentidos. La comunidad además por su parte porque ve satisfecha en parte una necesidad que muchas veces les es difícil alcanzar y gracias a estas iniciativas puede tener acceso y puede mejorar por ende su calidad de vida.

AGRADECIMIENTOS

Facultad de Ciencias Veterinarias UBA

Municipalidad de Esteban Echeverría

REFERENCIAS

- BRASLAVSKY, Cecilia. El servicio comunitario como instancia de aprendizaje y de enseñanza en el contexto de la transformación educación argentina. En: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Actas I Seminario, cit p. 19.
- TAPIA M. N. (2006b). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

APRENDIZAJE –SERVICIO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICA PÚBLICA PARA LA INFANCIA

LÓPEZ, L.I.;

Universidad de Monterrey, *leticiaivonne.lopez@udem.edu.mx*

RESUMEN: El 5 de julio del 2011 se publicó una Ley para regular a las Casas Hogar en Nuevo León, México. Con ello, se generaron mecanismos públicos para supervisar el cumplimiento de ésta Ley. Las Casas Hogar son organizaciones públicas y privadas que tienen como objetivo la atención de niñas y niños que han sido separados de la familia por abuso o violencia. Esta separación se realiza por la autoridad estatal correspondiente o de forma voluntaria, por parte de alguno de los miembros de la familia. Cabe señalar que de las 45 Casas Hogar privadas que existían en ese momento, solamente 3 cumplían con los requisitos para recibir la licencia de operación por parte la Procuraduría de defensa del menor y la familia de Nuevo León. A partir de este momento se crearon mecanismos gubernamentales para apoyar su profesionalización, con la finalidad de asegurar la protección de los derechos de la infancia institucionalizada. Surgieron nuevos actores que modificaron el modelo de atención a ésta población por parte del Estado. Fue en este proceso que la Universidad de Monterrey se integra como un actor más para apoyar a cumplir con algunos requisitos para la certificación, y los estudiantes a través de la materia Teorías de Aprendizaje contribuyeron a la consolidación del área de psicopedagogía de 8 Casas Hogar mediante el desarrollo de Manuales Pedagógicos enfocados a las necesidades educativas de los niños y niñas que habitan estas instituciones. Desde una perspectiva sociológica, este proyecto de investigación busca describir y analizar las relaciones entre los actores que contribuyeron a la educación para la ciudadanía de nuestros estudiantes de la Universidad de Monterrey al implementar su proyecto de Aprendizaje-Servicio como parte de este proceso de políticas públicas.

PALABRAS CLAVES: Institucionalización, Actores, Ciudadanía, Proceso

On July 5th, 2011 a Law to regulate foster homes (Casas Hogar) in Nuevo Leon, Mexico, was published. With this, public mechanisms were generated to supervise the fulfillment of such Law. Foster homes are private and public organizations that have as objective to attend girls and boys that have been separated from their families due to violence or abuse. Such separation is carried out by the corresponding state authority or, in a voluntary way, by a family member. It should be noted that from the 45 private foster homes that existed in such moment, only 3 met the requirements in order to obtain the operating license from Procuraduria de la Defensa del Menor y la Familia of Nuevo León (child and family defense governmental office of Nuevo Leon). From such moment, governmental mechanisms to support the professionalization of foster homes were created with the purpose to ensure the institutionalized protection of children rights. New actors that modified the care model given by the State to this population arose. It was in this process that Universidad de Monterrey adhered itself as one more actor in order to support the fulfillment of certain requirements for the certification, and, through the Learning Theories class, students contributed to the consolidation of a psychopedagogy area of 8 foster homes through the development of educational manuals that were focused on the educational needs of girls and boys that live in these institutions. From a sociological perspective, this research project seeks to describe and analyze the relations between the actors that contributed to the citizenship education of our Universidad de Monterrey's students by implementing their Service-Learning project as part of this public policies process.

KEYWORDS: institutionalization, actors, citizenship, process

INTRODUCCIÓN:

Contribuir a la reflexión sobre la participación en la implementación de políticas públicas por parte de proyectos de Aprendizaje-Servicio, es el objetivo fundamental de esta investigación. El tema de la regulación y profesionalización a Casas Hogar ha ocupado un lugar importante en la agenda del Gobierno de Nuevo León, en México. Porque estas organizaciones atienden a niños y niñas que han sido separados de su familia por una autoridad estatal o de forma voluntaria, un miembro de la familia los ingresa por situaciones de pobreza, abuso o violencia. En Diciembre del 2008 se presentó un caso de abuso, secuestro y trata de menores por parte de una Casa Hogar, denominada: Centro de Adaptación y Rein-tegración Familiar A.C. Con esta evidencia se movilizaron actores privados y públicos, así como los medios masivos de comunicación para darle cobertura y solución al caso. A partir del recuento de los hechos, a posteriori, la protección de la infancia institucionalizada, se convirtió en uno de los objetivos principales del organismo gubernamental que tenía como función la protección de la familia en el Estado. Estos antecedentes llevaron a publicar la primera Ley en México para regular a las Casas Hogar en el 2011 y en el 2012 se les entregaron las primeras licencias de operación por parte del Gobierno Estatal, para posteriormente continuar con la certificación de estas instituciones.

Las Casas Hogar tenían que cumplir con una serie de requisitos, entre ellas contar con áreas psicopedagogía para apoyar el proceso educativo y formativo de las niñas, niños y adolescentes que habitaban este tipo de organizaciones. Es por lo anterior que se le propuso a la profesora Bertha Adriana Díaz Delgado, que impartía la materia Teorías del Aprendizaje para desarrollar Manuales para el acompañamiento pedagógico para las algunas de las Casas Hogar que estaban en proceso de certificación. Por lo que este proyecto de Aprendizaje-Servicio es un ejemplo que se puede vincular a la academia a resolver problemas sociales mediante la participación en políticas públicas del sector público. Y responder a la pregunta de investigación de este documento: ¿se contribuye a educar en la ciudadanía, brindando información a través de un proyecto de Aprendizaje-Servicio para el cumplimiento de una política pública?. Porque como menciona Giorgetti (2007), podríamos considerar que a partir de los proyectos de Aprendizaje-Servicio se puede conectar a los ciudadanos entre sí y con instituciones estatales, modificando la división público-privado de una forma novedosa y generando una articulación más compleja que permite construir nuevas normas y lealtades que promueve el desarrollo del capital social. Considerando para fines de este proyecto de investigación, la ciudadanía como una participación activa en el diseño e implementación de políticas públicas.

METODOLOGÍA:

Se privilegiaron los métodos cualitativos, debido a que éstos enfatizan el proceso. Y en este caso se tenía como objetivo de investigación analizar las interacciones entre la profesora y sus alumnos con el proceso de regulación y profesionalización de las Casas Hogar en Nuevo León con el DIF Nuevo León como parte de un proceso de educación para la ciudadanía. María Luisa Tárres (2001) menciona que los métodos cualitativos ponen énfasis en la visión de los actores y el análisis contextual en el que éstos se desarrollan, centrándose en el significado de las relaciones. Por lo que fueron los cualitativos, los más adecuados para capturar esas relaciones y la subjetividad de los actores. Los métodos cuantitativos no consideran los detalles, los cuales para este análisis son relevantes; porque permiten conocer las funciones de los actores mencionados en el problema de investigación. Son los métodos cualitativos los que conceptualizan la realidad, que en este caso se requiere para que la información se convierta en un análisis del proceso de institucionalización de las Casas Hogar de Nuevo León. Se realizaron entrevistas a las Casas Hogar beneficiarias del proceso y a 10 estudiantes que estuvieron participando en la evaluación de los Manuales de Pedagogía para identificar el tipo de actor que este grupo tuvo en el proceso de institucionalización que se tenía en Nuevo León durante el 2016 en que fue desarrollado este proyecto. Ahora bien, desde el paradigma socio-constructivista es la comunidad receptora la que valida los resultados de investigación (Easterby-Smith, et. al., 2012) lo cual creo se logró plenamente al entregarle a la comunidad un Manual Normativo para Casas Hogar (Lopez, L. 2015) y los 8 Manuales de Pedagogía.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN:

Las prácticas institucionalizadas en las Casas Hogar comenzaron a cambiar paulatinamente a partir del 2006, y la transformación mayor inició a partir del 2011; cuando el poder de los agentes públicos comenzó a generar un sistema de dominación para la regulación y profesionalización de las Casas Hogar con la finalidad de cumplir con la Convención de los Derechos del Niño ratificada por México en 1989. Empezando a integrarse por parte de los agentes rasgos temporales y espaciales de encuentros en procesos de constitución de sentido, dando origen a los siguientes tipos de agentes: a) agentes protectores.- Garantizar que se realicen las acciones necesarias para que sus derechos no sean violados y puedan ejercerlos libremente. Es de donde surgen las reformas y publicaciones

de nuevos marcos jurídicos que contribuyan a la protección de los derechos de la infancia en las Casas Hogar y nuevos agentes. Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de producir una diferencia, o sea, de ejercer alguna clase de poder” (Giddens, 1998); b) agentes reguladores.-Su responsabilidad es crear los mecanismos necesarios para asesorar a estas instituciones, para que puedan realizar los cambios necesarios dentro de su operación para cumplir con la normativa “...no están reguladas las visitas, y el fortalecimiento de trabajo con la familia...”(Cardoza, R. ,2011).; c) agentes cuidadores.- sus acciones están enfocadas a brindar apoyo a las Casas Hogar con la finalidad de mejorar su operación y colaborar para que puedan cumplir con los lineamientos establecidos en el marco jurídico vigente como donativos, crear proyectos, etc.

Posteriormente comenzaron a surgir nuevos agentes públicos y privados, con nuevas prácticas sociales, como comités, iniciativas, formalización de redes de apoyo que nacen de este proceso relacional. Y la Universidad de Monterrey a través de la materia de Teorías del Aprendizaje fue un actor más en este proceso que surge y se suma al mismo. En este caso el Aprendizaje-Servicio realiza un aporte tanto para la generación de las capacidades para participar como en la promoción de experiencias que le brinden a los estudiantes experiencias reales de oportunidades de participar.

Con este proceso de institucionalización se iniciaron nuevas formas de socialización durante las interacciones entre los agentes que categorice de la siguiente forma: a) socialización colaborativa.- ambos van modificando sus acciones por el intercambio de estímulos que se presentan en la relación. En este tipo de socialización es donde se generan los cambios en las prácticas sociales que se habían estado realizando a través del tiempo; b) socialización legalista.-se expresa entre dos agentes, en donde uno de ellos tiene la autoridad legal de regular y supervisar al otro durante la interacción ; c) socialización soporte.- se manifiesta en la interacción de dos agentes, cuando uno de ellos apoya mediante conocimiento, recurso humano, donativos en efectivo o especie, acompañamiento, asesoría, programas, proyectos de apoyo al otro. Y estas nuevas formas de socialización dieron origen a nuevos agentes privados como fueron las redes de apoyo a Casas Hogar, conformadas por instituciones y/o individuos interesados en este tipo de población. Y es aquí donde la participación del equipo de Teorías de Aprendizaje de la Universidad de Monterrey se puede pensar como una instancia de poder que considera modos alternativos al control social dentro de una de las áreas de la Casa Hogar. Presentando una socialización de soporte porque brindaron material que era parte de los requisitos a cumplir para la cer-

tificación que el Gobierno Estatal estaba solicitando y como agentes cuidadores porque como se menciona anteriormente, a diferencia de los agentes protectores y legalistas, los cuidadores contribuyen a apoyar el cumplimiento de la normativa vigente.

CONCLUSIONES:

Surge un nuevo modelo de protección a la infancia institucionalizada en Nuevo León, con prácticas sociales que empiezan a reproducirse entre los agentes involucrados en el proceso de regulación y profesionalización de las Casas Hogar. Y emerge un nuevo sistema de relaciones con acciones que comienzan a regularse por la normativa, es decir, inician un proceso de institucionalización como resultado de las practicas que las Casas Hogar organizan de forma recursiva en su actuar cotidiano. Es en este proceso donde se integra la Universidad de Monterrey con posibilidad en participar en espacios micro, para potenciar la articulación con nuevas organizaciones que actúa en la arena política permitiendo realizar acciones conjuntas a favor de problemáticas a favor del bien común como parte de una nueva normativa. La participación concreta fue la entrega de ocho Manuales de Pedagogía para las siguientes Casas Hogar en Nuevo León: a) Asociación de Enfermeras y Trabajadores Sociales AC, b) Retiro Juvenil AC, c) Manantial de Amor AC, d) Casa Hogar Douglas, e) Bethany AC, f) El Refugio de Monterrey AC, g) El Oasis de los Niños AC, h) Ministerios de Amor AC, mediante la participación de 60 estudiantes y guiados por su profesora de Teorías del Aprendizaje. Por lo que en el marco de la rearticulación de las relaciones Estado/sociedad civil, la relación institución educativa/comunidad plantea posibles relaciones entre actores involucrados no solo enfocados a la responsabilidad educativa sino desarrollando capacidades para la participación ciudadana. Los miembros de la materia de Teorías del Aprendizaje fueron agentes cuidadores con una socialización colaborativa que durante el proceso construyeron ciudadanía. Porque para realizar este proyecto, tuvieron que recopilar, exigir y distribuir información, permitiéndoles acercarse a la situación real de una política pública y su implementación.

REFERENCIAS

- Cardoza, R. (2011). Articulación del trabajo en redes de política pública a través de la solución efectiva de conflictos. Caso: instituciones asistenciales de niñas, niños y adolescentes en Nuevo León. Tecnológico de Monterrey. México.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R. and Lowe, A., (2002), Management Research: An Introduction, 2nd Edition, Sage Publications. London.
- Giddens, A. (1998). La Constitución de la sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración. Amorrortu. Editores, Argentina.
- Giorgetti, D.A.; Baioni, P.; Gimelli, A.; Malacrida, M.G.; Penjerek, M.M. (2007). Educar en la Ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio. Ediciones CLAYSS. Argentina.
- López, L. (2015). Manual Normativo para Casas Hogar. Guía de Operación basado en el marco jurídico para la protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. DIF N.L. y Pequeños Gigantes Mexicanos A.C. México.
- Tárres, M.L. (2001). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. Miguel Angel Porrúa. Colegio de México.

LA POTENCIALIDAD DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

**MARTIN, E.¹; SOLARI, M.^{2*}; LUQUE, M.J.³; DE VICENTE, J.³;
NIETO, M.¹; COLL, C.⁴**

¹Universidad Autónoma de Madrid, España; ² Universidad de Extremadura, España;
³IES Miguel Catalán; ⁴ Universidad de Barcelona, España. **msolari@unex.es*

El progresivo desdibujamiento del sentido de la educación escolar está causado, entre otros factores, por el desajuste que existe entre los rasgos de la nueva ecología del aprendizaje (las respuestas al para qué, qué, cómo, para qué, con quién, dónde y cuándo aprendemos en la sociedad actual) y los supuestos sobre el aprendizaje que subyacen al diseño de los sistemas educativos. Este desfase puede ser, en parte, amortiguado mediante la personalización de los aprendizajes, entendida como aquellas experiencias, propuestas y prácticas docentes cuya finalidad es que los estudiantes atribuyan un sentido personal a los aprendizajes escolares. El objetivo general de este trabajo es, justamente, analizar la potencialidad que tiene el Aprendizaje Servicio para la personalización de los aprendizajes escolares. Para alcanzar esta meta, se ha diseñado una investigación que analiza en profundidad un programa de Aprendizaje Servicio (y, en concreto, un proyecto intergeneracional de Memoria Histórica) realizado en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid (España). Se trata de un estudio de caso, longitudinal, conformado por dos ciclos de “diseño-implementación-seguimiento-análisis de resultados”: 1º análisis de las experiencias que ya se están realizando en el centro, 2º análisis de la implementación de las propuestas de rediseño y mejora que surgen a partir del análisis del primer ciclo realizado conjuntamente por el profesorado e investigadores. La información se recoge mediante entrevistas, observaciones, cuestionarios y análisis documental. Los resultados (provisionales, puesto que se trata de una investigación en curso) ponen de manifiesto las principales fortalezas y debilidades del programa de Aprendizaje Servicio es-

tudiado, a partir de un conjunto de dimensiones de análisis de la personalización escolar. De estos resultados se derivan algunas áreas de mejora, que afectan tanto a los estudiantes como a sus familias, profesorado del centro y equipo de coordinación del programa.

PALABRAS CLAVE: Nueva ecología del aprendizaje; Prácticas de personalización; Estudio de caso; Educación Secundaria

THE POTENTIALITY OF SERVICE LEARNING FOR THE PERSONALIZATION OF SCHOLAR LEARNING

The progressive loss of the sense of school education is caused, between other factors, by the mismatch that exists between the features of the new ecology of learning (the answers to why, what, how, why, with whom, where and when we learn in the today's society) and the assumptions on learning that underlie to the design of educational systems. This mismatch may be, partly, reduced by means of the personalization of scholar learning, understood like those experiences, proposals and teaching practices which purpose is that the students attribute a personal sense to school learnings. The general objective of this work is, precisely, to analyze the potentiality that has Service Learning for the personalization of school learnings. To reach this goal, this research makes an in-depth- analysis of a Service Learning program (and, in particular, an intergenerational project of Historical Memory) realized in a secondary education school of Madrid (Spain). A longitudinal case study was designed, consisting of two cycles of "design-implementation-evaluation-analysis": 1st) analysis of the experiences already being made in the school, 2nd) analysis of the implementation of the proposals of redesign and improvement that arise from the analysis of the first cycle realized jointly by teachers and researchers. The information was gathered by interviews, observations, questionnaires and documentary analysis. The results (provisional, since it is an ongoing research) reveal the main strengths and weaknesses of the Service Learning Program, studied from a set of personalized learning's dimensions of analysis. From these results arise some areas of progress, which affect both the students and their families, school teachers and the Program's coordination team.

KEY WORDS: New Ecology of learning; Personalized learning; Case study; Secondary School

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas asociadas a la Sociedad de la Información han implicado que los parámetros básicos del aprendizaje (qué, cómo, cuándo, dónde, con quién, para qué aprender) también se hayan visto modificados en mayor o menor medida, dando lugar a una **nueva ecología del aprendizaje**. Algunos de sus rasgos básicos son que el aprendizaje se produce “a lo largo de la vida” (durante todos los períodos vitales) y “a lo ancho de la vida” (en diversos contextos de actividad), y que no existe una separación nítida entre los diversos escenarios en los que se aprende, sino que los límites entre éstos son cada vez más difusos (Coll, 2016).

En el contexto de esta nueva ecología del aprendizaje, diversos autores señalan que uno de los principales fenómenos responsable del fracaso escolar, el abandono escolar y la falta de motivación de gran parte del alumnado es el progresivo “**desdibujamiento del sentido de la educación escolar**”, problemática que tiene lugar en numerosos países (Coll, 2009, 2016; Kumpulainen & Sefton-Green, 2014).

Este fenómeno es, al menos en parte, el resultado de que a menudo los aprendizajes que tienen lugar en las escuelas se encuentran totalmente desconectados de los intereses, motivaciones y preocupaciones de los estudiantes. En este sentido, existe un hiato entre los aprendizajes escolares y las **trayectorias individuales de aprendizaje** de los alumnos, esto es, el conjunto de experiencias de aprendizaje que tienen en los distintos contextos de actividad en los que participan a lo largo de su vida (Barron, 2010).

Para afrontar esta situación, en algunos centros de educación primaria y secundaria de distintos países se están poniendo en marcha diversas prácticas de **personalización de los aprendizajes**, entendidas éstas como aquellas experiencias, propuestas y prácticas docentes cuya finalidad es que los estudiantes atribuyan un sentido personal a los aprendizajes escolares (Coll, 2013, 2016). Desde esta perspectiva, los aprendices atribuyen un sentido personal al aprendizaje cuando pueden vincular lo aprendido con sus conocimientos, experiencias y vivencias pasadas (insertándolo en sus historias de vida), presentes (poniéndolo en relación con sus actividades cotidianas, sus preocupaciones y sus intereses) o futuras (asociándolo a las expectativas de su proyecto de vida personal, social y profesional) (Coll, 2016). Propiciando esta conexión entre los aprendizajes escolares y las experiencias de los aprendices en otros contextos ajenos a la escuela, las experiencias de **Aprendizaje-Servicio** (Batlle, 2013; Martín, 2016) constituyen prácticas educativas con una gran potencialidad para facilitar la atribución de sentido a los aprendizajes.

Si bien se ha demostrado la capacidad del Aprendizaje-Servicio para el aprendizaje, motivación y compromiso de los estudiantes, la motivación y cambio de actitudes de los docentes, o la vinculación entre la escuela y otras instituciones de la comunidad (Furco, 2003), el objetivo general de este trabajo es analizar su potencialidad para la personalización de los aprendizajes escolares.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación: Para alcanzar el objetivo de esta investigación, se ha realizado un estudio de caso, de tipo instrumental, cualitativo y longitudinal (Caïs, Folguera y Formoso, 2014; Stake, 1998; Yin, 2009), en el que se analizó el programa de Aprendizaje-Servicio (APS) llevado a cabo por el Instituto Miguel Catalán (Madrid, España). Con la voluntad de superar las habituales barreras existentes entre investigación y práctica educativa y entre investigadores y docentes, se ha realizado una variante del enfoque de investigación basada en el diseño y la implementación de propuestas educativas –*design-based implementation research, DBIR* (Fishman et al., 2013). La investigación dura dos años y cuenta con dos ciclos: 1º análisis de las experiencias que se están realizando, 2º análisis de la implementación de las propuestas a partir del análisis conjunto.

Participantes: El Instituto Miguel Catalán es un centro público que imparte educación secundaria tanto en su etapa obligatoria (ESO 12-16 años) como en la postobligatoria en la modalidad de Bachillerato y de Formación Profesional (16-19 años). Se encuentra ubicado en un barrio del Municipio de Coslada de la Comunidad de Madrid, cuenta con 56 profesores y su población (556 estudiantes) pertenece a una clase sociocultural media-baja.

El Instituto cuenta desde hace 8 años con un Programa de APS tanto en la ESO como en Bachillerato en el que participa todo el alumnado. Se ofrecen 23 proyectos entre los que los estudiantes pueden elegir.

Recogida de información: En la investigación se ha analizado el programa de APS en su conjunto, desde una perspectiva más macro y el proyecto de Memoria Histórica (MH), de 4º de la ESO, en profundidad. Este proyecto busca promover las relaciones intergeneracionales de los estudiantes y los mayores del municipio a través del estudio de sus vivencias durante la postguerra, centrándose cada curso en un aspecto de la vida cotidiana. En el curso 2016-2017 se focalizan en los juegos de la época.

Se han realizado 1) **entrevistas** al equipo coordinador del programa, muestra de estudiantes, docentes implicados en MH, estudiantes egresados del Instituto, familias, 2) **observaciones** en las reuniones de docentes de MH, las clases de 4° de ESO implicadas en MH (Lengua, Sociales, Educación Física y Educación Plástica), en las entrevistas realizadas por los estudiantes a los mayores, en la preparación y guía de las exposiciones de juguetes en dos museos, 3) **cuestionarios** a todos los docentes y estudiantes de educación secundaria y 4) **análisis documental** de los productos materiales del proyecto MH.

Análisis de información: Para poder analizar en qué medida la experiencia de Aprendizaje-Servicio estudiada favorece la personalización de los aprendizajes escolares, se han usado las siguientes dimensiones de análisis: 1) atención a los intereses y objetivos de aprendizaje del alumnado; 2) reconocimiento y aceptación de la capacidad del alumnado para tomar decisiones sobre alguno o algunos de los aspectos implicados en los procesos de aprendizaje; 3) toma en consideración de las experiencias de aprendizaje del alumnado fuera de la escuela y su incorporación a las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje; 4) establecimiento y desarrollo de planes personales de aprendizaje; 5) énfasis en el desarrollo y adquisición de competencias y en el uso de procedimientos e instrumentos de evaluación competencial; 6) utilización de recursos y oportunidades de aprendizaje comunitarios externos a los centros; 7) utilización de recursos y oportunidades de aprendizaje disponibles y accesibles a través de internet; 8) uso de las tecnologías digitales y dispositivos móviles como instrumentos de personalización del aprendizaje escolar; 9) énfasis en aprendizajes social y culturalmente relevantes; 10) uso de metodologías de indagación; 11) reflexión sobre las experiencias de aprendizaje del alumnado con independencia del contexto en que han tenido lugar; y 12) reflexión sobre la visión que los alumnos tienen de sí mismos como aprendices y sobre su manera de abordar las situaciones y actividades de aprendizaje.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan son provisionales ya que la investigación se encuentra en el primer ciclo del diseño adoptado. Los datos más relevantes muestran que:

- El programa de APS está contribuyendo a establecer un nivel muy alto de identificación del alumnado con el centro y, con ello, un buen clima de convivencia.

- Los alumnos y alumnas más desmotivados y con más dificultades de aprendizaje se benefician especialmente de las experiencias de APS, pero este resulta beneficioso para todos. La identidad de aprendiz es un constructo esencial en este proceso.
- El grado de participación de los estudiantes y la utilidad que estos ven a los aprendizajes del programa son factores clave en la alta satisfacción del alumnado.
- Las TIC desempeñan una función importante en el desarrollo del proyecto de MH.
- Se considera fundamental, tanto por profesores como por estudiantes, la inclusión de esta experiencia en la nota de las materias implicadas.
- Los estudiantes consideran que lo aprendido repercute en su vida cotidiana.
- El programa va extendiéndose entre los docentes, pero lentamente. Por otra parte, implica mucho trabajo para el equipo coordinador lo que podría poner en riesgo su sostenibilidad.
- El ayuntamiento, que es responsable de coordinar a las entidades en las que se presta el servicio, valora mucho el programa y lo está extendiendo a dos institutos más.

CONCLUSIONES

El análisis de los datos recogidos hasta el momento ha permitido a los investigadores identificar ciertas áreas de mejora que, no obstante, de acuerdo con la metodología de la investigación, tendrán que ser discutidas y reelaboradas con los docentes implicados para elaborar el plan de mejora que se pondrá en marcha en el segundo ciclo del estudio.

- Iniciativas para aumentar los procesos de toma de conciencia de los estudiantes acerca de los cambios en su identidad de aprendiz.
- Mejoras en la evaluación de los aprendizajes.
- Mayor participación de los estudiantes en las tareas de desarrollo del proyecto de MH.
- Mejoras en la difusión del programa a las familias con el fin de incidir en la imagen que tienen de sus hijos como aprendices.
- Ampliación de los cambios que implica el APS en los procesos de enseñanza y aprendizaje al resto de la programación de las asignaturas implicadas y al resto de las materias del currículum.
- Iniciativas para reforzar el estatus y la tarea del equipo de coordinación del programa.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación “Aprender con sentido. Estrategias, instrumentos y prácticas de personalización del aprendizaje escolar” (Referencia: FBiG 308977), dirigido por César Coll (Universidad de Barcelona) y financiado por el Instituto de Tecnologías, Educación y Aprendizaje (INTEA) de la Fundación SM.

REFERENCIAS

- Barron, B. (2010). Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting. *National Society for the Study of Education*, 109(1), 113–127.
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: PPC
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. En J. M. Vilalta (Dr.) *Reptes de l'educació a Catalunya*. Anuari d'Educació 2015. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Fishman, B., Penuel, W., Allen, A., Cheng, B., Sabelli, N. (2013). Design-based implementation research: an emerging model for transforming the relationship of research and practice. *National Society for the Study of Education*, 112 (2), 136-156.
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Graó.

APLICACIÓN DE METODOLOGÍA ABP-ASS EN CICLO DE GRADO DE KINESIOLOGÍA UBA

OLEARI, C.^{1*} ; PORTILLA, D. ¹; DEL CAMPO, G. ²

¹ Universidad de Buenos Aires, Argentina; ² CLAYSS, Argentina.

**cristina@cristinaoleari.com.ar*

RESUMEN:

El objetivo es mostrar el proceso de transición desde el aprendizaje basado en problemas (ABP) hacia proyectos de aprendizaje-servicio solidario (A-SS), en el período (2006-2015) como una estrategia que complementa los objetivos del ABP integrándolo en una propuesta creativa y superadora, en tanto no solo trabaja sobre problemáticas reales, sino que brinda la posibilidad de ofrecer una devolución efectiva a la comunidad.

En este trabajo se presenta el caso de la materia de Biomecánica y Anatomía funcional, (2º año) de la carrera de Licenciado en Kinesiología de la Facultad de Medicina, en la Universidad de Buenos Aires (UBA), cuya cátedra adopta la propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio solidario” para complementar la estrategia metodológica “aprendizaje basado en problemas” que venía desarrollando desde el año 2006 en la implementación del Trabajo final de aprobación de la asignatura. De esta manera responde a la finalidad propedéutica de vincular la formación inicial de los estudiantes de kinesiología con el futuro desempeño profesional, mediante el acercamiento a situaciones reales desde un rol preventivo y de educación para la salud. A su vez, el A-SS permite a los estudiantes llevar a la práctica las recomendaciones y sugerencias que surgen del análisis de los problemas biomecánicos estudiados, siendo protagonistas de las acciones solidarias como agentes de atención primaria de la salud, y dar participación a los grupos destinatarios no sólo como muestra para la aplicación de los contenidos teóricos, sino también involucrándolos en una devolución significativa a la comunidad.

Las fuentes consultadas son los propios protagonistas de la cátedra, la docente titular, la jefa de trabajos prácticos, las planificaciones e informes de cátedra, así como trabajos

preliminares de sistematización de la experiencia y las conclusiones del análisis de respuestas de los estudiantes en evaluaciones finales mediante un cuestionario referido a su experiencia en el Trabajo de ABP-ASS.

PALABRRAS CLAVES: EDUCACION MEDICA; BIOMECÁNICA; APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS; TRANSICIONES APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO

**APPLICATION OF ABP-ASS METHODOLOGY IN
PHYSICAL THERAPIST CAREER-UBA**

ABSTRACT:

The objective is to show the process of transitions from a problem-based learning (PBL) to a service-learning and solidarity practice projects (SL -SP), in the period (2006-2015) as strategy that complements the goals of the PBL by integrating it in a creative and improving proposal, since it not only works on real problems, but also provides the possibility of offering an effective return to the community.

In this paper we present the case of the course of Biomechanics and Functional Anatomy in the 2nd year of the Physical Therapist Career in the Medicine School in Buenos Aires University (UBA). This Professorship adopts the pedagogical proposal of “service-learning” (SL-SP) to complement the metodological strategy “problem-based learning” which has been developing since 2006 in the implamentation of final work to pass the course. In this way, it responds to the propaedeutics purpose of linking the initial training of the physical therapist student with the future professional performance, through approaching to real situations from a preventive role and health education. At the same time, el SL-SP allows the students to put into practice the recomendations and advices that arise from the analysis of the biomechanics problems studied being protagonists of the solidarity actions as primary health care agents and to implicate the target groups not only like sample for the applications of theoretical contents, but also to involve them in meaningful return to the community.

The sources consulted are the main protagonists of the cathedra, chair professor, the person in charge of the practical work, tutors, the plans and reports of the chair, as well as the preliminary work to systematize the experience and the systematization of the final evaluations of the students through a questionnaire referring to his experience in the work of PBL- SL-SP

KEY WORDS: MEDICAL EDUCATION; BIOMECHANICS; PROBLEM-BASED LEARNING; TRANSITION TO SERVICE –LEARNING SOLIDARY

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2006, la Cátedra de Biomecánica y Anatomía Funcional, ubicada curricularmente en el 2do. año de la Carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la Facultad de Medicina de la UBA, asumió el desafío de presentar a los estudiantes estrategias de aprendizaje que relacionaran el perfil de la asignatura en conexión con la futura profesión, vinculando la Biomecánica y Anatomía Funcional no sólo con los aspectos clínicos y asistenciales, sino también con la prevención y promoción de la salud. Para lograr un aprendizaje significativo de los alumnos, la cátedra utiliza diferentes estrategias metodológicas, entre las cuales incluye el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)¹ y el Aprendizaje-Servicio Solidario (AS-S)⁶.

Según las incumbencias profesionales del Kinesiólogo, éste se encuentra habilitado por la ley de ejercicio profesional ⁴⁻⁵, para actuar en promoción de la salud, evaluación de la capacidad psicofísica, fisiofilaxia y kinefilaxia, por ello el Plan de Estudios de la Carrera 7 consta de diversas materias que las abordan. A su vez, desde el punto de vista pedagógico y social, existen recomendaciones para el uso de estas metodologías en la formación de estudiantes universitarios y profesionales comprometidos con la salud comunitaria y con sentido de responsabilidad ciudadana ⁶⁻⁹. En este sentido, la cátedra ofrece a los estudiantes oportunidades para tomar contacto con situaciones reales y darle un sentido de proyección social a los trabajos prácticos con los enfoques de Aprendizaje Basado en Problemas, y el de Aprendizaje-Servicio o educación solidaria. Este último se incorpora en el año 2010 para facilitar la integración de contenidos teóricos y prácticos en beneficio de la comunidad, representada en las muestras accesibles que cada grupo de estudiantes selecciona como destinataria de su intervención. Así los trabajos prácticos tienen como condición la proyección comunitaria de los resultados. Las necesidades comunitarias de cada proyecto son variadas según las características de la muestra y la problemática abordada por los estudiantes, en todas se procura atender de manera preventiva los “alteraciones mecánicas, funcionales y posturales” similares a las de un kinesiólogo, en la APS, la promoción, educación de la salud.

La progresión en el aprendizaje de la Biomecánica, se presenta desde la transferencia de lo teórico- bibliográfico a la resolución de trabajos prácticos (T.P.) en aula, a modo de laboratorio controlado y simulado por el compañero y desde estos T.P. a la observación directa y análisis de la realidad in situ en el proyecto denominado “ABP-ASS” ⁹, para el análisis biomecánico de los gestos de la vida cotidiana, laboral, deportivos, artístico,

recreativo o de actividades de ocio, etc.

El objetivo del presente trabajo es comunicar la experiencia la asignatura Biomecánica (2006-2016) en la implementación de esta metodología de aprendizaje, con un sólido anclaje en el ABP y su transición hacia el A-SS, como una estrategia pedagógica que complementa los objetivos del ABP integrándolo en una propuesta creativa, superadora, y propedéutica para la formación del profesional kinesiólogo que integra los tres pilares de la Universidad: docencia, investigación y extensión.³

METODOLOGÍA

Las fuentes consultadas son los propios protagonistas de la cátedra, la docente titular, la jefa de trabajos prácticos, las planificaciones e informes de cátedra, así como trabajos preliminares de sistematización de la experiencia y las conclusiones del análisis de respuestas de los estudiantes en evaluaciones finales mediante un cuestionario referido a su experiencia en el Trabajo de ABP-ASS⁵.

Secuencia cronológica del proceso de transición hacia el A-SS: La implementación fue superando los inconvenientes iniciales, organizando el cronograma de tutorías, orientando al alumno a transformar el trabajo práctico final, cada vez más centrado en la observación, el registro y en la medición cuantitativa de su análisis logrando mayor sistematización que en los inicios⁹. Desde el 2010 se incluyó la pauta de comunicar las conclusiones halladas en la investigación a la muestra utilizada (primeros intentos) de manera informal. Recién a partir de 2012 se advirtió la necesidad de transitar hacia una experiencia de A-SS enriqueciendo la devolución a la comunidad con un enfoque más reflexivo sobre el compromiso social universitario³⁻⁶⁻⁹. Y fue la capacitación docente recibida desde CLAYSS en el 2015 lo que permitió profundizar estos objetivos y lograr mejores resultados al respecto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El ABP en sentido estricto, puede llegar sólo al planteo de alternativas de solución, en cambio el A-SS exige que dichas recomendaciones se implementen de alguna manera a cargo de los propios estudiantes. Los objetivos académicos, específicos de Biomecánica, con los relacionados a la propuesta de ABP se fortalecen significativamente en el

estudiante cuando se suman los objetivos intrínsecos del Aprendizaje- servicio solidario. Éstos deben cumplirse obligatoriamente, como requisito para regularizar y rendir el examen final. La exposición del Trabajo Final completo, con una presentación oral y escrita de lo analizado⁸ debe incluir evidencia concreta de una devolución significativa a la comunidad, de este modo los estudiantes se convierten en agentes de atención primaria de la salud, desde tempranas etapas de la carrera a través de la prevención de lesiones del aparato locomotor.

En el periodo 2006-2015 la implementación de esta metodología de aprendizaje, registra la participación de 2.015 alumnos, en 367 grupos de trabajo, con un impacto de devolución a la comunidad que promedia unas 2.000 personas (ver gráfico).

Para evaluar el impacto en los estudiantes, se implementó en el año 2016, junto con el último examen parcial, a modo de “autoevaluación de final de cursada” un cuestionario de 3 preguntas de respuesta abierta, cuyo objetivo fue identificar y describir los logros en la experiencia de ABP/A-SS. Las preguntas se referían al aprendizaje personal en general; en el trabajo de campo ABP- ASS, aprendizajes como estudiante universitario, como profesional de la salud, y como ciudadano; observación de cambios en la realidad o situación problemática que abordó. Se recopilaron 101 Fichas de autoevaluación, (entre paréntesis se presenta la cantidad de alumnos para esa respuesta). Una síntesis del análisis de las respuestas permite afirmar que:

Respecto de la experiencia de ABP-ASS en general: (18) Consideran que fue una **muy buena experiencia; algo innovador e interesante**, que despertó **curiosidad** y una **tarea compleja**, sólo (2) no lograron hacerlo. (7) Valoran como un **buen aporte el hacer la devolución a la comunidad**. Ninguno visualiza que su acción solidaria, de ABP-ASS tenga relación con su **formación ciudadana**.

(12) Hacen referencia al impacto de la **actividad práctica en su rol de estudiante** universitario, en la **comprensión de conceptos fundamentales**, y en la **integración de conocimientos** de disciplinas ya estudiadas. (16) Valoran la actividad como oportunidad de aprendizaje de **trabajo en grupo** y **trabajo en equipo**. (17) Valoraron la experiencia como trabajo de investigación, que permitió el **aprendizaje de habilidades y competencias para el trabajo intelectual de estudiante y profesional de la salud** (“aprender a comunicar, usar lenguaje científico, objetividad, constancia, manejo de bibliografía variada y diferentes autores, trabajo ordenado con responsabilidad y compromiso, aprendizaje y uso de TICs)

Respecto a los resultados de la acción solidaria una alta proporción considera que tuvo **algún efecto positivo (48)**, unos pocos no lograron resultados evidentes (11) o refutaron su hipótesis y (9) no saben o consideran que lograron poco.

A partir del año 2015, se realizaron videos con las presentaciones y se publicaron los **10 mejores presentaciones del ciclo lectivo 2015**, en las páginas de internet:

Cátedra de Biomecánica y Anatomía Funcional. Facultad de Medicina UBA

<http://www.fmed.uba.ar/catedrabiomecanica/abp.htm>

Centro de Estudiantes de Kinesiología y Fisiatría

<http://www.kinesiouba.com.ar/biomecanica-y-anatomia-funcional/>

Además, por su originalidad, impacto social y alcance logrado, a continuación se destacan los siguientes trabajos por su **devolución a la comunidad**: que se pueden encontrar en: <https://youtu.be/xMKcYg3n3iU>

CONCLUSIONES

Los estudiantes afirman que les permitió “involucrarse más en salud” y “tomar dimensión de lo aprendido” lo que actuó como incentivo y los “entusiasmó”. Estas afirmaciones dan cuenta del impacto en la vida de los estudiantes, quienes se encuentran recién en 2° año de la carrera, y refuta la visión respecto al desinterés de los estudiantes, comprueba que cuando la actividad les permite involucrarse ellos se sienten más satisfechos y a pesar del esfuerzo lo valoran positivamente. Con respecto al Impacto curricular, el trabajo de ABP-ASS tiene un grado de aprobación de entre el 98% a 99% de los estudiantes que cursan la asignatura en condición de “regulares”. El porcentaje de alumnos que aprueba la materia es del 85%. Algunos estudiantes (ex alumnos) de años superiores y/o graduados evocan esas prácticas como significativas para descubrir el sentido social de su carrera.

REFERENCIAS

1. Davini M C (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Ed Santillana
2. Dirección de investigación y desarrollo educativo. Vicerrectoría académica, Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey
3. Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires
4. Ley Nacional 24.317. Ejercicio profesional de especialistas en kinesiología

5. Ley Provincial 10.393. Creación del Colegio de kinesiólogos de la provincia de Buenos Aires.
6. Programa Nacional Educación Solidaria. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio (2012) Ministerio de Educación de la Nación. 1ra edición. Buenos Aires.
7. Plan de estudios de la Carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires.
8. Programa de la Cátedra de Biomecánica y Anatomía Funcional y consignas para el Trabajo Final ABP-ASS.
9. Resolución CS 520/10. (2010) y Resolución CS 3653/2011. Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires. Reglamento de Prácticas Sociales Educativas en las Carreras de la UBA.

CONSULTORIA JUNIOR EN GESTIÓN DE PERSONAS: UN CASO DE APOYO A MUJERES EMPRENDEDORAS DE CHILE

OYANEDEL RIQUELME, N.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE. *noyanedelr@gmail.com*

RESUMEN

La consultoría junior en gestión de personas bajo la modalidad Aprendizaje +Acción (A+A) de la Universidad Central de Chile, es un caso de apoyo a mujeres emprendedoras de Chile , donde 31 estudiantes de ingeniería Civil Industrial de la Cátedra de Gestión de Recursos Humanos acompañaron a 7 beneficiarios , mujeres emprendedoras y MIPYMES asociadas o vinculadas a la ONG Emprendedoras de Chile. La intervención generada tuvo por objetivo que los estudiantes desarrollaran habilidades de investigación y exploración en el campo de la gestión de personas; efectuaran propuestas de mejora en el ámbito de la gestión de personas de la empresa estudiada aplicado a un emprendedor/a o a micro o pequeña empresa real. Desarrollando y poniendo en práctica los valores de solidaridad, responsabilidad y compromiso social, así como la inclusión y aceptación de la diversidad, realizando una actuación con integridad, excelencia y Ética profesional. El tipo de intervención generada por el proyecto fue desarrollada por equipos de estudiantes con supervisión docente, realizan asistencia técnica en gestión de recursos humanos y talleres de transferencia tecnológica en la materia .Como productos finales se entrega a las/os beneficiarios un Informe con propuestas de mejora para la gestión de personas y un Manual de Gestión de personas acotado a las necesidades manifestadas por los beneficiarios. La apreciación final de estudiantes reconoce casi en 100% que esta metodología contribuye a su formación integral, será de ayuda en su vida laboral, aporta a su formación ética y les diferencia de otros profesionales. Los beneficiarios valoran en su totalidad los aportes realizados a sus organizaciones por los estudiantes, reconocen responsabilidad y compromiso en su actuar, aprecian el que los productos o actividades realizadas por los

estudiantes aportaron a la solución de un problema real de sus emprendimientos.

Palabras claves: Trabajo informal, formalización laboral, Formalización previsional, educación previsional.

ABSTRACT

The junior consulting in people management under the modality Learning + Action (A + A) of the Central University of Chile, is a case of support to women entrepreneurs of Chile, where 31 students of Industrial Civil Engineering of the Chair of Resources Management Humans accompanied 7 beneficiaries, women entrepreneurs and MSMEs associated or linked to the NGO Emprendedoras de Chile. The purpose of the intervention was to enable students to develop research and exploration skills in the field of people management; Make proposals for improvement in the field of people management of the company studied applied to an entrepreneur or to a real micro or small Company. Developing and putting into practice the values of solidarity, responsibility and social commitment, as well as the inclusion and acceptance of diversity, performing a performance with integrity, excellence and professional ethics. The type of intervention generated by the project was developed by teams of students with teaching supervision, providing technical assistance in human resources management and technology transfer workshops in the field. As final products, the beneficiaries receive a report with proposals for improvement for the management of people and a Manual of Management of people limited to the needs expressed by the beneficiaries. The final appreciation of students recognizes almost 100% that this methodology contributes to their integral training, will help in their working life, contribute to their ethical training and differentiates them from other professionals. The beneficiaries value in their totality the contributions made to their organizations by the students, recognize responsibility and commitment in their actions, appreciate the products or activities carried out by the students contributed to the solution of a real problem of their enterprises.

Key words: Informal work, formalization of work, Forecast formalization, pension education.

INTRODUCCIÓN

En el 2° semestre de 2016 se concreta la aplicación de la metodología de Aprendizaje + Acción (A+A) en la cátedra de Gestión de Recursos Humanos de la Carrera de Ingeniería Civil Industrial de la Facultad de Ingeniería, en la Universidad Central de Chile, Sede Santiago. Se tenía el contacto previo con el socio comunitario ONG Emprendedoras de Chile, cuyas beneficiarias y relacionados fueron los beneficiarios del proyecto, el cual consistió en una consultoría de asesoramiento y transferencia tecnológica a emprendedoras y MIPYMES en la gestión de Recursos Humanos enfocado a entregar herramientas de gestión y orientar en área de la protección previsional a través de mostrar las cotizaciones a realizar para garantizar un trabajo digno y la debida protección de seguridad social .

METODOLOGÍA

La intervención generada tuvo por objetivo que los estudiantes desarrollaran habilidades de investigación y exploración en el campo de la gestión de personas; conocieran la estructura general de un plan de Recursos Humanos; efectuaran propuestas de mejora en el ámbito de la gestión de personas de la empresa estudiada aplicado a un emprendedor/a o a micro o pequeña empresa real. Todo ello desarrollando y poniendo en práctica los valores de solidaridad, responsabilidad y compromiso social, así como la inclusión y aceptación de la diversidad. Identificando prácticas de Trabajo Digno y justo, realizando una actuación con integridad, excelencia y Ética profesional.

El tipo de intervención generada por el proyecto fue una consultoría junior, donde 31 estudiantes constituidos en equipos de 4 a 6 integrantes, con la debida supervisión docente realizan la asistencia técnica en gestión de recursos humanos para 7 emprendedoras/es y MIPYMES asociadas a ONG Emprendedoras de Chile.

Es así como inicialmente se realizó un diagnóstico previo a la intervención basado en:

- a) Entrevista a Directora de ONG Emprendedoras de Chile donde, en base a los requerimientos de la ONG y los objetivos de la asignatura se focalizó la propuesta inicial a realizar con las y los emprendedores y MIPYMES.
- b) Encuestas dirigidas a las y los emprendedoras/es y MIPYMES para conocer su realidad en cuanto a implementación de la protección social a nivel personal (emprendedoras) y con sus trabajadores (MIPYMES).

En base a ello se planifica desarrollar dos talleres de capacitación y transferencia técnica,

en las temáticas que presenten desconocimiento y/o debilidad las/los beneficiarios con el enfoque andragógico para adultos y con metodologías activo-participativas; igualmente elaborar por parte de la docente un Manual de Gestión de Personas para Emprendedoras y MIPYMES y un Informe con propuestas de mejora en la Gestión de Personas para cada beneficiario/a por parte de cada equipo de estudiantes.

Para recoger la apreciación respecto de la aplicación de la metodología A+A la UCEN contempla dos instrumentos: encuestas tanto para estudiantes- en dos dimensiones: Vinculación de la asignatura con la Acción Social y Participación Social- como beneficiarios/as.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se pudo identificar como problemas el desconocimiento de gestión de recursos humanos en cuanto a proceso de contratación de personas y procesos de gestión de sistemas de registro y de control, como asimismo de la seguridad social y las coberturas previsionales de emprendedoras/es y de las y los trabajadores para la protección de la vejez, la salud, accidentes laborales y enfermedades profesionales y otros beneficios de protección social. Los talleres formativos y de transferencia focalizaron en herramientas de gestión de Recursos Humanos en temáticas identificadas en el diagnóstico : a) Gestión previsional y proceso de control, de ejecución por parte de equipos de estudiantes en laboratorio de computación, donde se transfieren herramientas de gestión de RH para el control de procesos de personas y se entrega información sobre los beneficios de cubrir la afiliación previsional para trabajadoras/es emprendedoras/es y de MIPYMES.b) Contratación de personal de ejecución por parte de docente de la cátedra de Gestión de RH.

Como producto final se elaboran dos documentos: la docente prepara un anteproyecto de Manual de Gestión de Personas para Emprendedoras y MIPYMES, focalizado en las temáticas recogidas en el diagnóstico, y cada equipo de estudiantes confecciona un Informe con propuestas de mejora en la gestión de personas para emprendedoras/es y empresas MIPYME beneficiario que les correspondió atender. Ambos fueron entregados a cada beneficiaria/o participante del proyecto en una ceremonia final de cierre del proceso.

En cuanto a la recogida de apreciaciones respecto de la aplicación del proyecto a través de las encuestas realizadas a estudiantes se pudo recoger la percepción de los actores estudiantes y beneficiarios participantes. Los primeros manifestaron para la dimensión Vinculación con la acción Social que Están mayoritariamente de acuerdo con la afirmación de

que su experiencia en la vinculación de la asignatura con la experiencia de intervención social fomenta el mayor dominio de competencias profesionales (96%) y la totalidad de los participantes está de acuerdo con que fue muy relevante aplicar en experiencias reales los conocimientos adquiridos en la carrera. En la dimensión participación social un 86% declara que haber participado de este proyecto les diferencia de otros profesionales porque les ha permitido desarrollar una formación ética y en un 84% también opina que han fortalecido su compromiso social. Por otra parte los beneficiarios en su totalidad expresaron que los estudiantes conocieron y comprendieron el propósito de su organización y que demostraron ser responsables durante el periodo en que trabajaron con ellos; y en un 100% se manifestaron satisfechos con los estudiantes que trabajaron en sus emprendimientos, y que los productos o actividades desarrolladas por los estudiantes cumplieron con sus expectativas iniciales, aportando a la solución de un problema de su organización.

CONCLUSIONES

Tanto estudiantes, beneficiarios como la docente valoraron positivamente la experiencia de trabajo bajo la modalidad A+A, se generó un espacio real de aplicación de conocimientos teóricos de gestión de personas y transmisión de instrumentos prácticos que favorecieron el mejoramiento de procesos de las emprendedoras y MIPYMES en este ámbito.

Factores facilitadores de la ejecución del proyecto :

El contacto previo con la Directora de la ONG socia comunitaria pues ya se había recabado algunos requerimientos previos que permitieron orientar acotar el proyecto.

En cuanto al desarrollo de competencias de las y los estudiantes, se pudo observar:

-En el aspecto cognitivo: El trabajar una misma empresa de manera coordinada e integrada para las asignaturas de Gestión de RRHH y Gestión Organizacional. Pues el aplicar –de manera integrada- otros conocimientos adquiridos en su proceso formativo en la carrera y ponerlos al servicio de este proyecto enriqueció su formación y el producto a entregar a las/los beneficiarios.

-En cuanto habilidades: Pudieron ejercitar en el mundo real el trabajo en equipo, prácticas colaborativas y la organización que se dieron para ello. Pudieron desarrollar empatía con distintos niveles de trabajadoras/es en un emprendimiento y/u organización.

En cuanto a las y los beneficiarios se valora el interés demostrado en atender aspectos de la gestión de personas e incorporar herramientas de gestión en este ámbito, así como la

favorable a disposición para colaborar en la entrega de información, y su valioso tiempo invertido en las entrevistas y reuniones con los estudiantes, y los talleres realizados en la Universidad. Los beneficiarios visualizan como positivo el continuar con una segunda etapa de profundización del trabajo realizado por estudiantes en un próximo semestre.

Factores obstaculizadores: El comienzo tardío del semestre por el paro y toma estudiantil del 1° semestre, implicó acortar el proceso, limitando el profundizar la aplicación de la metodología A+A, especialmente a espacios de revisión y reflexión sobre su implementación.

Aspectos comunicacionales: La fluidez de la comunicación docente-estudiantes se vio afectada en el seguimiento y control del proceso del proyecto de consultoría por cuanto los estudiantes refirieron poca costumbre de utilización del aula virtual.

AGRADECIMIENTOS

Especial gratitud para la Vicerrectoría Académica de la UCEN que a través del apoyo y acompañamiento de Maritza Carrasco Caro encargada del Programa de Desarrollo Social en la Universidad facilitó la entrega de la metodología A+A ,y condiciones que contribuyeron a la aplicación en la asignatura a mi cargo y reproducción de materiales de apoyo como en actividades inicio y cierre del proyecto.

REFERENCIAS

- Universidad Central de Chile. (2014). Guía UCEN de apoyo docente para el desarrollo de asignaturas con sello Aprendizaje + Acción (A+A).2° edición 2014.

HIGH SCHOOL SERVICE-LEARNING: A PATH FOR THE DEVELOPMENT OF ENCOUNTERING CAPITAL

RITCHIE-CARTER, C.^{1*}, CATTARO, G.¹

¹Fordham University, New York, NY, United States of America

critchiecarter@fordham.edu

ABSTRACT

This study explores the formative experiences, skill development, pedagogy, mission discernment, and culture of service experienced by high school service-learning exemplars and their connection to the development of encountering capital as the basis for commitment to continue service after high school. We define encountering capital as the sense of self that is committed to moral ideals, and is bound by relationships formed with others, and dedicated to living in a manner that is consistent with the values and moral ideals that service-learners have come to hold dear. A multiple-case study design provided rich stories of service-learning exemplars' formation. Their experiences were triangulated with interviews with their mentors, school visits, and artifact analysis. The data revealed key elements found in service-learning programs that formed encountering capital and resulted in a commitment to continued service. Data was analyzed through the lens of Gerald Cattaro's (2016) "Model of Encountering Capital" (See Figure 1).

KEY WORDS

moral-identity, mentoring, exemplar, culture

INTRODUCTION

The setting of this qualitative study was Catholic high schools. As such Catholic education has a specific mission centered upon the development and formation of a specific kind of person, a Christian person. Consequently, Catholic schools develop programs, curricula, and experiences in which students are asked to demonstrate skills and training (Figure 1) in the areas of doctrine, faith, Church history, tradition, social justice, etc., but also students are invited to internalize and live in a manner consistent with a purposely designed school culture, which is continuously fed by a pedagogical vision and clear mission “working in synergy with one another” (Cattaro, 2016) (Figure 1). Although this study took place in Catholic high schools, the model may be applied to schools of other faiths, and secular schools. Quality service-learning programs offer a culture within high schools, which intentionally blend skills, moral ideals, a sense of mission and mentoring adults who carefully guide students as they encounter the real world and real people on the margins, while applying skills along with testing personal beliefs and ideals. Numerous studies on service-learning are replete with examples of the benefits of service-learning for students, such as self-efficacy, empathy, self-control, and moral action (Eyler and Giles, 1999, Youniss and Yates, 1997). Through participation in the cycle of learning, service culture, and communal relationships students are steeped in a defined culture of service that is the catalyst for the formation of encountering capital. We define encountering capital as the sense of self that is committed to moral ideals, and is bound by relationships formed with others, and dedicated to living in a manner that is consistent with the values and moral ideals that service-learners have come to hold dear. Such self-understanding engenders a commitment to service, and a belief that failure to act on behalf of others, or to do what is right, is a betrayal of the self (Colby and Damon, 1992).

This study explores the formative experiences, skill development, (Figure 1, arrow A), formation (Figure 1, arrow B), mission discernment, (Figure 1, arrow C), culture of service (Figure 1, arrow D) as well as the relationships with mentors and those served, of high school service-learning exemplars and their connection to the development of encountering capital as the basis for commitment to continue service after high school.

METHODOLOGY

Multiple case studies, four, were used to provide rich data regarding high school students, selected by their teachers as service exemplars who continued to serve after leaving high school. Informed by the research of Colby and Damon (1992), who interviewed moral exemplars, this qualitative study used Colby and Damon's questionnaire to interview the service-learning exemplars. In addition, the experiences and stories of the service exemplars was viewed through the lens of Cattaro's framework for "Encountering Relationships" (2016). Findings garnered from the interviews were triangulated with interviews with each teacher who selected the service exemplar, as well as school artifacts such as class assignments, school service policies, and visits to each high school service program. The names of all participants, the exemplars and mentors, are pseudonyms and the locations and names of their high school, college and hometown have been changed as well. Students were nominated by their mentor, who was found by the researcher based upon the recommendation of the local superintendent, and research on each service program. Service was a requirement in all cases. Participation in the study was completely voluntary and without any form of compensation. Interview transcripts and the written content were read by participants to verify accuracy. All participants were over the age of eighteen.

RESULTS AND DISCUSSIONS

Several intertwined themes emerged across the four cases in this study and contributed to the formation of each student's encountering capital and desire to continue service. While the skill development, the choice of pedagogy, and each student's conscious decision to buy into the culture of service is described by the four service exemplars in this study, these ingredients are inseparable from the relationships they formed with mentors and those they served. Each service-learning exemplar credits their mentors and the people they serve for their growth as a person and as an inspiration for their continued service. First, we will address the skills, which in this study included faith formation, (Figure 1, Arrow A) the pedagogy (Figure 1, Arrow B) and the mission discernment (figure 1, Arrow C) each exemplar described. All four of the expressed initial fear at the thought of going out into the world and encountering marginalized persons. However, each exemplar either credits their school mentor and or the service placement personnel with providing

them with skills, mostly soft skills, that were required at their service placement. (Figure 1, Arrows A and B). The school mentors and the service placement intentionally assisted service-learners to overcome their feelings of inadequacy and fears of not being accepted. One exemplar, Rebecca, gratefully acknowledged Miss Gwen, a counselor who is also an occupational therapist, at the Camp for handicapped children where Rebecca served each summer and continues to do so. Prior to meeting the severely deformed child Rebecca would be assigned to assist, Miss Gwen described, Noah's deformity, but also focused on the child's gifts, his warmth and bright mind. She prepared Rebecca who came to love and view Noah as "holy" and as a "friend". Furthermore, Rebecca developed a strong sense of self-efficacy. She said, "You know the people I am serving, they reach out to me too. You know wherever you do something; they reach out, so they put me at ease." This realization is part of Rebecca's transformation from fear to accepting the people she meets (Figure 1 Arrow C). Because of her experiences at the Camp, and because of Noah, Rebecca continues to serve to this day at the Camp as well as at a local elementary school with special needs students. No one requires it of her but she feels compelled to do so. She said of Noah, "I love him so much. He's the reason I want to be a special education teacher". She goes on to say, that she would tell everyone to serve. She says, "It's important, and you need to do it. Serve everybody, even in little ways." For Rebecca, service is who she is, and this is encountering capital.

The school culture is also integral to the development of encountering capital. All four exemplars shared similar preparation for service, but Aaron, who attended a Jesuit high school succinctly described the culture (Figure 1, arrow D) of his high school as a place where service was expected and supported. He stated that his school culture was centered upon service, and as I visited his high school, I found this to be so. Students are reminded to "become persons for others", "to stretch beyond their comfort zone", "to be open to growth" and "curia personalis" (concern for the whole person). These statements saturate the school environment and are mantras echoed by the faculty. Furthermore, teachers also serve with students. Aaron noted "So I feel as if, like theology was a big deal for helping me to understand why I was doing service, but the Jesuit ideals and the Jesuit models are preached and taught over and over again to students. It's the way many of the faculty take time out of class, no matter the subject, to teach social justice". Aaron describes the expectation for service as embedded in the day-to-day culture of the school. He said it was discussed in every class, "even Math class". Furthermore, Aaron credits his mentor,

Mr. Frederick, the service director, as a model of service as he frequently served in the Dominican Republic and as the person responsible for engaging the entire faculty in local service. Mr. Frederick helped shape this culture and earned Aaron's respect.

Most significantly, although these students talk about the skills, the culture, and the pedagogy, they emphasize their learning in terms of their encounters with mentors and those they served. What they learned is intertwined with the relationships they had with the people who encouraged them to serve, and who accepted them at their service sites. Anna, who was serving in El Salvador for a college program when we skyped for the interview, talks about this extensively. She says her high school mentor, Sr. Deidre "is a role model" and that she "loved me along". Well after high school, when Anna's father objected to her serving in El Salvador, Anna sought Sr. Deirdra's advice as did her Father. Sr. Diedra continues to mentor Anna. Sister says of Anna, "So I just feel a lot of integrity in her. It (peace and justice) is really important for who she is for her to be faithful to that." Anna views service as part of who she has become, and that is why she continues. Anna elaborated further when she said, "I don't even know that I like to use the word service anymore, because I don't know how much of what I am doing for other people, its what they are doing to me, and they are changing and forming me into who I am." Anna is describing encountering capital. Who she has become compels her to act on behalf of others. She sees the link between the experiences she had learning at her high school and through the people she served and who mentored her. Each exemplar shares a similar trajectory. It is the formation of the sense of self that is compelled to serve as a result of their formation within a pedagogical context and culture which is characterized by mentoring adults and service placements that value the work of the students.

CONCLUSION

Through the intentional creation of a learning environment that is modeled by committed mentors and meaningful service placements these exemplars internalized each element of the Encountering Capital Model. The skills, vision and culture articulated by key people in their lives impacted who they have become and they are persons committed to continue service. This is encountering capital and true encountering capital is not self-serving but rooted in the belief that every human person has innate dignity and that failure to act on their behalf with them rather than for them would be a betrayal of the kind of person they

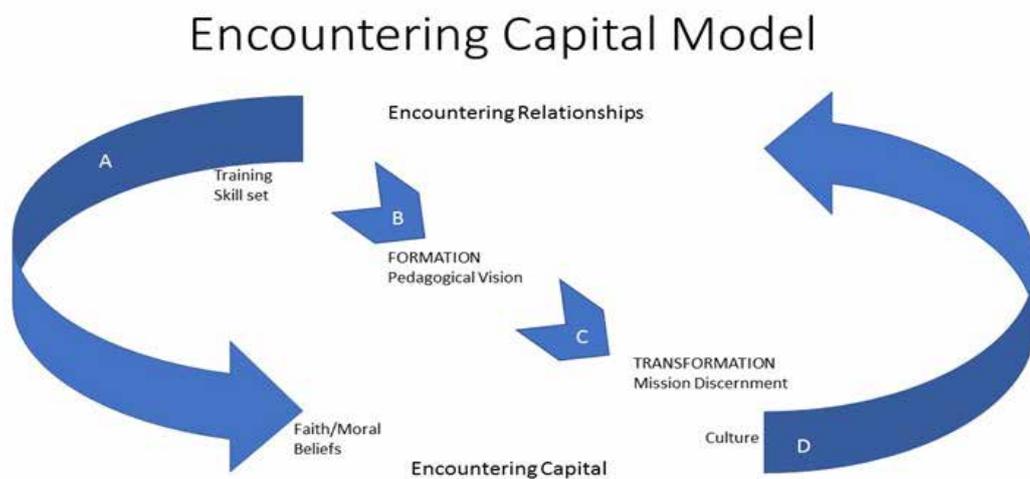
see themselves to be. Furthermore, the adults who taught them, listened to them and challenged them as well as the people they served are credited with the exemplar's encountering capital. Although this study took place within a Catholic school culture, well planned service placements and learning environments centered upon care and justice can occur in any school, as long as caring adults are dedicated to establishing healthy and nurturing relationships supported by meaningful encounters with those who are on the margins.

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to express our gratitude to those who dedicate themselves to the formation and growth of young people through service-learning.

FIGURES//TABLES

FIGURE 1: Encountering Relationships (Cattaro, 2016)



REFERENCES

- Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D.K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self and identity* (pp. 335-347). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Cattaro, G. (2016) *Leading Toward Identity: Challenges for Today and Tomorrow*. *Educatio Catholica AnnoII-1/2*. pp.53-59.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Youniss, J., & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: The University of Chicago Press.

SEMINARIO TEÓRICO-PRÁCTICO: APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA EDUCACIÓN DEL S. XXI

Roca, M.A.^{1*}; Peregalli, A.²

¹ Pontificia Universidad Católica Argentina * rocamarcosagustin@gmail.com

² Pontificia Universidad Católica Argentina

RESUMEN

Este artículo explora la relación entre los pilares de la educación señalados por Jacques Delors y el aprendizaje-servicio en el ámbito universitario, a partir de las prácticas realizadas en el “Seminario Teórico Práctico Acompañamiento educativo a jóvenes en situación de riesgo” (STP) organizado por la Universidad Católica Argentina (UCA) y la Escuela Secundaria Madre del Pueblo (ESMDP, Villa 1-11-14, Bajo Flores). Se indaga el aprendizaje-servicio y su relevancia en la universidad para alcanzar una formación integral. La investigación utilizó distintas técnicas. En primera instancia una revisión bibliográfica que posibilitó fundamentar el trabajo con un soporte teórico. En segunda instancia, se consideraron distintos testimonios de protagonistas del STP: estudiantes de la UCA y directivos de la ESMDP. Estos se recogieron de un Informe de Sistematización realizado por la UCA que incluyó también cuestionarios autoadministrables a estudiantes de la Universidad y la ESMDP y la observación de un examen final presencial. Se presenta el aprendizaje servicio como práctica que promueven la mejora de la sociedad. Se indaga la capacidad del aprendizaje-servicio como vía para lograr la formación integral de los estudiantes, considerándolo base de una formación integral según los pilares de la educación para el Siglo XXI. Se examina si el STP es un caso de aprendizaje-servicio en que se desarrollen estos pilares: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. Si bien sería importante en futuras investigaciones sumar más datos de tipo cuantitativo, la conclusión da cuenta de que los estudiantes universitarios aseguran haber vivido en la práctica lo que Delors describe en la teoría.

PALABRAS CLAVES: Conocer, hacer, ser, convivir.

INTRODUCCION

Diversas son las maneras de promover una formación integral de los estudiantes universitarios en la actualidad. Este artículo presenta el STP como experiencia que tiende a dicho objetivo y evidencia una práctica de aprendizaje-servicio sustentada en los pilares de la educación propuestos en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors (“La Educación Encierra un Tesoro”, 1996). En primer lugar, analiza el caso del STP (UCA-ESMDP), desde su relación con el aprendizaje-servicio. Esta experiencia se inició en agosto de 2014 y actualmente está en curso su quinta edición. Se sustenta en un entramado intrainstitucional (vínculo entre distintas dependencias y carreras) e interinstitucional (vínculo UCA-ESMDP), contando con instancias de planificación y evaluación conjunta (co-gestión). Sus objetivos son: a) Despertar y/o afianzar en el estudiante universitario su compromiso ético-trascendente con la sociedad, particularmente con sectores vulnerabilizados, b) Potenciar las capacidades de aprendizaje de los jóvenes de la ESMDP. Los universitarios concurren semanalmente a la Escuela oficiando de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes. Dicho apoyo abarca tanto las actividades de aprendizaje de los estudiantes de la escuela como desarrollo de habilidades tales como la organización del tiempo y el estudio, primando (y construyendo) la relación vincular como base de todo el trabajo. Se trata de un acompañamiento personalizado, en un espacio semanal de dos horas de duración durante todo un cuatrimestre y situado en la grillas curriculares de la formación de grado de los estudiantes universitarios. Durante el desarrollo del acompañamiento los estudiantes universitarios realizan actividades de reflexión, autoevaluación, co-evaluación y retroalimentación acerca de sus desempeños en la ESMDP. Se busca así una formación integral que articule: saber - saber-hacer - saber ser.

METODOLOGÍA

Este trabajo es de carácter exploratorio y cualitativo. Analiza una experiencia formativa universitaria (STP) desde el aprendizaje-servicio y los pilares de la educación según Delors (1996: 95-96): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Para ello se consultaron diversas fuentes (Informe de sistematización STP, “Transitar experiencias de inclusión”, UCA-ESMDP; evaluaciones de 60 estudiantes universitarios de diferentes carreras; evaluaciones realizadas en el marco del STP, registros

de clase) y diversos actores (estudiantes universitarios, referentes ESMDP, estudiantes ESMDP). Dichas fuentes brindaron datos mediante entrevistas, cuestionarios autoadministrables y observaciones. Por medio de triangular fuentes y técnicas se realizó análisis de contenido temático elucidando contribuciones del STP a la formación personal (ser), profesional (hacer) y académica (saber).

RESULTADOS y DISCUSIÓN

UNESCO sostiene en el Informe Delors que los pilares de la educación del siglo XXI son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (1996: 95 y 96). La educación integral será entonces la que logre desarrollar estos aprendizajes en los alumnos.

El aprender a conocer es el proceso por el cual se adquieren nuevos conocimientos. Este aprendizaje llega mediante distintas experiencias (Delors, 1996: 97). El STP tiene como uno de sus objetivos potenciar las capacidades de aprendizaje de los adolescentes de la ESMDP. Sin embargo esta experiencia generó en los estudiantes universitarios un aprendizaje “mayor” que el que sienten que pudieron ofrecer. Según sus expresiones: “uno acompaña, pero también aprende, uno es educador pero también se educa” (UCA-PSMDP, 2015). El STP preve diversas actividades de evaluación, a modo de portafolio de la trayectoria educativa de los universitarios, que evidencian los aprendizajes logrados. En tal sentido resulta clave el acompañamiento y retroalimentación que reciben. La relación entre esta actividad y la formación profesional, académica y personal llega a tal punto que el STP equivale a un Seminario del Ciclo Filosófico-Teológico de la UCA. Es decir, se trata de una experiencia de formación universitaria. Delors hace hincapié en que el aprender a conocer permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno (1996, 97). Al respecto, en consideración de la mencionada interdisciplinariedad que caracteriza al STP, se pudo abordar una misma realidad desde perspectivas muy diversas (UCA y PSMDP, 2015). Asimismo, Delors puso de manifiesto la importancia de este pilar de la educación para favorecer una mayor curiosidad intelectual (1996: 97). En este sentido, cabe señalar que además de actividades de carácter obligatorio para quienes participan del STP surgieron iniciativas académicas particulares, tales como la escritura del Informe de sistematización “Transitar experiencias de inclusión”.

Ahora bien, el aprender a conocer la realidad se complementa con el aprender a hacer que permite mejorarla. Este pilar es definido por la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI como la forma de poner en práctica los conocimientos (1996: 99), ya que el 80% de los estudiantes retienen lo aprendido a través de experimentaciones activas (Tapia, 2001: 152). El carácter teórico-práctico del Seminario es una de las cuestiones más valoradas por los universitarios: “pude aplicar el contenido de la carrera a la práctica” (UCA y PSMDP, 2015). Los estudiantes destacaron como fortaleza que la cursada del STP fuera “más bien práctica y no tan teórica como suelen ser muchas materias” (UCA y PSMDP, 2016). El desempeño en base a aptitudes (UCA, Aprendizaje Inclusivo y Efectivo, Departamento de Educación) reemplaza las actividades de tipo memorístico, tan frecuentes en la formación universitaria. Por esta razón, el STP entiende la enseñanza como “el diseño de experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes usar flexiblemente el conocimiento disciplinar y ponerlo al servicio del otro en la tarea de acompañamiento educativo a jóvenes en situación de riesgo” (UCA y PSMDP, 2015). En “La Educación Encierra un Tesoro” se pone el foco en el impacto que el aprender a hacer tiene en el desarrollo vocacional-profesional (1996: 99). Este es un aspecto muy apreciado por los estudiantes: “Trabajar en una escuela (...) con jóvenes en situaciones de riesgo implica un cambio de paradigma completo desde el rol profesional. Tuvimos que adaptarnos a normas diferentes para poder establecer un vínculo” (Ibíd.). Los estudiantes aprecian distintos aspectos que intuyen atravesarían su desempeño profesional: usar flexiblemente el conocimiento, prepararse para diferentes situaciones. Esta propuesta favorece la “reafirmación de la vocación” (Ibíd.); aquello a lo que cada uno se siente llamado a ser, cuestión que también se aprende (Delors, 1996: 106). En primer lugar, pone de manifiesto el impacto en la mayor autoestima, aspecto que se ilustra a partir de actividades de autoevaluación de sus desempeños: “en la medida que uno comparte sus riquezas y resalta las del otro, fomenta su autoestima y la confianza” (UCA y PSMDP, 2016). La influencia de la práctica en los estudiantes los “ayuda a crecer como personas y genera sentimientos de plenitud y felicidad” (UCA y PSMDP, 2015).

El aprender a ser en esta experiencia, está relacionada con el aprender a vivir juntos. Este pilar fomenta el conocimiento de los demás permitiendo relaciones constructivas entre distintos grupos (Delors, 1996: 103). Ello resulta nodal para esta experiencia, considerando que busca “interrelacionar las tres [finalidades de la Universidad] –docencia, investigación y extensión– en torno a problemas reales (...) [generando] instancias de

diálogo entre aquellos que producen y transmiten conocimiento y los beneficiarios del mismo” (Hermida, 2010). Delors señala la importancia de concebir una educación que fomente el conocimiento de otras personas y otras realidades (1996: 103). En este sentido, el acercamiento a la Villa 1-11-14 significó para los estudiantes universitarios el conocimiento de un contexto muy diferente al propio (UCA y PSMDP, 2015). El encuentro (y los desencuentros) estuvo signado por la valoración de la “igualdad y las diferencias”. En expresiones de los universitarios: “Pude salir de la rutina de la facultad, relacionarme con personas que viven una realidad muy distinta, que tienen personalidades, preocupaciones y miradas diferentes, lo cual considero muy importante” (Ibíd.). Incluso invitó a cuestionamientos profundos: “Me cuesta entender que la vida nos haya puesto en realidades tan diferentes” (Ibíd.). En definitiva, se promueve una cultura del encuentro, tal como expresa una estudiante al evaluar la experiencia: “fue realmente un encuentro valioso entre los que participamos del seminario” (UCA y PSMDP, 2015). Al ser consultados 22 estudiantes de la ESMDP, 81% señala que el STP es “Muy bueno” (36%) o “Bueno” (45%). Al preguntar qué valoran del STP señalan que “ayuda a mejorar sus aprendizajes” (50%), “permite conocer gente de otras instituciones” (36%) y “motiva a seguir viniendo a la Escuela” (9%). Ello evidencia el aprender a vivir juntos y el intento por construir una cultura del encuentro.

El informe a la UNESCO destaca que hay una tendencia humana a poseer prejuicios negativos hacia grupos que no son de pertenencia y la importancia de evitarlo (Delors, 1996: 103). Los estudiantes universitarios ponen de manifiesto los prejuicios que suelen tener y como estos influyen en los vínculos: “son cuestiones que se instalaron en el inconsciente colectivo, y que uno mismo lo lleva” (UCA y PSMDP, 2015). Así, tras haber transitado la experiencia y problematizar dichos prejuicios, arriban a una valoración positiva de la Villa y sus habitantes. En este sentido el Papa Francisco señala la importancia de construir una cultura del encuentro (2015:15) y una de las estudiantes universitarias afirmaba que “la mejor palabra para hablar del seminario es encuentro” (UCA y PSMDP, 2016). Generar vínculos tiene un lugar fundamental: “si se logra estrechar los vínculos con los alumnos y docentes crece la confianza y el respeto mutuo” (Ibíd.). En esta experiencia todos aprenden. En primer lugar, los estudiantes de la escuela secundaria pues la mitad de ellos señaló en la citada encuesta que los encuentros con los universitarios los ayudó principalmente a mejorar sus aprendizajes (Ibíd.). A su vez, los docentes y directivos de la escuela se enriquecieron de los estudiantes de la UCA, tal como señala la directora de

estudios: “nos muestran o nos enseñan a ver a los chicos desde un lugar diferente” (UCA y PSMDP, 2015). Asimismo, los estudiantes universitarios destacan en reiteradas ocasiones los aprendizajes logrados por ellos en el contacto con la ESMDP: “vamos a aprender mucho de la manera de vivir que tienen, de su humildad y sencillez” (Ibíd.). Por eso para los estudiantes universitarios los aprendizajes “trascendieron lo académico y llevan a compartir experiencias de vida” (UCA y PSMDP, 2015).

CONCLUSIONES

La exploración del STP confirma que el aprendizaje-servicio es una herramienta metodológica y conceptual efectiva para favorecer una formación integral en estudiantes universitarios. El aprendizaje-servicio permite a los estudiantes formarse personal, académica y profesionalmente (integrar saber-saber hacer-saber ser) siendo protagonistas de su aprendizaje y responsabilizándose por la “casa común”. En ese proceso formativo aprenden a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. Experiencias de este estilo desafían las instituciones universitarias y las clásicas funciones de docencia, extensión e investigación (Peregalli, 2015: 33). Desafían también la capacidad de co-gestión interinstitucional en tanto habilidad para generar nuevos saberes que informen sobre cómo transitar “trechos entre dichos y hechos”, es decir, experiencias de inclusión que fortalezcan procesos que (nos) humanicen.

REFERENCIAS

- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana.
- Hermida, J.C. (2010). Compromiso Social. Universidad Católica Argentina, <http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/compromiso-social/nuestra-coordinacion>
- Papa Francisco (2015) Laudato Si. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- Peregalli, A. (2015) Universidad y Compromiso Social. Reflexiones para achicar la brecha entre el escritorio y el territorio. En: Hermida, J.C. , Compromiso Social: un camino para integrarnos como sociedad. Buenos Aires, UCA.
- Tapia, M. N. (2001) La solidaridad como pedagogía. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- UCA-PSMDP (2015). Informe de sistematización. Seminario teórico-práctico de acompañamiento educativo, manuscrito no publicado, Buenos Aires.

**COMPARTIR IDEAS. LA UNIVERSIDAD
VA AL INSTITUTO.
ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO**

GRUPO ApS(UB)

Universidad de Barcelona, España

* Laura Rubio (contacto) *lrubio@ub.edu* y *apsub@ub.edu*

Compartir ideas. La Universidad va al Instituto es un proyecto de aprendizaje servicio compartido entre diferentes facultades de la Universidad de Barcelona. La propuesta consiste en que los y las estudiantes, tanto de grados como de másteres, preparan conferencias-taller sobre temas de interés general relacionados con los estudios que están cursando y las imparten en institutos de enseñanza secundaria de Barcelona. La presente comunicación sistematiza el procedimiento que hace posible el desarrollo del proyecto, sus elementos definitorios y los principales resultados cuantitativos y cualitativos de las tres primeras ediciones durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017.

Aprendizaje servicio, responsabilidad social, compromiso cívico, educación secundaria.

**SHARE IDEAS. THE UNIVERSITY GOES TO SECONDARY SCHOOL.
QUANTITATIVE AND QUALITATIVE ANALYSIS**

Abstract

Share ideas. The University goes to secondary school is a learning service project shared between different faculties from the Universitat de Barcelona. This proposal is about the undergraduate and master degree students that prepare talks and workshops about topics of general interest which are related to their studies. This conferences are given to secondary school students from Barcelona. The communication's aim is to systematize the procedure that enables the development of the project, its key elements and the quantitative and qualitative main results of three first editions during the school years 2015-2016 and 2016-2017.

Keywords: Service learning, social responsibility, civic engagement, secondary school.

INTRODUCCIÓN

Compartir ideas. La universidad va al instituto es un proyecto de aprendizaje servicio transversal de la Universidad de Barcelona Este representa una propuesta de aprendizaje servicio que bajo una estructura común permite la participación de estudiantes y profesorado de distintas disciplinas en un mismo proyecto. Para conocer más sobre el proyecto puede visionarse: <http://www.ub.edu/ubtv/video/compartir-ideas-la-universidad-va-al-instituto>

La propuesta se inicia el 2015 como proyecto de innovación docente (2015PID-UB/150) del Grupo ApS(UB), un equipo interdisciplinar que desde hace tiempo trabaja para la promoción de experiencias y el reconocimiento del aprendizaje servicio a la Universidad de Barcelona desde el punto de vista de la responsabilidad social de la universidad (Ehrlich, 2000; Arthur y Bohlin, 2005; Martínez, 2008; Naval, 2011; Saltmarsh y Zlotkowski, 2011; Freixa, 2012; Santos Rego, et. al., 2015). Actualmente este equipo está formado por profesorado de las facultades de Bellas Artes, Biología, Derecho, Economía y Empresa, Educación, Trabajo Social, Farmacia y Ciencias de la Alimentación, Filología, Geografía e Historia, Ciencias de la Tierra, Enfermería y Medicina.

El proyecto Compartir ideas. La universidad va al instituto consiste en que los y las estudiantes, de grados o másteres, en parejas preparen conferencias-taller sobre temas de interés relacionados con sus estudios y las impartan en centros de secundaria, en un formato en el que, preferentemente, haya una primera parte de información y otra segunda de debate/taller. Algunos ejemplos de los títulos de conferencias-taller realizadas durante este tiempo son: Accionemos con métodos de creación de artistas (Bellas Artes); Emprendedores en el aula (F. Economía y Empresa); Microbios viajeros o viajeros con microbios? (F. Medicina); Somos polvo de estrellas! Del Big Bang al planeta Tierra (F. Geología).

El proyecto parte de la consideración que una de las necesidades de nuestra sociedad hiperinformada supone cada vez más una dificultad para conseguir saber significativo y forjar una opinión reflexiva y de motivación para actuar o adoptar nuevas conductas. A partir de la detección de esta necesidad, el servicio ofrecido es un espacio de debate sobre temas de relieve con un doble objetivo: difundir la información y animar espacios de debate, la mejor manera de construir una opinión reflexiva y movilizadora. En este marco, las y los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar competencias y contenidos propios de cada disciplina, así como también otros aprendizajes relacionados con las competencias transversales como la capacidad comunicativa, el trabajo en equipo y

el compromiso ético. En gran parte, el aprendizaje se garantiza a través de los diferentes momentos e instrumentos reservados para la reflexión sobre la propia experiencia y el valor que esta adquiere en relación a su formación, su identidad profesional y el sentido social de su aportación. Pero todo ello sería de difícil gestión si no el proyecto no contara con un partner clave como el Consorcio de Educación de Barcelona, que se encarga de hacer de enlace entre la universidad y los centros educativos, colaborando en la difusión del proyecto y garantizando el acceso a los centros educativos en los que vehicular las propuestas con las demandas de conferencias-taller. Por último y con tal de garantizar el reconocimiento académico del proyecto, cada facultad decide dónde ubicar y evaluar la experiencia (en una asignatura o como reconocimiento de créditos).

Este trabajo tiene como objetivos, por un lado, presentar los aspectos metodológicos clave de la propuesta. Y, por otro, exponer algunos datos cuantitativos y cualitativos que permiten una primera valoración del proyecto.

METODOLOGÍA

Con la intención de presentar los principales aspectos metodológicos de la propuesta, a continuación se señalan las distintas fases y acciones que hacen posible el desarrollo del proyecto (véase la tabla 1). Su complejidad no reside en la idea de base sino en el diseño y puesta en marcha de un procedimiento y organización que lo haga posible.

(Tabla 1)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las primeras ediciones del proyecto han permitido obtener datos de carácter cuantitativo y cualitativo. Respecto a los primeros, la siguiente tabla permite destacar especialmente la creciente implicación de diferentes facultades y el aumento de estudiantes implicados, así como también algunos aspectos relativos al impacto del proyecto.

(Tabla 2)

Por otro lado, los diferentes instrumentos de evaluación diseñados (pueden encontrarse en los siguientes links: cuestionario de valoración del alumnado; cuestionario de evaluación del profesorado del centro; cuestionario de autoevaluación) permiten extraer algunos

datos cualitativos. El análisis realizado a partir de las respuestas a estos cuestionarios permiten constatar una acogida muy positiva por parte de los diferentes implicados en la propuesta. Destaca el sentido y significatividad que la actividad confiere a las materias y estudios de diferentes facultades. Algunas citas resultan clave para poder ilustrar esta idea: “Creo que comunicar a otra persona un tema es la mejor manera de entenderla realmente” (autoevaluación estudiante 4º de Derecho) o “hemos integrado mejor los conocimientos que corresponden a nuestra disciplina; desarrollado habilidades comunicativas y docentes (...); mejorado nuestras capacidades de búsqueda bibliográfica y sobre base de datos con evidencia científica; mejorado nuestra capacidad de trabajo en equipo; y ganado en seguridad, confianza y criterio” (autoevaluación estudiantes 3º Enfermería). El alumnado de secundaria valora positivamente el interés y la proximidad desde la que las y los universitarios presentan las diversas temáticas: “quiero que vuelvan los mismos estudiantes universitarios ya que me han motivado” (valoración alumno 3º de ESO). Y el profesorado de secundaria valora que las y los estudiantes representan referentes positivos para el alumnado, y que el proyecto permite profundizar en contenidos curriculares: “Me ha parecido muy útil e interesante y nos ha dado la oportunidad de colaborar” (valoración profesor de instituto).

CONCLUSIONES

El análisis de resultados obtenidos las diferentes ediciones del proyecto Compartir ideas nos demuestra la pertinencia y el valor formativo de la propuesta y nos alienta a seguir trabajando en la misma dirección. No obstante, y como ocurre en todo proyecto, como equipo de trabajo también reconocemos la necesidad de afinar algunas cuestiones que han de permitir mejorar la calidad del proyecto en un futuro. En este sentido, ya se ha empezado a trabajar en la propuesta del curso que viene para formar al nuevo profesorado participante, perfeccionar algunos de los instrumentos reflexivos utilizados y simplificar el mecanismo organizativo del proyecto para que su consolidación sea realmente sostenible. Además, en un futuro, quiere estudiarse la posibilidad de abrir la propuesta a otros espacios donde ofertar conferencias-taller (bibliotecas o asociaciones de madres y padres de alumnos, entre otros).

TABLAS

Fases	Acciones
1. Elaboración del catálogo	- Definición de las conferencias-taller partiendo de propuestas de los centros y alumnos de secundaria - Elaboración del catálogo de conferencias-taller
2. Difusión y gestión de demanda	- Difusión del catálogo - Recepción del formulario de peticiones - Gestión de las demandas a la facultad/profesorado correspondiente desde la coordinación del proyecto
3. Planificación de intervención	- Presentación/motivación del proyecto a los y las estudiantes - Tutoría de planificación de la propuesta - Visita al instituto para definir la intervención
4. Formación de estudiantes	- Formación conjunta en habilidades comunicativas, oratoria y dinámicas participativas - Búsqueda y trabajo sobre los contenidos de la conferencia-taller - Seguimiento por parte del profesorado
5. Preparación del servicio	- Diseño del contenido y formato de la conferencia-taller - Ensayo de la intervención - Elaboración de un documento de síntesis de la conferencia-taller
6. Realización del servicio	- Realización de la conferencia-taller - Grabación en vídeo de su intervención para su posterior análisis
7. Reflexión	- Elaboración de un diario reflexivo - Actividad reflexiva a partir del visionado posterior del vídeo
8. Evaluación	- Evaluación por parte del alumnado de secundaria - Evaluación por parte del profesorado de secundaria - Evaluación y acreditación de las y los estudiantes a partir de las evidencias recogidas
9. Valoración de la experiencia	- Valoración del proyecto por parte del equipo de trabajo - Elaboración de propuestas de mejora y ampliación

Tabla 1. Procedimiento del proyecto en fases y acciones. **Fuente:** elaboración propia

	Centros de secundaria	Títulos	Facultades	Estudiantes	Grupos clase	Alumnos secundaria
1r semestre 2015-2016	14	22	7	56	37	906
2o semestre 2015-2016	18	36	8	91	73	1756
1r semestre 2016-2017	28	36	10	121	68	1244

Tabla 2. Resumen de las tres primeras ediciones del proyecto. **Fuente:** elaboración propia

REFERENCIAS

- Arthur, J. y Bohlin, K. (ed.) (2005). *Citizenship and Higher Education. The role of universities in communities and society*. Londres-Nova York, Routledge Falmer.
- Ehrlich, T. (ed.) (2000). *Civic responsibility and higher education*. Arizona: Orynx Press.
- Freixa, M.; Martín, X.; Puig, J.M.; Escofet, A.; Ríos, M.; De la Cerda, M.; Sánchez-Valverde, C. (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat*. Barcelona, Graó.
- Martínez, M. (coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, Octaedro.
- Naval, C.; García, R.; Puig, J.M. y Santos Rego, M. A. (2011). *La formación ético-cívica y el compromiso social de estudiantes universitarios*. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Saltmarsh, J. y Zlotkowski, E. (2011). *Higher Education and Democracy. Essays on Service-Learning and Civic Engagement*. Philadelphia, Temple University Press.
- Santos Rego, M. A.; Sotelino Losada, A.; Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona, Octaedro.

ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA DESDE EL A+S: ARTICULACIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL APRENDIZAJE.

SAN JUAN, D *; MAILLARD, B¹

¹UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE, CAMPUS PATAGONIA

danielasanjuan@uach.cl

RESUMEN: la formación inicial docente debe avanzar en el desarrollo de estrategias metodológicas para la mediación de la lectura, fortaleciendo prácticas pedagógicas que consideren no sólo el aprendizaje memorístico de la lengua escrita, sino que además estrategias de fomento lector. Para ello, es necesario proporcionar a los futuros docentes amplias experiencias de aprendizaje en los contextos reales en que los niños y niñas aprenden la lectoescritura, ofrecer diversidad de modelos de mediación que los estudiantes re-elaboren creativamente según las necesidades de aprendizaje de los contextos específicos. El Aprendizaje de Servicio (A+S), permite desarrollar conocimiento en contextos reales. Su carácter bidireccional, posibilita la inserción de 16 estudiantes de 2° año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en el contexto de la escuela, en un ciclo formativo anterior al de sus prácticas profesionales. Contempló 30 hrs. de trabajo en el contexto de los socios comunitarios, en tres Escuelas Básicas Municipales de Coyhaique, XI Región de Aysén, dos de ellas rurales. Los establecimientos se caracterizan por presentar índices de vulnerabilidad superiores al 70% y resultados académicos descendidos en el área lingüística. El Proyecto Pedagógico de A+S permitió instalar competencias tanto en los estudiantes de la carrera como en el socio comunitario, vinculando la teoría y la práctica.

PALABRAS CLAVES: Alfabetización, Asociatividad, Competencias, Docencia

SUMMARY:In the area of early literacy, initial teacher training programmes should focus on the development of methodological strategies for literacy mediation and strengthen classroom teaching practices that take into account not only memorizing printed mate-

rial but also include reader motivation. To be able to achieve this goal, it is necessary to provide teacher training students with a wide range of learning experiences in genuine classroom contexts where the children are in the process of learning to read and write, so that students can experience first hand a variety of models of mediation that they can then creatively adapt according to specific learning needs contexts. The educational model known as “Aprendizaje de Servicio” (A+S) provides a methodological framework through which students can develop knowledge in real life contexts.. This methodological approach, characterized by its bi- directional approach, has made it possible to integrate 16 second year primary teacher training students into a school context as part of a formative stage of their course prior to their final teaching practice, considering 30 hours of work in the context of community partners, in three elementary schools in Coyhaique, in the XI region of Aysen, two of them are rural schools. The three participating institutions are characterized by presenting vulnerability indexes above 70%, in addition to low academic results in the linguistic area. Through A+S the project installed competences in both the students of the career and in the community partner, linking theory and practice. It allowed in turn to install in the career a research action approach in the solution of problems both in the context of socio-community and academic space.

INTRODUCCIÓN

El diseño curricular predominante en la educación chilena enfrenta la necesidad de un cambio de paradigma; la discusión en torno a las políticas educacionales del país se centra en la formación inicial de los profesores (Montenegro y Medina, 2014) como factor clave para mejorar la calidad. En conjunto con rediseñar el modelo económico es necesario modificar las prácticas de enseñanza que posibiliten resultados de aprendizaje más complejos y ambiciosos que en el pasado

En el campo de las ciencias sociales, el Aprendizaje de Servicio (A+S), emerge como una propuesta pedagógica que permite desarrollar conocimientos y competencias a través de la práctica de servicio solidario en la comunidad (Tapia, 2006). Esta metodología de carácter bidireccional posibilita la inserción de estudiantes iniciales de pedagogía en el contexto de la escuela, en un ciclo formativo anterior al de sus prácticas profesionales, además de la instalación de competencias en el contexto del socio comunitario.

En el ámbito de la alfabetización inicial, la formación inicial docente debe avanzar en el desarrollo de estrategias metodológicas para la mediación de la lectura, fortaleciendo prácticas pedagógicas que consideren no sólo el aprendizaje memorístico de la lengua escrita, sino que además estrategias de fomento lector (Silva Díaz, 2001), potenciando la investigación pedagógica en áreas como la formación literaria y la literatura infantil en los procesos alfabetizadores, de tal forma que los estudiantes puedan utilizar variadas estrategias de motivación hacia el aprendizaje de la lengua escrita, de la mano con la estimulación hacia la lectura frutiva. Para ello, es necesario proporcionar a los futuros docentes amplias experiencias de aprendizaje que se sitúen en los contextos reales en que los niños y niñas aprenden la lectoescritura y, de esta forma, ofrecer diversidad de modelos de mediación que los estudiantes re-elaboren creativamente según las necesidades de aprendizaje de los contextos específicos.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura que se llevan a cabo en las escuelas obedecen a paradigmas positivistas asumidos en la década de 1950, los cuales alcanzan rápidamente el manejo de la lengua escrita, pasando por alto los procesos comprensivos de la misma; lo anterior, trae consigo una serie de dificultades a largo plazo, sobre todo en el desarrollo de competencias comunicativas, puesto que desde la psicolingüística la lengua es comprendida como una “herramienta mediadora” de comunicación y acceso al conocimiento, por lo tanto, su aprendizaje debe situarse en contextos holísticos que potencien su uso.

Lo anterior, pone al descubierto la falta de articulación entre los lineamientos teórico-prácticos que sustentan la formación inicial docente y las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas en la Educación Básica; por lo tanto, es necesario contemplar mecanismos que permitan a estas instituciones comunicarse efectivamente, aportando a la construcción de saberes y favoreciendo el cambio e innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGÍA:

El trabajo metodológico de A+S fue realizado con 16 estudiantes de segundo año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, en la Universidad Austral de Chile, Campus Patagonia; en el ciclo formativo anterior a las prácticas profesionales. Contempló 30 hrs. cronológicas de trabajo en el contexto de los socios comunitarios, a saber, tres Escuelas Básicas Municipales de la Comuna de Coyhaique, XI Región de Aysén, dos de ellas ubicadas en la ruralidad.

Los Establecimientos se caracterizan por presentar índices de vulnerabilidad superiores al 70%, además de resultados académicos descendidos en el área lingüística, fueron seleccionados dado que al momento del diagnóstico participativo manifiestan la necesidad de fortalecer y actualizar las prácticas docentes en torno a la alfabetización inicial y el manejo de diversos enfoques de lectoescritura para fomentar la lectura. Por ello, el contexto y los niveles iniciales de Ed. Básica en que los estudiantes desarrollaron el trabajo académico cobra total relevancia.

El proyecto curricular diseñado, buscó desarrollar en el contexto de los socios comunitarios, las competencias adquiridas en la asignatura de Enseñanza de la Lectoescritura, por lo que los estudiantes de tercer semestre prestaron apoyo pedagógico dentro del aula a docentes de primero básico en el uso de modelos de mediación de lectura que los estudiantes de Pedagogía adecuan a las necesidades de la Escuela.

Como señala Jacoby (1996) la metodología de Aprendizaje + Servicio es una forma de aprendizaje a través de la experiencia en que los estudiantes se involucran en actividades que atienden necesidades específicas, junto con oportunidades de aprendizaje intencionalmente diseñadas para promover el desarrollo integral de los estudiantes. Por ello, se convierte en la metodología por excelencia que permite orientar las estrategias metodológicas.

Para la ejecución de las actividades en el contexto del sociocomunitario, se consensuaron las siguientes actividades: 1. Los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica ingresan a las aulas de primero básico prestando apoyo personalizado en el proceso de alfabetización inicial, de esta manera utilizan el material concreto (fichas de conciencia fonológica, Kamishibay y cuenta cuentos, entre otros) diseñado en la asignatura Enseñanza de la Lectoescritura, actividad que se realiza durante 6 jornadas de 5 horas cronológicas cada una; 2. La metodología que releva el uso de material concreto para el aprendizaje, permite diseñar semanalmente nuevos materiales para dar respuesta a nuevas preguntas y, con ello, al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la enseñanza de la lectoescritura; 3. La dupla pedagógica entre el docente de primero básico y los estudiantes de la carrera, permitió innovar en el uso y adecuación de nuevos modelos de alfabetización a partir de los ya utilizados en las escuelas. (ver: <https://www.youtube.com/watch?v=Hz12hr-nCKo&t=3s>)

RESULTADOS y DISCUSIÓN

La metodología de A+S permitió obtener productos académicos que nutren la reflexión en torno al desarrollo que debe adquirir la formación inicial docente en la carrera de Pedagogía en Educación Básica en el Campus Patagonia, sobre todo, respecto de las metodologías de enseñanza aprendizaje que permiten la formación del profesorado desde el enfoque de competencias.

Los Estudiantes de Pedagogía desarrollan competencias de investigación en el campo de su futuro quehacer profesional, puesto que las estrategias del A+S, se relacionan con el levantamiento de problemáticas vinculadas directamente a la práctica pedagógica, en la medida que permiten al estudiante insertarse en un contexto educativo, lo cual fortalece la conexión entre teoría y práctica educativa en los procesos formativos a nivel de Enseñanza Básica.

El apoyo pedagógico que realizaron los estudiantes, permitió diagnosticar que la didáctica utilizada en la enseñanza de la lectoescritura en estos contextos, obedece a paradigmas mecanicistas, lo cual genera nuevas problemáticas, puesto que si bien los estudiantes alcanzan niveles de logro aceptables en lectura y escritura al finalizar el primero básico, estas herramientas discursivas no son trabajadas de la mano de la comprensión, ni menos aún desde el enfoque de fomento lector, lo cual impide el desarrollo de competencias

comunicativas en etapas más avanzadas de la edad escolar.

El rol del socio comunitario es muy relevante para el logro de los objetivos académicos, no sólo porque proporciona el espacios de aprendizaje, sino porque además monitorea el proceso en conjunto con los docentes de la Universidad, en este trabajo resaltan dos elementos como fundamentales: reflexión y reciprocidad; lo cual resulta en un beneficio directo para el profesor de primero básico, ya que generalmente, los docentes de Educación Básica que trabajan en alfabetización inicial cuentan con muy pocos espacios para la reflexión sobre su práctica al interior de la Escuela; por lo que la asociatividad que proporciona la metodología de A+S permite la búsqueda de respuestas a las diversas problemáticas que van surgiendo en el proceso de alfabetización, es precisamente en esta búsqueda donde se construye el conocimiento entre el docente del establecimiento y los estudiantes de la carrera.

En el trabajo en aula, cada socio comunitario recibió un cuadernillo de actividades, la elaboración de estos materiales fue monitoreada en todo momento por la docente de la asignatura, quien además trabajó en conjunto con el docente del establecimiento; esta triangulación permitió la confección de una secuencia de actividades que van adquiriendo mayor complejidad en la medida que la apropiación de la lectoescritura avanza.

CONCLUSIONES

El A+S como metodología de enseñanza aprendizaje permite vincular la teoría y la práctica en la formación inicial docente, desarrollando competencias académicas en contextos reales del futuro quehacer profesional, intencionado la formación desde el enfoque de investigación acción en la solución de problemáticas tanto en el contexto del socio-comunitario como del espacio académico. Lo anterior, respalda la premisa de que la formación inicial docente debe concebirse desde un enfoque curricular donde la investigación-acción sea predominante.

La necesaria vinculación con el medio que deben evidenciar las Universidades en su aporte al desarrollo del capital humano de las localidades en que desempeñan su trabajo académico, requiere de metodologías que posibiliten esta articulación con las comunidades, el A+S surge como una respuesta a esta problemática universitaria, en tanto que desarrolla competencias de responsabilidad social en los estudiantes, además de una didáctica efectiva para las distintas áreas del conocimiento en que puede trabajarse este enfoque.

La aproximación temprana de los estudiantes de pedagogía al trabajo en aula, permite que el futuro docente reafirme su vocación y construya su identidad profesional, asumiendo con responsabilidad y compromiso los desafíos de su formación pedagógica. Como elemento a considerar emergen la mejora visible en los resultados académicos y los índices de aprobación de asignaturas, además de la disminución en los índices de deserción universitaria en etapas avanzadas de la carrera.

Un aspecto a resaltar en el proceso metodológico de A+S se relaciona con la construcción de comunidades de aprendizaje, esta relación bidireccional entre el espacio académico y el socio-comunitario, posibilita no sólo la construcción conjunta de nuevos conocimientos, sino que además, proporciona espacios de aprendizaje que permiten a los docentes enseñar un conocimiento con sentido, no desde lo puramente epistemológico, sino que un conocimiento que solucione problemas reales y responda ampliamente a los desafíos que conlleva la Formación de Inicial Docente.

REFERENCIAS.

- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. *Service-learning in higher education: Concepts and practices*, 3-25.
- Montenegro, H., & Medina, L. (2014). Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿Qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza? *Estudios Pedagógicos*, 40, 161-182.
- Silva Díaz, M.C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (primera y segunda parte). *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5 y 6 [en línea].
- Tapia, M. N. N. T. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles (No. 37.035. 2). Ciudad Nueva.

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UNA EXPERIENCIA DE ApS EN COLABORACION

SANTOS, G*

ECienTec, Facultad de Ciencias Exactas, UNCPBA, Argentina.

* *nsantos@exa.unicen.edu.ar*

RESUMEN

En este artículo examinamos una experiencia de Aprendizaje Servicio (ApS) basada en la metodología del trabajo colaborativo. Esto responde a la demanda de dos escuelas que intentan innovar prácticas pedagógicas utilizando las TIC. Examinamos cómo los estudiantes de la enseñanza de la informática interactúan con los profesores y usan estrategias de trabajo colaborativo. Se realiza un estudio cualitativo y la información se obtiene mediante observaciones y entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos demuestran que las acciones realizadas por los participantes fueron: identificar obstáculos a la tarea conjunta, asesoramiento para superar dificultades u obstáculos, reconocer situaciones, reflexionar y tomar conciencia de interacciones y motivar a compañeros.

PALABRAS CLAVES: Alfabetización digital; Aprendizaje en contexto; Prácticas docente; Relatos y reflexiones.

TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: AN EXPERIENCE OF SL IN COLLABORATION

ABSTRACT

In this article we examine an experience of Learning Service (LS) based on the methodology of collaborative work. This respond to the demand made by two schools that try to innovate pedagogical practices using ICT. We examine how learners of informatics teaching interaction with teachers and they use collaborative work strategies. The study is qualitative and information on experience is obtained by “in situ” observations and semi-structured interviews. Our findings show that the actions participant’s make was: identify obstacles to the joint task, advice to overcome difficulties or obstacles, recognize situations, reflect and become aware of interactions and motivate peers.

KEY WORDS: Digital literacy; Learning in context; Teaching practices; Stories and reflections.

INTRODUCCION

La profesión docente exige conocer la realidad socio cultural en la que se ejerce. Conocimiento que se adquiere formando parte de ella, en el ejercicio de la profesión y con el acompañamiento de una reflexión que articule el conocimiento teórico con el práctico.

El modelo de formación docente de la mayoría de los profesados universitarios de Argentina concentra las prácticas profesionales docentes en el último año de carrera, realizadas en espacios educativos ad hoc con las restricciones propias de un corte temporal en el proceso del ciclo académico que se trate, circunscritas a la enseñanza de determinado contenido y la evaluación de su aprendizaje. Un modelo que genera saberes fragmentados y falsos correlatos entre teoría y práctica (Litwin, 2008), basados en una fuerte carga disciplinar, una débil formación pedagógica y una lógica deductiva y aplicacionista.

Se reduce la situación social intrínseca de la práctica docente, donde confluyen múltiples factores, en un contexto y momento histórico determinado. Son situaciones complejas, singulares, signadas por la incertidumbre y que requieren, además de conocimientos teóricos y prácticos, actitudes de autonomía y compromiso (Sanjurjo, 2014).

El Plan de estudios del Profesorado en Informática de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNCPBA (Argentina) también presenta estas dificultades y, en un intento por remediarlas, se les ofrece a los estudiantes, desde hace unos años, la posibilidad de realizar prácticas en otros espacios educativos, mediante propuestas de extensión y vinculación.

La experiencia que aquí se presenta tuvo origen en la demanda de capacitación docente formulada por dos escuelas que se proponen innovar las prácticas pedagógicas utilizando TIC. Para dar respuesta a dicha demanda se propuso una instancia de ApS enriquecido por estrategias de trabajo colaborativo, generando un espacio de intercambio entre los docentes de escuela y los estudiantes de profesorado. Se intenta identificar las características distintivas de este tipo de actividad con el fin de bosquejar un modelo de prácticas docentes basado en el aprendizaje servicio (ApS) y la resolución de problemas en colaboración.

METODOLOGÍA

Luego de una primera entrevista con los directivos que solicitaron la capacitación, se percibió que estos espacios de práctica podían ser muy enriquecedores para la formación y el desarrollo profesional. Por tanto, se propuso realizar un estudio piloto sobre el trabajo

colaborativo entre los estudiantes de profesorado y los docentes en ejercicio de su profesión. El estudio es de carácter cualitativo, dado que permite mayor acercamiento a la unidad de análisis que son los estudiantes. Participaron dos estudiantes del último año de la carrera Profesorado en Informática de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Argentina. Además, se contó con la colaboración de estudiantes de los Profesorados de Matemática, Profesorado de Física, Técnica Universitaria en Programación y Administración de Redes, quienes colaboraron en el acondicionamiento de los laboratorios de informática.

Por cada escuela se conformó un grupo de docentes, de participación voluntaria que trabajaron colaborativamente con los estudiantes de profesorado en el diseño de actividades de Enseñanza con TIC durante dos horas institucionales a la semana. Por la Escuela de Educación Primaria N°34 (Distrito Tandil) participaron, de manera continua durante el transcurso que duró la experiencia, 4 docentes del turno mañana y uno del turno tarde. Mientras que por la Escuela de Educación Especial N°502 (Distrito Tandil) participaron seis docentes.

La propuesta de trabajo colaborativo consistía en elaborar actividades de enseñanza con TIC de acuerdo a la planificación curricular de cada docente, luego realizar la puesta en aula y analizar las dificultades para planear posibles mejoras. El trabajo constó de cuatro actividades: a) manejo de aplicaciones TIC; b) procesos de aprendizaje en el nivel primario; diseño e implementación de actividades de aprendizaje con TIC y d) puesta en aula de las actividades elaboradas.

Las dos primeras actividades se orientan a que cada participante ponga a disposición del grupo aquello que sabe, que les permita acordar un mínimo de vocabulario y significados comunes y posibilite una interdependencia positiva. Esto es, los estudiantes de profesorado aportan sus conocimientos sobre el manejo de aplicaciones y los docentes de nivel primario sobre los procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza en el nivel primario. La tercera y cuarta actividad implican pensar, crear y hacer juntos para dar respuesta al problema que se comparte: innovar las prácticas educativas con TIC.

La información sobre el desarrollo de la experiencia se recupera mediante observaciones “in situ” y entrevistas semiestructuradas a los estudiantes participantes y las docentes de las escuelas. En este trabajo se analiza la experiencia a partir de los relatos y reflexiones de los estudiantes de Profesorado de Informática.

LA EXPERIENCIA EN EL RELATO DE LOS ESTUDIANTES

La intencionalidad pedagógica de la experiencia radica en favorecer, tanto en los estudiantes en formación como en los docentes de las escuelas, la apropiación de competencias para idear modos de uso de la tecnología capaces de potenciar los aprendizajes escolares en las distintas áreas curriculares, atendiendo a la diversidad.

A partir del conocimiento instrumental sobre algunas aplicaciones informáticas se intentó, a modo de actividad introductoria, generar las condiciones para construir la trama que desencadena el trabajo en colaboración. Se siguió la línea de pensamiento de la formación docente integral porque se espera que además de adquirir destrezas y conocimiento instrumental se contribuya a la formación personal y profesional (Gatti, 2008).

Se debatió sobre las potencialidades educativas de las TIC y del lenguaje tecnológico en la mediación de los procesos cognitivos. El estudio de las aplicaciones informáticas educativas continuó con el fin de elaborar actividades de enseñanza para las distintas áreas curriculares.

La estrategia de la actividad consistía en proponer a las docentes situaciones de aprendizaje que tengan las mismas características que las que se espera que los docentes de escuela puedan diseñar para el aula. Los docentes en formación ofrecían sus conocimientos de la aplicación y los docentes de escuela aportaban los posibles usos que iban identificando para el trabajo. Dado que la mayoría de los docentes de escuela reconoció tener conocimientos de informática se acordó comenzar a trabajar en el diseño de actividades y en la medida que se identificaran nociones erróneas, lagunas o falta de conocimiento se prepararían mini talleres de actualización sobre temas específicos de informática o de estrategias para enseñar contenidos específicos de matemática, lengua, naturales o sociales. A partir de las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes pudimos identificar algunas categorías de acciones que podrían ser deseables para el desarrollo de este tipo de actividades en colaboración.

Identificación obstáculos para la tarea conjunta. Ejemplo: Los docentes poseen un nivel de apropiación dispar de las diferentes aplicaciones.

Asesoramiento para superar dificultades u obstáculos. Ejemplo: Les ofrecíamos aplicaciones informáticas, nos preguntaban cómo usarlas y, juntos, tratábamos de ver cómo se podían adaptar para atender a alumnos con diferentes discapacidades.

Reconocimiento de situaciones, hechos o casos singulares.

Reflexión y tomar conciencia de las interacciones: Aprendimos a gestionar una clase y

elaborar planes de clase. En la práctica se ven los grises y entonces uno nota que hace falta siempre mantener un equilibrio entre una postura de enseñanza clásica y una completamente constructiva.

Motivación. Ejemplo: las docentes se entusiasmaron trayendo contenidos o recursos que utilizaban para que las ayudemos a buscar maneras de incluir alguna de las aplicaciones informáticas... Por ejemplo, si estaban trabajando con la multiplicación utilizaban Tux-Math y les ayudamos a poner reglas al juego para que se ajuste al objetivo de la actividad de aprendizaje.”

A partir de este primer trabajo exploratorio se podría inferir que el ApS basado en el trabajo colaborativo requiere de este conjunto de acciones. Además, que cuando se reúnen dos colectivos con intereses propios pero orientados al mismo objeto, el ApS es bidireccional: Ambos colectivos aprenden y ambos colectivos realizan un servicio.

CONCLUSIONES

El contenido de prácticas pre-profesionales con las características aquí presentadas, que se desarrollan en diversos contextos educativos exponen a los estudiantes de profesorado a situaciones complejas en las que, desde la perspectiva del Aprendizaje Servicio (ApS), se superan los límites del campo disciplinar específico y se exigen miradas interdisciplinarias o multidisciplinarias. Las prácticas docentes pueden ser una instancia poderosa y eficaz para el aprendizaje, la incorporación y la evaluación del impacto del ApS de estudiantes y profesores universitarios a través de la institucionalización curricular (García García y Cotrina García, 2015; Bates y col, 2009). Es necesario profundizar el estudio para identificar los obstáculos y desarrollar estrategias de monitoreo y evaluación tanto de la actividad colaborativa como del desempeño de los participantes.

El valor de este tipo de propuestas radica en poner en diálogo e interpelar el “contenido disciplinar” en relación a los condicionantes contextuales de las prácticas producto del medio socio-cultural en el cual se desarrollan, de la propia experiencia y los referentes teóricos. A la vez, promover una formación profesional solidaria y responsable.

AGRADECIMIENTOS

A todos los actores participantes: estudiantes del Profesorado de Informática, de Profesorado de Física y de la Tecnicatura Universitaria en Programación y Administración de Redes; y a directivos y docentes de la Escuela de Educación Especial N° 502 y de la Escuela de Educación Primaria N°34 del distrito de Tandil.

REFERENCIAS

- Bates, A. J., Drita, D., Allen, C., & McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9(1), 5-23.
- García García, M. y Cotrina García, M. (2015); El aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado: De las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del Profesorado*. Vol. 19, N° 1. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART1.pdf>
- Gatti, E. (2008) La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: Formación permanente v/s capacitación continua. *Revista Docencia* N° 36. <http://www.revistadocencia.cl/visor.php?numeroRevista=36>
- Litwin, Edith (2008) El oficio de enseñar. *Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Sanjurjo, L. (2014). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Sanjurjo (coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, pp. 15-43.

PROYECTO INTERGENERACIONAL Y EMOCIONES EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD. LICEO DE MONTEVIDEO.

SANTANA, M.¹; SCALA, A. ^{1*}

¹CLAYSS sede URUGUAY *ana.scala@clayss.org.ar*

RESUMEN

El Liceo 52, en Montevideo, implementa un Proyecto de AYSS como desafío intergeneracional. Participan alumnos de 6º año de la escuela contigua, de 2º y 3º del liceo, los abuelos de ambas instituciones y los docentes referentes, acercando generaciones a través del Aula de Informática. El aprendizaje resultante, tanto para estudiantes como para adultos mayores, aporta tecnología así como nuevas habilidades y capacidades emocionales, en una población socioeconómica y culturalmente vulnerada, que logra estos maravillosos encuentros de Vida. El presente trabajo investigativo consiste en el análisis de elementos de impacto al cierre del Proyecto, que no solo plantea evidencias de mejora en aprendizajes de contenidos, sino también en competencias emocionales y clima institucional. Basado en la metodología de estudio de caso, recaba información de diversas fuentes, documentos de la institución, entrevistas, encuestas, observaciones y revisión bibliográfica, que permite fundamentar hallazgos a partir de un marco teórico coherente. Se analizan tres variables a lo largo del trabajo: 1- la motivación de los participantes en el Proyecto 2- la percepción que tienen los mismos de lo aprendido 3- el clima áulico- institucional resultante, como indicador de convivencia. Durante el proceso de trabajo de Tutoría en el Centro educativo, se fueron recibiendo insumos de evaluación por parte de los implicados, en forma continua. Los resultados e impacto se vieron reflejados al cierre del año desde todas las actividades realizadas. Los estudiantes y los docentes generaron múltiples estrategias desde los procesos de aprender y enseñar, enriqueciéndose con habilidades que no se esperaban al planificar las acciones. Las conclusiones primarias, dado que el Proyecto continúa, están orientadas a los impactos positivos en el desarrollo del bienestar

personal e institucional y a la potenciación de competencias emocionales como resultado de aplicar Proyectos de AYSS.

Palabras claves: Bienestar, aprendizaje-servicio, competencias emocionales.

SUMMARY

Secondary high School N° 52 in Montevideo is implementing an AYSS project based on an intergenerational challenge. The people involved in this project are students from 6th grade at the adjacent primary school and students from 3rd and 4th form from the high school mentioned before. These students are working together with some of their grandparents and their respective teachers in an intention to approach different generations through the computer lab. The learning acquired by students and old people involved is not only about technology but it also provides them with new emotional abilities and capacities, in a socio-economical breached population that reach these wonderful encounters of life.

The following work consists on the analysis of impact elements at the closure of the project, which not only state evidence of the improvement in the learning contents but also in emotional aptitudes and institutional climate. Based on the case study methodology, this project collects information from several sources, documents from the institution, interviews, surveys, observations and bibliographical revisions that allow the discovery of a coherent framework. Three variables are analyzed throughout this investigation 1- the motivation of the participants of the project, 2- the perception they have on the knowledge acquired, 3- the resulting institutional-classroom climate as a coexistent indicator. During the process several evaluation elements from the participants were constantly received. The impact and the results of the project were reflected at the closure of the year through all the activities fulfilled by the people involved. The students and the teachers produced multiple strategies from the processes of learning and teaching, rewarding themselves with abilities they were not expecting at the time of planning their actions. The primary conclusions, since the project has not finished yet, are directed to the development of positive impacts of the personal and institutional welfare and also to the promotion of emotional aptitudes as a result of applying AYSS projects.

Keywords: welfare, service-learning, emotional aptitudes.

INTRODUCCIÓN

Los resultados de dos años de Programa de AySS en el Liceo N° 52 de Villa García, muestran que a partir de un Proyecto intergeneracional pueden generarse nuevas formas de expresar emociones y promoverse climas de bienestar que mejoran las relaciones entre iguales. Villa García está conformada por una cadena de cuatro barrios, en Ruta 8, en la periferia de Montevideo. Viven unas siete mil personas desplazadas del centro de la capital y del interior del país. Se encuentran en una situación de vulnerabilidad socioeconómica, en un contexto desafiante, con vidas transversalizadas por empleos informales, con carencias de recursos materiales, socioeconómicos y culturales. Sus viviendas son modestas, en su mayoría de material aunque se hallan aún casas precarias, en ninguno de los barrios hay saneamiento pero sí cuentan con luz eléctrica y agua potable. Las familias se caracterizan por ser heterogéneas, numerosas y con diversos “arreglos”, ensambladas, monoparentales con jefatura femenina y nuclear, con promedio de cuatro hijos. Sus habitantes tienen una fuerte identidad territorial, reclaman enérgicamente que se les reconozca y se les respete en sus características. En la escolarización de niños de Primaria y jóvenes del Liceo, se observa ausentismo, alta deserción y bajo rendimiento. No habiendo en este contexto entonces, otros espacios culturales zonales, excepto las instituciones educativas, el Liceo 52 dentro del Complejo educativo en el que se inserta, se convierte en un lugar de preferencia para esta población que se enorgullece de tenerlo. Los Proyectos de AySS en esta zona tan vulnerada socialmente, son recursos pedagógicos de primer orden para desarrollar competencias y habilidades en pos del bienestar socioemocional.

METODOLOGÍA

Este trabajo está orientado al análisis del impacto obtenido en aprendizajes y competencias emocionales, al cierre de un Proyecto inclusivo intergeneracional. Se fundamenta en la metodología de estudio de caso como estrategia de diseño de investigación cualitativa. Se trata de comprender y analizar el proceso de diagnóstico e intervención llevado adelante en la institución seleccionada, así como los resultados del proceso evaluativo. Se orienta a la formulación de juicios de valor como base para la toma de futuras decisiones. La medición del impacto corrobora que efectivamente y debido a las acciones implementadas, los participantes en el proyecto experimentaron los cambios en las condiciones que se habían establecido como objetivos y aún los superaron. La muestra del estudio

la conformaron 50 estudiantes y 50 adultos entre profesores, maestros, y familiares de alumnos que recibían las clases, participando de la experiencia desde hace dos años, siendo este el tercero. Desde la lógica implícita en la evaluación de impacto, la situación de los participantes cambió entre el comienzo y el final de la ejecución del Proyecto. Se entiende por impacto la diferencia entre la situación “inicial, sin proyecto” y “la situación posterior” al final. Se ejemplifica este enfoque con la siguiente pregunta: ¿Cuál hubiera sido la situación de los participantes, si ellos no se hubiesen implicado en el Proyecto? En el proceso de selección de datos que esta metodología requiere, se han utilizado las siguientes estrategias: documentos de los Centros, entrevistas, encuestas, observación participante y referencias bibliográficas. Se siguió la lógica de los análisis cualitativos, estableciendo una correlación entre contenidos y participantes, entre tareas y situaciones. El proceso realizado, los eventos y situaciones relevantes, se confrontaron con datos de los documentos antes señalados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Analizar nuestras prácticas educativas en clave de aprendizaje y servicio solidario, supone dotarlas de significado para construir en conjunto herramientas que nos permitan transformar la realidad, transformándonos. Nuestros contextos educativos se nos presentan en el actual siglo, de modo cada vez más complejo, al decir de Perrenoud (2007) “ya no bastan los saberes racionales para hacer frente a la diversidad de situaciones que se presentan a diario en el campo educativo”. Enfoque que remite al cuestionamiento de estas acciones enraizadas en la tradición racional-academicista, donde las emociones y los sentimientos no han tenido cabida, e invita a repensar la Escuela y sus Proyectos. La Psicopedagogía expresa que cuando el Proyecto Infancia no resulta como esperamos, esta comienza a fracasar. Se escuchan cada vez con más frecuencia expresiones tales como “es un alumno hiperactivo, con déficit de atención, o con retraso madurativo, dificultades de lenguaje, necesidades educativas especiales”. Dolagaray (2015), propone a la ternura como semilla de todas las acciones preventivas posibles, “necesitamos y damos, recibimos y ofrecemos”. Lo expresado fue confrontado con la realidad, al presenciar desde una observación participante, innumerables gestos de ternura en los talleres a cargo de los jóvenes. En las actividades, los adultos mayores, sus abuelos, halagaron permanentemente las intervenciones de los estudiantes y el afecto brindado. Es así que desde

el llenado de un formulario para el sistema jubilatorio, o una solicitud de documentación on line, fueron prácticas tecnológicas que les permitieron el fluir de emociones. Ello se constató con las encuestas realizadas a estudiantes. Bisquerra (2013) señala que es necesario aproximarse a la idea de transitar más tramos educativos en estos ambientes de “bienestar emocional”. Este bienestar y pedagogía de la ternura, como finalidades educativas, se pueden ir logrando con Proyectos de AYSS, con sentido y ricos en experiencias. Coincidimos con Perkins (2010) en los “Principios del aprendizaje pleno” de los cuales hemos identificado dos que se evidenciaron, el “hacer que participar valga la pena” y el “aprender del equipo”, ambos registrados en informes de cierre institucionales y del Tutor. Desde el Proyecto intergeneracional se ha ido dando importancia a este “bienestar” poniendo en juego a la inteligencia emocional, concepto que se entiende como la capacidad de percibir y expresar las emociones, utilizarlas para facilitar el pensamiento, comprender y razonar a través de ellas, regularlas en uno mismo y en los demás. Se realizaron variadas actividades prácticas, con énfasis en las fortalezas personales, en lo lúdico, evidenciándose aspectos como la atención plena, desarrollo del fluir, optimismo, humor, creatividad, resiliencia y competencias emocionales que se reflejaron en el clima del aula. El presente trabajo puso de manifiesto que uno de los factores principales de bienestar, son las relaciones sociales que se potencian con el aprendizaje cooperativo. Al triangular las diferentes técnicas de recogida de datos, básicamente de las respuestas de los alumnos, con los testimonios orales de los demás participantes, nos hemos aproximado al análisis de información cuanti- cualitativa. Ello permite atribuir significado desde tres variables: Motivación de los involucrados en el Proyecto. Percepción sobre lo aprendido. Clima áulico- institucional resultante, como indicador de convivencia. 1) La motivación intrínseca se evidenció relacionada con el deseo de sentirse útil y capaz de superarse a sí mismo, con la satisfacción personal y la autorrealización al emprender el proyecto. Los resultados obtenidos muestran que existe un alto grado de satisfacción en los alumnos que participan. En concreto, un 80% de ellos manifestaron en sus devoluciones estar apasionados por lo que estaban realizando. A un 20% le gustó la experiencia sin mostrar mayor involucramiento. 2) En cuanto a la percepción de los participantes, los resultados de este estudio muestran una valoración en general positiva, tanto de la capacidad desarrollada por los estudiantes al transformarse en “profesores” para enseñar desde lo informático, como del optimismo respecto de su experiencia vivencial y formativa. Los alumnos reconocen que el proyecto que realizan está relacionado con sus aprendizajes. En concreto, el 68% está

muy de acuerdo y el 26% bastante de acuerdo en que el desarrollo del proyecto tiene relación directa con los contenidos que aprenden. El 6% opina que realizar el proyecto no ha incidido en mejores aprendizajes. Sin embargo, cuando se pregunta por los impactos, un 85% reconoce que ha incidido en lo emocional, en mejorar las relaciones con los otros, y en un 15% destacan el avance, solo desde lo curricular. 3) El clima áulico- institucional generado en esta experiencia, muestra un determinado modelo de convivencia, en el que han impactado las acciones pedagógicas y didácticas implementadas, así como la relación con los otros. Se evidenció a partir de todos los actores de la comunidad educativa y de la forma en que fueron construyendo el entramado de relaciones. Se incluyó a escolares, liceales, docentes, no docentes, familias, agentes de la comunidad y a otros actores del sistema. Se tuvo presente la organización de tiempos y espacios escolares, las formas de relacionamiento interpersonal a la interna de la institución y con el Tutor, observador participante externo. Un 75% de los participantes consideró que el proyecto los ayudó a involucrarse más con la institución, a favorecer su participación activa, lo cual favoreció el clima institucional. Este ha sido uno de los elementos que ha causado mayor bienestar, la adquisición de competencias emocionales. Se recoge en la voz de uno de los docentes: “El trabajar con personas adultas mayores hizo que los chicos estuvieran atentos al trato respetuoso, al entender sus limitaciones y problemáticas, ellos fueron mejorando casi sin quererlo sus habilidades comunicativas y sociales”. Otro docente opina “el compromiso con el trabajo que están realizando es lo que más me maravilla. Aprender a ponerse en lugar de los profesores y esto a su vez los hace comprender distintos puntos de vista, mayor tolerancia y comprensión de las situaciones áulicas.”

CONCLUSIONES

Respecto a las limitaciones del estudio si bien se arribó a algunas conclusiones, se ve la necesidad de continuar trabajando para la mejora de los sistemas de registro. Se considera relevante, en la medida en que esta experiencia institucional se fue autonomizando de sus impulsores iniciales, y fue cobrando identidad propia. Otro de los retos que se presentaron radica en la importancia que debe darse a los procesos de evaluación y reflexión, los que sirven sin duda para visualizar y analizar los nuevos hallazgos. Otro aspecto es que podrían haberse analizado otras variables relacionadas con el grado de motivación y percepción de los participantes, así como en relación al clima áulico. Se interpretó solo una

parte del vasto campo de información y conocimiento disponible. Como reflexión final pensamos que los Proyectos de AySS y en particular el implementado en Villa García, pueden posibilitar el desarrollo personal y social de todos los que participan en la propuesta. Asimismo, estructuran el currículo en torno a la acción solidaria, donde entran en juego además, las competencias emocionales. Es fundamental según la metodología de AYSS que estas prácticas y su esencia, traspasen los muros del centro y lleguen a toda la comunidad educativa de la región, de modo que ella se beneficie de sus efectos positivos. Los resultados de dos años de Programa de AySS en el Liceo N° 52 de Villa García, y el itinerario planificado que continúa en 2017, muestran que a partir de un Proyecto intergeneracional pueden suscitarse nuevas formas de expresar emociones y promoverse climas de bienestar que mejoren las relaciones entre iguales. Los Proyectos de AySS y el llevarlos adelante precisamente en esta zona tan vulnerada socialmente, se convierten en recursos pedagógicos de primer orden cuando se trata de desarrollar competencias y habilidades para el bienestar socioemocional de los implicados.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los estudiantes y al equipo directivo del centro educativo de referencia, a los actores institucionales, especialmente a la docente de la Sala de informática y a la Maestra Comunitaria de la escuela vecina, a todos ellos por su colaboración desinteresada y su entusiasmo contagioso.

REFERENCIAS

- ANEP, EDU. UY. Portal Monitor (Monitor educativo de Primaria). ANEP, EDU. UY. MONITOR CES (Portal Monitor y Secundaria). Montevideo, Uruguay.
- Bisquerra, R. (2013) Cuestiones sobre bienestar. Madrid, Síntesis.
- Dolagaray, N. I. (2015) Es posible la ternura en la escuela. Córdoba, Argentina. Brujas.
- Perkins D. (2010) El aprendizaje pleno. Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud P. (2007) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, Graó https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
- Universidad Autónoma de Madrid, 3º Magisterio Educación Especial. Métodos de investigación educativa.

IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES CIENTÍFICO-DIDÁCTICAS UTILIZANDO LA METODOLOGÍA DE A+S.

VÉLIZ, L.P.¹; SERRANO, C.^{1*}

¹Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. * *cserrano@bio.puc.cl*.

RESUMEN: Los estudiantes de la facultad de Ciencias Biológicas han mostrado una gran inquietud por el rol social del Científico, debido a esto, la incorporación de la metodología de A+S es un aporte relevante para los estudiantes de nuestra Facultad, ya que se podrían desarrollar aprendizajes significativos de las Ciencias Biológicas generando el vínculo con la sociedad. El Objetivo General de este proyecto fue incorporar la metodología de A+S en un curso introductorio de primer semestre de la carrera de Biología, con el fin de fortalecer el compromiso social de los estudiantes. La metodología de trabajo se inició con la capacitación de las docentes para reorientar los objetivos del curso, planificar y diseñar actividades que permitieran la implementación del servicio. La implementación de A+S se inició presentando a los estudiantes la metodología, haciendo énfasis en el impacto sobre su aprendizaje y su transferencia a la comunidad. La actividad de servicio consistió en el diseño de una actividad científico-didáctica que permitiría a los estudiantes transferir algunos tópicos biológicos abordados en el curso a niños de 9 años de un colegio vulnerable de Santiago. Posterior al servicio, se realizaron instancias de reflexión y una encuesta para evaluar el impacto de la incorporación de la metodología. Los resultados nos permitieron evaluar la valoración de este proyecto en nuestros estudiantes y en su formación académica. El 83% de los alumnos valora que las habilidades que más desarrollaron en este curso fueron: el Compromiso Social y el Trabajo en equipo, y el 88% de los alumnos responde que la incorporación de A+S contribuyó en su aprendizaje. Otras habilidades desarrolladas fueron: habilidades comunicativas, pensamiento crítico, resolución de problemas y liderazgo. Concluimos que la experiencia de incorporar A+S en un curso de primer semestre es enriquecedora para los estudiantes y permite desarrollar habilidades relevantes en la formación universitaria.

Palabras claves: Ciencias; Biológicas; Educación; Divulgación.

ABSTRACT: The students of the Faculty of Biological Sciences have shown a great concern for the social role of the Scientist, due to this, the incorporation of the methodology of S + L is a relevant contribution for the students of our Faculty, since they could develop learning of Biological Sciences, generating the link with society. The General Objective of this project was to incorporate the S+L methodology into an introductory course of the first semester of the Biology career, in order to strengthen the Social Commitment of the students of our Faculty. The methodology of work began with the training of the Teachers to reorient the objectives of the course, to plan and design activities that would allow the implementation of the service. The implementation of S + L began by introducing students to the methodology, emphasizing the impact on their learning and transfer to the community. The service activity consisted in the design of a scientific-didactic activity that would allow the students to transfer some biological topics addressed in the course to children of 9 years of a vulnerable school of Santiago. After the service, reflection sessions and a survey were carried out to evaluate the impact of the incorporation of the methodology. The results allowed us to evaluate the appreciation of this project in our students and in their academic formation. 83% of the students value that the most developed skills in this course were: Social Commitment and Teamwork, and 88% of the students respond that the incorporation of S+ L contributed to their learning. Other skills developed were: communicative skills, critical thinking, problem solving, and leadership. We conclude that the experience of incorporating S + L into a first semester course is enriching for students and allows the development of relevant skills in university education. Keywords: Science; Biology; Education; Divuligation.

INTRODUCCION

Aprendizaje Servicio (A+S) es una metodología pedagógica experiencial, que se caracteriza por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículo académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y las herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad (Furco y Billig, 2002).

En la Facultad de Ciencias Biológicas uno de los aspectos discutidos fue como las asignaturas de la malla curricular impactan en la sociedad. De este análisis se concluyó que el impacto social de las carreras de nuestra facultad es deficiente (Informe de Auto evaluación, 2011).

El estudio sobre la implementación de A+S en la UC señala que nuestra Facultad solo ha participado con dos cursos en los 10 años de iniciado el proceso (Jouannet y cols., 2013). Si bien es cierto, que la Licenciatura en Ciencias Biológicas no es una carrera del área social, se ha descrito ampliamente que el incorporar metodologías de A+S en los cursos mínimos y tempranos, ayuda a los alumnos a adquirir los conocimientos disciplinares de una manera integral, a la vez que fomenta la confianza y el compromiso social. Además, posibilita la integración de contenidos disciplinares, de habilidades comunicativas, capacidad de resolver asuntos complejos y el trabajo en equipo.

El curso mínimo “Tópicos en Biología”, fue dictado por primera vez a los alumnos de Licenciatura en Ciencias Biológicas el primer semestre del año 2015. La incorporación de este curso tuvo como objetivo que los alumnos conocieran las diversas disciplinas de las Ciencias Biológicas y el campo laboral académico y profesional de un Licenciado y/o Biólogo. La incorporación de la metodología de A+S en ese curso tiene como objetivo evidenciar el rol del científico en la sociedad y potenciar en los estudiantes el desarrollo del compromiso social y la formación de valores.

Considerando los antecedentes expuestos el Objetivo General de este proyecto fue Incorporar la metodología de A+S en el curso introductorio de primer semestre de la carrera de Biología: “Tópicos en Biología”. En este curso se fortalecen las habilidades de trabajo en equipo, pensamiento crítico, resolución de problemas y habilidades comunicativas orales. Sin embargo, el Compromiso Social no había sido incluido.

METODOLOGÍA

La implementación de A+S en el curso “Tópicos en Biología” se inició presentando a los estudiantes la metodología, haciendo énfasis en el impacto sobre su aprendizaje de la Biología y su transferencia a la comunidad. Se presentó el Socio Comunitario (Centro Científico Estudiantil La Pintana), para generar lazos de compromiso y colaboración con las actividades que ellos desarrollarían.

La elección del Socio Comunitario se realizó debido a la necesidad del Centro Científico de contar con apoyo disciplinar en el área Biológica, puesto que ellos tenían talleres de Física y la enseñanza de la Química estaba cubierta por un curso de la Universidad utilizando la metodología A+S.

El colegio que fue seleccionado para implementar el servicio fue la Escuela Básica Prof. Aurelia Rojas Burgos, debido a las características del establecimiento de pertenecer a un grupo socioeconómico bajo, donde la mayoría de los apoderados declaraba tener un máximo de 8 años de escolaridad y entre el 81% y el 100% de los estudiantes se encontraba en condición de vulnerabilidad social (Agencia Calidad de Educación, 2015).

La actividad de servicio consistió en el diseño de una actividad científico-didáctica que permitió a los estudiantes universitarios transferir algunos de los tópicos abordados en su curso a niños de 9 años. Durante el semestre, profesores expertos presentaron diversas charlas y se escogieron siete temas que los estudiantes abordaron y trabajaron, para realizar su trabajo científico-didáctico y presentarlo a los niños. Estos temas fueron escogidos de acuerdo a las necesidades detectadas de los estudiantes, al análisis del curriculum escolar y a la contingencia y relevancia en el área disciplinar abordada.

Los temas abordados en sus proyectos fueron: Hipertensión, Neurobiología de la Adicción, Conservación de Recursos Marinos y Biología del desarrollo (curriculum escolar y promoción de hábitos de vida saludable). Cambio Climático, Enfermedades Infecciosas y Vacunas; y Mejoramiento Genético Vegetal fueron temas escogidos por la contingencia y relevancia nacional e internacional. Cada grupo realizó su proyecto científico-didáctico centrado en tres momentos:

1. Levantamiento de conocimientos o ideas previas: Los estudiantes de Biología debieron indagar en los niños, sobre que sabían del tema que les sería presentado. Para esto cada grupo utilizó distintas estrategias, realizando preguntas oralmente, a través de un juego, pidiéndoles hacer un dibujo, o a través de una lluvia de ideas.
2. Presentación del tema: Se les presentó el proyecto basado en uno de los siete temas

Biológicos que habían seleccionado. En algunos casos el proyecto consistió en un juego, lectura de comics, maqueta o modelo, dinámica, experimento, etc.

3. Evaluación del trabajo realizado: Los estudiantes propusieron estrategias para evaluar si el niño entendió lo más importante y el objetivo de su presentación y para esto en algunos casos les hicieron competencias tipo trivias, realización de modelos con plastilina u otros materiales, juegos, etc.

Durante la implementación de la metodología se consideraron diferentes instancias de reflexión, la primera se realizó al inicio del curso a través de un “mapa de juicios”, para levantar y discutir ideas sobre los prejuicios que pudiesen tener nuestros estudiantes en relación a los niños de una comuna vulnerable. Una vez realizada la experiencia comunitaria se contrastaron estas ideas o juicios previos con las ideas y características de los niños que conocieron.

El tercer objetivo consistió en Evaluar el impacto de la incorporación de la metodología A+S en los estudiantes y en el Socio comunitario. Posterior al servicio, se realizó una encuesta diseñada por el CDDoc, que nos permitió evaluar la valoración de este proyecto en la formación académica de nuestros estudiantes. Los datos levantados de la encuesta fueron analizados por el CDDoc, y el 89% de los estudiantes del curso Tópicos en Biología, respondió el instrumento, que tiene por objetivo medir la calidad y efecto que tiene la implementación de la metodología desde la perspectiva de los estudiantes.

RESULTADOS y DISCUSION

Los resultados más importante de la encuesta indican que el 83% de los estudiantes cree que con el curso Tópicos en Biología se desarrollaron principalmente habilidades de compromiso social y trabajo en equipo, las cuales se vinculan a la experiencia A+S. Un 88% de los estudiantes considera que integró la experiencia de servicio con los aprendizajes que se esperaban de este curso. Y sobre el 50% cree que desarrolló las habilidades de pensamiento crítico y de comunicación (Figura 1).

En los aspectos a mejorar, los estudiantes plantean el poco tiempo que tienen para interactuar con los niños, dado que consideran que una sola visita no es suficiente. Mientras que como fortalezas, plantean la posibilidad de desarrollar habilidades actitudinales y evidenciar cómo la ciencia contribuye a la sociedad.

Se cita como ejemplo textualmente a un estudiante que transmite de una muy buena for-

ma el sentir de muchos de sus compañeros: “La materia como tal puede ser aprendida en cualquier parte. Aprender sobre un ramo o materia lo puedo hacer en cualquier libro y siempre es igual, pero los valores, las habilidades, la reflexión, eso no se aprende en cualquier lugar. Esta universidad y este curso se destacan por ese detalle particular y esencial en la vida. Desearía realizar esta actividad más veces y que en un futuro sea un requisito importante el ser un aporte a la comunidad”.

FIGURAS

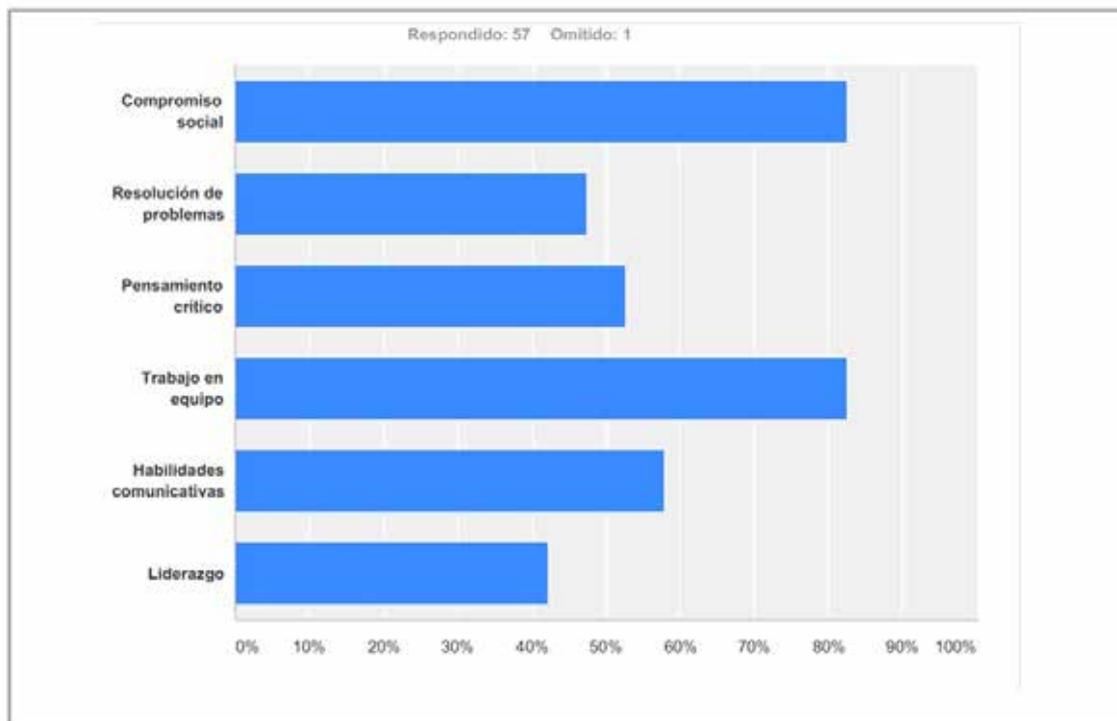


FIGURA 1. Percepción de habilidades desarrolladas en el curso Tópicos en Biología A+S.

AGRADECIMIENTOS

Nuestros agradecimientos al Centro de Desarrollo Docente de la UC, en especial a Chantal Jouannet, José Tomás Montalva e Inés Labarca. A nuestro Socio Comunitario. Y a nuestro compañero en A+S, Profesor Rodrigo del Río.

REFERENCIAS

1. Furco, A. y S, Billig. (2002) Service learning: the essence of pedagogy. Connecticut, IAP.
2. Pontificia Universidad Católica de Chile. Proceso de Acreditación de la Carrera de Licenciatura en Ciencias Biológicas y títulos profesionales. Agencia evaluadora: Acredita CI S.A. Informe de Autoevaluación. Diciembre 2011. Pp.12-15
3. Jouannet, Ch, Salas, M.H & Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación*, 39, 197-212.
4. Agencia Calidad de la Educación. (2015). Resultados Educativos 2015, Establecimiento: Esc. básica Prof. Aurelia Rojas Burgos. Disponible en <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=24876> [Recuperado 29 de Diciembre del 2016]

EXPERIENCIA: INCORPORACIÓN DE APRENDIZAJE SERVICIO EN ASIGNATURAS DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA UNIVERSIDAD SANTO TOMAS. SANTIAGO, CHILE.2017

TOLOSA G.*

Docente Escuela de Enfermería. Universidad Santo Tomas. Sede Ejército. Chile. 2017

**gtolosa@santotomas.cl*

RESUMEN

Existe una constante preocupación de la Universidad Santo Tomas para que los estudiantes desarrollen competencias profesionales y sistémicas durante su formación. Desde esta perspectiva surge el Aprendizaje y Servicio como estrategia metodológica para mejorar las competencias de los estudiantes y proporcionar a los docentes una herramienta que permite unir lo teórico con lo práctico desde la experiencia, por lo que se incorpora esta metodología en la carrera de enfermería y es declarada en los programas de las asignaturas. Objetivos de Aprendizaje: Identificar el proceso de Enseñanza-aprendizaje como estrategia fundamental en promoción de salud. Objetivos de servicio: Tomar conciencia de los problemas prevalentes en salud en la población asignada escolar, adulto y adulto mayor. La metodología de AS es la ruta para el diseño, planificación, ejecución y cierre de las actividades que se desarrollan con la comunidad para promover la salud de la población escolar, adolescente y de adultos mayores. Se mantiene una vinculación estable en el tiempo con los socios comunitarios para el desarrollo del servicio comunitario. Las estrategias educativas utilizadas son Feria educativa y Entrevista Motivacional. Resultado: Los estudiantes expresan su satisfacción al practicar en la comunidad lo aprendido en el aula. Identifican las necesidades de salud de los usuarios en los que intervienen con educación para lograr modificar conductas de salud y mejorarlas aplicando metodologías didácticas y enfrentando situaciones que les permite desarrollar estrategias de promoción en salud. Destacan el trabajo en equipo, empoderamiento del rol y el desarrollo de competencias

sistémicas. Conclusión: Los alumnos identifican al proceso de enseñanza aprendizaje como estrategia de promoción utilizando la propuesta pedagógica de Aprendizaje Servicio en la comunidad quien toma conciencia para mejorar las conductas de salud . La Escuela de Enfermería UST difunde ampliamente esta práctica pedagógica.

Palabras Claves: Aprendizaje Servicio, Desarrollo de Competencias, Promoción en Salud

ABSTRACT

There is a constant concern of the University Santo Tomas so that the students develop professional and systemic competences during its formation. From this perspective, Learning and Service emerges as a methodological strategy to improve students' competences and provide teachers with a tool that allows the theoretical and practical aspects to be brought together from experience. This methodology is incorporated into the nursing and Is declared in the programs of the subjects. Learning Objectives: Identify the Teaching-learning process as a fundamental strategy in health promotion. Service objectives: To become aware of the prevalent health problems in the assigned school, adult and elderly adult population. The AS methodology is the route for the design, planning, execution and closure of activities that are developed with the community to promote the health of the school, adolescent and elderly population. A stable relationship is maintained over time with community partners for the development of community service. The educational strategies used are Educational Fair and Motivational Interview. Result: Students express their satisfaction in practicing in the community what they have learned in the classroom. They identify the health needs of users in which they intervene with education in order to modify health behaviors and improve them by applying didactic methodologies and facing situations that allow them to develop health promotion strategies. Teamwork, role empowerment and the development of systemic competences stand out. Conclusion: Based on the success achieved in UST Nursing School when applying the methodology Learning Service as a strategy, the systematization of this practice is increased and it is widely disseminated.

Key Words: Service Learning, Competency Development, Health Promotion

INTRODUCCIÓN

Existe una constante preocupación de los académicos en la formación de sus estudiantes para que desarrollen competencias profesionales. Actualmente, se observa que en las aulas los estudiantes desean aprender en el menor tiempo posible y tener logros de aprendizaje alto y que tienen muy poco tiempo para desarrollar las competencias profesionales, las que deberán ejecutar en un próximo futuro laboral con alta competitividad. Desde esta perspectiva surge el Aprendizaje y Servicio como estrategia metodológica que puede mejorar el desarrollo de las competencias profesionales y sistémicas de los estudiantes y proporcionar a los docentes una herramienta que permite unir lo teórico con lo práctico desde la experiencia. John Dewey, 1896, indica que la mente humana es un producto de evolución biológica que se ha ido desarrollando para permitir la adaptación y supervivencia del organismo. Menciona que la inteligencia y pensamiento deberá ser utilizada, juzgada y modificada de acuerdo a su eficacia práctica para la subsistencia y debe ser activada. Dewey reconstruye la experiencia que puede unir la mente y cuerpo, teoría y práctica, pensamiento y acción. Cuando se separa la experiencia de la educación tiende a hacer la academia aburrida y alejada de los intereses reales de la vida. Dice: “cuando el niño llega al aula es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarlo, establecer reglas de modo que por medio de sus observaciones, reflexiones, formación, el alumno puede ampliar conocimientos. El hacer demanda el pensar o conocer. Como resultado el aprendizaje es un resultado natural después de la experiencia. Esta presentación pretende demostrar las competencias adquiridas por los estudiantes al realizar AS en las asignaturas de la carrera de enfermería.

METODOLOGIA

Se introduce la metodología AS a la asignatura obligatoria: Intervenciones Educativas, del quinto semestre de la carrera de Enfermería de la Universidad Santo Tomás. Objetivos de aprendizaje. General: Identificar el proceso de Enseñanza-aprendizaje como estrategia fundamental en promoción de salud. Específicos: Aplicar instrumentos de valoración para determinar necesidades educativas. Identificar estrategias de educación individual y grupal. Aplicar metodología de intervenciones educativas en salud. Diseñar material didáctico que responde a las necesidades educativas. Objetivos de Servicio .General: Tomar conciencia de los problemas prevalentes en salud en la población asignada escolar, adulto

y adulto mayor. Específicos: Identificar los factores de riesgo para la salud. Determinar medidas de control para modificar y mejorar conductas de salud.

Destinatarios de Actividades de Aprendizaje Servicio

1. Se realiza una alianza con la Municipalidad de Santiago en la participación del proyecto de promoción a la comunidad sobre estilos de vida saludable y autocuidado. "Santiago Sano". La municipalidad realiza una educación formal a los estudiantes en las que se muestran las bases del programa y marco referencial sobre la situación del Consumo de alcohol en la población Joven. Nuestros alumnos aplican el instrumento AUDIT como medio para el logro de la interacción con la población joven y luego realizan una interacción motivacional al encuestado, continúan con la "intervención educativa breve" sobre el consumo responsable de alcohol y consejería según los resultados de la encuesta AUDIT aplicada. Los estudiantes de enfermería ejecutan esta actividad en las calles del centro de Santiago, lugar de alto riesgo de consumo abusivo de alcohol y con la presencia de jóvenes por ser barrios universitarios. Al finalizar la actividad el alumno realiza un informe reflexivo sobre esta intervención expresando aspectos positivos y mejorables del desarrollo de la propuesta educativa en la comunidad. Esta actividad se planifica desde el inicio de la asignatura, por lo que se desarrolla la motivación desde el comienzo. Se evidencia la

actividad con fotografías, registro encuesta, informe de la actividad y presentación final de diario reflexivo.2.En el Colegio Santo Tomas del Bosque se organizan 2 ferias de salud anuales. Las temáticas se determinan a través de un diagnóstico realizado en conjunto con el socio comunitario. En la ejecución de la feria de salud, los estudiantes realizan actividades lúdicas, aplicando su creatividad, innovación y trabajo en equipo para que los usuarios se acerquen y se motiven a participar con ellos en la educación. Los temas abordados son consumo de alcohol, tabaco, hábitos de alimentación, imagen de mujer en la sociedad, situaciones de riesgo en el hogar. Al finalizar el proyecto, se incorporan espacios de reflexión que tienen como finalidad analizar la actividad ejecutada, el aprendizaje obtenido durante la experiencia. Se evidencia la actividad con fotografías, registro del diseño y planificación, informe de la actividad y presentación final de diario reflexivo.3. Municipalidad de Independencia. Barrio 18.Sur. Se realiza una actividad colaborativa con alumnos de otra asignatura de la carrera "Organizaciones Comunitarias" quienes realizan el diagnóstico de las necesidades educativas. Los alumnos realizaron un proyecto educativo llamado "Feria de Salud en el Adulto Mayor" con el propósito de promover un enve-

cimiento activo y saludable de la población de adultos mayores, entregando educación sobre alimentación sana y conductas saludables en la vida diaria para mantener un buen estado de salud y mejorar su calidad de vida. La Municipalidad de Independencia difunde esta actividad para que los vecinos del barrio 18 acudan a la feria educativa.

Motivación: Se plantea la motivación desde el inicio de la asignatura. Se incorpora una sesión educativa con el Concepto Aprendizaje – Servicio que se encuentra en el programa de la asignatura. En cada sesión educativa se recuerda el objetivo del proceso educativo y participación con la comunidad.

Diseño y planificación: Las actividades se planifican con estudiantes, socios comunitarios y docentes. En las ferias educativas los alumnos se distribuyen grupalmente las unidades temáticas. Durante el proceso, el alumno va confeccionando su diario reflexivo. Para aplicar Encuesta AUDIT la municipalidad realiza una educación formal con el marco referencial sobre la situación del consumo de alcohol en la población joven de Santiago. Los estudiantes ensayan la aplicación de la encuesta y la intervención breve en el aula.

Ejecución: 1. En Ferias educativas se instalan stands para generar espacio educativo. En esta parte del proceso el alumno desarrolla creatividad y se empodera del rol educativo. Cada stand tiene su programa educativo para la comunidad con actividades lúdicas, folletos y evaluación del contenido educativo. Se instalan 8 stands. La población escolar suma un promedio de 50 alumnos por curso. Asisten mínimo 4 cursos a la feria, total 200 escolares. En la Feria de adultos mayores el número de asistentes tiene un alcance de 30 personas en 2 instancias. Total 60 interacciones. 2. En Aplicación AUDIT los estudiantes ejecutan esta actividad en las calles del centro de Santiago, lugar de alto riesgo de consumo abusivo de alcohol. Al finalizar el alumno realiza un informe reflexivo sobre esta intervención expresando aspectos positivos y mejorables de la propuesta educativa. Se evidencia la actividad con fotografías, n° de encuestas, informes de la actividad. El socio comunitario tabula el resultado. Cada alumno realiza 5 intervenciones en la zona planificada. 30 alumnos aplican 150 encuestas. Esta actividad se realiza con 2 secciones por lo que el número de encuestas alcanza un total de 300 más entrevista motivacional.

Evaluación: En ambas actividades se evalúan según el programa de la asignatura, informe de la actividad realizada por el estudiante y diario reflexivo. Los visitantes de la feria indican que aprenden y se divierten con las actividades lúdicas organizadas por los estudiantes.

RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES DE AS EN LA COMUNIDAD

Los estudiantes expresan su satisfacción al practicar en la comunidad lo aprendido en el aula. Al aplicar los instrumentos de valoración desarrolla el pensamiento crítico, identifican las necesidades de salud de los usuarios en los que interviene para lograr modificar conductas de salud y mejorarlas aplicando metodologías didácticas, creativas e innovadoras, enfrentándose a situaciones que le permite desarrollar las estrategias de promoción en salud tales como participación social, educación, intersectorialidad. Destacan el trabajo en equipo, empoderamiento del rol y el desarrollo de competencias sistémicas tales como la empatía, respeto y liderazgo.

CONCLUSIONES

Con la metodología Aprendizaje Servicio los alumnos identifican al proceso de enseñanza aprendizaje como estrategia de promoción que se evidencia a través de la ejecución de la feria educativa y la entrevista motivacional en la que aplican contenidos educativos para mejorar conductas de salud en la población asignada quienes toman conocimiento de los problemas de salud y las medidas de control para mejorar a través de la interacción educativa con los estudiantes, por lo anterior la Escuela de Enfermería UST incrementa la sistematización de esta buena práctica y lo difunde ampliamente en la Universidad.

FUENTES DOCUMENTALES

- Pedagogía. La red profesional de la educación. John Dewey. <http://pedagogia.mx/john-dewey/>.
- Biografías y Vidas. (2004 – 2017).John Dewey. <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/dewey.htm>. Westbrook.R. (1993 -1999).John Dewey. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada. (Paris. Unesco. Oficina Internacional de educación.)Vol XXIII. N°1-2.Pags.289-305. Rescatado el 24 de Abril 2017.
- 1. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf

IMPACTO DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN EL ALUMNADO 5 AÑOS DESPUÉS: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

TORREGROSA, A.*

Universidad Florida. Carrer del Rei en Jaume I, 2, 46470 Catarroja, Valencia. TFM máster formación profesorado. Tutor: Dr. Carlos Gómez Ferragut. *albert.torresco@gmail.com*

RESUMEN: El presente trabajo de investigación analiza el impacto de la metodología de aprendizaje servicio, realizada con el alumnado de la asignatura “Filosofía y Ciudadanía”, de primer curso de bachillerato, 5 años después de haber realizado la experiencia. Con ello se pretende hacer un estudio longitudinal. Se ha adaptado un cuestionario elaborado y validado por el Centro de Investigación y desarrollo del Aprendizaje Servicio de la Universidad de California-Berkeley. La investigación ha evidenciado una mejora eficiente y significativa de las competencias para la ciudadanía, transformación social y pensamiento crítico, también ha colaborado con el alumnado a aumentar su consciencia respecto a las necesidades que existen, a descubrir maneras de involucrarse en la comunidad trabajando a favor de la sostenibilidad y de la justicia social. Con respecto a la incidencia en competencias personales e interpersonales, se observa una respuesta positiva en aspectos como: el ser conscientes de sus puntos fuertes y débiles a través del trabajo comunitario, autoestima, responsabilidad en propio aprendizaje o importancia del diálogo frente a conflictos. Así mismo la investigación ha evidenciado una mejora significativa en los resultados académicos. A nivel de competencias vocacionales, se observa que profesionalmente están utilizando habilidades trabajadas durante el periodo de formación como su capacidad de expresión y comunicación. Analizando el aprendizaje servicio como herramienta educativa, el alumnado lo ha considerado muy positivo y lo extendería a otras asignaturas. Por el contrario no podemos concluir que mejoró su capacidad de liderazgo. Para concluir, la investigación ha evidenciado claramente que implementar la docencia

con Aprendizaje Servicio es una estrategia pedagógica potente para la adquisición de las competencias reseñadas.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje servicio, competencias, efectos, análisis longitudinal.

THE SERVICE LEARNING IMPACT ON PUPILS 5 YEARS LATER: LONGITUDINAL STUDY

ABSTRACT: This current work of investigation will provide the impact of service learning, carried out by a student of “Philosophy and Citizenship”, in the first year of baccalaureate, 5 years after having finished the experiment. With this aim a longitudinal study of this methodology is to be carried out. A detailed questionnaire has been developed which has been approved by The Centre of Investigation and Development of Service Learning at The University of California at Berkeley and adapted it for use in the current study. The investigation has shown an efficient and significant improvement in skills for citizens, social transformation and critical thinking, It has also worked with the pupils to increase their awareness of existing needs, to discover ways to get involved in the community, working to promote sustainability and social justice. With respect to the impact on personal and interpersonal skills, a positive response can be observed in aspects such as: becoming aware of their own strengths and weaknesses through community work programs, self-confidence, responsibility for their own learning or the importance of dialogue when faced with conflicts. Likewise, the investigation has shown a significant increases in academic results. As regards to vocational skills, it is observed that professional abilities such as their capacity for expression and communication are utilised during the training period. Analysing service learning as an educational tool, the students have found it a positive experience and would widen it to other subjects. On the other hand, we cannot conclude that it improves leadership skills. To conclude the investigation, it has been clearly shown that implementing the teaching of Service Learning is a powerful pedagogical strategy.

KEY WORDS: service learning, skills, effects, longitudinal analysis.

INTRODUCCIÓN

La escuela es un lugar que contribuye a sentar las bases para la posterior integración y participación del alumnado como parte de la ciudadanía. En la actualidad existe una necesidad de promover y desarrollar la competencia social dentro de la escuela. Como indican, López, Iriarte y González (2006, p.14-15) “la formación en competencia social no sólo busca la solución a los problemas o conflictos interpersonales sino que promueve la intersubjetividad, la alteridad, el altruismo y la preocupación por el otro”. Así, se debe plantear como un objetivo formativo el fomento de una auténtica educación en valores, una preparación que permita a la persona crecer y desarrollarse socialmente, integrándose como ciudadano activo, responsable y comprometido con el bien común. Una vez puesta en valor la importancia de una educación en valores, tenemos que ver con que metodología podemos conseguirlo. Por todo ello, se ha optado por investigar una herramienta educativa: el aprendizaje servicio, pensando que puede ser utilizada como un modelo de intervención en la docencia. Esta metodología tiene una intencionalidad pedagógica y solidaria. Consiste en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con el fin de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos 2007). La metodología ApS no es nueva, consiste en una manera de combinar dos métodos educativos muy conocidos y utilizados en las pedagogías activas: aprendizaje a través de la experiencia y acción de servicio a la comunidad. Con este trabajo, a través de un análisis longitudinal, se evidenciarán los efectos de esta metodología en el alumnado cinco años después de haber participado en una experiencia de aprendizaje servicio en el aula de la asignatura Filosofía y Ciudadanía de primer curso de bachillerato.

METODOLOGÍA

Participaron de la experiencia de aprendizaje servicio 80 alumnos/as de entre 16 y 17 años pertenecientes al Colegio Salesianos San Antonio Abad de Valencia. La muestra con la que se va a realizar el trabajo de investigación está formada por 35 personas, con un nivel socio-económico medio y pese a que sabemos que la muestra utilizada es de conveniencia, no presenta diferencias notables con el resto de la población. Se diseñó un cuestionario elaborado y validado por el Centro de Investigación y desarrollo del Aprendizaje Servicio de la Universidad de California-Berkeley, adaptándolo a las circunstancias de este estudio. Las preguntas elaboradas en otros estudios hacen referencia al análisis pre

(antes de participar en ApS), al durante y al post (al poco tiempo de participar en ApS). Este trabajo de investigación, pretende ver la influencia del ApS a largo plazo, es decir, cinco años después de haber participado en él. Distinguimos entre la Fase I y Fase II. La **Fase I** se remonta al curso 2011-2012, el colegio proponía a su alumnado de 1º de Bachillerato el poder participar en una experiencia de aprendizaje servicio. Éste estaba integrado en el currículum de la asignatura de Filosofía y Ciudadanía. Todo el alumnado debía realizar tres evaluaciones, en las que había clases teóricas, ejercicios, y exámenes. Existía una llamada “cuarta evaluación” en la que el alumnado podía elegir entre la lectura de dos libros y realizar una reseña de los mismos, o bien participar de la experiencia de aprendizaje servicio. Por tanto, en el contexto de esta asignatura, el participar del aprendizaje servicio era voluntario. Pese a ello, el 95% escogió esta segunda posibilidad. El alumnado ApS debía elegir el servicio que iba a desarrollar, escogiendo entre las opciones que el profesor explicó en clase: *Proyecto de Apoyo Educativo (PAE)* se inicia con la finalidad de atender a niños de entre 10 y 12 años que se encuentran en riesgo de exclusión social y que no pueden encontrar en su entorno familiar las condiciones necesarias para crecer personal y académicamente de la forma más adecuada. Consistía en repaso de tareas escolares y participación en juegos. *Apoyo en infantil, primaria o secundaria* que consistía en ayudar en las tareas escolares a niños/as de entre 3 a 16 años con dificultades. *Asilo de Santa Mónica*, realizando tareas de ayuda y acompañamiento a ancianos/as. *Economato de Caritas* colaborando en el reparto de alimentos y atención a personas con necesidades. *Red Conecta* colaborando con personas adultas del barrio en alfabetización digital. En segundo lugar, y una vez el alumno/a tenía claro en qué asociación iba a desarrollar su experiencia de servicio, el profesor le ponía en contacto con la persona de referencia del mismo. Cada alumno/a se responsabilizaba en participar con su experiencia de servicio durante al menos 1,5 horas por semana de octubre a mayo. Para colaborar a la significatividad de la experiencia y a la reflexión, cada estudiante elaboraba un diario de campo en el que iba relatando sus experiencias. Se buscaron varios momentos para valorar entre el alumnado, el responsable de la entidad y el profesor, cómo se estaba desarrollando el ApS. En la etapa final del curso cada alumno/a entregaba una memoria personal junto con el diario de campo de la experiencia. El último día de curso, en la etapa de celebración de la experiencia, el profesor convocó al alumnado en horario extraescolar para hacer una valoración final en la que cada grupo presentaba en vídeo lo más significativo de su experiencia. Terminaron con la entrega de diplomas por su participación en el ApS y con

una merienda.. **La Fase II** corresponde a la actualidad, es decir cinco años después de que el alumnado de 1º de bachillerato participara en el aprendizaje servicio. En primer lugar se realizó una tarea de búsqueda de los correos electrónicos correspondientes al alumnado que forma parte de la muestra en este estudio de investigación. En segundo lugar se procedió a remitir el cuestionario utilizado en esta investigación.

RESULTADOS y DISCUSIÓN

En esta investigación se han analizado una serie de competencias relacionadas con el aprendizaje servicio por medio del cuestionario validado. Para su estudio se ha tomado como referencia una clasificación elaborada por Rubio (2009, pp.97-98), con las aportaciones de Eyler y Giles, de Andrew Furco, de la clasificación de la Fundación SES (Sustentabilidad, Educación y Solidaridad) de Argentina y de la “Guia de butxaca: aprenentatge servei”, del Centro promotor de Cataluña. En primer lugar, se ha estudiado si el ApS tiene incidencia en competencias para la ciudadanía, la transformación social y el pensamiento crítico. Los resultados muestran como un 93,4% del alumnado que participó en el ApS hace 5 años siente que el servicio realizado ha sido beneficioso para la comunidad y un 93,3% está de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación de que se sentía un ciudadano/a activo/a en la sociedad. Casi un 74% asegura que gracias al ApS fue más consciente de las necesidades reales de su comunidad. Un 90% reconoce que fue su primera experiencia de servicio a la comunidad y además le ayudó a saber como involucrarse más en ésta. Casi un 85% asegura haber trabajado en contra de las desigualdades y luchando a favor de la justicia social. En segundo lugar se han analizado la adquisición de competencias personales e interpersonales, los resultados muestran de forma clara como el alumnado percibe que el ApS le ha permitido conocerse mejor a sí mismo/a, concretamente un 65,6% apunta que el trabajo comunitario le ayudó a ser consciente de sus puntos fuertes y débiles, y un 91,7% se sintió plenamente a gusto compartiendo tiempo con personas diferentes a ellos/as. Respecto a su autoestima, el total del alumnado encuestado se sintió útil para la comunidad. Por el contrario con respecto a si mejoró sus habilidades de liderazgo, un 56,7% se mantiene neutral. Las respuestas acerca de valores como el compromiso y responsabilidad trabajados a través del ApS, muestran como un 75,8% asegura que la participación en la asignatura le hizo ser responsable de su propio aprendizaje y un 93,1% mientras hacia el servicio sentía una responsabilidad que le hacía dar lo mejor de

sí mismo/a. El diálogo como medio para resolver los conflictos, es reconocido para casi un 87,4% del alumnado. En tercer lugar se han analizado las competencias vocacionales y profesionales. Los resultados muestran, como un 67,7% del alumnado asegura que ha utilizado o utilizará algunas de las cosas aprendidas con el ApS en su futuro profesional. Con respecto a si el ApS les ayudó en su elección de futuros estudios, un 40% se muestran a favor. Por último, analizándolo como herramienta educativa, el alumnado valora positivamente la posible extensión de esta metodología en algunas asignaturas otros cursos: el 66,7% en la ESO, el 75% en bachillerato y el 75,1% en la universidad/formación profesional. En cuanto a la relación entre ApS y resultados académicos, los autores Eyster y Giles preveían unos mejores resultados en relación a niveles de comprensión del alumnado que participa en programas de ApS. El estudio extrae que un 66,7% del alumnado mejoró su nota media final en la asignatura de Filosofía y Ciudadanía.

CONCLUSIONES

El alumnado que participó en esta experiencia de ApS, 5 años después de haberla realizado, adquirió unas herramientas que le están permitiendo desarrollar competencias para la ciudadanía, transformación social y pensamiento crítico de forma eficiente y significativa habiendo adquirido un alto espíritu crítico-reflexivo. Participando en su comunidad se siente un ciudadano/a activo/a trabajando a favor de la justicia social. El alumnado muestra un elevado autoconocimiento de sí mismo, siendo consciente de sus puntos fuertes y débiles. Su autoestima se ha visto reforzada y perciben el diálogo como el principal medio para resolver posibles conflictos. Por el contrario no podemos verificar en este estudio que esta metodología haya aumentado o disminuido su capacidad de liderazgo. El ApS puso en valor actitudes y prácticas que le prepararon para el futuro profesional, como pueden ser una buena capacidad de expresión y comunicación. En este estudio no podemos concluir que el trabajo comunitario les ayude en su elección de carrera/formación profesional. En relación al ApS como metodología educativa, opinan que debería extenderse a otros cursos, especialmente cursos superiores. Además, dicen que sería positivo incluirlo en algunas asignaturas, no en todas. El participar en la experiencia de ApS además de evidenciar todo lo expuesto, mejora significativamente los resultados académicos, por lo que también se valora como una metodología muy válida para disminuir las tasas de fracaso escolar del sistema español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Giles Jr, D. E., & Eyler, J. (1998). A service learning research agenda for the next five years. *New directions for teaching and learning*, 1998(73), pp.65-72.
- López-de-Dicastillo-Rupérez, N., Iriarte-Redín., & González-Torres, M. C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001, pp. 1-21.
- Puig, J. M. (2007) con Batlle, R., Bosch, C., Palos, J. *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona. Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el Aprendizaje Servicio, en *Aprendizaje y servicio Solidario*. Barcelona Edit, pp. 91-106.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL BASADO EN LOS DESAFÍOS ORGANIZACIONALES Y PROFESIONALES:

Leslier Valenzuela¹

Universidad de Chile, Santiago, Chile. *lvalenzuela@unegocios.cl*

RESUMEN

Las recientes décadas han sido testigos de cambios profundos en la configuración de los componentes del entorno de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. En el aula, los estudiantes juegan un papel activo en vez de pasivo. Las necesidades del sector productivo y de la sociedad en su conjunto han aumentado y se han vuelto más exigentes. Por otra parte, la educación para carreras profesionales debe centrarse no sólo en la adquisición de conocimientos sino también en el desarrollo de habilidades y aptitudes especializadas. En respuesta a estos cambios, desde 2012 el Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CTL) de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile ha adoptado una política de incorporación de métodos de aprendizaje activos adaptados a las necesidades de los diferentes entornos. Por consiguiente, el objetivo de este trabajo fue diseñar e implementar el innovador programa de vinculación con el medio denominado Aprendizaje basado en Desafíos Organizativos y Profesionales (ADOP). Para evaluar el impacto de ADOP en las evaluaciones de los docentes, el rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes, el presente estudio investigó 3 cursos, 110 estudiantes de pregrado. Las evaluaciones de los docentes mejoraron en comparación con evaluaciones anteriores. El rendimiento de los estudiantes y la calidad de sus informes escritos finales mejoraron significativamente. Además, los estudiantes también proporcionaron evaluaciones más favorables de diferentes aspectos de la enseñanza, su experiencia de aprendizaje con la organización y el ambiente de enseñanza.

Palabras Clave: Innovación Metodológica, Evaluación Docente, Rendimiento Académico, Aprendizaje-Servicio.

ABSTRACT

Recent decades have witnessed profound changes in the configuration of the components of the teaching and learning environment in higher education. In the classroom, students play an active rather than passive role. The needs of the productive sector and society as a whole have increased and become more demanding. On the other hand, education for professional careers must focus not only on knowledge acquisition but also on the development of specialized skills and abilities. In response to these changes, since 2012 the Center for Teaching and Learning (CTL) at the University of Chile's School of Business and Economics has adopted a policy of incorporating active learning methods appropriate to the needs of different environments. Therefore, the objective of this work was to design and implement the innovative Learning based on Organizational and Professional Challenges (LOPC) program linked to the environment. To assess the LOPC's impact on teacher evaluations, student perceptions, performance, and learning, the present study investigated 3 courses, 110 undergraduate students. Teacher evaluations improved compared to previous assessment. Student performance and the quality of their final written reports improved significantly. In addition, students also provided more favorable assessments of different aspects of teaching, their learning experience with the organization and the teaching environment.

Key Words: Methodological Innovation, Teaching Assessment, Academic Performance, Learning-Service.

INTRODUCCIÓN

El gran cambio de paradigma profundo que se ha producido es el rol que cumple el estudiante en el aula y en su entorno transitando desde un rol pasivo hacia uno activo, puesto que la vinculación con los requerimientos del sector productivo y de la sociedad son más estrechos y demandantes y el perfil profesional no está enfocado solo en la adquisición del conocimiento, sino que también en el desarrollo de habilidades y competencias para su vida profesional (Tunning, 2004). Para responder a este propósito se diseñó e implementó el innovador programa de vinculación con el medio ADOP que contribuye a : 1) mejorar el sentido de pertenencia a equipos para el estudiante, 2) permitir a los estudiantes incorporar e integrar sus conocimientos y experiencias para resolver los problemas reales de las organizaciones sociales (Emprendedores, MIPYMEs, organizaciones sin fines de lucro e instituciones gubernamentales, barrios), 3) mejorar los resultados del aprendizaje a través del desarrollo de habilidades y competencias (trabajo en equipo, pensamiento crítico, responsabilidad social, rigurosidad profesional, discernimiento ético, entre otras) 4) mejorar la percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Valenzuela L. y Jerez, 2012) y 5) mejorar la evaluaciones docentes.

METODOLOGÍA

La innovación de la metodología activa vinculada con el medio ADOP se abordó para los cursos de Marketing II y Gerencia de Ventas-Dirección Comercial, que consistió en una “Consultoría” aplicada a lo largo de un semestre, orientada a las problemáticas y desafíos de las organizaciones sociales. Y además alineada con los resultados de aprendizaje y competencias disciplinares y genéricas de estos cursos. Las etapas de la metodología empleada se explican en detalle en la Tabla 1. Además se aplicó dos instrumentos (cuantitativo y cualitativo) para medir la percepción de los estudiantes. Cabe destacar que la escala Likert del instrumento cuantitativo se encontraba en el rango de 0 a 3. Las dimensiones de la escala fueron: docencia, entorno de aprendizaje, percepción y monitoreo del aprendizaje, desarrollo de competencias genéricas y valoración de la experiencia de aprendizaje con los socios comunitarios (organizaciones). Para evaluar los impactos de la innovación ADOP se usó un Grupo de Control Histórico (GCH) y Grupo Experimental (GEX).

RESULTADOS

Las percepciones de los estudiantes sobre la metodología ADOP a través del análisis de medias fueron las más altas a nivel de dimensiones en: docencia (2,26), valoración de la experiencia del aprendizaje con la organización (2,25) y entorno del aprendizaje (2,07). Con relación al impacto en la calidad del producto (informe escrito) se observa que el rendimiento de los estudiantes en los cursos que implementaron este programa con metodología ADOP fue superior en un 7,76% a su rendimiento histórico. Específicamente la innovación metodológica fue altamente significativo en cuatro de las cinco dimensiones de la rúbrica utilizada para evaluar el producto (informe final) entregado a los socios comunitarios: generación de propuestas (1,42), las recomendaciones/conclusiones (1,16), el desarrollo o diseño de productos (1,15) y análisis (0,82). No obstante, en los fundamentos (manejo conceptual) no se evidencia diferencias significativas entre las medias de los grupos (GCH y GEX) (0,08). Con respecto a las percepciones cualitativas los estudiantes declararon en promedio lo siguiente: acerca de motivaciones sociales hubo consenso en comprender los problemas que enfrenta actualmente el país, ser un profesional que aporte al desarrollo de una sociedad justa, solidaria y sustentable; y tener conciencia social. Las características y objetivos de los estudiantes destacan su capacidad de aprender de situaciones negativas y ser capaz de cambiar situaciones adversas. Los aspectos más frecuentes son ayudar a los demás y realizar gestos solidarios. La mayoría de los estudiantes no realizan las actividades mencionadas en el cuestionario. La mayoría participa en alguna organización y/o voluntariado, dentro o fuera de la Universidad de Chile. Las organizaciones son principalmente de tipo social. Esto puede evidenciar alta motivación y una predisposición positiva a participar en cursos de A+S. Y como objetivos logrados desarrollar las competencias de la(s) asignatura(s), capacitarse profesionalmente, obtener buenas calificaciones e integrar los conocimientos previos. Las competencias más desarrolladas: trabajo en equipo, pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones. Los estudiantes destacan la importancia de la comunicación en el trabajo en equipo. Los aspectos mejor evaluados corresponden a: viabilidad de aplicar la asesoría, la metodología refuerza los contenidos de la asignatura y se cree que el socio comunitario tomará en cuenta las recomendaciones entregadas.

CONCLUSIONES

La utilización de esta innovación metodológica en un ambiente universitario tradicional genera efectos positivos en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes evidenciado en los productos (informes finales de la asesoría), ya que para los estudiantes bajo estudio, existió un aumento en la calificación que obtiene en el curso comparado con el rendimiento que ha presentado históricamente. Además, destacar que este estudio arroja un mayor impacto en estudiantes que poseen un desempeño bajo durante su carrera, aportando a la nivelación en el rendimiento, pues, aunque todos los estudiantes obtienen mejoras en sus calificaciones, el grupo de menor rendimiento histórico tiene un alza superior a todos los otros grupos. Esto podría señalarnos la efectividad del aprendizaje activo, pues deja en manos de los estudiantes gran parte de la labor educativa, al plantearle un desafío profesional real que deben enfrentar, buscando las herramientas adecuadas para solucionarlo con éxito. Por ende, ADOP resultó ser una herramienta potente de aprendizaje y vinculación con el entorno para la formación en cursos de negocios u orientados al desarrollo profesional. Las experiencias analizadas en este trabajo evidencian que todas las fases de la metodología son relevantes para desarrollar un ambiente de enseñanza y aprendizaje efectivo. Esto fue observado en: la percepción de los estudiantes de su proceso formativo, la calidad de los aprendizajes y resultados, el rendimiento de los estudiantes, la percepción de beneficio recibido de los socios comunitarios y la evaluación docente.

Tabla 1: Etapas de la Implementación de ADOP

FASE 1: Reclutamiento y selección de socios comunitarios

1.1 Reclutamiento y selección de socios comunitarios

- Generar el perfil del socio comunitario (Perfil) y socializar los objetivos y características de la metodología al socio.
- Seleccionar al socio cumpliendo con: 1) perfil requerido, 2) ajuste necesidad del socio y objetivo del curso, 3) factibilidad de la asesoría (zona) y 4) compromiso y motivación del emprendedor con la actividad.
- Reclutamiento del equipo de ayudantes y coordinadores.

FASE 2: Implementación de la metodología

2.1. Inducción

- Introducción a los estudiantes sobre la metodología y establecimiento del calendario.
- Presentación de problemáticas de los socios comunitarios y selección de equipos y socio.
- Conexión entre Equipo Asesor y Socios Comunitario (Ceremonia de Inicio).

2.2 Contextualización

- Reunión de trabajo entre el socio comunitario y el equipo asesor, para contextualizar la posición de la organización dentro de su sector y su negocio.

2.3 Diagnóstico

- Generación de diagnóstico de la situación actual del socio comunitario (Posición en su entorno, factores críticos del éxito o fracaso). Esto es realizado por los estudiantes y guiado por la profesora y ayudante. Este trabajo se refleja en un primer Informe 1

2.4 Propuesta(s) de solución(es)

- Elaboración de la (s) propuesta(s) de solución a los problemas o desafíos planteados por el socio comunitario, que sean viables, creativas, éticas y socialmente responsable.

2.5 Elaboración de Informe Final

- Elaboración del informe que contempla el diagnóstico, la(s) propuesta(s) de solución, conclusiones, implicancias organizacionales y recomendaciones.

2.6 Comunicación de la propuesta

- Presentación de las propuestas y resultados de las asesorías a los representantes de la organización y equipo docente (profesora, el equipo ayudante). El objetivo es otorgar una instancia donde los equipos puedan argumentar y persuadir a los representantes.

2.7 Generación de capacidades

- Se entrega una herramienta práctica, como complemento del informe, para ser implementada por el socio comunitario en su empresa.

2.8 Ceremonia de Cierre

- En ella se reúnen: socios comunitarios, estudiantes, cuerpo docente y unidades de apoyo (CEA y Nexo RSU), para agradecer compromiso y motivación.

FASE 3: Monitoreo, Reflexión y Evaluación

3.1 Monitoreo

- Durante todo el semestre se realizan actividades de monitoreo: Tutorías, reuniones con socios comunitarios, mesas redondas, seguimiento entre asesor y docente.

3.2 Reflexión

- A lo largo del semestre se llevan a cabo actividades (hitos) de análisis y retroalimentación para guiar y reflexionar sobre los aprendizajes y mejorar la relación.

3.3 Valoración 360°

- Valoración del proceso en distintos niveles; autoevaluación del estudiante, co-evaluación entre pares, evaluación del equipo docente, y evaluación de parte de la organización.

Elaboración propia, basada en Nieves Tapia (2007; 2010) y Valenzuela, L. y Jerez., O. (2012).

REFERENCIAS

- Tapia, M. N. (2007) Aprendizaje y Servicio Solidario en Instituciones Educativas y Organizaciones Juveniles: Un itinerario Común. Servicio Cívico y Voluntariado. Tercera parte: Protagonismo y Servicio Juvenil, pp. 164-179.
- Tapia, M. N. (2010). Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tunning (2004). Proyecto Tunning- América Latina 2004-2006. Centro Nacional Tunning- México.
- Valenzuela, L. y Jerez., O. (2012) “Aprendizaje basado en los Desafíos Profesionales y Empresariales: Una Experiencia aplicada al Curso de Marketing III”. Revista Economía y Administración nº161, Facultad de Economía y Negocios, Santiago de Chile

DESDIBUJANDO FRONTERAS EN INGENIERÍA: APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO VÍNCULO CON LA COMUNIDAD

Olivares, N.A.¹; Valenzuela, R1,^{2*}

¹ONG Covalente, Chile; ²Universidad de Chile, Chile. **raimundo@covalente.cl*

Resumen

Desde los años 90', muchas universidades han logrado traspasar sus propias fronteras para dejar de ser templos del saber, y orientarse hacia un modelo fuertemente basado en la demanda social (Tapia, 2008). Este modelo, si bien es capaz de desdibujar fronteras entre universidad, mercado y sociedad civil, puede dar cabida a modelos asistencialistas cuyo trabajo no necesariamente está pensado en función de las necesidades de una comunidad destinataria, reinstalando fronteras que el modelo pretendía permear. Este artículo busca comparar dos experiencias de implementación del curso Ingeniería Integral para el Desarrollo Local Sostenible (IIDLS) - primavera 2016 y la versión otoño 2014- en función de la generación de vínculos entre universidad y comunidad a través de la articulación de la ONG Covalente. El programa analizado constituye un caso sujeto a una constante revisión por parte de sus integrantes, en función de realizar una mejora continua en la experiencia educativa y analizar el grado de la vinculación que se ha logrado construir entre la universidad y la comunidad. El artículo utiliza un método cualitativo de análisis de contenido que incluye los programas de estudio, los informes finales de los estudiantes, así como el análisis del relatos de los docentes de ambas versiones reunidas en un grupo focal, para posteriormente proponer un examen crítico sobre hasta qué punto se han logrado desdibujar fronteras entre la universidad y la comunidad identificando cuáles son los avances significativos en este complejo proceso y cuáles son los principales desafíos pendientes.

Palabras claves: aprendizaje-servicio, examen crítico, ingeniería social, comunidad

Abstract

Since the 1990s, many universities have tried to break their own frontiers to cease to be temples of knowledge and to move towards a model strongly based on social demand. Although this model can blurry frontiers between the university, the market and civil society, it can use welfare models whose work is not necessarily designed according to the needs of a community, reinstalling frontiers that the model sought to permeate. This article seeks to compare two experiences of the implementation of the Integral Engineering for Sustainable Local Development (IIDLS) course - spring 2016 and autumn 2014 versions - based on bounds generation between university and community through the coordination of Covalente NGO. The program analyzed is a case under constant reviews by its members, in order to improve educational experiences and to determine what are the achieved links between the university and the community. The article uses a qualitative method of content analysis that includes syllabi, student's final reports, as well as the analysis of a focus group with teachers of both versions. Finally we propose a critical examination of how far they have succeeded in blurring boundaries between the university and the community, identifying what are the significant advances in this complex process and what are the main remaining challenges.

Key words: service learning, critical review, social engineering, community

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2006 hasta la fecha, en Chile, hemos presenciado distintas oleadas de demandas estudiantiles que han criticado la presencia de un modelo económico neoliberal dentro del sistema educativo (López Barraza y García Reñasco, 2015). Esta constante ha permitido visibilizar debates sobre la naturaleza del sistema educativo chileno en su conjunto, y ha permitido dinamizar otras demandas que atañen a contextos educativos específicos. Una de las implicancias que tuvo el movimiento fue el surgimiento de variados grupos estudiantiles que generaron discusiones en torno a las instancias educativas de la educación superior. Es así como, en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) de la Universidad de Chile, surge un colectivo de estudiantes llamado Reingeniería, quienes “motivados por generar un acercamiento de la disciplina ingenieril a temáticas sociales” (Garrido, Poblete, Rodríguez, Monares, y Moraga, 2014, p. 1) se apropian de una instancia educativa en la FCFM, para aportar con la ejecución de un curso que emplea la metodología de Aprendizaje y Servicio (A+S). Durante el año 2014, el colectivo se formaliza como Asociación Covalente (Covalente), una personalidad jurídica sin fines de lucro. El curso IIDLS ha sido implementado desde el año 2013 considerando una versión por año variando al socio comunitario, teniendo a DIGA La Pintana (2013); Junta de Vecinos Patrimonio Verde junto a Barrio Beauchef (2014); Centro de Educación Ambiental (Parque O’Higgins) junto a la Ilustre Municipalidad de Santiago (2015); Escuela Básica Silvia Salas Edwards (2016); ASOF C.G. (2017). En estas 5 versiones ha habido un promedio de 9 estudiantes, en un comienzo provenientes de la carrera de Ingeniería Civil Química y Biotecnología para luego incorporar otras especialidades de la FCFM. Esto llevó a reconfigurar el curso con un enfoque más intencionado en la relación entre estudiantes y socio comunitario.

Pese a los cambios, el A+S sigue siendo la principal vía para consolidar el rol activo del estudiante del curso IIDLS. Sin embargo, esta vez, se intenta reforzar la comprensión de las necesidades desde la perspectiva de la comunidad, generando un vínculo intrínseco entre ambas partes. Intencionar esta forma de trabajar obligó a dejar de lado un modo asistencialista de establecer relaciones. Mucho trabajo inicial pasó por generar una re-comprensión tanto del rol del ingeniero, así como del rol del propio socio comunitario en los estudiantes. Por lo tanto, luego de varias versiones del curso, surge la necesidad de comprender el proceso de generación de vínculos entre universidad y comunidades, desde una perspectiva crítica que sea capaz de reconocer los senderos consolidados hasta

la fecha; vale decir, aquellos que han traspasado la frontera universidad-comunidad; así como los muros aún vigentes cuyas características pueden ser compartidas con muros propios de otras facultades. De esta forma, surge la pregunta: ¿hasta qué punto se ha logrado desdibujar la frontera entre universidad y comunidad a través del curso IIDLS? Para responderla se propone el objetivo de comparar dos experiencias de implementación del curso IIDLS - primavera 2016 y la versión otoño 2014- en función de la generación de vínculos entre universidad y comunidad a través de la mediación de la ONG Covalente.

METODOLOGÍA

Este artículo es un estudio de caso. Se entiende como caso el curso IIDLS, y se busca comparar las versiones señaladas a través de una metodología cualitativa de análisis de contenido de tres elementos presentes en las dos versiones del curso aquí incluidas: a) los programas de estudio; b) los informes finales y c) entrevistas a los docentes. Cada elemento corresponde a una fase, según se señala a continuación: A) Análisis comparativo de los programas de estudio: en esta fase buscamos responder a nuestro objetivo y pregunta de investigación analizando diferencias significativas en la formulación del currículum formal de ambas versiones. En otras palabras, esta parte busca revisar de forma concisa si la propuesta curricular de estas versiones intenciona, o no, un vínculo entre universidad y comunidad, y de qué forma se plasma en los documentos. B) Análisis comparativo de los informes finales: aquí buscamos identificar evidencias claras de vinculación entre universidad y comunidad, a través de producto principal de los estudiantes durante el proceso señalado. Se busca analizar cómo se plasma el rol del ingeniero y el rol del socio comunitario en ambas experiencias; y de qué forma son incluidos de forma activa en el diagnóstico del problema, en el diseño y elaboración de la propuesta, o bien dentro de algún proceso reflexivo. C) Focus groups a docentes: se complementa lo anterior con la realización de dos grupos focales con docentes que participaron en ambas versiones. Los grupos focales permitieron a los docentes responder directamente acerca de su posición sobre hasta qué punto se generan vínculos universidad-comunidad en la versión de la cual fueron parte. Se busca finalmente discutir de forma ponderada los principales avances en este sentido y cuáles son los principales desafíos pendientes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis comparativo de los programas de estudio: las principales diferencias entre versiones otoño 2014 y primavera 2016 radican en que, por un lado, la primera versión intenta vincular al alumnado a través de la gestión de reuniones de consultoría a las entidades sociales. En la versión primavera 2016, se procura evitar el uso del término “consultoría”, y se enfatiza la naturaleza solidaria “no asistencialista” de las acciones con el socio comunitario dentro de la misma descripción del curso. Además se procura enfatizar la reflexión sobre el rol del ingeniero como un Resultado de Aprendizaje (RA) esperado por parte del alumno. Además, se pasa de la unidad “Propuesta Preliminar”, donde los estudiantes deben proponer y/o diseñar propuesta específicas para los problemas, así como determinar sus efectos en el contexto, a una unidad más profunda que adhiere tres RA, donde se especifica que el alumno debe escoger “críticamente, y en conjunto con el socio comunitario y el equipo de trabajo interdisciplinario, la mejor solución a implementar”, además de proyectar la solución escogida y reflexionar sobre el impacto en la comunidad y sobre su rol como ingeniero en dicho impacto (RA 4 y 5). Sumado a esto, la unidad “Evaluación de proyectos sociales: ¿Cómo valorizar beneficios no cuantificables?” del 2014, cuyo R.A era valorar las ventajas y desventajas del proyecto, en 2016 se incluye en la unidad “Diseño e Implementación”, permitiendo crear otra unidad donde se espera que el estudiante integre y comprenda la injerencia de las competencias ingenieriles y sintetice en un lenguaje comprensible sus resultados en una disertación (Unidad 5. R.A. 1,2 y 3). Análisis comparativo de los informes finales: en la versión otoño 2014, el producto final fue la propuesta de un sistema de gestión de residuos para el Barrio Beauchef. El producto final posee consistencia técnica. No obstante, en su proceso se ejecuta solo una reunión con los vecinos y se aplica una encuesta, esto permitió ponderar alternativas y optar por la propuesta señalada. En la versión primavera 2016, se trabajó con una escuela básica como socio comunitario. Esta versión posee una participación activa de uno de sus integrantes durante el proceso de elaboración del producto. Además se consensuan siete reuniones, donde se conversó con profesores y directivos, aunque por separado. Se logra identificar en conjunto con el socio comunitario la necesidad de proponer un espacio físico para generar dinámicas educativas que fomenten la cohesión de la comunidad escolar. Se opta por un invernadero-sala de clases, que sea una herramienta curricular que vincule a la comunidad con el medio. No obstante, esta decisión que, pese a incluir la voz del socio comunitario, no trasparenta la evaluación de las alternativas. En las reflexiones finales,

este aspecto resalta como un punto que quedó pendiente y que pudo ser consensuado. Focus groups a docentes: los docentes de ambas versiones valoran la necesidad de generar la vinculación universidad-comunidad. Los docentes de primavera 2016, consideran que se genera un vínculo significativo entre el trabajo de los estudiantes y el socio comunitario. En otoño 2014 se reconoce que faltó incorporar al socio comunitario y que el trabajo de los estudiantes no logró abrir esta posibilidad, a diferencia de versiones posterior. Es común a ambas versiones que falta difundir al interior de la facultad las experiencias llevadas a cabo en el curso. Además se resalta el rol mediador de la ONG, pero solo como un actor visible para las personas directamente involucradas: estudiantes y representante del socio comunitario. Para los docentes, los aspectos claves para la generación de vínculos son (1) el trabajo colaborativo, (2) el trabajo didáctico y (3) la reflexión sobre el sentido del rol del ingeniero por parte de los estudiantes. Finalmente, se valora la importancia de la comprensión del mismo socio comunitario respecto del sentido del trabajo para que su voz sea efectivamente incluida en decisiones clave.

CONCLUSIONES

Los resultados permiten sostener que hay evidencias de una profundización significativa en el vínculo universidad-comunidad entre las versiones comparadas, y se puede apreciar que se logra la inclusión de la voz del socio-comunitario en decisiones clave. No obstante, este avance fue posibilitado por explicitar la necesidad del realizar el vínculo a través de resultados de aprendizaje alineados con ella. Además, es importante la incorporación de actividades durante toda la duración del curso que generen oportunidades para que los alumnos y la comunidad trabajen en equipo y se establezcan relaciones de trabajo horizontales. Es necesario reconocer que la primera versión revisada permitió implementar una estructura de trabajo que se mantiene y que permitió a los docentes de la última versión obtener una base segura para tomar decisiones de innovación especialmente dirigidas a profundizar el vínculo. Queda pendiente, sin embargo, una evaluación sistemática de estos hallazgos de manera cualitativa y cuantitativa al final de un curso. Aquí puede ser importante la incorporación de indicadores relacionados con la vinculación con el socio comunitario dentro del producto final de los estudiantes. También, quedan importantes desafíos para la gestión del curso en la búsqueda de estrategias que permitan ampliar la participación de integrantes del socio comunitario, y de la misma facultad.

REFERENCIAS

- Garrido, P., Monares, A., Moraga, A., Poblete, E., y Rodríguez, A. (2015). Vínculo de la ingeniería con el desarrollo local sostenible en un curso a través del Aprendizaje y Servicio.
- López Barraza, A., y García Reñasco, C. (2015). Percepciones acerca de la educación escolar en Chile de estudiantes egresados de enseñanza media y que participaron en un programa de talento académico. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 4-17.
- Tapia, M. (2008). Aprendizaje y Servicio Solidario en la misión de la educación superior. En A. González, & R. Montes, *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior* (págs. 11-34). Buenos Aires: EUDEBA.

FORMACIÓN ARTÍSTICA Y COMPROMISO SOCIAL: LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO DE UNA

VASSALLO, M. S.*; AMARILLA, L.; CHAVERO, M; DE CHAZAL, A.; GRAU, P; GUZMÁN, S.; LANGDON, M. A.; LÓPEZ, M. V.; MARESI, N.; MORGADE, P.; POSE, C.; SCHÖNFELD, S.; STABILE, A.

Universidad Nacional de las Artes (UNA), Área Transdepartamental de Crítica de Artes
msofiavassallo@gmail.com

RESUMEN

En el marco del proyecto de investigación “Formación artística y compromiso social. Estudio de casos y diseño de nuevas propuestas” surge “De UNA. Programa de apreciación y experimentación con lenguajes artísticos” para adultos mayores que desarrollamos en el Centro de Día n°19 “Gracias a la vida” en el barrio de San Telmo. Se trata de una secuencia de actividades lúdicas diseñadas y coordinadas por estudiantes y graduados de las carreras del Área Transdepartamental de Crítica de Artes de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) a partir de variados objetos artísticos, técnicas y materiales para promover diversos modos de expresión. En simultáneo, se realiza un registro sistemático de la experiencia para retroalimentarla y multiplicarla. De UNA ha sido aprobado por el Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

En esta oportunidad, presentamos resultados parciales de este proyecto de aprendizaje-servicio en curso. Evaluamos el aprendizaje observando si permite poner en obra conocimientos específicos de la crítica y la curaduría en artes, si retroalimenta conocimientos previos y si promueve la formación de nuevos conocimientos y competencias. Analizamos también el impacto personal producido por el proyecto en cada uno de los estudiantes participantes. Valoramos la calidad del servicio a partir del análisis de las siguientes variables: la duración, la frecuencia, el impacto en las condiciones de vida de los adultos mayores participantes y la constitución de redes institucionales, entre otras.

Este proyecto ha sido declarado de interés educativo por la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y se prevé su implementación en jardines y escuelas públicas con escaso acceso a este tipo de prácticas. Nuestra meta es propiciar la institucionalización de experiencias sostenidas de aprendizaje-servicio universitario en Crítica de Artes.

PALABRAS CLAVE: artes, aprendizaje-servicio, pedagogía emancipatoria, lectura

INTRODUCCIÓN

En el 2015, encaramos el proyecto de investigación “Formación artística y compromiso social. Estudio de casos y diseño de nuevas propuestas” a partir de tres pilares fundamentales: la pedagogía emancipatoria (Jacques Rancière), la concepción de lectura desarrollada por Michel de Certeau, Michelle Petit y Graciela Montes, entre otros, y la propuesta educativa del aprendizaje-servicio (en las formulaciones de María Nieves Tapia y CLAYSS). El concepto de emancipación orienta de manera radical nuestro análisis e interpretación de las experiencias relevadas y también el diseño de nuestras propuestas. Partimos de la idea de que la emancipación se basa en el presupuesto de que todas las inteligencias son iguales y que lo que embrutece al pueblo no es la falta de instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia (Rancière, 2007). La pedagogía emancipatoria propone aprender por uno mismo y no la transferencia del saber del maestro a su alumno. “Quien enseña sin emancipar, embrutece” (Rancière, 2007: 131). Desde esta perspectiva, la pintura, la escultura, el grabado, la música, la danza, el teatro, la fotografía, el cine o cualquier arte es una lengua que puede ser comprendida por cualquiera que tenga inteligencia de su lengua. Entendemos que la pedagogía del aprendizaje servicio es emancipatoria ya que es un modo de educación experiencial que fomenta el autoconocimiento, la formación ciudadana y el bien común. Recupera la idea de que el aprendizaje es significativo en la medida en que el sujeto que aprende es el responsable y protagonista fundamental de ese proceso. La concepción amplia de lectura de Michel de Certeau, Graciela Montes y Michelle Petit, entre otros, es nodal en este proyecto porque, desde esta perspectiva, la lectura es una experiencia emancipatoria, supone al mismo tiempo desciframiento y producción de sentido, acción. Desarrollar actitud de lector es ponernos frente al enigma, sacudir la pereza. La lectura nos hace más aptos para enunciar nuestras propias palabras, construir nuestro propio relato, volvernos más autores de nuestras vidas.

Inventamos nuestra forma de decir, sumergiéndonos en la de los otros. Así es que los textos “revelan”, en sentido fotográfico, al que lee. La lectura así concebida está en la base del tipo de aprendizajes propios de las carreras de Crítica de Artes, tanto la crítica como la curaduría de arte son prácticas de lectura que crean las condiciones para habilitar nuevas experiencias de lectura y ensayar otras formas de hacer y habitar este mundo.

METODOLOGÍA

En la primera etapa, a partir de la revisión de fuentes secundarias, relevamos experiencias de articulación entre formación artística y compromiso social en educación superior. Analizamos estas prácticas en función de los criterios de calidad de los aprendizajes y de los servicios brindados (Tapia y otros, 2013: 22; Giorgetti, 2007: 19). Seleccionamos los casos más relevantes y de mayor impacto y los estudiamos en profundidad. También realizamos un relevamiento de fuentes de financiamiento para este tipo de proyectos. En simultáneo, identificamos organizaciones sociales con problemáticas que puedan ser atendidas a partir de los conocimientos producidos en las carreras de Crítica de Artes.

En una segunda etapa, comenzamos a diseñar nuevas propuestas que permitan articular la formación artística y el compromiso social en el Área Transdepartamental de Crítica de Artes a partir de las especificidades propias de las carreras que allí se dictan. A lo largo de este proceso, realizamos jornadas de trabajo abiertas a las que convocamos a toda la comunidad de nuestra unidad académica y de las que participaron las autoridades, representantes de los distintos claustros universitarios y discutimos colectivamente las actividades que los estudiantes de Crítica y Curaduría, de acuerdo a su perfil y particulares formaciones académicas, pueden llevar adelante para atender a problemáticas propias de las instituciones comunitarias.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las principales competencias desarrolladas por los estudiantes de nuestra unidad académica son la lectura y la escritura, el manejo y la explotación de herramientas y dispositivos digitales para la comunicación, investigación y experimentación de diversas prácticas artísticas y experiencias estéticas. Un campo de problemáticas sociales atendibles con estas competencias está vinculado a la privación y a la inequidad en el acceso a los

consumos culturales. Como ha estudiado Pierre Bourdieu (2002), por un lado, la “necesidad cultural” como necesidad cultivada se incrementa a medida que se sacia (ya que cada nueva apropiación tiende a reforzar el dominio de los instrumentos de apropiación y, de ese modo, las satisfacciones vinculadas a una nueva apropiación) y, por otro lado, la conciencia de la privación decrece a medida que crece la privación, por eso los sujetos más completamente desposeídos de los medios de apropiación de las obras de arte son los más completamente desposeídos de la conciencia de esa desposesión. La población de adultos mayores con la que trabajamos expresa su necesidad de contacto, de redes, de participación, de expresión, de toma de la palabra, de reconocimiento, todas carencias atendibles mediante la apreciación y la experimentación con lenguajes artísticos. Como dice Michelle Petit, los seres humanos tenemos sed de belleza, de sentido, de pertenencia. Necesitamos representaciones simbólicas para salir del caos que nos rodea. Y con ella nos preguntamos por qué clase de conjuro maléfico se ha podido reducir la literatura y las demás artes a coqueterías de gente opulenta (Petit, 2015: 39).

En este marco y como producto fundamental de la acción del equipo de estudiantes y graduados, sus singulares pasiones y múltiples competencias, nace “De UNA. Programa de apreciación y experimentación con lenguajes artísticos”. Este año empezamos a trabajar en el Centro de Día “Gracias a la vida” del barrio de San Telmo. Discutimos bibliografía específica sobre las problemáticas del sector, identificamos paradigmas teóricos en pugna, hablamos con especialistas y consultamos en forma permanente al personal directivo del Centro de Día y a los participantes del programa para ajustarla a sus necesidades, intereses, motivaciones y características concretas. Se trata de un espacio en el que el conocimiento producido en la universidad, constituye una materia prima fundamental para diseñar cada actividad como experiencia lúdica. Por ejemplo, Soledad Schöenfeld se graduó como Licenciada en Crítica de Artes con un trabajo de investigación sobre arpilleras chilenas (mediante esta técnica de arte textil, durante la dictadura militar en Chile, grupos de mujeres que se reunían en secreto, lograron expresar con la costura y el bordado lo que necesitaban denunciar). En el marco del programa De UNA, Soledad propone a los adultos mayores que concurren al “Gracias a la vida”, tanto hombres como mujeres, hacer la experiencia de contar sus historias con el lenguaje textil. Mariela Langdon tiene una larga experiencia teatral y de trabajo con adultos mayores que articula con los conocimientos de su formación académica y, a partir de esta confluencia de saberes, diseña y coordina diferentes actividades como teatro, teatro de títeres y cuerpo sonoro. Silvia Guzmán se ha

desempeñado como docente de adultos y en diferentes niveles de la enseñanza y está en la fase final de su carrera de Crítica de Artes investigando cuestiones relativas a la intervención social del espacio público y la memoria colectiva y es quien diseña y coordina en De UNA diferentes actividades de artes visuales que van desde la intervención de fotografías del barrio y la ciudad hasta representaciones visuales del propio cuerpo y el trabajo sobre obras de artistas reconocidos como Frida Kahlo. María Victoria López es fotógrafa y estudia curaduría. Ella es quien hace el registro fotográfico de todo lo que hacemos, diseña y coordina las actividades de fotografía e identidad y la de encuadernación en la que, al final de cada cuatrimestre, cada participante encuaderna su propio álbum, diario personal o bitácora con las imágenes fotográficas que dan cuenta de su experiencia y sus propias producciones en el programa De UNA. Para cada encuentro se realiza, también, la curaduría musical. Contamos con una herramienta complementaria fundamental que es el aula virtual del programa dentro de la plataforma de la universidad en las que se publican todas las actividades, materiales de trabajo, fotografías, obras y mucho más.

CONCLUSIONES

De UNA ha permitido integrar saberes propios de la formación académica en Curaduría y la Crítica de Artes (historia del arte, especificidades de los lenguajes artísticos, del diseño y planificación de la difusión artística, herramientas de metodología de la investigación como la observación y el registro, entre otros); de las formaciones profesionales y artísticas de los miembros del equipo y otras competencias y destrezas surgidas a partir de las exigencias del trabajo con la población de adultos mayores, dentro de dinámicas y requerimientos institucionales del Centro de Día (el ajuste y la programación de las actividades, el trabajo coordinado, el ejercicio flexible de diferentes roles). Se han fortalecido los vínculos hacia dentro del equipo, el sentido de pertenencia a la UNA, las relaciones intergeneracionales con los adultos mayores concurrentes al “Gracias a la vida” que, además, han comenzado a integrarse más entre ellos. Hemos sostenido el compromiso de un encuentro semanal. Los participantes nos esperan y nos reciben con afecto y entusiasmo cada jueves, participan activamente de las más diversas propuestas, en un clima de respeto en el que todos tienen acceso a la palabra y a la expresión a través de diferentes lenguajes y recursos. Se ha establecido una relación mutuamente fecunda entre la universidad, el Centro de Día y la Secretaría de la Tercera Edad de la que depende, con

muchas posibilidades de desarrollo en el futuro. La experiencia ha permitido difundir el aprendizaje-servicio en nuestra unidad académica y el resto de la UNA. Está resultando muy estimulante y esperamos continuarla y multiplicarla. La idea es, en el futuro, encuadrar ese crecimiento en una “Incubadora de proyectos de intervención social” en la que las tres actividades básicas de la universidad (docencia, investigación y extensión) se retroalimenten recíprocamente.

REFERENCIAS

- Bourdieu P. (2002). Campo intelectual y proyecto creador. Buenos Aires, Montessor.
- De Certeau M. (1996). La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer. México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Giorgetti D. A. (comp.) (2007). Educar en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio. Buenos Aires, CLAYSS.
- Montes G. (2007). La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Plan Nacional de Lectura.
- Petit M. (2015). Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Rancière J. (2007). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires. Ediciones del Zorzal.
- Tapia M. N. Montes R. Tapia M. R. y Yaber L. (2013). Manual para estudiantes y docentes solidarios. Buenos Aires: Natura y CLAYSS.

CONSTRUYENDO REDES SOCIALES COMO EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO

**VON CHRISMAR, M.L*;
GRECIET, C.**

Universidad Santo Tomás, Chile. *mariavonchrismarpa@santotomas.cl

RESUMEN: El presente trabajo corresponde a un proyecto socio educativo que pretende la vinculación con organizaciones sociales, en este caso pobladores de los campamentos de la región de Valparaíso, con el fin de dar respuesta a inquietudes de aprendizaje y necesidades de capacitación y formación en el área de las ciencias sociales, a través del trabajo coordinado de la comunidad educativa de la Universidad Santo Tomás, sede Viña del Mar, en sus carreras de Trabajo Social, Psicología y Educación. De este modo, el objetivo general de todo el proceso consistió en el diseño e implementación de un modelo de intervención socio educativo e interdisciplinario, orientado a la transferencia de conocimientos en materias de programas sociales de gobierno y estrategias pedagógicas de acuerdo a la etapa del ciclo vital del desarrollo humano. El proyecto se ejecutó entre los meses de abril y noviembre del año 2016, involucrando a estudiantes, docentes y estudiantes voluntarios de la Fundación Techo, organización sin fines de lucro, que trabaja hace 20 años con los llamados campamentos o asentamiento precarios, de todo Chile. El proyecto se concretó en 2 líneas de trabajo: la realización de un “Taller de mapas, redes y políticas públicas” y una “Jornada de formación en temáticas de psicología del desarrollo, manejo de grupos y técnicas de trabajo en aula”. Como resultados se generó la transferencia de conocimientos teórico-práctico a más de 100 estudiantes voluntarios; 50 estudiantes de 3 disciplinas distintas realizando labores de capacitación y relatoría; un equipo docente interdisciplinario poniendo sus conocimientos al servicio de un mismo objetivo. Esta experiencia significó un importante insumo para la implementación de redes socioeducativas (RS) para afrontar objetivos socioeducativos comunes que permitió formalizar un trabajo, actualmente en ejecución, con adultos mayores de campamentos.

PALABRAS CLAVE: Intervención Socioeducativa; Interdisciplinariedad; Comunidad Educativa; Campamentos.

BUILDING SOCIAL NETWORKS AS AN EXPERIENCE OF LEARNING AND SERVICE

ABSTRACT: The present work corresponds to a socio-educational project that aims to link up with social organizations, in this case settlers of the camps of the Valparaíso region, in order to respond to learning concerns and training needs in Social Sciences, through the coordinated work of the educational community of the Universidad Santo Tomás, Viña del Mar, in their careers of Social Work, Psychology and Education. Thus, the general objective of the whole process consisted in the design and implementation of a model of Socio-educational and Interdisciplinary intervention, oriented to the transfer of knowledge in matters of social government programs and pedagogical strategies according to the stage of life cycle in human development. The project was implemented between April and November of 2016, involving students, teachers and volunteers of Techo Foundation, a Non-profit Organization that has been working for 20 years with the so-called “Precarious Settlements” in Chile. The project took shape in two lines of work: the realization of a “Workshop on maps, Networks and Public Policies” and a “Training Day on the themes of Developmental Psychology, Group Management and Classroom Work Techniques”. The transfer of practical theoretical knowledge was generated to more than 100 volunteer students of the Techo Foundation, 50 students from 3 different disciplines carrying out training and rapporteurship, an interdisciplinary teaching team putting their knowledge to address common socio-educational objectives that allowed the formalization of work, currently underway, with older adults in camps.

KEY WORDS: Socio-educational Intervention; Interdisciplinarity; Educative Community; Camps.

INTRODUCCIÓN

Durante el año 2016, la Universidad Santo Tomás de Chile (UST) realizó una experiencia de aprendizaje y servicio orientada a mujeres y hombres vinculados a campamentos y llevada a cabo por docentes y estudiantes de las Escuelas de Trabajo Social, Psicología y Educación de la ciudad de Viña del Mar. Este proyecto fue dirigido por el Centro de Investigación Social Cielo cuya labor se orienta a la producción de conocimiento científico sobre la actual relación entre Familia, Trabajo y Ciudadanía, y en colaboración con la Fundación Techo que interviene en asentamientos informales para superar la pobreza a través de la formación y acción conjunta de sus pobladores y pobladoras, jóvenes voluntarios y voluntarias, entre otros actores.

El objetivo central de la Escuela Itinerante fue diseñar e implementar un modelo de intervención socio educativo e interdisciplinario orientado a la transferencia de conocimientos del área de las ciencias sociales y humanas de los/as estudiantes de la UST, a mujeres y hombres de la V región del país.

Es interés de este trabajo compartir los hallazgos y reflexiones a partir de esta experiencia interdisciplinaria e intersectorial, que logró convocar a estudiantes, docentes, comunidades y profesionales en torno a un mismo objetivo.

METODOLOGIA

Para el cumplimiento del objetivo central de la Escuela Itinerante, se establecieron una serie de momentos. El primero fue Construir las bases de un trabajo en red, para lo cual se realizaron reuniones de coordinación entre los distintos representantes del mundo académico, en este caso Centro Cielo en conjunto de la sociedad civil, con el fin de lograr ciertos acuerdos en base al análisis de necesidades de los actores involucrados. En esta etapa se evidenciaron las necesidades de los pobladores de los campamentos de la comuna de Viña del Mar, en relación a la desinformación de los distintos programas sociales, dada su situación de irregularidad residencial, lo que los hace invisibles a la institucionalidad pública. Respecto de los estudiantes y docentes de Trabajo Social y Psicología, se manifiesta la necesidad de adquirir competencias en la elaboración de propuestas para el análisis y evaluación de políticas sociales, para lo cual se piensa en un diseño que vincule el modelo de intervención de la Fundación Techo, para que desde allí se trabaje en la aplicación de problemas concretos de las políticas vigentes, en específico de los sectores de Vivienda,

Educación, Salud, Género, Infancia, Trabajo y Vejez. Como segundo momento, se avanzó hacia la Operatividad de la Red creada, realizando protocolos de trabajo, junto con un plan de trabajo semestral, que terminó concretándose en la postulación a un proyecto con fondos internos de la UST en el área de Vinculación con el Medio. Dado el trabajo realizado y la disposición de los actores involucrados, se comenzó la confección de un convenio de colaboración a nivel nacional entre la Fundación Techo y la UST, ambas instituciones presentes en la mayoría de las regiones del país. Como tercer momento, se puso en práctica la Efectividad de la Red, dinamizando los espacios de articulación, ejecución y consecución de los objetivos propuestos. En esta etapa se pone en práctica el trabajo en equipo, entendiendo el desafío de lograr la complementariedad entre los distintos actores y sectores sociales. Como actividades de esta tercera etapa, se destacan dos: la realización de un “Taller de mapas, redes y políticas públicas”, en el que se confeccionaron manuales con datos geo-referenciales de los servicios públicos en las materias señaladas; y una “Jornada de formación en temáticas de psicología del desarrollo, manejo de grupos y técnicas de trabajo en aula” que fomente el desarrollo integral de los niños residentes de campamentos y el compromiso de sus familias en el proceso educativo de sus hijos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La experiencia de Aprendizaje y Servicio presentada, se enmarca en lo que la literatura ha denominado Redes Socioeducativas (RS) entendidas como formas estables de colaboración entre organizaciones públicas y privadas para afrontar objetivos socioeducativos comunes, así como para formular e implementar programas (Agranoff y McGuire, 2001), desarrollando una estructura propia de coordinación-acción a nivel comunitario (Díaz, Cívís y Longás, 2013).

Esta experiencia es significativa, toda vez que las comunidades vulnerables en Chile han sido objeto de una sobre-intervención, es decir, distintas organizaciones públicas y privadas suelen converger en un mismo territorio y/o población con el fin de contribuir, desde una heterogeneidad de intervenciones y enfoques epistémicos, a las mismas problemáticas sin acciones de coordinación, complejizando así la solución a las problemáticas sociales y al proceso de subjetivación de los ciudadanos, respecto de su posición frente a las instituciones de ayuda y al proceso de ayuda mismo.

A partir de esta experiencia, se lograron establecer dos tipos de análisis. Una síntesis de

análisis de necesidades de algunos campamentos de la comuna de Viña del Mar, entre las que se destacan: la necesidad de regularización de los terrenos, una gran desinformación respecto de los beneficios sociales a los que pueden acceder los pobladores, desconocimiento del sistema previsional, necesidad de asesoramiento de los derechos que tienen los ciudadanos chilenos, apoyo en la tenencia responsable de mascotas, ya que los campamentos se han transformado en espacios donde muchas personas abandonan a los animales, y por último, la necesidad de apoyo escolar a los niños, niñas y adolescentes residentes en estos territorios.

El segundo tipo de análisis refiere al de casos concretos, en particular del rol de la Universidad Santo Tomás en su área de Vinculación con el Medio. De aquí se desprende la necesidad de avanzar en articular propósitos formativos curriculares y propósitos del área, siendo complementados con los intereses que tiene el Centro de Investigación Cielo; en segundo lugar, se requiere seguir avanzando en la capacitación de Aprendizaje y Servicio con académicos y alumnos; y por último, se detecta la necesidad de mejorar los indicadores, como los mecanismos de medición de impacto de las actividades de Vinculación con el Medio.

Como resultados del proyecto, podemos identificar más de cien voluntarios y residentes de 22 campamentos a los que se transfirieron conocimientos teórico-prácticos en temas de políticas públicas, desarrollo humano y técnicas de apoyo pedagógico en aula. Más de cincuenta estudiantes y cinco docentes de tres disciplinas distintas, trabajaron de manera interdisciplinaria realizando labores de capacitación y relatoría. Finalmente, el día 20 de abril del año 2017 se firma el convenio de colaboración recíproca que permitirá que la institución educativa realice diversas actividades académicas y de investigación en el marco de las distintas labores que desarrolla la fundación en la V Región. Actualmente se está trabajando en la construcción de un modelo de trabajo psicosocial con estudiantes de las Escuelas de Trabajo Social y Psicología, a través de un trabajo de recuperación de la memoria colectiva en adultos mayores de campamentos de la región de Valparaíso.

CONCLUSIONES

El proyecto presentado contribuyó de manera significativa a la formación profesional de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social que participaron activamente durante este proceso, cumpliéndose el objetivo de integrar la formación académica con la realidad

social.

Una de las grandes críticas que ha recibido la educación superior, es la gran cantidad de horas destinadas a la formación teórica, además de que ésta debería estar ubicada en asignaturas de los últimos semestres de los planes de estudios, con el fin de que permitan complejizar la mirada de la aplicación práctica de los conocimientos. Las experiencias de aprendizaje y servicio, como la efectuada por estudiantes de Trabajo Social, Psicología y Educación de la Universidad Santo Tomás Viña del Mar, propenden a superar el modelo de educación con énfasis en lo teórico, para avanzar hacia modelos de aprendizaje interdisciplinario y en contacto con el contexto social, previo a las prácticas profesionales y/o inserción al mundo laboral.

Este proyecto se presenta como una experiencia exitosa, que termina posicionándose como actividad de interés institucional, dado que parte desde el propio proceso de aprendizaje de los estudiantes, situando a los docentes en la posición de mediador del proceso y poniendo al servicio de la comunidad los saberes aprendidos, entendidos en el más amplio sentido de la palabra, a la comunidad.

REFERENCIAS

- Agranoff, R. y McGuire, M. (2001) Big questions in public network management research. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 11, 295-326.
- Blanco, I. y Gomà, R. (2002). *Gobiernos locales y redes participativas*. Barcelona, Editorial Ariel social.
- Díaz, J. Civís, M y Longás, J. (2013) La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Revista Teoría de la Educación* 25, 2-2013, pp. 213-230.
- Fundación Techo, Centro de Investigación Social (2016). *Catastro de Campamentos 2016*. Chile. <http://www.Techo.org/paises/chile/wp-content/uploads/2016/09/Catastro-Nacional-de-Campamentos-2016.pdf>
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo, Secretaría Ejecutiva de Campamentos (2013). *Mapa Social de Campamentos*. Chile. <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/mapasocial-campamentos.pdf>
- Petras, J y Veltmeyer, H. (2007) *Imperio con imperialismo: La dinámica globalizante del capitalismo neoliberal*. México, Editorial Siglo XXI.

INDICE

1 - DISCUSIÓN Y APORTES TEÓRICOS	15
HACIA NUEVAS FORMAS DE RECONOCIMIENTO EN EL APRENDIZAJE SERVICIO	17
EL PODER DE LA REFLEXIÓN	23
MEASURING SERVICE-LEARNING QUALITY: DEVELOPING A BEST PRACTICES INSTRUMENT AND ALGORITHM	30
DEFINICIÓN DE HABILIDADES TRANSVERSALES EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE A+S EN LA UC.....	39
IDEAS DE NIÑAS Y NIÑOS ACERCA DE SU PARTICIPACIÓN: SU IMPORTANCIA EN LOS PROYECTOS APS	46
PERCEPCIÓN DOCENTE Y APLICABILIDAD DE A+S EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA.	52
DESAFÍOS DEL APRENDIZAJE – SERVICIO EN EL ACTUAL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA	58
EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO PEDAGOGIA INCLUSIVA EN ESTUDIANTES CON NEE	65
2 - MONITOREO Y EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES	73
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA: UNA EXPERIENCIA ENTRE ACADEMIA Y COMUNIDADES.....	75
SERVICE-LEARNING AND DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PERSONAL RESPONSIBILITY	82
¿CÓMO IMPACTA LA METODOLOGÍA A+S EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS?	88
IMPACTO PERCIBIDO POR LA COMUNIDAD SOBRE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO EN UN CONTEXTO DE NEGOCIOS	94
MODELO DE IMPLEMENTACIÓN A+S, ROL DEL SOCIO COMUNITARIO Y SU APLICACIÓN EN LA METODOLOGÍA.....	101

APORTES DEL AYSS A LA FORMACIÓN ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES	106
IMPACTO EN PROFESIONALES QUE HAN PARTICIPADO EN UN PROYECTO DE A-S: COMPETENCIAS ADQUIRIDAS.....	112
INSTITUCIONALIZACIÓN DE METODOLOGÍA APRENDIZAJE SERVICIO EN LA CARRERA DE FONOAUDIOLOGÍA	119
IMPACTO EN PROFESIONALES QUE HAN PARTICIPADO EN UN PROYECTO DE A-S: MIRADAS VALORATIVAS.....	125
UNA RUBRICA PARA LA INSTITUCIONALIZACION DE PROYECTOS DE A S EN EL NIVEL MEDIO.....	131
CO-DISEÑO Y CO-VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EXTRAER APRENDIZAJES DE EXPERIENCIAS APS.....	138
APRENDIZAJE SERVICIO EN ENTIDADES DE JUSTICIA GLOBAL EN LA CIUDAD DE BARCELONA.....	145
ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE LA SALUD, BASADA EN LA METODOLOGÍA DE AS.....	152
INGENIERÍA CIVIL AL SERVICIO DE LOS USUARIOS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES	158
3 - ESTUDIO DE CASOS.....	165
SALUD, JUEGO Y COMUNICACIÓN EN SECTORES POPULARES	167
APRENDIZAJE SERVICIO EN TERAPIA OCUPACIONAL COMUNITARIA: UNA MIRADA A LA INCLUSIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD DESDE LA INTERCULTURALIDAD.....	174
CRECIENDO JUNTOS: JUNJI-UST CONCEPCIÓN	181
EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD EN LICEO POLITÉCNICO YIRE INGENIERÍA, APRENDIZAJE SERVICIO Y RIESGO DE DESASTRES .	193
APORTE DE LA METODOLOGÍA A+A A LA VINCULACIÓN CON EL MEDIO EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UCEN	199

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA PROMOVER APRENDIZAJE SERVICIO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL.....	206
LOS PROCESOS TRANSVERSALES Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES.....	214
APRENDIZAJE Y SERVICIO: VIVIENDO LA EXPERIENCIA DESDE EL PRIMER AÑO DE CARRERA	221
EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE A+S Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANIA DIGITAL.....	228
APRENDIZAJE SERVICIO: EXPERIENCIA Y EFECTOS DE ESTA METODOLOGÍA EN LA COMUNIDAD.....	236
PROGRAMA COMUNIDAD. UNIENDO VOLUNTADES.....	242
APRENDIZAJE –SERVICIO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICA PÚBLICA PARA LA INFANCIA.....	248
LA POTENCIALIDAD DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR	255
APLICACIÓN DE METODOLOGÍA ABP-ASS EN CICLO DE GRADO DE KINESIOLOGÍA UBA	262
CONSULTORIA JUNIOR EN GESTIÓN DE PERSONAS: UN CASO DE APOYO A MUJERES EMPRENDEDORAS DE CHILE	269
HIGH SCHOOL SERVICE-LEARNING: A PATH FOR THE DEVELOPMENT OF ENCOUNTERING CAPITAL.....	275
SEMINARIO TEÓRICO-PRÁCTICO: APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA EDUCACIÓN DEL S. XXI	282
COMPARTIR IDEAS. LA UNIVERSIDAD VA AL INSTITUTO. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO	288
ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA DESDE EL A+S: ARTICULACIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL APRENDIZAJE.....	293
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UNA EXPERIENCIA DE ApS EN COLABORACION	300

PROYECTO INTERGENERACIONAL Y EMOCIONES EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD. LICEO DE MONTEVIDEO.	307
IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES CIENTÍFICO-DIDÁCTICAS UTILIZANDO LA METODOLOGÍA DE A+S.	314
EXPERIENCIA: INCORPORACIÓN DE APRENDIZAJE SERVICIO EN ASIGNATURAS DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA UNIVERSIDAD SANTO TOMAS. SANTIAGO, CHILE.2017.....	321
IMPACTO DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN EL ALUMNADO 5 AÑOS DESPUÉS: UN ESTUDIO LONGITUDINAL	327
APRENDIZAJE EXPERIENCIAL BASADO EN LOS DESAFÍOS ORGANIZACIONALES Y PROFESIONALES:.....	334
DESDIBUJANDO FRONTERAS EN INGENIERÍA: APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO VÍNCULO CON LA COMUNIDAD	341
FORMACIÓN ARTÍSTICA Y COMPROMISO SOCIAL: LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO DE UNA.....	348
CONSTRUYENDO REDES SOCIALES COMO EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO	354



ISBN 978-987-4487-03-2



9 789874 487032