

XII SEMANA
INTERNACIONAL
APRENDIZAJE Y
SERVICIO SOLIDARIO
24 al 28 de agosto de 2015

Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio

Miércoles 26 de Agosto de 2015. Ciudad de Buenos Aires. Argentina



CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio
Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio.
Buenos Aires, 26 de agosto de 2015
Compiladoras
Ing. Agr. María Alejandra Herrero.
Prof. María Nieves Tapia.
© 2015 CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario,
www.clayss.org

Comité Académico-Científico

Presidenta:

Ma. Alejandra Herrero - CLAYSS- Universidad de Buenos Aires

Miembros:

Ma. Nieves Tapia - CLAYSS

Marcela Martínez Vivot (FVET Universidad de Buenos Aires)

Walter Lepore (Universidad de Victoria, Canadá),

Katia Gonçalves Mori (Consultora educativa, Brasil).

Ana Escofet (Universidad de Barcelona, España)

Chantal Jouannet Valderrama (Universidad Católica de Chile)

Rob Hollister (Red Talloires)

Alicia Tallone (OEI, Oficina Buenos Aires)

Claudia Mora (Universidad Javeriana de Cali, Colombia)

Ernesto Benavidez (Tecnológico de Monterrey, México)

Sergio Rial: (Ministerio de Educación de Argentina)

Comité Organizador

Dirección General: Lic. Enrique Ochoa (CLAYSS)

Relaciones Internacionales: Lic Candelaria Ferrara (CLAYSS)

Secretaría General: Srta. Griselda Aranda (CLAYSS)

Administración General: Cdor. Carlos Argaña (CLAYSS)

Coordinadoras académicas

Coordinadora general: Lic. Isabel Abal de Hevia (CLAYSS)

Sección I: Dra. Victoria Kandel (Universidad Nacional de Lanús)

Sección II: Lic. Mag. Gabriela Malacrida (Ministerio de Educación de Argentina)

Sección III: Med. Vet. Esp. Marcela Coppola (Universidad de Buenos Aires)

ISBN: 978-987-23812-5-7

Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio

Buenos Aires, 26 de agosto de 2015

Compiladoras
Ing. Agr. María Alejandra Herrero
Prof. María Nieves Tapia



¿Qué es CLAYSS?

El **Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario** es una Asociación civil sin fines de lucro, con sede en Buenos Aires, República Argentina (Res. IGJ 001270/03). Bajo el lema: “*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.

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.
- 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 realizado capacitaciones en numerosas instituciones educativas del continente, incluyendo Universidades de México, Perú, Venezuela, Chile y Argentina, entre otras, y también en otras regiones del mundo.
- Desarrolla programas de **investigación** cuantitativa y cualitativa sobre aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina, en asociación con Universidades y organismos nacionales y extranjeras.
- **Publica** libros y materiales de difusión, capacitación docente y académicas, en su mayoría disponibles gratuitamente en nuestro sitio web.
- **Asesora a organizaciones, empresas y gobiernos** para la implementación de programas y políticas de promoción del aprendizaje-servicio. Por ejemplo, realizó asistencia técnica a los Ministerios de Educación de Argentina, Chile, Ecuador, República Dominicana y Uruguay, y asesoró a numerosas organizaciones latinoamericanas, como el Centro del Voluntariado del Uruguay, Alianza ONG de República Dominicana, E-dúcate de Ecuador y otras.

Promueve y coordina Redes regionales de promoción del aprendizaje-servicio a nivel nacional, regional e internacional. CLAYSS ejerce actualmente la coordinación de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, formada por más de 90 organizaciones, universidades y organismos gubernamentales de América Latina, Estados Unidos y España, y forma parte de la Comisión Directiva de la Red Talloires de Universidades. También colabora con la Red de SCHOLAS, Escuelas para el Encuentro, promovida por el Papa Francisco.



Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-servicio y Compromiso Comunitario

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. The 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, post-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 III Jornada de investigadores en Buenos Aires incluye un año de membresía a IARSLCE. Sobre los beneficios de la misma consultar: <http://www.researchslce.org/membership/>

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos especialmente

- A todas las instituciones y colegas de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio que colaboraron con la difusión de la III 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 la declaración de interés educativo a través de la resolución SE387/12.
- A la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires la cesión gratuita de las salas para la realización de la Jornada, y el invaluable apoyo del personal de la secretaría del Sr. Decano, Dr. César Humberto Albornoz y su equipo de ceremonial.
- 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 III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio.

INDICE

Prefacio	Pág. 11
Sección 1: Discusiones y aportes teóricos a la definición de “aprendizaje-servicio solidario” en el contexto iberoamericano.	
Coordinación: Victoria Kandel y Monike Gesuraga	
Alvarez H., Blanco, M.	Pág. 15
Aprendizaje –Servicio a la Comunidad de pescadores, sector Puerto de Coquimbo, Chile, Año 2015	
Amar, H.M.	Pág. 21
La producción de conocimiento especializado sobre las relaciones entre ‘Educación y Solidaridad’ en el campo educativo argentino, y sus traducciones en el discurso pedagógico estado-nacional (1989-2011)	
Basilico P., Luna Kelly M.	Pág. 29
Aprendizaje en comunidad: una herencia latinoamericana	
Gezuraga, M. , Malik, B.	Pág. 35
El aprendizaje-servicio en la universidad del país vasco: en el camino hacia su institucionalización	
Ierullo, M., Maglioni, C.	Pág. 41
Investigación participativa y transformación social: reflexionando desde la experiencia	
Jorquera-Martínez, C.	Pág. 47
Aportes del Aprendizaje y servicio a la construcción profesional: ética e identidad	
Kandel, V.	Pág. 53
Prácticas sociales educativas en la Universidad de Buenos Aires	
Montalva, J, Ponce, C.; Jouannet, Ch.; Jara, M.	Pág. 59
Elementos claves para una reflexión de calidad	
Notari, I.	Pág. 63
La incidencia de la metodología aprendizaje – servicio en la apropiación social del conocimiento en escuelas de contexto de pobreza.	
Ponce, C; Robles, M.; Jouannet, Ch.; Jara, M.	Pág. 69
Definición de aprendizaje servicio en la Pontificia Universidad Católica de Chile	
Puglisi S.	Pág. 75
Aprendizaje servicio solidario y buena enseñanza	
Ramírez, J.	Pág. 81
Conocimiento que se genera en proyectos de aprendizaje servicio	
Tapia Sasot de Rodríguez , M. R.	Pág. 85
Evidencias digitales para la investigación Sobre aprendizaje y servicio solidario	
Tapia M. N., Ochoa E.	Pág. 91
Legislación y normativa latinoamericana sobre servicio comunitario estudiantil y aprendizaje-servicio	
Vázquez, S.G.	Pág. 97
Orientando el compromiso social	

Sección 2: Monitoreo y evaluación de programas institucionales y prácticas de aprendizaje-servicio.

Coordinación: Gabriela Malacrida y Marcela Martínez Vivot

Aramburuzabala, P., Folgueiras, P., Gezuraga, M., Mugarra, A.	Pág. 103
Estudio diagnóstico comprensivo sobre proyectos de aprendizaje-servicio: avances de la investigación	
Argaña, C.; Díaz, O.; Herrero, M. A.; Tapia, M. N.	Pág. 109
Los “cuadrantes” como actividad que facilita la sistematización y reflexión sobre proyectos de aprendizaje-servicio	
Caire M.	Pág. 115
Evaluación de proyectos de aprendizaje servicio según la percepción de estudiantes y docentes UAH	
Fara C., García F., Rojas A., Saavedra C.	Pág. 121
A+S como promotor de la responsabilidad social en estudiantes de economía y negocios, U. de Chile	
Fuertes, M.T., Fernández, M., Perdiguier, E.	Pág. 127
Sistematización y autoevaluación de competencias genéricas en proyectos ApS	
González, T., Hasbún, B., Pizarro, V.	Pág. 135
Aprendizaje y servicio en educación superior: propuesta de modelo sistémico para su evaluación	
Gysling.V, Flandes.V, Campos.K.	Pág. 141
Estudio de la metodología de aprendizaje de servicio en la asignatura de educación sexual, aplicada en intervenciones comunitarias a escolares de enseñanza media.	
Huergo, M. C.; Governatori, V.; Morasso, M. C.	Pág. 147
Análisis comparativo de indicadores de aprendizaje en Prácticas Pre Profesionales de la FCEyS-UNMDP	
Ierullo, M., Ruffini, V.	Pág. 153
Intervención comunitaria y aprendizaje-servicio: construcción de tipologías	
Jara, L., Carrasco, V.	Pág. 157
Formando en solidaridad: experiencias de aprendizaje- servicio en Santo Tomás	
Jiménez Cavieres, R.	Pág. 163
Estudio que compara una misma experiencia docente con y sin aprendizaje y servicio	
Martín, X., Palos, J., Puig, J.M., Rubio, L.	Pág. 169
Análisis y mejora de los proyectos de aprendizaje servicio: Una rúbrica para la autoevaluación	
Martínez Vivot, M.; Folgueiras Bertomeau, P.	Pág. 179
¿Qué se puede evaluar durante la primera etapa de un proyecto de aprendizaje servicio?	
Ortolani, A. E.; Eisenack, L.; Kandel, V.; Gerlero, C.; Drogo, C.; Odetti, H. S	Pág. 185
Compromiso social universitario: una mirada desde la perspectiva docente	
Pérez Carvajal, M.	Pág. 193
Factores claves que promueven la permanencia y los resultados de la formación de estudiantes socialmente responsables en una institución de educación superior	
Porta, M. S., Torres, M. A.	Pág. 199
(Re)construyendo nuestro territorio	
Rivera García, E.; García Suárez, J.; Giles Girela, J. Moreno Doña, A.; Trigueros Cervantes, C.	Pág. 203
Aprendizaje + Servicio, competencias generales y su logro en estudiantes del grado de maestro de enseñanza primaria	
Zilli, M., Linares, G., Vallina, G	Pág. 211
La salud visual en el territorio escolar	

Sección 3: Estudio de casos y sistematización de programas y prácticas de aprendizaje-servicio.

Coordinación: Isabel Abal de Hevia y Marcela Coppola

Ayuste, A., Escofet, A., Gros, B., Masgrau, M., Obiols, N., Payá, M., Piqué, B., Rubio, L.	Pág. 217
Co-diseño de instrumentos para construir conocimiento a través del ApS en la formación de maestr@s	
Cárdenas Fernández, C.	Pág. 223
Experiencia multidisciplinar para la promoción del desarrollo integral de niños y niñas de jardines infantiles vulnerables	
Castro Boniche, R.	Pág. 229
Cátedra de educación diferencial con sello aprendizaje + acción (A+A) en la Universidad Central de Chile	
Cea, P., Muñoz, M.	Pág. 235
Guía de técnicas de reflexión para la facultad de ingeniería de la UCSC	
Conxita, A., Ballesteros, E., Escofet, A., Grau, E., Madrid, A., Martínez, M., Massip, A., Morin, V., Poblet, C., Puig, J.M., Rubio, L., Sánchez, L., Vallés, A	Pág. 241
El ApS en la Universitat De Barcelona a través de los trabajos de fin de grado y trabajos fin de Máster	
de Souza Barbosa, Virginia B.	Pág. 247
Desenhando “experiências etnográficas” como práctica curricular e presença participativa	
Escofet, A., Puig, J., Rubio, L.	Pág. 253
Hacia la institucionalización del aps en la universidad: la experiencia de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona	
Espech Vidal. M.	Pág. 259
Creación de una “Ludoteca de lenguaje y comunicación socioemocional” para niños/as y jóvenes del centro abierto Santa Adriana.	
Espinosa, F., Rodríguez, V.	Pág. 263
Sistematización de las modificaciones curriculares requeridas para la incorporación de la metodología A+S en asignatura de proyecto de inclusión social	
Fiorin, I. I; Rossa, C.; Consegna, S.	Pág. 269
Servicio en la educación inicial preescolar de la escuela italiana	
Fiorucci J. P.; López Muro, J.G.	Pág. 275
Sentidos y experiencias en torno a la discapacidad construidos por adolescentes de la ciudad La Plata	
Fiorucci, J.P.; González Dubox, R.; López Muro, J. G.; Torres, M. A.; Salas, A.	Pág. 279
Pedaleando el Barrio: la bicicleta como un instrumento de democracia	
Garrido P., Poblete E., Rodríguez A., Monares A. y Moraga A.	Pág. 285
Vínculo de la ingeniería con el desarrollo local sostenible en un curso a través del aprendizaje y servicio	
González C, Sapag J, Rojas P, Martínez J.	Pág. 291
Diseño de un curso de trabajo comunitario aplicando la metodología aprendizaje y servicio (A+S) en el programa de formación de especialistas en medicina familiar	
Ibarra C., Santander G.	Pág. 295
Incorporación del aprendizaje - servicio en escuela de enfermería Universidad Santo Tomas sede Santiago, Chile	

Lagos Bosman, K.; Muñoz, X.L.; Sommariva Miranda, C.; Vergara, C.; Figueroa, C.; Labra, S. Estrategia educativa hacia la comunidad: formación de monitores adultos mayores en salud oral	Pág. 299
Landaeta-Díaz, L. Sistematización de A+S en introducción a la nutrición, Pontificia Universidad Católica de Chile	Pág. 303
Lepe C.; Rojas O. Construyendo Con-Ciencia solidaria	Pág. 309
Lovazzano, M.; Liparelli, M. F.; Reaño, A. “El juego como intervención sociopsicopedagógica desde el aprendizaje en servicio” un dispositivo para la investigación-acción	Pág. 315
Maistry M, Lortan D Universities of technology and service learning in South Africa: a case study of Durban University of Technology	Pág. 319
Milan G., Andrian N., Bugno L. INTEREURISLAND - INTERsectoral, 'Extensão Universitária', Research, Interculture and Service Learning	Pág. 325
Muñoz Parra, C.; Morales Peralta, J. Aprendizaje y Servicio en la Titulación de Arquitectos en la Universidad de Santiago de Chile.	Pág. 331
Orias L., Radosinsky A., Etchegoyen G. Experiencia en municipios de la provincia de buenos aires en el primer nivel de atención	Pág. 337
Paolicchi, G.; Martínez Vivot, M.; Núñez, A.1; Abreu, L.; Bosoer, E. Prácticas interdisciplinarias: el juego como facilitador en aprendizaje- servicio	Pág. 343
Pinto, L., Moraga, A Experiencias del curso de formación integral de especialidad: el rol social del geólogo	Pág. 359
Ramírez Alarcón, L El aprendizaje-servicio bajo mirada de la Comisión Nacional de Acreditación: El Caso de la UST Chile	Pág. 355
Ramos, M. Observaciones de vinculación cívica universitaria en Estados Unidos, México y Zimbabue	Pág. 361
Sardi, G.M.I.; Volpe, S.M.; Gutierrez, G.; Herrero, M.A Alfabetización académica en una experiencia de aprendizaje servicio	Pág. 367
Scala A., Thölke C., Trobo A. Experiencia de una escuela rural de uruguay: “la escuela al servicio de la salud”.	Pág. 371
Ugarte, A. M. Control de Salud Escolar en la Comunidad Educativa Colegios Santo Tomás de Santiago de Chile	Pág. 377
Vargas Olivares C.; Yuri Saba P.; Soto R.; Gema Santander Propuesta de transición entre un voluntariado a aprendizaje servicio	Pág. 381

PREFACIO

Un tango dice que “veinte años no es nada”, pero la realización de esta III Jornada de Investigadores en aprendizaje-servicio es una evidencia más de que en las dos últimas décadas mucho ha cambiado, y aceleradamente, en la práctica educativa y en la reflexión académica sobre la vinculación entre aprendizaje y acción solidaria, entre conocimiento y compromiso social, entre las instituciones educativas y su entorno.

Hace 20 años, el término mismo de “aprendizaje-servicio” era prácticamente desconocido, y sólo unos pocos países en Iberoamérica podían exhibir prácticas sistemáticas de esta propuesta educativa. Hoy la Red Iberoamericana de Aprendizaje-servicio convoca a casi un centenar de organizaciones sociales, Universidades, organismos gubernamentales y agencias internacionales de Latinoamérica, Norteamérica y España.

En 2004, la primera Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio realizada en América Latina tuvo lugar el 14 de septiembre en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, en la provincia de Buenos Aires. Organizada por CLAYSS con el apoyo de la Fundación SES, la Universidad de San Andrés, la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), y PriceWaterhouse Coopers Argentina, la Jornada fue declarada de interés educativo por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología argentino a través del Programa Nacional Educación Solidaria.

Esa primera Jornada contó con alrededor de 70 participantes, en su mayoría argentinos, con representantes de otros 7 países (Chile, Costa Rica, España, Estados Unidos, México, República Dominicana y Uruguay). En esa ocasión se presentaron sólo seis ponencias, y la mayor parte del debate giró sobre la posibilidad misma de generar una agenda regional para la investigación en aprendizaje-servicio.

Ocho años después, la II Jornada de Investigadores –realizada en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, el 22 de agosto de 2012- representó un momento de crecimiento significativo con respecto a la primera, desde su misma convocatoria. Se recibieron 52 ponencias, provenientes de 9 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, México, Perú y Venezuela). La Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, fundada en 2005, fue clave para la difusión de la invitación a participar y presentar ponencias, y los avances en la sistematización, evaluación y reflexión sobre las prácticas en la región se vieron reflejados en la cantidad y calidad de los trabajos presentados.

En los tres años de distancia que separan a esa de esta III Jornada de investigadores, la comunidad de especialistas de Latinoamérica hemos comenzado un diálogo horizontal Sur-Sur con nuestros colegas de África y de Asia, y hemos comenzado también a mostrar el “modelo latinoamericano del aprendizaje-servicio solidario” en foros internacionales donde ha sido recibido con interés y respeto.

Creemos que la realización de la III Jornada y la publicación de estas Actas, junto con la reciente aparición del primer número de RIDAS, Revista Iberoamericana de aprendizaje-servicio, marcan avances significativos en cuanto a algunas de las primeras aspiraciones de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, las de generar espacios de producción e intercambio de conocimiento a nivel regional, y de ofrecer la posibilidad de publicaciones con referato a los docentes universitarios interesados en enfocar su carrera en este campo emergente del conocimiento.

La alianza formal establecida entre el Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario (CLAYSS), y la Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-servicio y Compromiso Comunitario (International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement, IARSLCE) ha constituido a nuestra Jornada como una continuidad y expresión de las Conferencias Internacionales de investigadores que desde 2001 se venían realizando exclusivamente en América del Norte. La alianza implica, por un lado, que todos los participantes en la III Jornada adquirieron por un año la membresía a IARSLCE, y

por otro, el compromiso conjunto de realizar un webinar en 2016, y la IV Jornada de investigadores en Buenos Aires en 2017, año en que el Seminario Internacional de aprendizaje-servicio cumplirá sus 20 años.

Para CLAYSS es un orgullo y una genuina causa de alegría poder presentar esta publicación, donde se encuentran todos los trabajos aprobados por el comité académico, en la versión presentada por sus autores.

Entendemos que esta obra consolida un tiempo de creciente madurez del campo del aprendizaje-servicio en Iberoamérica, en el que comienzan a hacerse visibles aportes teóricos y metodológicos con identidad propia, con los que esperamos seguir enriqueciendo el diálogo académico a nivel mundial. Esperamos que la difusión de estos trabajos contribuya a profundizar el rigor y la amplitud de los estudios realizados en nuestra región en torno a la praxis del aprendizaje-servicio solidario en las instituciones educativas y las organizaciones sociales.

Prof. María Nieves Tapia

Directora, CLAYSS

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Sección 1:

**Discusiones y aportes teóricos
a la definición de “aprendizaje-servicio solidario”
en el contexto iberoamericano.**

Coordinación: Victoria Kandel y Monike Gesuraga



APRENDIZAJE-SERVICIO A LA COMUNIDAD DE PESCADORES, SECTOR DE COQUIMBO, CHILE, AÑO 2015

Álvarez H.*, Blanco, M

Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica Santo Tomás

Ruta 5 Norte 1068 La Serena, Chile.

56-51-2473203, halvarez@santotomas.cl

RESUMEN

Siendo el aprendizaje-servicio una metodología educativa que combina el currículo académico con el servicio comunitario, las instituciones educativas de Santo Tomás, La Serena, lo utilizan como estrategia de enseñanza aprendizaje, en las carreras del área Dental y Químico, combinando contenidos, habilidades y destrezas, actitudes y valores para apoyar a la Corporación Padre Baeza, formada por personas naturales, pescadores artesanales de la caleta de Coquimbo, Chile, un sector de alta vulnerabilidad. Las actividades iniciadas están reforzando a sus hijos en sus estudios de Enseñanza Media, y a los trabajadores y sus esposas, haciendo capacitaciones y ofreciendo rehabilitación oral.

PALABRAS CLAVE: Servicio, Aprendizaje, Comunidad de pescadores, tutorías, alianza estratégica.

SUMMARY

Being the learning - service an educational methodology that combines the academic curriculum with the community service, the educational institutions of Santo Tomas, La Serena, use it as a teaching and learning strategy of education in the careers of the Dental and Chemical area, combining contents, skills, attitudes and values to help the Padre Baeza Corporation, formed by natural persons, handcrafted fishermen of Coquimbo's port, Chile, an area of high vulnerability. The initiated activities are reinforcing the children in their studies of high school education and also the workers and their wives, as the students of the mentioned areas are doing trainings and offering oral rehabilitation.

KEY WORDS: Service, learning, fishermen community, tutorials, strategic alliances

1. INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de este proyecto educativo surge como respuesta a las permanentes demandas de innovación en la Educación Superior, con el fin de integrar estrategias educativas que permitan impulsar la resolución de problemas, junto con la formación de un pensamiento crítico y reflexivo que dé lugar a una vinculación más activa con el medio social.

Los profesores y alumnos de Santo Tomás de las carreras de Química y Dental, asumen un compromiso social frente a la vulnerabilidad de las personas, aplicando en forma responsable las competencias que van adquiriendo en sus asignaturas vinculadas con: rehabilitación bucal, en el área de dental y tutorías en el área de ciencias. Se da real importancia a fomentar competencias genéricas que enfatizen principios éticos y fomenten la responsabilidad social para formar un profesional integral comprometidos con la misión y visión de Santo Tomás.

En el libro *Aprendizaje servicio (ApS): "educación y compromiso cívico"*¹ publicado en 2009, definía el aprendizaje-servicio como: "una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. El aprendizaje-servicio parte de la idea de que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución obsesiva del provecho individual". (1)

El presente trabajo describe la aplicación de la metodología "Aprendizaje Servicio" (A+S) en las carreras del área Dental y Química que la integran el año 2015 en sus planificaciones en el Centro de Formación Técnica e Instituto Profesional Santo Tomás, bajo el alero de la Universidad Santo Tomás, sede La Serena, Chile, apoyados por el Centro de Aprendizaje y los docentes de las asignaturas Formación Personal, Ética, Cultura y Valores, asignaturas sellos de primero y segundo año.

La corporación Alfonso Baeza tiene, por objetivo fundamental, la promoción de los valores humanos y cristianos en la sociedad, mediante la implementación de un conjunto de actividades tendientes a la capacitación y educación de las persona naturales de sectores vulnerables. En la actualidad está realizando un preuniversitario en apoyo a los hijos y sobrinos de los pescadores de la caleta de Coquimbo en alianza con la corporación Bahía Coquimbo, que está conformada por los pescadores de la misma caleta. Nuestra misión como institución de Educación Superior es aportar con nuestro trabajo y competencias, en un tiempo planificado para apoyar en las necesidades más imperiosas presentadas por la Fundación que consideran: reforzamiento para el aprendizaje de sus hijos de Enseñanza Media, para subir las notas, capacitaciones y rehabilitación oral para los hijos, sobrinos, esposas y para ellos mismos.

2. OBJETIVOS

Objetivo General

Vincular el aprendizaje – servicio al ejercicio con una comunidad activa, integrando el servicio comunitario con la educación y el autoconocimiento como vía para enriquecer la experiencia educativa de las carreras Dental y Química, fortaleciendo valores y el bien común de la comunidad Alfonso Baeza del sector pesquero, Puerto de Coquimbo Chile

Objetivo Específico

- Integrar aprendizaje- servicio a la comunidad fortaleciendo las competencias que han adquirido, contenidos, habilidades y valores.
- Integrar a los estudiantes a un servicio comunitario donde se miden las competencias que van adquiriendo en su formación profesional, de acuerdo al perfil de cada carrera.

- Desarrollar a través de la participación de los alumnos, en servicios organizados, la estrategia enseñanza aprendizaje a una comunidad de pescadores y sus familiares, dirigida a satisfacer las necesidades inmediatas de la corporación Alfonso Baeza.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Los principios de A+S surgen de la propuesta de John Dewey, quien la caracterizó como una enseñanza democrática, participativa e interactiva. Entre 1980 y 1990 varias universidades norteamericanas la incorporan en sus planes curriculares. En Chile, la metodología es promovida a partir de 2000(2)

La metodología de trabajo combina aprendizaje y servicio, con la comunidad, con utilidad social., vinculando el aprendizaje al ejercicio con la comunidad Padre Alfonso Baeza.

- Metodología: Estudio de caso y sistematización de programa y prácticas de aprendizaje-servicio. Análisis cualitativo-cuantitativo.
- Descripción del trabajo realizado:
 - Programa de sensibilización y capacitación de la metodología aprendizaje-servicio, destinada a los alumnos, tutores guías, docentes y directivos de la Fundación Padre Baeza.
 - Reunión con directivos de la Fundación Padre Alfonso Baeza para detectar en terreno las necesidades de servicio.
 - Focus Group con socios comunitarios: pescadores, señoras, hijos guiados por asesores y tutores del programa. Realización de encuestas de necesidades y servicio.
 - Formalización de prestación de servicios colaborativos “alianza estratégica con Escuela de Dental y Química. Firma de un convenio de colaboración mutua entre la institución de Educación Superior con la metodología REASE y la Comunidad Padre Alfonso Baeza.
 - Preparación técnica de tutores de Ciencias, guiados por un profesor guía.
 - Presentación de Rúbrica con criterios de evaluación para medir las competencias de los alumnos.
 - Búsqueda de apoyo logística por parte de la carrera de Dental.
 - Propuesta de apoyo de otros estamentos de Santo Tomás a : Dirección de Ciencias Básicas, Unidad de Formación Personal y Centro de Aprendizaje.
 - Prestación de Servicios por parte de los alumnos de Dental: confección de piezas dentales para rehabilitación oral asesoradas por un dentista, en horarios dependientes del tiempo otorgado por el dentista para la evaluación inicial.
 - Prestación de servicios por parte de los alumnos de Química: tutorías semanales en el área de ciencia.
 - Apoyo en preuniversitario Padre Baeza en el área de Química en un horario de común acuerdo.
 - Capacitaciones a las esposas de pescadores: cursos de manipulación de alimentos e Higiene y Salud Bucal.
- Impacto Educativo del aprendizaje servicio:
 - Comunidad Padre Alfonso Baeza: Apoyo pedagógico a los alumnos con alto nivel de dificultad de aprendizaje y a sus aspiraciones a subir su ponderación en las notas de Enseñanza Media para poder optar al ingreso de universidades estatales. Aumentar la autoestima de pescadores y sus familiares desmerecidos por la falta de piezas dentales y acompañarlos con capacitaciones.
 - Alumnos: Integración de conocimientos de los alumnos demostrando sus competencias a personas de alta vulnerabilidad en un ambiente cariñoso y amable con eficiencia y eficacia en el trabajo, reforzamiento de competencias genéricas.

- Comunidad de Santo Tomás: sensibilizar a la institución educativa replicando el trabajo en un taller denominado aprendizaje-servicio para que otras carreras se motiven para aplicar esta metodología.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El área Dental se organizó formando a 10 estudiantes asesorados por un profesor guía y contando con el apoyo de la asesora odontológica de la Seremi de salud Coquimbo, para realizar la atención dental y posterior rehabilitación, incluyendo la confección de prótesis dentales para suplir las funciones mecánicas y estéticas del aparato masticador. A cada alumno se le ha asignado la confección de un aparato dental que será evaluado por una parte por el cirujano dentista a cargo del atención clínica, y por el profesor guía que incluirá esta evaluación dentro de la asignatura práctica de la malla curricular. Por su parte, el equipo de profesores con alumnos designados, de acuerdo a sus competencias, ha dictado charlas de prevención en salud Bucal y de manejo posteriores de las prótesis.

El trabajo anterior fue el resultado de la evaluación de la encuesta que se hizo a los pescadores, al inicio del proyecto, para medir el estado de su autoestima por falta de piezas dentales, donde se detectó la forma en que este déficit ha afectado su participación social en su medio y en la sociedad. En el gráfico 1 se muestra el alto nivel de baja autoestima por falta de piezas dentales en los pescadores.

Autoestima en pescadores

■ Baja ■ Normal

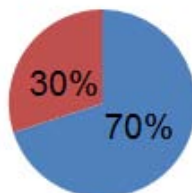


Gráfico 1. Autoestima en pescadores.

Cabe mencionar que una vez finalizado el proceso de confección de prótesis dentales, se evalúa la instalación con controles posteriores de la prótesis en boca.

Con respecto al **área de Química** se han obtenido los siguientes resultados conforme a la selección de dos criterios de la encuesta realizada a los alumnos de la Fundación, donde se ha medido el rendimiento alcanzado por los mismos, pre y post tutorías, según lo muestran los gráficos.

Rendimiento Post Tutorías con A+S

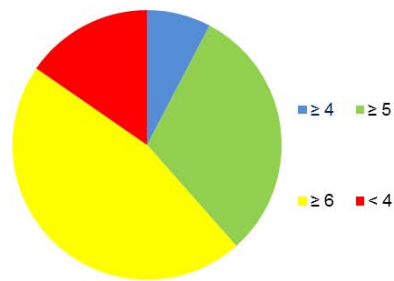


Gráfico 2. Rendimiento post tutorías.

Rendimiento de alumnos pre Tutorías
(antes de A+S)

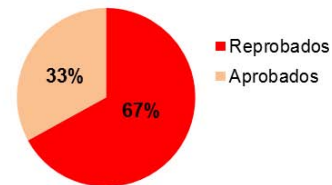


Gráfico 3. Rendimiento pre Tutorías

Analizando los gráficos, se muestra claramente cómo los alumnos han subido el promedio de notas el primer trimestre (Gráfico 2) con un alto porcentaje de nota igual o mayor a 4.0, donde 7.0 es la nota máxima, si se lo compara con el Gráfico 3, donde se miden las asignaturas aprobadas y reprobadas antes del inicio del apoyo pedagógico.

Se hace presente que se cuenta con instrumentos de evaluación bien estructurados, con un feedback constructivo a través de la reflexión, que proporciona información valiosa acerca de los resultados positivos del aprendizaje recíproco y del servicio, para facilitar la sostenibilidad y la replicación de la experiencia.

5. CONCLUSIÓN

El trabajo realizado ha contribuido enormemente a vincularnos con el medio social, logrando que los alumnos pongan al servicio de la comunidad las competencias que van adquiriendo en sus asignaturas conforme al perfil de egreso de cada carrera y fortaleciendo enormemente las competencias genéricas.

No ha sido un trabajo fácil toda vez que se tuvo que vencer la distancia entre la comunidad de pescadores y los prestadores de servicios, con instancias de acercamiento, como focus groups, organizados con un compartir libre, antes de iniciar el trabajo mismo. Asimismo, ellos piden apoyo, pero son tan numerosas sus necesidades que se ha debido reorganizar cada trabajo para dar cumplimiento al objetivo presentado, destacado por ellos en una encuesta, como excepcional.

Para la comunidad Padre Alfonso Baeza, que brinda preuniversitarios a los alumnos del sector pesquero, han sido de gran ayuda las tutorías debido a los grandes vacíos de conocimientos que poseen los jóvenes, y también sus padres, que se han visto beneficiados con la confección de prótesis dentales, uno de los factores que les provocaba baja autoestima. Las mamás han calificado como excelente las capacitaciones ofrecidas. El alto grado de satisfacción por el servicio otorgado hasta hoy, ha permitido formalizar nuestro trabajo con la firma de una **alianza estratégica** entre las carreras Dental y Química, que han trabajado apoyándose mutuamente para lograr cada trabajo planificado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- VV.AA. (2009) "Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico". GRAO
- Ministerio de Educación de Chile. Red Nacional Aprendizaje Servicio.
<http://www.bicentenario.gov.cl/inicio/as/julio/quienes.htm>



LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO SOBRE LAS REALCIONES ENTRE 'EDUCACIÓN Y SOLIDARIDAD' EN EL CAMPO EDUCATIVO ARGENTINO, Y SUS TRADUCCIONES EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO ESTADO-NACIONAL (1989-2011)

Amar H. M.

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
Yapeyú 283 C1202ACD, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
hernanamar@gmail.com

RESUMEN

Aquí se presentan algunos lineamientos del Proyecto de Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Argentina (cohorte 2014-2016) - "La producción de conocimiento especializado sobre las relaciones entre 'Educación y Solidaridad' en el campo educativo argentino, y sus traducciones en el discurso pedagógico estado-nacional (1989-2011)". El mismo indaga en los modos en que se produjo conocimiento especializado sobre las relaciones entre "Educación y Solidaridad" en el campo educativo argentino entre 1989 y 2011, y cómo se operó el proceso de mediación de estos conocimientos hacia/en la construcción de un discurso pedagógico (el aprendizaje y servicio solidario) sustentador de las políticas estado-nacionales sobre la "solidaridad educativa" en este período.

PALABRAS CLAVE: Educación, Solidaridad, Aprendizaje-servicio, Campo educativo argentino.

ABSTRACT

In this paper, some guidelines and suggestions Thesis Project Doctorate in Social Sciences FLACSO Argentina (cohort 2014-2016) entitled "The production of specialized knowledge on the relationship between 'Education and Solidarity' in the Argentine educational field are presented and their translations in pedagogical discourse stat-national (1989-2011)".

The research project aims to investigate the modes or ways that occurred expertise on the relationship between "Education and Solidarity" in the Argentine educational field between 1989 and 2011 and how the process of translation or mediation of such knowledge is operated specialized to/in building a pedagogical discourse (service learning) maintainer of the stat-national policies on "educational solidarity" in this period.

KEY WORDS: Education, Solidarity, Service learning, Argentina education field.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos, de manera acotada, algunos lineamientos y orientaciones del proyecto de Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Argentina (cohorte 2014-2016), titulado “La producción de conocimiento especializado sobre las relaciones entre ‘Educación y Solidaridad’ en el campo educativo argentino, y sus traducciones en el discurso pedagógico estado-nacional (1989-2011)”. Para llevar adelante esta iniciativa, su autor, el Mg. Hernán Mariano Amar, cuenta con una Beca de Estudios de dos años de duración otorgada por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).

El Proyecto de Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, dirigido por el Dr. Claudio Suasnábar, analiza la producción de conocimiento especializado sobre las relaciones entre ‘Educación y Solidaridad’ efectuada por algunos intelectuales, especialistas, expertos y/o instituciones del campo educativo argentino entre 1989 y 2011. Al mismo tiempo, estudia la influencia de sus ideas en las políticas públicas sobre esta temática diseñadas por el Ministerio de Educación argentino en ese período.

El trabajo se inscribe en los cruces y usos heterodoxos de los estudios y/u orientaciones de la sociología del conocimiento científico de inspiración bourdieuana (Bourdieu, 2003a; 2003b; 2003c; 2006a y 2006b), de la sociología de la “traducción” (Latour, 1983; Callon, 1986) y de los trabajos de investigación de corte socio-histórico sobre el campo educativo argentino realizados por Suasnábar (2004 y 2009), entre otros, considerando que este tipo de investigaciones requieren un abordaje sociológico e histórico críticos (Bourdieu y Wacquant, 2005), necesarios para contribuir a la construcción de una “sociología histórica de la producción de conocimiento sobre la sociedad” (Neiburg y Plotkin, 2004).

2. ALGUNAS PREGUNTAS Y PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

La preocupación estado-nacional sobre las relaciones entre “Educación y Solidaridad” fueron consagradas en las últimas tres décadas por la Ley Federal de Educación N°24.195 de 1993 (en adelante, LFE) y la Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006 (en adelante, LEN). En estas décadas, artículos, libros y capítulos de libros de intelectuales, especialistas, expertos y/o instituciones como CLAYSS, así como también publicaciones del Ministerio de Educación argentino, se dedicaron fundamentalmente (pero no en forma excluyente) a promover y legitimar la efectividad de los proyectos educativos solidarios y/o el voluntariado en la formación ciudadana y la adquisición de “competencias” y saberes disciplinares de los estudiantes, y a generar relatos de “buenas prácticas” y matrices analíticas para el diseño, la planificación y la implementación de prácticas educativas solidarias en las escuelas y universidades argentinas. Esta difusión se enmarcó en una estrategia político-pedagógica tendiente a mejorar la “calidad educativa” de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas.

Sin embargo, hasta el momento no conocemos investigación alguna en el campo de las Ciencias Sociales y de la Educación que analice dos dimensiones relativas a las relaciones entre “Educación y Solidaridad” en este período, a saber: 1) la producción de conocimiento especializado en los debates político-pedagógicos del microcosmos educativo local; 2) el pasaje mediado de esta producción de conocimiento especializado hacia el discurso pedagógico sustentador del diseño y la implementación de las políticas estado-nacionales sobre esta temática impulsadas por el Ministerio de Educación argentino.

A diferencia de los trabajos publicados hasta el momento, entonces, nuestro proyecto de Tesis estudia la producción de conocimiento académico sobre las relaciones entre “Educación y Solidaridad” en los debates político-pedagógicos del campo educativo local entre 1989 y 2011. Y la influencia de parte de esta producción de conocimiento en la construcción del discurso y práctica político-pedagógico estado-nacional (el aprendizaje y servicio solidario) que sustentó el diseño de algunas políticas públicas sobre la “solidaridad educativa”

efectuadas, en un proceso de traducción o desplazamiento, por ciertos agentes y agencias del Programa Escuela y Comunidad (2000-2002) y el Programa Nacional de Educación Solidaria (en adelante, PNES) (2003-actualmente) del Ministerio de Educación argentino.

Nos interesa conocer cómo algunos agentes y agencias pedagógicas, ubicadas en determinadas posiciones del microcosmos educativo local, produjeron ciertas tomas de posición a través de la intermediación de sus habitus científicos, sobre las relaciones entre “Educación y Solidaridad”. Tomas de posición o prácticas tendientes a disputar el capital científico puesto en juego por el campo, de manera de conservar o acumular autoridad y prestigio científicos. Y cómo ciertos agentes y agencias de los programas Escuela y Comunidad y PNES del Ministerio de Educación de la Nación, además, recuperaron parte de estos conocimientos académicos generados en este período y los (re)situaron en un discurso pedagógico materializado en ciertas líneas de acción de las políticas públicas sobre esta temática.

Ahora bien: tanto la producción de conocimiento académico sobre “Educación y Solidaridad” como las traducciones sobre este conocimiento efectuadas por el Ministerio de Educación argentino son comprendidas bajo ciertas condiciones históricas generales (políticas, económicas, sociales y culturales). Y también bajo las coordenadas del campo educativo local (marcos normativos nacionales, lógicas de funcionamiento de la producción intelectual y la construcción de políticas públicas educativas y sus relaciones con los organismos y organizaciones no gubernamentales internacionales artífices de la expansión de formas y saberes educativos en las últimas décadas) fuertemente orientadas por esas condiciones históricas generales, teniendo en cuenta las continuidades y rupturas y sus condicionamientos sobre la producción de conocimiento especializado sobre las relaciones entre “Educación y Solidaridad” y las traducciones materializadas en las políticas sobre “solidaridad educativa” del Ministerio de Educación argentino en el período delimitado por el objeto de estudio.

La problematización de las relaciones entre “Educación y Solidaridad” en el campo educativo argentino como objeto de la sociología histórica de la producción de conocimiento

La producción académica sobre las relaciones entre “Educación y Solidaridad” en el campo educativo argentino entre 1989 y 2011 abordó el análisis de las contribuciones de los proyectos educativos solidarios para la formación y participación democrática ciudadanas y/o la adquisición de “competencias” o saberes para el desarrollo socio-profesional (Tapia, 2000, 2006, 2009 y 2010; Barón, 2001; Braslavsky, 2001 y 2004; Filmus, 2002; Herrero, 2002; Pugliese, 2004; Giorgetti, 2007; Tedesco, 2011; Almandoz y otros, 2011). También, las posibles herencias y contribuciones de los proyectos educativos solidarios implementados por el Departamento de Extensión Universitaria de la UBA en el período “reformista” de 1955-1966 (Brusilovsky, 2000), la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires entre 1973 y 1974 (Puiggrós, 2003a y 2003b) y las universidades latinoamericanas (Cecchi y otros, 2009) para pensar un modelo alternativo de relaciones entre la Universidad, los Docentes/Estudiantes/Egresados y la sociedad, opuesto al diseñado por el “neoliberalismo educativo”. Pero, además, la producción de conocimiento académico sobre las relaciones entre “Educación y Solidaridad” en los debates político-pedagógicos del microcosmos educativo local generó líneas de investigación sobre el impacto de las prácticas educativas solidarias basadas en la pedagogía del aprendizaje-servicio en la calidad educativa de las escuelas y universidades argentinas (Tapia, González y EliceGUI, 2005; PWC-CLAYSS, 2005, 2008 y 2010; Delicio y González Carello, 2010) y matrices analíticas y/u orientaciones para evaluar/diseñar/planificar/gestionar/ejecutar proyectos educativos sociales, de aprendizaje-servicio solidario y voluntariado, y/o de Responsabilidad Social Universitaria (Tapia, 2000, 2006 y 2009; Fugamalli, 2004; Gargantini, 2008; Kliksberg, 2009; Puglisi y Tapia Sasot, 2009; CLAYSS-Natura, 2009, 2010 y 2011).

Por otro lado, válido es decir que las traducciones sobre los discursos y prácticas predominantes en los debates político-pedagógicos del campo educativo local entre 1989 y 2011, operados y materializados por ciertos agentes y agencias del Ministerio de Educación argentino en las políticas públicas sobre esta temática incursionaron en la generación de un conocimiento operativo susceptible de ser aplicado en las instituciones educativas. En este sentido, la producción de materiales de capacitación y/o actualización efectuada por el Programa Escuela y Comunidad (2000-2002) y el Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de

Educación de la Nación (2003-actualmente) se dedicó a reflexionar sobre los fundamentos pedagógicos y/o la implementación e impacto de los proyectos educativos solidarios en los estudiantes y docentes de escuelas y/o universidades (Bisceglia, 2000; Elicegui, 1998; Flores, 2001; Melgar, 2001; Ministerio de Cultura y Educación, 1998; Ministerio de Educación de la Nación, 2000 y 2001; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d y 2007e; Ministerio de Educación, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b y 2010a), y a diseñar matrices analíticas y/u orientaciones para planificar y gestionar un proyecto solidario en los establecimientos educativos (Ministerio de Educación, 2000a, 2001b y 2001c; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005c; Ministerio de Educación, 2008d, 2008e, 2010b, 2011a y 2011b).

En nuestra investigación, en cambio, nos preguntamos por los modos en que algunos intelectuales, especialistas, expertos y/o instituciones del campo educativo local produjeron conocimiento especializado sobre las relaciones entre “Educación y Solidaridad” bajo determinadas condiciones históricas (políticas, económicas, sociales, culturales, institucionales). También sobre los procesos operados a partir de los cuales parte de este conocimiento académico, predominante en los debates intelectuales del campo educativo local, se convirtió/transformó/enmarcó mediante ciertos desplazamientos en el discurso y práctica pedagógico legítimo (nos referimos a la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario) sustentador de las políticas sobre “solidaridad educativa” en las últimas tres décadas, y bajo diversos gobiernos nacionales.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Almandoz y otros (2011). *Cuadernos de discusión. El dilema del secundario*. La Plata, UNIPE Editorial Universitaria.
- Barón, Z. (2001) *Desarrollo humano: un programa escolar de investigación, reflexión en valores y aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, Lugar.
- Bisceglia, A. (2000). “Una historia sobre ruedas”, en *El Monitor de la Educación* N°1 p.8-9 . Buenos Aires.
- Brusilovsky, S. (2000). *Extensión Universitaria y Educación Popular*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bourdieu, Pierre (2003a). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003b) “El campo científico”, en *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). “El propósito de la sociología reflexiva. Seminario de Chicago”, en Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2006a) “¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault”, en *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).
- Bourdieu, P. (2006b) “El campo científico”, en *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).
- Braslavsky, C. (org.) (2001). *La Educación Secundaria: ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Ediciones UNESCO-Santillana.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Madrid, Fundación Santillana.
- Callon, M. (1986) “Algunos elementos para una sociología de la traducción: la domesticación de las vieiras y los pescadores de la bahía de St. Brieuc”, en Law, J. *Power, Action and Belief: a new Sociology of Knowledge?* Londres. RKP.
- Cecchi, N. y otros (2009). “El compromiso social de la Universidad latinoamericana del siglo XXI: entre el debate y la acción”, en Revista IEC-CONADU. Buenos Aires.
- CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario)-Natura (2009). *Creer para Ver. Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires. (Ediciones revisadas en 2010 y 2011). http://www.clayss.org/04_publicaciones/Natura2013.pdf
- Delicio, F. y González Carello, M.I (2010). “El aprendizaje-servicio en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-UNMDP”. En *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria de América del Sur. Balance y perspectiva de la Educación Superior en el marco de los Bicentenarios de América del Sur*. Buenos Aires.

- Filmus, D. (2002) *Una escuela para la esperanza*. Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- Flores, S. (2001). *El aprendizaje-servicio en el campo de la educación artística y de la modalidad Comunicación, Artes y Diseño*. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Ministerio de Educación, República Argentina.
- Fumagalli, L. (2004). *Gestión de proyectos de desarrollo educativo local. Reflexiones sobre un programa de formación*. IPE-UNESCO, Sede regional Buenos Aires.
- Gargantini, D. (comp.) (2008). *La responsabilidad social universitaria en la Universidad Católica de Córdoba. Una opción de gestión. Acciones emprendidas 2005-2007*. Córdoba, Editorial de la UCC.
- Giorgetti, D. (comp.) (2007). *Educación en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS.
- Herrero, M. A. (2002). *El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria*. Tesis para la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires.
- Kliksberg, B. (2009). *Siete tesis sobre el voluntariado en América latina*. En: Kliksberg, Bernardo. *Primero la Gente*. Buenos Aires, Temas.
- Latour, B. (1983). "Give Me a Laboratory and I will Raise the World" ("Dadme un laboratorio y levantaré el Mundo"). En Knorr, C. y Mulkay, M. (eds.), *Science observed: Perspectives on the Social Study of Science*. Londres. Sage.
- Melgar, S. (2001). *El aprendizaje-servicio en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales*. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Ministerio de Educación, República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (1998). *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*, República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. (2000). *La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario"*, República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. (2001). *La propuesta pedagógica del aprendizaje- servicio. Actas del 3º y 4º Seminario Internacional "Escuela y Comunidad"*, República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Escuela y Comunidad-Módulos de capacitación docente (2000 a).
- 1) *Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio*, República Argentina,.
 - 2) *Escuela y Comunidad*, República Argentina.
 - 3) *Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativos Institucional*, República Argentina.
 - 4) *Herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios*, República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación.. Programa Nacional Escuela y Comunidad- Asociación Conciencia. (2001b) *Proyecto ciudadano. Manual del alumno. "Nosotros, los jóvenes"*, República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Escuela y Comunidad-Fundación Educambiente, Durán, Diana (2001c). *Manual de Capacitación Docente. Escuela, Ambiente y Comunidad. Integración de la educación ambiental y el aprendizaje-servicio*. República Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2004). *Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria.(2005 a) *Proyecto "Aprender Enseñando". Informe Preliminar*. República Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos*

- latinoamericanos. *Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, 2005b.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2005c) *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. (2006a) *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2005*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2006b). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Solidarias en Educación Superior" 2004*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2006c). *Aprendizaje y servicio solidario en la escuela. Actas del 8vo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2007a). *Educación Solidaria. Actas del 9o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2007b) *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales "Aprendizaje y servicio solidario"*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2007c). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Solidarias en Educación Superior" 2006*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2007 d). *10 años de aprendizaje y servicio solidario en Argentina*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2007e). *Actas de la Primera Jornada Abierta para OSC del campo educativo*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. UPE (2008a). *Aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2008b). *Cumpliendo una década. Actas del 10o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2008c). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2007*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria (2008d). *Aprendizaje-servicio en la Escuela Secundaria*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria (2008e). *Aprendizaje-servicio en el Nivel Inicial*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria (2009a). *Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria (2009b). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior"*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria (2010a). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2009*. República Argentina.
 - Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria (2010b). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. República Argentina.

- Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria (2011a). *Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias*. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria.
- Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria (2011b). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior 2010”*. República Argentina.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (2004) “Intelectuales y expertos. Hacia una sociología histórica de la producción del conocimiento sobre la sociedad en la Argentina”. En Neiburg, F. y Plotkin, M. (comp.) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires, Paidós.
- PWC-CLAYSS (2005). Premio PriceWaterhouseCoopers a la Educación. Segunda Edición. Año 2005. *Microemprendimientos educativos solidarios*. Buenos Aires. http://www.clayss.org/04_publicaciones/preedu-libro2.pdf
- PWC-CLAYSS (2008). Premio PriceWaterhouseCoopers a la Educación. Cuarta Edición. Año 2007. *“Experiencias Educativas Solidarias en Escuelas de Educación Especial, Escuelas Comunes Integradoras y Escuelas de Capacitación Laboral”*. Buenos Aires. http://www.clayss.org/04_publicaciones/preedu-libro4.pdf
- PWC-CLAYSS (2010). Premio PriceWaterhouseCoopers a la Educación. Sexta Edición-Año 2009. *Experiencias de aprendizaje-servicio solidario para la preservación y promoción del cuidado del medio ambiente. “Cuidemos el mundo entre todos”*. Buenos Aires. http://www.clayss.org/04_publicaciones/preedu-libro6.pdf
- Pugliese, Juan Carlos (2004) (ed.) *Universidad, sociedad y producción*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias. Buenos Aires.
- Puglisi, S.; Bridi, G.-Tapia Sasot, M.R. (2009) *Desarrollo de proyectos educativos solidarios*. Buenos Aires, Vocación Docente.
- Puiggrós, A. (2003a) *El lugar del saber*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (2003b) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.
- Suasnábar, C. (2004) *Universidad e Intelectuales*. Buenos Aires, Manantial.
- Suasnábar, C. (2009) *Intelectuales, exilios y Educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*. Buenos Aires, FLACSO Argentina.
- Tapia, M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. *Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario”. Escuela Universitaria Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid, 16-18 de noviembre de 2009. En: http://www.redivu.org/eventos_congresos.html
- Tapia, M. N. (2010) “La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: una perspectiva latinoamericana”. En: *TZHOECOEN, Revista científica, N° 5. Número especial dedicado al aprendizaje-servicio*, editado por Universidad Señor de Sipán USS Chiclayo-Perú, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS Buenos Aires-Argentina, Organización de Estados Iberoamericanos OEI Oficina Regional Buenos Aires-Argentina. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú, p. 23-43.
- Tedesco, J.C. “Los desafíos de la educación básica”, en *Revista Iberoamericana de Educación* N°55 2011.



APRENDIZAJE EN COMUNIDAD: UNA HERENCIA LATINOAMERICANA

Basilico P., Luna Kelly M.*

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario,
Yapeyú 283 C1202ACD, C.A.B.A, Argentina

*(54-11) 4781 9413 - marialunakelly@gmail.com

RESUMEN

El aprendizaje-servicio solidario es un modelo pedagógico-didáctico que parte de la experiencia como forma privilegiada de aprendizaje y de la problematización de la relación escuela-comunidad. Las llamadas “escuelas ayllu”, y más precisamente la Escuela de Warisata, fueron experiencias educativas solidarias llevadas adelante en Bolivia entre 1931 y 1940 que, por sus fundamentos pedagógicos, su implementación didáctica de aprendizaje por proyectos y la relación entre escuela y comunidad que proponen, se posicionan como antecedentes teóricos y prácticos del aprendizaje-servicio solidario en Latinoamérica.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio, pedagogía, comunidad, educación, Warisata

ABSTRACT

Service-Learning is a pedagogical-didactic model that proposes practical experience as a privileged means for learning and problematizing the relationship between school and community. The so called “ayllu-school”, and more precisely the School of Warisata, were educative experiences conducted in Bolivia between 1931 and 1940. Given their pedagogical foundations, the way in which they implemented project-based learning and their proposed relationship between school and community, they can be identified as valid theoretical and practical background for service-learning in Latin America.

KEY WORDS: service-learning, pedagogy, community, education, Warisata

1-INTRODUCCIÓN

“todavía no se ha escrito para educar pueblos que se erijan en naciones”

(Rodríguez, 1988, pág. 104)

La enseñanza es una actividad socialmente orientada, con un profundo sentido político. Especialmente en el caso de la enseñanza obligatoria, en la cual coexisten diversas intenciones, supuestos, saberes que en cada momento histórico toman una forma particular. Es también a través de esta actividad que la mayoría de las sociedades, presentes y pasadas, se comprometen en el aprendizaje de los miembros de la sociedad demarcando sus deberes y responsabilidades en torno a ese colectivo. Se trata de lo que hoy llamamos “formación para la ciudadanía”. Se forma entonces no sólo individuos, sino también colectivos, comunidades. Ahora bien, no todas las propuestas pedagógicas, como modelos pedagógico-didácticos¹, proponen esta formación de la misma manera.

Teniendo en cuenta que las teorías de la enseñanza y del aprendizaje forman parte de un modelo pedagógico que constituye el marco teórico de la tarea, entre las propuestas pedagógicas que más han problematizado el aprendizaje de los saberes formadores de ciudadanía -tales como la cooperación, la construcción democrática de los saberes, etc.- encontramos al *aprendizaje-servicio solidario*. En este trabajo, para definirlo tomaremos los desarrollos teóricos del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, y los materiales desarrollados por el Ministerio de Educación de Argentina. Ahora bien, esta propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio solidario encuentra antecedentes teóricos y prácticos en diferentes espacios de Nuestra América.

En el presente trabajo exploraremos la experiencia de la Escuela de Warisata, que funcionó en Bolivia entre 1931 y 1940, y que volvió a abrir sus puertas en 1996, para ver si podemos encontrar rasgos que den cuenta de ella, y el resto de las escuelas ayllu como antecedentes teórico-prácticos del aprendizaje y servicio solidario. En este sentido, analizaremos tanto los fundamentos pedagógicos de ambas propuestas, así como la estructuración de las actividades de aprendizaje que proponen, y la noción y relación con la “alteridad” implicadas en cada modelo.

2-FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

El aprendizaje-servicio solidario es definido por sus tres características programáticas: la realización de actividades solidarias con la comunidad donde se pongan en juego planificadamente contenidos curriculares/formativos y que sean protagonizadas por los estudiantes (Tapia, 2010). En su definición conceptual esta pedagogía proviene de Estados Unidos, a través del *service-learning*, el cual rastrea sus raíces teóricas hasta el *experimental learning* de John Dewey. En la tradición latinoamericana, sin embargo, el

¹ Definidos por preguntas tales como qué es aprender, cómo se aprende, cuándo un aprendizaje se considera significativo, cuál es el rol de la escuela, qué es enseñar, cómo enseñar para promover la comprensión

aprendizaje-serviciosolidario se articula con otras múltiples experiencias previas de Nuestramérica² e incorpora los enunciados de la educación popular de Paulo Freire, más particularmente las ideas de *praxis* (articulación de la acción con la reflexión crítica) y *concientización* (conciencia crítica no-ingenua de la realidad) (Tapia, 2010). En su publicación *10 años de Aprendizaje y Servicio Solidario en Argentina* (2007, pág. 3), el Ministerio de Educación de la Nación Argentina rescata las siguientes potencialidades en proyectos de aprendizaje-servicio: a) el aprender haciendo mejora la **calidad educativa**, enfrentando a estudiantes con problemas concretos que -al ser superados- permitirán comprender el contenido académico en su contexto natural; b) la **educación para la ciudadanía** mediante acciones concretas compromete a los estudiantes con la transformación de la realidad, y los convierte en protagonistas activos del presente; c) la **inclusión** se hace efectiva al alentar el protagonismo de todos los estudiantes, suplantando así su rol de “destinatarios” por uno de líderes plenamente participativos; d) la articulación de **redes** entre la escuela y otras organizaciones de la comunidad genera sinergia que rompe la aislación tradicional entre ambas y brinda soluciones efectivas a problemas comunes. De esta manera, el aprendizaje-servicio solidario tiene una doble intencionalidad: enriquecer la formación de los estudiantes, brindándoles herramientas concretas para accionar en el mundo que los rodea; y generar una solidaridad en sentido horizontal comprometida con la transformación social.

Por su parte, los fundadores de la Escuela de Warisata establecen como sus lineamientos pedagógicos principales dos perspectivas que redundan en esta necesidad de integración entre teoría y práctica, escuela y entorno. Lineamientos que deben, además, ser entendidos bajo el prisma de una educación fuertemente contextualizada. La Escuela de Warisata surge *de y para* la población rural boliviana -pertenecientes a múltiples pueblos originarios-, la cual debe lidiar cotidianamente con la tensión entre su cultura nativa y la cultura hispánica que le es impuesta a través de las instituciones educativas. Para enfrentar esta tensión Elizardo Pérez y Avelino Siñani propusieron una escuela que debe ser “**escuela de vida**”, entendida no como un espacio de aprendizaje *para* la vida (algo que ocurre fuera o después de la escuela), sino como parte íntegra de esta y de la realidad en la cual toda persona está inmersa, realidad que debe ser entendida y enfrentada de manera crítica. Asimismo la escuela debe ser **activa, de trabajo y productiva** en la cual el estudiante aprende a través de la construcción de su entorno³ y de su accionar constante sobre esta realidad compleja ya mencionada; *activa* porque se educa haciendo, pero *de trabajo* porque el hacer no es solo la repetición mecánica dentro del espacio del aula, sino que tiene un fin útil atado a la realidad, y *productiva* porque ese fin debe estar pensado en relación a los requerimientos del ambiente y para el desarrollo de la comunidad (Salazar Mostajo, 1992, págs. 87-93).

Al analizar las bases que dan sentido tanto al aprendizaje-servicio solidario como a la experiencia educativa de la Escuela de Warisata se advierten, entonces, puntos de contacto y entendimiento considerables. En las raíces de su vocación pedagógica ambas proponen un cambio de perspectiva frente a los esquemas educativos tradicionales, haciendo particular hincapié en dos elementos: a) la acción como herramienta privilegiada de aprendizaje y b) la escuela como parte integrada a la comunidad, propicia por tanto para el ejercicio ciudadano. Estos elementos se proponen de manera sinérgica, entendiendo a los estudiantes como actores sociales desde su primera infancia⁴ y postulando al hacer concreto como medio para la construcción de aprendizajes significativos y la formación para una ciudadanía comprometida y crítica.

3-EL TRABAJO POR PROYECTO

² Como las escuelas establecidas por misioneros cristianos en el siglo XV, los movimientos universitarios independentistas de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, y desde principios de siglo XX en el movimiento extensionista surgido de la Reforma Universitaria de 1918.

³ Participando incluso de la construcción de la estructura edilicia de la escuela, produciendo el equipamiento necesario en espacios de taller (carpintería, herrería, etc.) y hasta cultivando en huerta los alimentos que se consumen diariamente.

⁴ Tanto el aprendizaje-servicio como la Escuela de Warisata afirman que esta educación activa y transformadora puede iniciarse desde los primeros años de escolaridad, adaptándose a las capacidades particulares de los estudiantes más pequeños.

Otro punto de comparación a observar entre ambas propuestas pedagógicas se encuentra en el modo de estructurar sus proyectos didácticos. Si tenemos en cuenta que ambas se encuentran presentes en la legislación actual de Argentina y Bolivia, podemos ver los lineamientos para la operativización de estas propuestas en las publicaciones de los respectivos Ministerios de Educación.

En Argentina encontramos el aprendizaje-servicio enunciado en las Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias: “*La Ley de Educación Nacional 26.206 (...) incluye numerosas referencias a la necesidad de formar a los estudiantes para la ciudadanía activa y en valores solidarios (Art. 8, 11, 20 y 27) y de promover la realización de proyectos educativos solidarios y acciones de aprendizaje-servicio.*” (EDUSOL, 2014, pág.7)

En el Estado boliviano, también encontramos que la pedagogía instrumentada y desarrollada en Warisata ha tenido su impacto e inserción en la legislación educativa nacional, tomando forma de política de Estado. Como indica en su presentación, “[e]l Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de Educación N° 070 ‘Avelino Siñani – Elizardo Pérez’ que define como objetivos de la formación de maestras y maestros (...) comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos”.

A continuación, ilustramos los trayectos secuenciales que se proponen en cada caso para llevar adelante estos proyectos. Se trata de proyectos que parten de un diagnóstico, en el caso 1 situacional, en el caso 2 participativo, para dar paso al diseño, planificación y ejecución del proyecto sociocomunitario, con constante seguimiento, monitoreo y evaluación. Es decir que estos proyectos: 1) se orientan por un doble fin, pedagógico y social, y 2) realizan una disposición de los proyectos como recursos didácticos para el aprendizaje basado en problemas.



FIGURA 1. Secuencia del Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo (PROFOCOM, 2013)



FIGURA 2. Itinerario de un Proyecto Sociocomunitario Solidario (EDUSOL, 2014)

4-DOS PROPUESTAS DE RELACIÓN CON LA ALTERIDAD

En Argentina, el aprendizaje-servicio solidario se inscribe en el marco de la crisis de diciembre de 2001. Es en este momento cuando la comunidad, frente al vacío institucional, toca la puerta de la escuela, reconociendo el papel de ésta como detentor de saberes prácticos que podrían tomar protagonismo no sólo en un futuro, por medio de sus graduados, sino en el momento presente. La institución escolar reconoce en estudiantes y comunidad actores activos (no receptores pasivos) con los cuales entablar un diálogo transformador (Tapia, 2001). Este diálogo genera proyectos y propuestas imposibles de realizar sin alguna de sus partes. Los proyectos

solidarios generan construcciones colectivas en la cuales los estudiantes, junto con sus docentes y la comunidad, ponen en juego sus capacidades de aprendizaje y de poner en práctica los propios saberes, tanto sea en actos como en reflexiones. De manera similar, la posición de la institución educativa con respecto a la comunidad no se establece desde el paradigma de la extensión (una “salida” hacia el “afuera”). Los miembros de la comunidad participan en la definición del diagnóstico del problema a abordar, la planificación y la evaluación, y se convoca a la multiplicidad de voces para constituir “los resultados”. El conocimiento se revela en su contingencia, en su carácter práctico y situado. Se pasa de un contexto simulado a un contexto real.

Retomando la idea de una “Escuela de la vida”, donde la escuela *es parte* de la vida, y no *preparación hacia*; el uso de la palabra, la asamblea, el trabajo, la cooperación, son partes indispensables de la escuela y base para su funcionamiento.⁵ Salazar Mostajo plantea que en Warisata “(...) *se reestablecía la antigua condición de la educación, a saber, que la sociedad en conjunto educaba a la sociedad también en su conjunto.*” (1992, pág. 93). En este sentido, la Escuela de Warisata rescata prácticas tradicionales de los pueblos originarios bolivianos, más específicamente la idea de *ayllu*, que estructura a la sociedad en torno al principio del *ayni* (reciprocidad). La comunidad toma forma de organismo profundamente interdependiente, en el cual todas sus partes/miembros asumen la responsabilidad colectiva de las diversas funciones de gobierno, producción, educación, etc. La escuela no es parte de la comunidad, la escuela es comunidad, así como la comunidad es escuela. Warisata retoma estas tradiciones para dar respuesta a la condición marginal del “indio” boliviano, sumido a su entender en un estado servil frente a la sociedad resultante de la colonización cultural española (Salazar Mostajo, 1992). El modelo de alteridad que se cuestiona en este caso no es sino la relación con la población urbana españolizada que aísla a la población rural indígena mediante la imposición de esquemas culturales que le son ajenos. En Warisata, la herencia se transmite con su sentido y muestra lo plástico de ese sentido en el tiempo; es una educación solidaria que entiende a los sujetos en una trama y no en una relación jerárquica vertical.

5-CONCLUSIONES

Al justificar la necesidad de una escuela activa y enraizada en la comunidad, Salazar Mostajo plantea: “(...) *no es lo mismo el objeto producido por un mecanismo de aprendizaje puro, que el objeto producido por una necesidad social; mientras aquél permanece como en una vitrina, éste se integra al torrente social, está teñido de lo social hasta la médula, es lo social por excelencia; expresa, pues, una dimensión muchísimo mayor, participa de todas las vicisitudes de la sociedad, de sus antagonismos y conflictos, cuestiona la realidad que la origina, propone su cambio.*” (1992, pág. 92). Estas palabras fácilmente hacen eco en otras enunciadas por un docente del Colegio Secundario de Tintina (Santiago del Estero, Argentina): “*La pedagogía de aprendizaje servicio sitúa a los estudiantes y docentes en la necesidad de discutir, debatir y reflexionar sobre cuestiones esenciales a la vida. Los espacios se cargan de verdaderos sentidos de importancia. El intelecto y el corazón se orientan en construir y no en paradigmas de la mediocridad o de la superficialidad... pero es un camino que continua.*” (CLAYSS, 2014)

Tanto por la sintonía de estas citas como por las similitudes encontradas en los ejes de análisis propuestos en la introducción, podemos reconocer que la Escuela de Warisata y su estructuración de la enseñanza en torno a los proyectos sociocomunitarios productivos son antecedentes del aprendizaje-servicio en América Latina. Reconocemos también ciertas diferencias, fundamentalmente en la integración entre escuela y comunidad, que en las escuelas *ayllu* no se motoriza a partir de un proyecto en singular sino que es una propuesta integral por parte de todas las expresiones y acciones de la escuela. Pero en definitiva ambas prácticas

⁵ La escuela se rige por un parlamento en el cual toda la comunidad se encuentra representada; las clases se dividen de igual manera entre el espacio aúlico y el taller, lugar en el cual se construye la escuela desde lo edilicio, hasta el mobiliario o los utensilios de uso cotidiano.

son hermanadas por la necesidad de presentar al estudiante con su realidad cercana, la cual debe ser problematizada, reflexionada e intervenida desde el accionar crítico y transformador.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CLAYSS (2014). *Ficha de actualización de datos del Colegio Secundario de Tintina, Santiago del Estero*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Ministerio de Educación (2013). Unidad de Formación Nro. 3 *Proyecto Sociocomunitario Inclusivo de Transformación Educativa I*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad (1998). *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*. Actas del 1° Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”, República Argentina.
- Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria (2014). Dirección de Políticas Socioeducativas. *Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias*. Buenos Aires.
- Rodríguez, S. (1988). *Obras completas*. Caracas: Ediciones del Congreso de la República de Venezuela.
- Salazar Mostajo, C. (1992). *La "taika". Teoría y práctica de la escuela ayllu*. La Paz: G.U.M.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2010). “La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: una perspectiva latinoamericana”. En: *TZHOECOEN, Revista científica, N° 5. Número especial dedicado al aprendizaje-servicio*, editado por Universidad Señor de Sipán USS Chiclayo-Perú, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS Buenos Aires-Argentina, Organización de Estados Iberoamericanos OEI Oficina Regional Buenos Aires-Argentina. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú, p. 23-43.
- Wainszok, C. (2012). “Simón Rodríguez y nuestras pedagogías”. En C. Wainszok, M. Durán, H. Ouviaña, D. López Cardona, & P. Imen, *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América* (p. 39-71). Montevideo: Editorial Primero de Mayo.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO: EN EL CAMINO HACIA SU INSTITUCIONALIZACIÓN

Gezuraga M. ^{(1)*}, Malik B. ⁽²⁾

(1)* E.U. de Magisterio de Bilbao, Universidad del País Vasco – UPV/EHU, 48940 - Leioa (Bizkaia). 946014646 (España). (2) Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia- UNED, 28040 – Madrid. *email: monike.gezuraga@ehu.eus

(1)E.U. de Magisterio de Bilbao, Universidad del País Vasco – (2) Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia-
*UPV/EHU, 48940 - Leioa (Bizkaia). 946014646. email: monike.gezuraga@ehu.eus

RESUMEN

En el curso académico 2011-2012 la propuesta de Aprendizaje-Servicio irrumpe dentro de la UPV/EHU bajo esta denominación. El 2012-2013 supone un pequeño “boom” en la puesta en práctica de la misma. Este acelerado desarrollo hace que emerjan no pocos interrogantes, lo que dará pie a la tesis doctoral “*El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización*”. En este trabajo presentamos el diseño del estudio; algunos de sus resultados más relevantes; más concretamente en relación a las recomendaciones que referentes internacionales hacen; así como la discusión de los mismos; y unas conclusiones finales.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior, Innovación, Responsabilidad Social Universitaria, Aprendizaje-Servicio, Institucionalización

ABSTRACT

The Service-Learning methodology was introduced at the University of the Basque Country, Spain (UPV/EHU), using this specific name, during the academic year 2011-2012 and the following year there was a "boom" in its implementation. This fast development raised several issues and questions, which led to elaborate and the doctoral thesis "*Service-Learning at the University of the Basque Country (UPV/EHU): on its way to institutionalization*". In this paper we present the design of the study; some of its most relevant findings, specifically in relation to the recommendations of the international referents; as well as a discussion of these results and some final conclusions.

KEY WORDS: European Higher Education Area, Innovation, University Social Responsibility, Service-Learning, Institutionalization

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje-servicio y el creciente número de investigaciones que se vienen desarrollando en torno al mismo (Eyler, Giles, Stenson, & Gray, 2001; Jouannet, Ponce y Contreras, 2012; Simonete, 2008) ofrecen información relevante acerca de su evolución en relación a: beneficios en el alumnado, impacto en el personal docente, en la Comunidad, etc., si bien hemos de decir que la mayoría de las investigaciones realizadas se centran en el impacto que los proyectos de A-S tienen en el alumnado (Furco, 2004).

Uno de los temas que está adquiriendo un mayor protagonismo en los últimos años es el de la institucionalización del A-S dentro del ámbito universitario, reflejo de ello son el creciente número de foros en los que se recoge algún tipo de espacio dedicado al trabajo en esta línea, o el creciente número de estudios y tesis doctorales que vienen desarrollándose (Gezuraga, 2014; Sotelino, 2014).

Concretamente y dentro del seno de la UPV/EHU se ha desarrollado una tesis doctoral que lleva por título *“El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización”*.

Los objetivos principales de esta tesis pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla N° 1: Objetivos del estudio

OBJETIVO GENERAL	OJ-Describir la implementación del A-S en la UPV/EHU y la sensibilidad de diferentes agentes que componen nuestra comunidad universitaria hacia el mismo, para a partir de ahí y apoyándonos en la perspectiva de referentes internacionales, hacer recomendaciones encaminadas a favorecer la institucionalización de dicha propuesta pedagógica en esta universidad.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OE1-Conocer en profundidad la propuesta pedagógica del A-S, realizar una amplia descripción de experiencias que a nivel internacional se están desarrollando, en especial dentro del ámbito universitario.
	OE2-Conocer en profundidad los elementos que han sido y están siendo clave en la institucionalización del A-S en diferentes universidades.
	OE3-Obtener información acerca de las valoraciones, impresiones que agentes implicados en las experiencias de A-S que se desarrollan en el seno de UPV/EHU tienen hacia las mismas y hacia su posible continuidad a futuro.
	OE4-Obtener información acerca de la sensibilidad que determinados órganos unipersonales de la gestión de la propia UPV/EHU pueden presentar ante un hipotético proceso de institucionalización del A-S en la misma.
	OE5-Analizar en profundidad la información recabada, para (...) concluir en una serie de recomendaciones que puedan ser de ayuda a la UPV/EHU en una toma de decisiones futura al respecto.

Elaboración propia.

En este trabajo nos centraremos en resultados obtenidos en relación al objetivo específico N° 2.

2. DISEÑO DEL ESTUDIO

Comenzamos enmarcando aquí el diseño general del estudio, aunque después nos centraremos sólo en los resultados obtenidos a partir de la información que ha podido ser recogida mediante referentes internacionales en la institucionalización del A-S.

En este trabajo se ha planteado un modelo mixto de investigación en el que se han integrado técnicas de recogida de información y análisis cuantitativo y cualitativo.

Experiencias de A-S detectadas: el estudio se ha centrado en experiencias desarrolladas en los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013. La elección muestral para este estudio ha sido intencional (Ruiz Olabuénaga, 2009; Vallejos, Ortí y Aguado, 2007): se valoró que era importante acceder a todas las experiencias de A-S desarrolladas en la UPV/EHU que fuera posible y, por lo tanto, a sus protagonistas, ya que no eran muchos; también se optó por primar criterios de corte más cualitativo, tal y como puede ser la experiencia profesional de las y los colegas que íbamos a entrevistar; o la búsqueda de “buenos informantes” que requería el desarrollo de los grupos de discusión (De Lara y Ballesteros, 2001). Los proyectos que se llegaron a identificar se recogen en la siguiente tabla:

Tabla Nº 2: EXPERIENCIAS DE A-S DETECTADAS EN RELACIÓN A LOS CURSOS ACADÉMICOS 2011-2012 Y 2012-2013

CURSO/S ACADÉMICO/S	GRADO/S	NIVEL en el que se desarrolló el proyecto	Nº ESTUDIANTES
2011-2012	EDUCACIÓN SOCIAL (BIZKAIA)	2º (Grupo Euskera)	67
2012-2013	EDUCACIÓN SOCIAL (BIZKAIA)	2º (grupo Euskera y Castellano)	98
2012-2013	EDUCACIÓN SOCIAL (BIZKAIA)	2º (Grupo Euskera y Castellano)	25
2012-2013	EDUCACIÓN SOCIAL (BIZKAIA)	2º (Grupo Castellano)	42
2012-2013	EDUCACIÓN SOCIAL (BIZKAIA)	2º (Grupo Euskera)	45
2012-2013	EDUCACIÓN SOCIAL (BIZKAIA)	3º (Grupo Castellano)	75
2012-2013	PROYECTO IKD GAZtE (Emprendizaje estudiantil): PSICOLOGÍA/ EDUCACIÓN SOCIAL/ INGENIERÍA INFORMÁTICA/ ENFERMERÍA (GIPUZKOA)	2º y 3º (Castellano y Euskera)	28
2011-2012	PEDAGOGÍA (GIPUZKOA)	2º	96
2012-2013	ENFERMERÍA (BIZKAIA)	2º	3
2012-2013	INGENIERÍA NÁUTICA Y TRANSPORTE MARÍTIMO (BIZKAIA)	2º	22
2012-2013	SOCIOLOGÍA (BIZKAIA)	4º	3
2012-2013	FARMACIA (ARABA)	TFG y Practicum	2
2011-2012	INGENIERÍAs (“INGENIERIA SIN FRONTERAS”)	TFC	1

Adaptada de: Gezuraga, 2014, pp. 141-142.

Informantes y técnicas de recogida de información: en la siguiente tabla podemos observar cuál es la relación de personas consultadas y técnicas utilizadas para la recogida de información en el conjunto del estudio:

Tabla Nº 3: RELACIÓN DE PERSONAS CONSULTADAS Y TÉCNICAS UTILIZADAS

	CUESTIONARIOS	GRUPOS DE DISCUSIÓN	ENTREVISTAS
PROTAGONISTAS DE LOS PROYECTOS DESARROLLADOS (2011-2012 Y 2012-2013): - ALUMNADO (154) - PROFESORADO (11) SOCIOS COMUNITARIOS (N=14)	X	X	
ÓRGANOS DE GESTIÓN UNIPERSONAL DE LA UPV/EHU (N=8)			X
REFERENTES INTERNACIONALES EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL A-S EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (N=6)			X

Elaboración propia

Las *dimensiones de estudio* han sido las siguientes:

Tabla Nº 4: RELACIÓN DE DIMENSIONES ESTUDIADAS EN BASE A LOS DIFERENTES GRUPOS DE INFORMANTES

PROTAGONISTAS DE LAS EXPERIENCIAS DE A-S: ALUMNADO, PROFESORADO Y SOCIOS COMUNITARIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Datos personales. - Conocimiento y experiencia propia en A-S. - Concepción del A-S. - Desarrollo de proyectos mediante A-S: > Aspectos formales > Apoyos institucionales > Dificultades/ Facilidades. - Extensión universitaria.
ÓRGANOS DE GESTIÓN UNIPERSONAL DE LA UPV/EHU:	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualización del cargo/desempeño. - Conocimiento y experiencia propia en A-S. - Concepción del A-S (en caso de conocer la propuesta). - Desarrollo de proyectos mediante A-S: Valoraciones generales. - Extensión Universitaria: institucionalización del A-S en la UPV/EHU.
REFERENTES INTERNACIONALES:	<ul style="list-style-type: none"> - Datos personales. - Breve descripción del trabajo en A-S en la universidad. - Elementos que obstaculizan la institucionalización del A-S. - Elementos clave de apoyo en la institucionalización. - Valoración de la rúbrica de Furco. - Recomendaciones para la institucionalización.

Elaboración propia

En la investigación se han desarrollado *dos tipos de análisis*:

- A) Un análisis de corte cuantitativo apoyándonos en el software “IBM SPSS Statistics 21”;
- B) y un análisis de contenido textual apoyado en la elaboración manual de un sistema de categorías.

3. ALGUNOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal y como avanzábamos anteriormente, nos centraremos en los resultados que se relacionan con el aporte que nos hicieron los referentes internacionales en institucionalización con quienes nos entrevistamos (N=6). Estas personas representaban a las siguientes instituciones de Educación Superior: Pontificia Universidad Católica de Chile, TEC de Monterrey, Stellenbosch university, University of Gallway, California State University - Monterey Bay, y Universitat Rovira i Virgili.

Nos centraremos en la dimensión de estudio relativa a las recomendaciones que estos referentes harían a aquellas universidades que estuviesen iniciando un proceso de institucionalización del A-S, entre las cuales emergieron las que podemos observar en la siguiente tabla:

Tabla N° 5: RECOMENDACIONES DE REFERENTES INTERNACIONALES EN INSTITUCIONALIZACIÓN

buscar referentes en la institucionalización del A-S	presentar adaptabilidad/ flexibilidad a lo largo de ese proceso
buscar el apoyo rectoral	trabajar sobre una concepción de la universidad amplia
realizar un análisis DAFO para ver qué posibilidades tendría ese proceso de institucionalización	dotar el planteamiento de financiación suficiente
establecer una alineación del A-S con la Misión y la Visión de la institución	dar al A-S un carácter, un tratamiento, claramente institucional
la puesta en marcha de un plan estratégico que oriente el proceso de institucionalización	integrar el A-S con otras técnicas y metodologías que ya vienen proponiéndose
identificar experiencias que ya están en marcha en la universidad	motivar al alumnado acerca de las oportunidades que brinda el A-S
dotar de una estructura de apoyo a dicho proceso	motivar a potenciales SSCC sobre las posibilidades de colaboración con la universidad mediante A-S
sistematizar las experiencias ya existentes	hacer publicidad, difusión de aquello que se hace
romper esquemas, prejuicios ante las posibilidades del A-S	participar en redes que a mayor o menor escala trabajen sobre A-S
crear una masa crítica (de profesorado, alumnado... motivado) en la que poder apoyarse	clarificar el papel del A-S, la filosofía que le acompaña ... (3 informantes)
formar al profesorado	presentar el A-S como un proyecto colectivo, un proyecto en el que todas y todos los agentes son parte implicada (3 informantes)
involucrar al profesorado motivado en un equipo promotor del proceso	

Elaboración propia

Todos estos consejos nos dan un mapa general de ruta por el cual podría ir ese proceso de institucionalización, mapa coincidente con los aportes que han hecho autores como: Prentice (2002), que mencionaba la necesidad de integración del A-S en 3 niveles institucionales: el estructural, el procedimental y el cultural; o Butin (2006), que nos hablaba de una necesaria atención a los aspectos institucionales, políticos y pedagógicos, para garantizar una institucionalización exitosa.

4- CONCLUSIONES

De forma general parece que el mundo académico relacionado con el “universo” del A-S, y algunos de los referentes internacionales en institucionalización de esta propuesta dentro del ámbito de Educación Superior, están de acuerdo en que las recomendaciones para la puesta en marcha de un proceso de estas características pasarían, a grandes rasgos, por entender que:

- Se debe dotar al proceso de unos recursos mínimos.
- La propuesta debe ir inserta en el “ADN” de la institución, en sus distintos niveles.
- Y ha de ser un proyecto colectivo en el que motivación, intencionalidad y esfuerzos son compartidos por los distintos agentes que componen la Comunidad universitaria.

AGRADECIMIENTOS

Queremos dar las gracias a todas las personas que de un modo u otro han posibilitado el desarrollo de esta tesis doctoral, en especial a: entidades del ámbito social con quienes colaboramos; alumnado y profesorado de la UPV/EHU; y referentes internacionales en la institucionalización del A-S dentro del ámbito universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Butin, D.W. (2006). "The limits of service-learning in Higher Education". En *The review of Higher Education*, 29 (4), p. 473-498. Recuperado de <http://tag.ubc.ca/wp-content/uploads/2008/01/thelimitsofservicelearninginhighereducation.pdf>
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- Eyler, J.S., Giles, D.E., Stenson, C.M. & Gray, C.J. (2001). *At a glance: what we know about the effects of Service Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993- 2000: Third Edition*. Vanderbilt University. Corporation for National Service Learn and Serve America National Service Learning Clearinghouse. Recuperado de <http://ewucommunityengagement.pbworks.com/w/file/fech/62951195/aag.pdf>
- Furco, A. (2004). "Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio". En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la escuela. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94404/EL001174.pdf?sequence=1>
- Gezuraga, M. (2014). *El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, España. Recuperada de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mgezuraga/Gezuraga_Amundarain_Monike_Tesis.pdf
- Jouannet, C., Ponce, C. y Contreras, A. (2012). "Impacto de la metodología Aprendizaje-Servicio (A+S) según la percepción de los docentes". En M.A. Herrero y M.N, Tapia (Comp.) *Actas de la II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IIJIA-S_COMPLETO.pdf
- Prentice, M. (2002). *Institutionalizing Service Learning in Community Colleges*. American Association of Community Colleges. Recuperado de http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/prentice_rb.pdf
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Simonete, D. (2008). *Service-Learning and Academic Success: The links to retention research*. Minnesota: Campus Compact. Recuperado de http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/MN-SL_and_academic_success.pdf
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas Evaluación y propuesta de desarrollo*. (Tesis Doctoral inédita). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España. Recuperado de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/10842/1/rep_655.pdf
- Vallejos, A.F., Ortí, M. y Agudo, Y. (2007). *Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial centro de estudios Ramón Areces S.A.

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL: REFLEXIONANDO DESDE LA EXPERIENCIA

Ierullo M.^{1*}, Maglioni C.²

^{1,2*}CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario,

- Universidad de Buenos Aires,

Yapeyú 283 C1202ACD, C.A.B.A., Argentina

ierullo.martin@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se propone reflexionar acerca del proceso de articulación y trabajo conjunto entre un equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires y una red de organizaciones comunitarias. Este trabajo se enmarca en la perspectiva de la investigación-acción participativa y de los métodos mixtos. En este sentido, cabe preguntarnos: ¿De qué manera puede acompañar la Universidad los procesos de fortalecimiento y consolidación de las organizaciones comunitarias? ¿Qué tensiones se producen en torno a dicho proceso? ¿Qué lugar ocupan al interior de los equipos de investigación las acciones de “transferencia”?

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio – investigación acción- participativa- Universidad

ABSTRACT

This study focuses on the process of joint work between a research group at the University of Buenos Aires and a network of community organizations. This work is rooted in participatory action research approaches and of the mixed methods. In this respect, it is necessary to ask us: How can University accompany the processes of strengthening and consolidation of the community organizations? What tensions do take place concerning the participative investigation? What place does occupy the scientific transfer to the interior of research groups?

KEY WORDS: service-learning - participatory action research approaches - university

1. INTRODUCCIÓN

En ocasiones, desde los equipos de investigación nos acercamos a las organizaciones comunitarias en tanto informantes a la hora de comprender las problemáticas territoriales, o bien como facilitadoras/mediadoras en la efectivización del trabajo de campo. Sin embargo, cabe preguntarnos ¿qué puede aportar la Universidad –y en particular los equipos de investigación- a las organizaciones comunitarias? ¿De qué maneras pueden “compatibilizarse” los procesos de producción de conocimiento académico con las demandas y necesidades planteadas desde el territorio?

El presente documento da cuenta de los resultados del proceso de articulación y trabajo conjunto entre un equipo de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales y una red de organizaciones comunitarias. Dichos resultados se vinculan a la sistematización de los procesos de consolidación institucional en torno a las experiencias comunitarias destinadas a los niños, niñas y adolescentes en el partido de La Matanza.

Durante más de tres años, las referentes de la Coordinadora de Jardines Maternales Comunitarios de La Matanza y algunos miembros del equipo de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales/UBA que participamos de Proyectos UBCyT-PIUBAMAS⁶ (graduados y estudiantes), nos hemos embarcado en un proceso de cooperación y participación para co-producir un trabajo investigativo que contribuya al fortalecimiento y consolidación de esta organización comunitaria.

En este sentido, a partir del trabajo de campo que veníamos realizando en distintos barrios del Municipio de La Matanza, las referentes de la Coordinadora nos plantearon su necesidad de recuperar la historia de más de 20 años de lucha de las organizaciones que componen esta red y de sus referentes para dar cuenta de los procesos de crecimiento y consolidación que se fueron gestando (no sin inconvenientes) desde el territorio para garantizar el acceso de los niños y niñas a la Educación Inicial y ampliar la oferta institucional hacia otros grupos etarios.

Es así cómo, a partir de esta demanda, decidimos acompañar el desafío de sistematización de esta trayectoria de lucha y trabajo desde una perspectiva de investigación participativa como enfoque y como método.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Surgida en Latinoamérica hacia finales de la década de los '60, la corriente de Investigación Acción Participativa (IAP), cuyo máximo exponente fue el colombiano Orlando Fals Borda, se propone articular la investigación con la intervención social y los conocimientos científicos con los saberes-hacer de las comunidades locales, poniendo en primer término la acción (colectiva y tendiente a la transformación de la realidad) como lugar de validación de cualquier teoría y dando primacía a los saberes prácticos (Longa y Stratta, 2009).

Asimismo, esta corriente plantea que el mismo proceso de investigación, reflexión y sistematización de la información constituye de por sí un proceso de formación y de auto-reflexión en los miembros de la comunidad y en la ciencia; por lo tanto, es considerado una acción transformadora del orden existente (Longa y Stratta, 2009).

En este marco, el investigador ocupa el rol de coordinador del proceso, buscando establecer relaciones no-jerárquicas con la comunidad a fin de revertir la división clásica en las ciencias entre sujeto y objeto de conocimiento. Esto requiere construir lo que Heller (1989) denominó “reciprocidad asimétrica”, que supone la búsqueda de la conformación del respeto y aprecio mutuo entre los participantes (Longa y Stratta, 2009).

⁶ Proyectos: “Familiarización del enfoque de bienestar, últimas redes y reconfiguración de la pobreza y la indigencia en medios urbanos” (Programación Científica 2010-2012) y “Reconfiguración de los regímenes de bienestar pos-neoliberal y de la pobreza persistente en América Latina. Las familias pobres como objeto de problematización e intervención del Estado Social” (Programación Científica 2013-2016), ambos dirigidos por la Prof. Adriana Clemente.

Siguiendo esta perspectiva, avanzamos en la elaboración consensuada de los objetivos de análisis, el diseño compartido de los instrumentos de recolección de datos y su administración, así como la validación de resultados. Práctica que implicó la colaboración de cada uno de los actores involucrados y múltiples revisiones a lo largo del proceso.

Desde una estrategia metodológica enmarcada en la tradición de los métodos mixtos con predominancia del componente cualitativo, los datos se obtuvieron de manera directa a través de distintas fuentes: entrevistas a referentes de la Coordinadora; grupos focales con las “pioneras” y las responsables actuales de las organizaciones; aplicación de cuestionarios semi-estructurado a cada una de las organizaciones que componen la red.

De este modo, se ha reconstruido el proceso de surgimiento y consolidación de la Coordinadora desde la perspectiva de los propios actores territoriales, recuperando los diferentes hitos que marcaron este proceso, los desafíos que debieron enfrentar en cada contexto socio-político particular como así también la acción organizada y la interacción de esta red con múltiples actores del campo social y político como regularidad de su trayectoria.

3. PRINCIPALES RESULTADOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación realizado nos ha permitido analizar los procesos de consolidación de un conjunto de acciones comunitarias que -si bien iniciaron de manera asistemática- fueron institucionalizándose en el marco de un nuevo contexto socio-histórico.

En la década del 90, en el marco del neoliberalismo, el Estado atendía a la población más pobre a través de políticas sociales focalizadas. Como respuesta a la exclusión y precariedad, comenzó a gestarse una resistencia desde diferentes movimientos y organizaciones sociales, desde una perspectiva de reivindicación de derechos, que desarrollaron diversas actividades comunitarias y sociales como herramienta popular de los mismos vecinos para garantizar su propia supervivencia.

Entre las estrategias comunitarias desarrolladas pueden identificarse nuevas prácticas destinadas a garantizar el cuidado y la educación de niños/as y adolescentes, entre las cuales encontramos a las experiencias de los jardines maternos, las casas del niño, los centros de jóvenes y tantísimas otras acciones.

El surgimiento de la Coordinadora de Jardines en tanto red de organizaciones, se asocia a este contexto. Dicha red ha posibilitado la visibilización de la tarea que venía desarrollándose en los barrios y la constitución de un espacio para la articulación e intercambio de distintas experiencias pedagógicas que, ligadas a las crisis económicas y sociales, pudieron dar respuesta a la demanda de cuidado y la alimentación de niñas/os.

Durante estos años, el vínculo con el Estado (nacional, provincial y municipal) fue oscilante y no estuvo ajeno de tensiones ni conflicto. Fue recién desde 2003 que se construyó un vínculo más sólido con los organismos estatales, a partir del reconocimiento y la legitimación de la tarea comunitaria y educativa desarrollada por estas organizaciones. Para la Coordinadora la articulación con el Estado resultó central tanto para las gestiones (programas y proyectos) tendientes al cumplimiento de los derechos de los niños/as y adolescentes, como así también para la consolidación de la organización a fin de garantizar una mejor calidad de vida para éstos, sus familias y los barrios.

En este sentido, puede sostenerse que a partir de las políticas estatales se ha favorecido a que estas estrategias comunitarias se institucionalizaran, a la vez que sus referentes adquirieran visibilidad en el escenario local y se constituyeran en interlocutores respecto de las prácticas de crianza de los niños y del abordaje de diversas problemáticas infantiles en los barrios populares.

En el caso de las organizaciones que componen la Red, los procesos de consolidación institucional también se vieron reflejados en el desarrollo de nuevas acciones dirigidas a la población infantil y adolescente que excedió las fronteras de los jardines y se materializó en espacios destinadas al acompañamiento de los procesos educativos de niños y jóvenes, a la oferta de actividades culturales y recreativas, al desarrollo de proyectos de intervención comunitaria, etc.

Cabe resaltar que estos procesos de consolidación han traído aparejados un rico debate en relación a la función educativa de estas organizaciones comunitarias. Podríamos preguntarnos ¿qué diferencias y similitudes presentan estas experiencias respecto de las desarrolladas en el sistema educativo tradicional? ¿Qué tensiones se producen a partir de la incorporación de estas experiencias al sistema educativo formal? ¿Qué implica la educación comunitaria? Estos interrogantes han repicado (y aún repican) en los ámbitos parlamentarios y en la opinión pública. La resistencia de las instituciones educativas formales y de los gremios tradicionales se ha hecho sentir a la hora de buscar respuesta a estas inquietudes, y en ocasiones se ha derivado hacia una desvalorización de las experiencias comunitarias.

La trayectoria de estas organizaciones, su inserción en los barrios populares, su reconocimiento en las normativas y en las políticas estatales, los ya más de quince mil niños/as (muchos de ellos ya adultos) que egresaron de estas instituciones, nos llevan a desestimar estas críticas y abrirnos a estas experiencias que nos invitan a nuevas formas de pensar la educación en los barrios populares.

La solidez de las experiencias desarrolladas en el seno de la Coordinadora de Jardines Maternales nos conduce a reivindicar el rol educativo que asumen estas organizaciones comunitarias, en tanto es posible afirmar que desde las acciones que se llevan a cabo se favorecen los procesos de inclusión y el mejoramiento de la calidad educativa.

Puede afirmarse, entonces, que la dimensión comunitaria y educativa de estas organizaciones no deben ser asumidas como una dicotomía, sino que ambas se combinan propiciando prácticas horizontales, colectivas y solidarias.

En el marco de la aplicación de las Leyes de Educación Nacional (Ley N° 26.206/06) y de la provincia de Buenos Aires (Ley N° 13.688/07), se ha reconocido y favorecido la participación de las organizaciones comunitarias en la temática. En esta línea en 2007 se logró el reconocimiento de estas instituciones comunitarias dentro del sistema educativo formal. Al igual que en 2011 se reconoció a las educadoras comunitarias bajo órbita de la Dirección Provincial de Políticas Socio-Educativas a través de la Resolución N° 65. Recientemente con la sanción de la Ley Marco Regulatorio de las Instituciones Educativas Comunitarias de Nivel Inicial (Ley 14.628/2014), se avanzó en un mayor reconocimiento de estas experiencias y de sus trabajadores, lo cual ha contribuido a potenciar su consolidación y crecimiento.

4. CONCLUSIONES: REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

La experiencia cuyos resultados fueron analizados brevemente en el acápite anterior pone de relieve la riqueza que se produce a partir del intercambio de saberes entre el mundo académico y las organizaciones comunitarias en el marco de la ejecución de proyectos de aprendizaje-servicio. La investigación participativa ha funcionado como una estrategia que permitió avanzar en los procesos de producción de conocimiento acerca de las estrategias comunitarias dirigidas a la infancia, a la vez que ha permitido la sistematización de las acciones comunitarias y la construcción de instrumentos que potencian la acción de dichas instituciones en el territorio.

En este sentido, puede afirmarse que estas experiencias han favorecido la construcción de un saber de acción y transformación en los términos planteado por Freire y Faúndez (2013), a partir del diálogo entre saberes, la aproximación múltiple y la pregunta como punto de partida.

Cabe comentar también que este proceso estuvo plagado de obstáculos y tensiones entre las lógicas del equipo de investigación y las organizaciones comunitarias, las cuales se analizan a continuación:

1-Los tiempos institucionales: Las rutinas y la organización del tiempo de las universidades y de las organizaciones comunitarias presentan diferencias claras. La organización del año en cuatrimestres, las fechas de cierre de los proyectos o entregas de informes, la ocupación múltiple de quienes nos desempeñamos como investigadores, constituyen constantes a la hora de organizar y administrar las tareas propias de un equipo de investigación. A su vez la incansable labor cotidiana de las organizaciones comunitarias, las urgencias que plantea el abordaje de distintas problemáticas sociales que interpelan a las organizaciones hacia la búsqueda de nuevas estrategias, la necesidad de movilización popular frente a la discontinuidad de los subsidios, entre otras,

han regulado los tiempos institucionales de las instituciones territoriales. Generar puntos de encuentro entre dinámicas tan distintas ha supuesto un desafío, y en cierta medida ha tendido a alargar los procesos de trabajo.

2-Roles asumidos: La investigación participativa implica romper con el rol tradicional y fijo entre el investigador y sus informantes. La participación activa de todos los sujetos intervinientes en la producción de conocimiento implica una redefinición constante de los roles y funciones por parte de los sujetos participantes. La reflexión acerca de las formas que adquieren las relaciones de poder en el marco de los procesos investigativos nos ha llevado a analizar y replantear nuestros roles de manera constante. Este proceso de reflexión nos ha conducido a asumir una postura tal que sin perder ni negar la especificidad y el aporte de cada uno de los saberes puestos en juego ha propendido a generar un diálogo que redundó en la producción de conocimiento situado y transformador.

3-Procesos de validación: Partir de una demanda comunitaria nos ha llevado a redefinir los procesos de validación de los conocimientos producidos, otorgando un rol central y clave a los referentes territoriales en dichos procesos. De esta manera, los actores comunitarios se convirtieron en evaluadores de la tarea de sistematización realizada a partir de los grupos focales, entrevistas y encuestas. Estas instancias de validación han sido fuente de intensos debates en torno a la interpretación del rol y de la tarea comunitaria, de la centralidad de algunos aspectos sobre otros, etc. A la vez han constituido un espacio interesante para que los propios actores comunitarios pudieran reflexionar sobre sus prácticas cotidianas e intercambiar junto con otros, consideraciones y estrategias de abordaje.

4-Comunicación de los resultados: La propia comunicación de los resultados ha constituido otro de los puntos en tensión. Fue necesario encontrar formatos de comunicación que resulten útiles para las tareas de visibilización de la labor comunitaria en los ámbitos comunitarios y políticos. Los formatos académicos de paper científico o informe de investigación se revelaron demasiado rígidos en este proceso. El lenguaje utilizado ha constituido otro punto de tensión. En este sentido fue necesario buscar puntos de encuentro e intercambiar también sobre estos aspectos a los fines de encontrar formatos y lenguajes que consoliden este proceso dialógico.

Sin embargo, esta experiencia no solamente nos lleva a reflexionar acerca de las tensiones entre los equipos de investigación y las organizaciones comunitarias en torno a la producción de conocimiento en procesos de investigación participativa. También cabe analizar el lugar que ocupan las acciones denominadas como “transferencia” o proyección comunitaria al interior de los equipos de investigación.

En nuestro caso particular, este aspecto no ha generado mayores inconvenientes ya que el equipo en el que se enmarca la investigación posee una perspectiva centrada en la producción de conocimiento situado y un vínculo sostenido con distintos actores comunitarios e institucionales. La inserción en el Programa de Marginaciones Sociales de la Universidad de Buenos Aires y el estrecho vínculo con Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) han generado un ámbito propicio para la realización de este tipo de experiencias de investigación participativa. Sin embargo, este aspecto no constituye una regularidad en los distintos equipos de investigación académica.

Si bien los organismos estatales de la Argentina (Ministerio de Ciencia y Tecnología, universidades nacionales, agencias, etc.) han avanzado en el reconocimiento de las acciones de transferencia a través de líneas de financiamiento específicas (como los PDTS, por ejemplo) y también en la incorporación de estas acciones en las grillas de evaluación de los investigadores, se visualizan en el campo resistencias a incorporar estas experiencias y una tensión respecto de la ponderación que deberían poseer las mismas al interior de las referidas grillas.

Frente a dichas resistencias cabe preguntarnos en qué medida estos cambios han permitido quebrar o al menos debilitar la lógica dominante en el campo de las ciencias sociales (que evalúa la excelencia de los investigadores y sus producciones a partir de la cantidad de publicaciones o los journals o editoriales donde se publican) o bien constituyen un nicho residual para investigadores “comprometidos” social y políticamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. y Faúndez, A. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.
- Heller, A. (1989). *From Hermeneutics in Social Science Toward a Hermeneutics of Social Science. Theory and Society*, Vol. 18, N° 3, p. 304-305.
- Longa, F. y Stratta, F. (2009). “Ese claro objeto del deseo. Apuntes sobre compromiso intelectual y prácticas de investigación”. XXIV Congreso ALAS, Buenos Aires.

APORTES DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO A LA CONSTRUCCIÓN PROFESIONAL: ÉTICA E IDENTIDAD

Jorquera-Martínez, C.

Escuela de Psicología - Universidad de Santiago de Chile –
Avenida Ecuador 3650 Tercer Piso, Estación Central, Chile
(+562) 27184351- carolina.jorquera@usach.cl

RESUMEN

El presente trabajo desarrolla una reflexión en torno a los aportes que la incorporación de la metodología Aprendizaje y Servicio en los procesos formativos tiene sobre el logro de aprendizajes fundamentales para el futuro desempeño profesional, considerando los desafíos de la formación en los contextos laborales de Latinoamérica, incluyendo las demandas para el fomento de sociedades más justas e inclusivas. Lo anterior, a partir de una articulación teórica de aportes de los modelos de formación ética y ciudadana que permiten trabajar didácticamente en torno a la construcción de una identidad profesional acorde a necesidades de inserción laboral actual.

PALABRAS CLAVE: identidad profesional, ética profesional, ciudadanía, metodología aprendizaje y servicio,

ABSTRACT:

This paper develops a reflection about the contributions of service learning methodology in professional training processes into the high education. The reflection includes the challenges of training in work contexts in Latin America, including demands for the development of more just and inclusive societies. This, from a theoretical articulation between models of ethics education and citizenship education. This framework is a base for the professional identity according to current labor market needs and the professional ethics.

KEY WORDS: professional identity, professional ethics, citizenship, service learning

1-INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la formación profesional ha transitado de ser un proceso de transmisión de contenidos de alta especialización a definirse como un proceso donde los estudiantes tienen como meta generar una serie de herramientas que les permitan intervenir en distintos espacios de la sociedad desde los roles laborales. Dicha meta se debe alcanzar en instituciones que han sido transformadas fuertemente por los cambios sociales, especialmente por aquellos que se asocian al desarrollo de la sociedad del conocimiento, las políticas neoliberales, las políticas supranacionales de Educación Superior, y otras que han instalado el desafío de combatir el vacío de sentido y la trivialización de la Universidad (Tünnerman y De Sousa, 2003).

En el caso del escenario donde van a ejercer los futuros egresados, el mercado laboral contemporáneo se caracteriza por tener una alta inestabilidad, existiendo fuertes demandas a los futuros profesionales de desarrollar mecanismos de autorregulación que permitan su accionar de modo íntegro y ético, situación que han ido transformando los trayectos de estudio de las distintas carreras y universidades, no tan sólo del país o la región sino del mundo completo.

Asimismo, es importante considerar que las profundas transformaciones sociales que han acompañado la época contemporánea y que han impactado fuertemente las instituciones políticas, han dejado al trabajo como una de las pocas instancias de participación normada y estructurada de lo social, siendo entonces un espacio de ejercicio ciudadano y de manifestación de agencia política en un mundo sistematizadamente despolitizado. Paradójicamente, tensionando este principio, la inserción laboral no está ajena a la influencia de las lógicas mercantiles siendo un desafío formativo el redescubrir el sentido y valor social del trabajo (García, 2013).

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre las relaciones existentes entre las dimensiones de integridad profesional asociadas a dos elementos fundamentales: la ética y la identidad profesional, mostrando cómo la metodología de Aprendizaje y Servicio se constituye en una importante herramienta pedagógica para el logro de aprendizajes que permiten dichas dimensiones en futuros profesionales.

2-LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO FACILITADORA DE LA INTEGRIDAD PROFESIONAL

La metodología Aprendizaje y Servicio se define como una metodología que articula los objetivos de aprendizaje que define una asignatura, en convergencia con necesidades reales que presenta un colectivo dentro del entorno social. Implica entonces que los aprendizajes que se obtienen dentro de la actividad curricular son facilitados por el trabajo que cada uno de los participantes realiza, mediado pedagógicamente por el docente y en trabajo colaborativo por miembros de la comunidad, denominados socios comunitarios (Puig y Palos, 2006; Battle, 2011).

En esta propuesta podemos encontrar rasgos de autores tales como Dewey o Freinet, al pensar un proceso de formación como una educación para/desde la vida misma, por su conexión con el entorno, los aportes de la pedagogía crítica por su impulso transformador de la realidad y el propósito de empoderar a las comunidades con las que trabaja; así como de disciplinas afines a la pedagogía tales como la intervención comunitaria o la investigación acción participativa.

En todos esos casos, se destaca la importancia que tiene para el educando establecer una relación activa con su propio proceso de aprendizaje a la vez que implica una interacción respetuosa y comprometida con el entorno con el que se trabaja. Desde ese punto de vista, la metodología se plantea como una actividad pedagógica profundamente ética desde sus bases, lo cual se expresa –o debiera hacerlo– en su operacionalización didáctica al interior del trabajo formativo (Opazo, Ramírez, García-Peinado, y Lorite, 2015).

Las potencialidades que posee esta metodología para la formación ética tienen relación con la generación de un trabajo académico que posiciona al estudiante en una situación real donde se debe responder a una necesidad percibida por miembros de la comunidad, que puede ser respondida desde los saberes que éstos han desarrollado, tanto en la cátedra específica desde la cual se va a trabajar, como desde el trayecto formativo como unidad. Los estudiantes deben poner en juego sus recursos como profesionales en formación desde la generación de propuestas de trabajo hasta la evaluación conjunta de lo realizado, no existiendo posibilidad de que para este fin baste el manejo de elementos teóricos o procedimentales sin que se incluya la toma de decisiones y el ámbito actitudinal.

En este sentido, las experiencias de trabajo en terreno interpelan los marcos referenciales de los participantes. Debido a la evidencia encontrada con respecto al peso que tiene la ética personal, o definición de lo que se debe hacer frente a determinadas situaciones a partir de experiencias no formalizadas, generalmente asociadas a grupos primarios de socialización, en contraste con los aportes que pueden tener para el abordaje de dichas situaciones las normativas deontológicas de la profesión (Alvear, Pasmanik, Winkler y Olivares, 2008), las posibilidades de trabajo con dichos marcos referenciales de modo de enriquecer tales saberes experienciales con saberes disciplinares que son parte de la profesión son radicales para la calidad de dicho proceso.

La focalización de la meta de aprendizaje fuera de las necesidades personales de cada educando, incluso fuera de la mera lógica disciplinar, genera un necesario descentramiento de las lógicas individualistas que han sido objeto de crítica por parte de quienes observan críticamente una Educación Superior más preocupada por la economía, eficacia y eficiencia que por sentidos de trascendencia, utilidad y bien común (Tünnerman y De Souza, 2003).

El enriquecimiento de estos marcos personales permitirá generar una autorregulación autónoma, que no esté en función de principios hedonistas sino que considere dos ámbitos convergentes dentro del ejercicio laboral: la ética cívica y la ética profesional.

En el primer caso, es necesario recordar que el trabajo es una actividad que se ejerce en el espacio de lo público y que nos conecta con la dimensión ciudadana de la búsqueda del bien común, interfaz necesaria para entender cómo esa participación adquiere particularidades a partir de definiciones de rol profesional (Jorquera, 2014). El trabajo de Aprendizaje y Servicio permite que los educandos vivencien dicho compromiso con otros desde una participación activa, generando aprendizajes fundamentales en este ámbito tales como aprender a formar parte de la sociedad así como aprender a convivir con otros (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011), lo que permite generar un ciudadano que va más allá de la concepción de cliente de servicios públicos, siendo un agente en la promoción de sociedades más justas e inclusivas.

En el caso de la ética profesional, la acción con otros en el marco de la metodología de Aprendizaje y servicio permite poner en juego principios fundamentales de la ética de cualquier profesión. A saber: la responsabilidad que implica la toma de decisiones desde el lugar de alguien que tiene un saber distintivo, que no denominaremos experto destacando las posibilidades de complementariedad con los saberes no académicos de los socios comunitarios, y el necesario resguardo de la competencia, es decir reconocer las limitaciones de la propia preparación o de los propios campos de ejercicio profesional. Dichos principios se ponen en juego a lo largo de toda la secuencia de la inserción en el campo de trabajo, desde la negociación de expectativas con los socios comunitarios, hasta la ejecución y evaluación de lo realizado.

En ambos casos, se hace necesario el desarrollo de un discernimiento ético, basado en el análisis de las acciones que ejercemos desde los lugares de responsabilidad que implica la certificación de saberes que configuran las distintas profesiones. En ese sentido, es importante recordar la gran diferencia que tiene el aprendizaje y servicio de las acciones de voluntariado –las cuales también pueden tener un gran impacto en el desarrollo de ciudadanía activa - y que tiene relación con la mediación pedagógica que tendrá el trabajo a realizar con las comunidades.

La actividad reflexiva debe mediar la acción con aquellos saberes que desde las distintas profesiones son radicales para llevar a cabo las tareas dentro de la comunidad, destacando los principios técnicos y éticos que regulan éstas. Dicha reflexión constante que debiera incluir la posición de cada educando, de la profesión,

de la comunidad y sus interacciones permiten que los estudiantes alcancen procedimientos de praxis reflexiva, modo de actuar profesionalmente que es necesario entrenar antes del ingreso al mundo laboral.

Todo lo anterior permite, en un resultado global aportar a la construcción de las identidades profesionales de los educandos, entendiendo ésta como la dotación de sentido al rol que se ejercerá desde determinados estatus del mercado laboral. Este sentido no puede ser una mera identificación con tareas y funciones, sino que debe generar una relación entre los sentidos biográficos –o ética personal- con aquellos a los que responde el grupo social que representa la profesión, dentro de los cuales el rol social de ésta y el sentido ético del quehacer son protagonistas. En ese sentido, la identidad profesional implica un modo de situarse éticamente en el trabajo y, como tal, ha sido indicado como un modo de formar esta dimensión (Domingo, 2005).

3-CONCLUSIONES

Frente a los antecedentes expuestos, una de las primeras conclusiones a destacar tiene relación con la necesidad de abordar de manera explícita la formación de ética profesional y la construcción identitaria de los estudiantes en tanto sujetos a ejercer en un futuro cercano una labor que implica responsabilidades, expectativas y herramientas para con los entornos sociales, que no pueden dejarse como epifenómenos de la consecución de aprendizajes conceptuales o procedimentales asociados a saberes específicos del conocimiento.

Para el fomento de dichas dimensiones formativas, es necesario considerar estrategias de enseñanza-aprendizaje no expositivas, que permitan el desarrollo de la capacidad de juicio y de actitudes que involucren principios normativos. Debido a la responsabilidad social y la acción en torno al bien común que implica el desempeño del trabajo profesional, la formación en ciudadanía activa es un marco privilegiado para dichos logros formativos.

La necesidad de metodologías que movilicen los recursos personales de los estudiantes redundan en que la incorporación del Aprendizaje y Servicio dentro de los planes de estudio de las distintas carreras sea una respuesta a las necesidades formativas antes delimitadas. Lo anterior, debido a la convergencia de elementos técnicos, relacionales y éticos que son necesarios para responder a las necesidades comunitarias en aproximaciones que implican a asunción de rol profesional(izante) de modo progresivo.

Como desafío a considerar se encuentra la necesidad de fortalecer la acción de los docentes de modo que las mediaciones que éstos propongan al interior de las clases puedan favorecer la reflexión ética y técnica que permita el desarrollo de una integridad profesional. Asimismo, es importante considerar el valor de modelaje que cada uno de los docentes tiene en este tipo de trabajo. Otro desafío implica avanzar en la generación de resguardos éticos dentro de la actividad que se realice, considerando las características específicas que da el hecho de que el trabajo sea realizado por profesionales en formación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco el apoyo del Proyecto Anillos SOC 1110 Iluminando un Dilema Educacional en la Complejidad de un Mundo Multicultural: Fortalecimiento de la Formación en Ética e Interculturalidad en Estudiantes Universitarios/as y Profesionales, coordinado por Dra. Diana Pasmanik V y financiado por CONICYT - Chile

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvear, K., Pasmanik, D., Winkler, M. y Olivares, B. (2008). *¿Códigos en la Posmodernidad? Opiniones de psicólogos/as acerca del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (A.G.)*. *Terapia Psicológica* 26(2)215-228.
- Battle, R. (2011). “¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje –servicio?” *Revista Crítica* 972
- Domingo, A. (2005). “*Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional*”. *Revista de Fomento Social* 60 (2005) 39-55.
- García, D. (2013) (Coord) *Ética, Profesión y ciudadanía: Una ética cívica para la vida en común*. México. Editorial Porrúa.
- Jorquera, C. (2014). “*Ética profesional y Derechos Humanos: convergencias necesarias para la Educación Superior actual*”. En *Revista Temas de Educación* Vol 20. Núm 2 95-105.
- Opazo, H., Ramírez, Ch., García-Peinado, R. y Lorite, M. (2015). “*La ética en el aprendizaje-servicio (ApS): Un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC)*”. *Profesorado Revista de curriculum y formación de profesorado* p.44-175
- Puig, J. y Palos, J. (2006). “*Rasgos pedagógicos del aprendizaje – servicio*”. En *Cuadernos de Pedagogía* 357 p.60-63.
- Tünnerman, C. y De Souza, M. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del conocimiento, cinco años después de la conferencia mundial de educación superior*. Documentos de Trabajo Unesco.



PRÁCTICAS SOCIALES EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Kandel V.

Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Email: kandelv@gmail.com

RESUMEN

En mayo de 2010 el Consejo Superior de la UBA aprobó la resolución 520, mediante la cual se decide poner en práctica el Programa de Prácticas Sociales Educativas. Sin embargo, la reglamentación de esta norma se ha venido demorando considerablemente. En una nueva resolución (172/14) el Consejo Superior determina que las PSE serán obligatorias para todos los alumnos de la UBA que ingresan a partir de 2017, siendo requisito para la obtención de su diploma de grado. En esta presentación recuperamos las percepciones de docentes que dirigen proyectos de voluntariado universitario en relación con esta incorporación que impactará en la experiencia formativa de los estudiantes. Consultamos, asimismo, cuáles son las razones que motivan la participación de estudiantes y docentes en proyectos de voluntariado universitario.

PALABRAS CLAVE: voluntariado universitario, prácticas sociales, Universidad de Buenos Aires

ABSTRACT

In May 2010 the University of Buenos Aires adopted the resolution n.520, by which it decided to implement the Program of Social Educational Practices (PSE in Spanish). However, the regulation of this decision has been delayed considerably. In a new resolution (172/14) it was determined that the PSE will be mandatory for all new students who initiates at UBA in 2017. PSE will be required to obtain a degree in this university. In this presentation we recover the perceptions of professors who run university volunteer projects. We asked them also why they decided to take place in volunteer projects.

KEY WORDS: university volunteer, social practices, University of Buenos Aires

1-INTRODUCCIÓN

En mayo de 2010 el Consejo Superior de la UBA aprobó la resolución 520, mediante la cual se decide poner en práctica el Programa de Prácticas Sociales Educativas. Sin embargo, la reglamentación de esta norma aún no concluyó, pues cada una de las unidades académicas es responsable de elaborar proyectos para adecuar la normativa a su situación particular. En una nueva resolución (172/14) el Consejo Superior determina que las PSE serán obligatorias para todos los alumnos de la UBA que ingresan a partir de 2017, siendo requisito para la obtención de su diploma de grado.

Las PSE implican la participación de los estudiantes universitarios en al menos 42 horas de práctica social educativa para obtener su título de grado. La comisión de enseñanza envió al Consejo Superior una segunda resolución con aspectos referidos a la implementación del programa. En el mismo se establece que cada unidad académica deberá reglamentar “la forma de cursada, la regularidad, la asistencia y la evaluación” (Res. 3653).

A continuación incorporamos el testimonio de profesores y alumnos consultados de la UBA, que expresaron sus ideas en relación con esta noticia. Cabe destacar que si bien algunos entrevistados estaban al tanto de la resolución (sobre todo quienes se desempeñan como funcionarios en las unidades académicas), la mayoría de los directores de proyectos de extensión no la conocía. Conviene aclarar que estas entrevistas fueron realizadas durante 2011 y 2012, como parte de una investigación sobre las actividades de extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires⁷. Hemos consultado con profesores y alumnos de siete unidades académicas de la UBA, todos ellos involucrados en proyectos UBANEX⁸ o de voluntariado universitario⁹. Es decir, docentes que desarrollan prácticas extensionistas en conjunto con alumnos, y que han logrado enmarcar estas prácticas en algún tipo de programa con financiamiento anual¹⁰.

En el último apartado damos cuenta de las razones que motivan a los docentes de la Universidad de Buenos Aires a participar de proyectos de voluntariado universitario.

2-PERCEPCIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS SOCIALES EDUCATIVAS Y LA OBLIGATORIEDAD

De acuerdo con la opinión de nuestros entrevistados, lo atinado de las Prácticas Sociales Educativas está relacionado con el hecho de promover un vínculo –para algunos inexistente- entre la universidad y la sociedad.

A mí me parece perfecto, yo creo que es una forma de llegar a la sociedad. Después, cada cual tendrá su rumbo, pero haber pasado por esta instancia impacta en la formación de los alumnos. Independientemente de lo que hagan después con su profesión, es importantísimo que esto lo tengan. Después también va a ser la

⁷ Estas entrevistas fueron realizadas en el marco de la investigación doctoral que culminó en la defensa de mi tesis de doctorado titulada “Estudiantes y ciudadanos. La universidad como espacio de formación de ciudadanía”, dirigida por el Dr. Francisco Naishtat. Tesis defendida en 2012, no publicada.

⁸ El programa UBANEX consiste en una línea de subsidios a proyectos de extensión universitaria. La convocatoria es anual y se presentan proyectos de extensión de las 13 unidades académicas de la UBA, más el CBC. En el año 2011 se aprobaron y ejecutaron 87 proyectos con un financiamiento promedio de \$20.000 por proyecto. Para mayor información se recomienda consultar en <http://www.uba.ar/extencion/contenidos.php?id=53>

⁹ Se trata del Programa de Voluntariado Universitario (PVU), consultar en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/voluntariado-universitario/>. En el año 2010 han sido financiados 112 proyectos de extensión mediante el PVU.

¹⁰ Por motivos de espacio no nos es posible distinguir conceptualmente extensión, voluntariado, prácticas sociales educativas, aprendizaje servicio. Empleamos estos términos sin distinguirlos ni definirlos en este trabajo, tarea que sí hemos hecho en otras oportunidades (ver http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2_num2_eng.html)

posibilidad de que nos demos cuenta que la llegada a la sociedad no es algo que tiene que hacer el sociólogo o el psicólogo o el médico, sino que es algo que vos también podés hacerlo.

Por otra parte, algunos entrevistados entienden que las PSE canalizan una necesidad latente de los estudiantes, vinculada con la idea de “devolución”: la gratuidad interpela a algunos que se interrogan acerca de las posibilidades de devolver a la sociedad aquello que ella les brinda en materia de formación.

Me parece sano. Porque genera un vínculo distinto entre el profesional y la gente. Me parece que está bueno que el tipo no se quede encerrado en su unidad académica, me parece que está bien que el tipo tenga una conciencia de que existen reclamos sociales, de cómo se puede trabajar con la sociedad, con grupos sociales. En general, los graduados de esta Facultad tienen bastante conciencia de lo que es esta Universidad, que es pública, que es gratuita, eso se da... y me parece que en general tienen ganas de retribuir. Muchos se quedan haciendo docencia justamente por eso, para retribuirle al Estado la formación que tuvieron. Y si encima se da la posibilidad de retribuirle a la sociedad y no al Estado, me parece que es sano....

Por último, algunos entrevistados entienden que las PSE permitirán jerarquizar y ofrecer reconocimiento institucional a una práctica que hasta el momento es escasamente valorada en términos de evaluación y acreditación. Una de las razones que explica los bajos niveles de participación que se advierten en la actualidad es el escaso reconocimiento institucional y la ausencia de mecanismos de acreditación para certificar y ponderar las prácticas sociales educativas. El giro hacia la obligatoriedad, tiene, entonces, un rasgo positivo.

Yo tenía un poco de dudas con lo obligatorio, porque lo obligatorio a todos nos fastidia. Pero, por otra parte, es la posibilidad de hacerlo conocido, visibilizarlo y darle un peso institucional que hasta ahora no tiene. Por ahí, si pasan todos por las prácticas sociales, puede pasar que surjan cosas como esta: yo no hubiese participado, no me interesaba... y ahora que lo hice no me arrepiento. No hay que tenerle miedo en el sentido de la resistencia. Los alumnos no son tontos, yo creo que si uno les ofrece algo de calidad, si ellos perciben que es bueno lo van a aprovechar.

Yo pienso que es bueno porque les va a dar la importancia que hoy no tienen a las actividades de extensión. Hoy mis amigos piensan que si voy al comedor es porque tengo tiempo para eso... creen que es una pérdida de tiempo, por eso me parece bien que la UBA le dé la importancia que hoy no tiene.

Pero no todos son elogios. Observamos dos cuestionamientos: a la forma en que este proyecto habrá de implementarse y también a la condición de obligatoriedad que las PSE imponen. Algunos entrevistados se muestran preocupados por la forma en que se implementará el proyecto al interior de las facultades. Por un lado, resulta fundamental recuperar experiencias y recursos actualmente existentes y, por el otro, promover la creación de una “masa crítica” de docentes preparados para la realización de este tipo de proyectos en espacios donde hoy no los hay. Algunas facultades se encuentran actualmente ofreciendo cursos de grado (optativos y que otorgan puntaje) vinculados al servicio comunitario. En otras, esta posibilidad aún es lejana.

Nosotros desde acá, de Económicas se generó la materia optativa de Prácticas Sociales Solidarias como una suerte de prueba piloto, y también como una instancia de formación para poder hacer este salto a la obligatoriedad... formar un equipo docente, un equipo de coordinación que pueda trabajar con el desafío de involucrar en prácticas sociales a miles de alumnos: la Facultad tiene cerca de 60000 estudiantes, entonces no es sencillo coordinar un programa de prácticas sociales para todos. Entonces desde 2010 y hasta 2013 estamos coordinando instancias de formación y de coordinación y de logística. Está funcionando bastante bien, hay cerca de 200 alumnos por cuatrimestre y cerca de 30 jóvenes docentes y profesores a cargo... todavía hay gente que no está enterada, pero la materia se va enterando y saben de qué se trata. Pero sí hay cierta inquietud de qué es una práctica social... Cada cuatrimestre se van anotando más.

Respecto a la implementación, las inquietudes de los entrevistados tienen que ver con el cuidado, tanto de los estudiantes como de la comunidad en su conjunto.

La reglamentación debería ser muy flexible para contener las formas de participación que ya existen y, por otro lado, contener a aquellos que van a desgano. Porque las consecuencias de trabajar a desgano pueden perjudicar mucho a las poblaciones más vulnerables, sobre todo en el caso de la justicia, de la salud, o

imaginate un arquitecto que tiene que armar algo y siente que sólo lo hace por obligación... puede ser peligroso. Creo que el proyecto debería cuidar mucho a la gente además de a nuestros alumnos.

La idea me parece fantástica, el tema es cómo implementarla. Porque uno no puede andar largando gente a terreno, sin... hay una responsabilidad muy fuerte de la Universidad de cuidar a los alumnos. Salir al campo requiere una formación previa muy fuerte. A nosotros no se nos ocurre salir al campo sin una preparación previa, hay que ser muy responsable en cómo se prepara a los alumnos. Nuestros alumnos en los primeros viajes van con algo de miedo. Otra cosa, el alumno se puede ver muy beneficiado con esta experiencia, de eso no me cabe duda. Pero es importante que las organizaciones también se vean beneficiadas de algún modo, ellas tienen que salir fortalecidas de ese vínculo. No se trata sólo de mandar alumnos sino de articular algo que sirva a todos.

En un documento de la Secretaría de Extensión de la UBA se fundamenta la incorporación de las Prácticas Sociales Educativas como obligatorias apelando a la necesidad de encarar un proceso de cambio curricular. El mismo debería orientarse a superar la dicotomía clásica entre teoría y práctica. Se argumenta que la Universidad debe orientarse a "desarrollar en los estudiantes las habilidades y los valores de la ciudadanía, fomentar la colaboración entre la Universidad y la comunidad, y ayudar a los equipos docentes que tratan de integrar la enseñanza y la investigación" (2010).

Así, un modo de promover aprendizajes cívicos es el modelo en el cual los aprendizajes se ponen en práctica en situaciones problemáticas para la comunidad, con el objetivo de elaborar estrategias para superar dichas problemáticas.

3-¿POR QUÉ PARTICIPAR?

Otra de las preguntas que respondieron los entrevistados fue acerca de las razones que motivan a estudiantes y docentes a participar de una actividad no obligatoria y demandante de tiempo y esfuerzo.

Hemos clasificado las motivaciones para participar en cuatro grandes grupos: a) aquellas ligadas a la necesidad de **devolución** o retribución a la sociedad (muy frecuentes en el caso argentino, dado el carácter gratuito de la Educación Superior); b) motivaciones inducidas por la necesidad de **formalizar** o institucionalizar una actividad que hasta el momento se realizaba desde la informalidad, sin apoyo y sin reconocimiento; c) motivaciones relacionadas con la **formación** profesional; y d) necesidades especiales dadas las **condiciones de trabajo de los docentes investigadores**: acumular **credenciales** o bien, posibilidades de **aplicación** de conocimientos.

a-Devolución

Los entrevistados coinciden en que la decisión de participar se inscribe en una lógica de lo colectivo, asumiendo la pertenencia a una comunidad más amplia que las fronteras que impone la Universidad. Aparece pues, reiterada, la idea de "devolución":

Debemos ser responsables... la palabra exacta no es devolver, pero sí pensar en la responsabilidad que la Universidad tiene ante la sociedad".

La idea de devolución está asociada con el intercambio. En este sentido, se reconoce que el proceso de intercambio requiere cierta reciprocidad sobre la cual corresponde asumir una actitud responsable.

La vocación de participar está en nosotros... Toda mi educación, desde el jardín y hasta el posgrado, todo lo hice en instituciones públicas. Y siempre estuvo presente la necesidad de "devolver", y de hacer algo más, ¿no? porque uno publica, se forma, da clases, hace todo lo formal. Y con todo eso uno podría estar tranquilo y decir: yo cumplo con la función por la cual el Estado me paga y demás, pero es cierto que uno a veces puede hacer un poquito más.

Pero la idea de devolución tiene aristas. Para algunos, se trata de ofrecer algún servicio, acompañar alumnos en sus procesos educativos o bien, contribuir generando información significativa para grupos poblacionales particulares. La producción de información resulta un componente relevante, porque desde ese

lugar se jerarquiza el saber. En el caso de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, existen varios proyectos que se dedican a analizar distintas formas de impacto ambiental y contaminación y el objetivo es:

...darles información, datos, para que luego ellos puedan articular sus reclamos. Nuestra idea es siempre que ellos actúen en forma autónoma, colaboramos en lo que sabemos hacer que es construir datos. En general, luego esos datos se usan para organizar reclamos (que pueden ir desde contaminación de aguas, hasta reclamos por usurpación de tierras, entre muchos otros).

b-Formalización

Otra de las motivaciones tiene por objeto dar visibilidad e institucionalizar prácticas que ya se venían desarrollando con antelación. Muchos de los entrevistados comentaron que ya participaban o desarrollaban “*en forma encubierta, en mi caso con financiamiento de un subsidio de investigación*” esta tarea. Para este grupo, el financiamiento de los proyectos de aprendizaje- servicio permitió jerarquizar y financiar tareas que se desarrollaban previamente a la existencia de los programas:

La relación con la organización es anterior a los subsidios. El trabajo lo venimos desarrollando hace tiempo con los ubacyt (subsidios de la Universidad de Buenos Aires a la investigación), y en ese marco, y teniendo en mente la estrategia de seguir trabajando y viajar más seguido a Chaco, cuando apareció el Programa de Voluntariado Universitario vimos que podíamos articularlo con lo que estábamos haciendo. Además, los subsidios eran interesantes en términos del dinero que aportaban y permitían pensar en la vinculación desde un lugar distinto a la investigación que tradicionalmente hacíamos. 20.000\$ no era tanto, pero nos permitió viajar y hacer las cosas que habíamos planificado.

En este conjunto se inscriben grupos de estudiantes que militan en agrupaciones político universitarias y que entre sus actividades desarrollaban tareas de extensión (proyectos de alfabetización en barrios, campañas de capacitación para preservación del medioambiente, clasificación de basura, asesoramiento en el desarrollo de huertas comunitarias, educación popular, entre otros). Asimismo, algunos profesores desarrollaban actividades en articulación con alguna ONG y el financiamiento de la universidad les permitió dar continuidad y ampliar la convocatoria de voluntarios en sus cátedras.

c-Formación

A pesar de que los subsidios requieren articulación entre los aprendizajes y la intervención social, no son éstas las razones que mayoritariamente motivan a los directores a participar de estos proyectos, de acuerdo con los testimonios recogidos. Hemos observado que los objetivos formativos se desdibujan notablemente entre las motivaciones para participar de los proyectos de aprendizaje servicio.

Sin embargo, algunos entrevistados manifiestan haber decidido incorporar nuevas modalidades de trabajo en su cátedra, con la inquietud de innovar pedagógicamente. En este caso, se trata de profesores que toman la decisión de articular tareas de docencia en el aula con prácticas semiprofesionales. Se trata del caso menos representativo, y, paradójicamente, el que más se ajusta a los requerimientos formales de ambas convocatorias. El caso de la Facultad de Odontología es particular, ya que la cátedra Práctica Social Curricular posee una larga tradición de casi 30 años articulando la docencia con tareas de extensión –en este caso obligatorias para todos los alumnos-. En otros casos, el equipo docente encontró en las convocatorias la posibilidad de canalizar inquietudes sociales con aspectos disciplinares. En la Facultad de Derecho algunas cátedras organizan proyectos de alfabetización jurídica o bien de promoción de derechos de niños niñas y adolescentes en estrecha articulación con los programas de estudio. En el caso de la formación en Medicina, un entrevistado sostiene:

Tenemos un modelo formativo muy estricto, muy formal, y muy alejado de la realidad. El fraccionamiento, la incapacidad de generar una situación global, hace que la formación del médico quede a veces rezagada... razón para que un alumno pase por acá es que hay cosas que no se aprenden si no te atraviesan el cuerpo.

d-En busca de credenciales

Los requisitos para dirigir un proyecto de aprendizaje-servicio son menos exigentes en términos de credenciales académicas que aquellos exigidos para dirigir un proyecto de investigación. Para algunos de los entrevistados – investigadores jóvenes, flamantes doctores-, la posibilidad de presentar y obtener financiamiento con un proyecto de este tipo supone continuidad institucional hasta tanto incrementen los antecedentes científicos.

La pertenencia a estos proyectos supone, en este caso, un capital social que no es reconocido generalmente por el resto de los entrevistados, pero que no sólo implicó contención y visibilidad sino un antecedente para luego ingresar formalmente –“*al menos con alguna mínima pertenencia institucional*”- a la actividad académica como investigador.

Cuando fue la primera convocatoria al Voluntariado, yo estaba justo terminando mi tesis de doctorado y estaba pensando qué mundo se abría cuando uno se doctoraba. Tuve que esperar más de un año para entrar a Conicet, y dirigir un Proyecto de Voluntariado Universitario fue como un cable a tierra... y puedo asegurarte que a varios compañeros antropólogos les vino bárbaro para no quedarse colgados.

4-ALGO DE APLICACIÓN

Si bien se trata de respuestas aisladas, vale la pena mencionar que en el caso de quien se ocupa de temáticas de corte estrictamente teórico, el aprendizaje-servicio interpela por la posibilidad de “*hacer algo con impacto social*”. Un entrevistado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales nos comenta que “*no tendría modo de incorporar lo que hacemos en el UBANEX en mi cátedra ni en mi investigación, lo que hago es muy teórico*”. Y sin embargo, deciden involucrarse y hasta en un caso proponerse como director:

Mi investigación no tiene nada que ver con lo aplicado, entonces poder hacer algo donde uno siente que el trabajo retribuye algo directamente a la gente que es la que sostiene la Universidad pública está bueno. A mí me hace bien dedicar parte de mi tiempo a este tipo de transferencia.

5-PARA CONCLUIR Y CONTINUAR

Las prácticas de voluntariado universitario, extensión y/o aprendizaje-servicio constituyen una experiencia cada vez más frecuente en las universidades argentinas. Las modalidades de implementación de las mismas varían en cada institución. Comparten, creemos, el hecho de constituirse en experiencias educativas significativas para los alumnos y de impacto algunos casos, para la comunidad. Los motivos que impulsan a la participación son diversos, y permiten complementar y enriquecer los formatos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la obligatoriedad, encontramos dispersión de opiniones entre nuestros entrevistados, pues algunos la perciben como una estrategia positiva en la medida en que permite a la comunidad académica toda que atraviese por experiencias de interacción con la comunidad, mientras que para otros la obligatoriedad contiene peligros y obstáculos difíciles de atender.

El hecho de que la Universidad de Buenos Aires, una de las más antiguas del país y sin dudas la más populosa avance hacia la obligatoriedad de las prácticas sociales educativas interpela al sistema de Educación Superior en su conjunto. Resultará fundamental disponer de recursos no sólo para la concreción de este ambicioso proyecto sino también para realizar tareas de seguimiento y evaluación de su impacto en los procesos formativos de los futuros profesionales de nuestro país.

ELEMENTOS CLAVE PARA UNA REFLEXIÓN DE CALIDAD

Montalva J*, Ponce C., Jouannet Ch., Jara, M.

*Centro de Desarrollo Docente, Pontificia Universidad Católica de Chile
Vicuña Mackenna 4860

*(+56-2-23541301) Macul, Santiago, Chile, jmontalva@uc.cl

RESUMEN

En este trabajo se describe la reflexión como un elemento central de la metodología Aprendizaje-Servicio en el modelo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se fundamenta cómo este elemento es un catalizador de los aprendizajes profundos de los estudiantes y cuáles son las principales características para que este proceso reflexivo sea de calidad. Para ello, se presenta la definición de reflexión que el Modelo A+S UC tiene y cómo este se alinea con su foco curricular. Además, se expone cómo se debe diseñar una estrategia que promueva la reflexión en un curso Aprendizaje Servicio UC. Finalmente, se muestran los desafíos que existen para evaluar el diseño e implementación de calidad de una reflexión en la sala de clases.

PALABRAS CLAVE: Reflexión, aprendizaje profundo, Aprendizaje Servicio, teoría-práctica

ABSTRACT

In this article, the reflection process is defined as a core element of the Service Learning (S+L) methodology implemented at the Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). It is argued how this element is a catalyst for the deep learning of students, and the main features that define this as a quality reflective process are presented. To achieve this, the definition of reflection used by the S+L Model at UC is presented, as well as the way this Model is aligned with its curricular focus. In addition, it is presented how to design a strategy to promote reflection on a course where S+L is implemented, as well as the challenges that exist when evaluating a quality design and implementation of a reflection in the classroom.

KEY WORDS: Reflection, deep learning, service learning, theory and practice

1. INTRODUCCIÓN

La metodología Aprendizaje Servicio en la UC, no sólo ha permitido fortalecer el vínculo entre la sociedad y la Universidad o el desarrollo de mejores aprendizajes en los estudiantes, sino que también se ha hecho cargo de la adquisición y desarrollo de competencias señaladas en la Impronta UC (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010). En este contexto, dentro del modelo A+S UC (Jouannet, Salas, & Contreras, 2013), uno de los componentes que permite que la metodología tenga impactos positivos en la formación del estudiante y que aseguren la calidad de los servicios es la reflexión.

En términos simples, la reflexión es dar un paso atrás y mirar la experiencia de servicio de forma crítica, observando las propias reacciones y procesos de pensamiento. Reflexionar es preguntarse respecto del sentido de la experiencia de servicio, de su utilidad para los socios comunitarios y de cómo los contenidos en las clases se convierten en aprendizajes que pueden aplicarse en las experiencias concretas.

La reflexión es un espacio planificado y estructurado como una actividad académica y que puede ocurrir antes, durante y después de la experiencia de servicio. Este espacio compromete a los estudiantes y docentes en un proceso que intencionadamente conecta el aprendizaje con la experiencia, permitiendo resignificar lo que van a vivir o vivieron los estudiantes. Esto implica compartir con los compañeros del curso y él o los docentes la experiencia vivida, recibir otros puntos de vista respecto de la experiencia y mediante la conversación, análisis crítico y reflexión, llegar a una nueva idea.

En la literatura relacionada con Aprendizaje-Servicio se hace referencia continuamente a que la reflexión es el guion en la metodología. La analogía se comprende porque es una especie de vínculo que une la experiencia de servicio con los aprendizajes dándole sentido a la metodología. El aprendizaje ocurre a través de un intercambio entre la teoría y la práctica, la observación y la acción.

Siendo la reflexión un elemento clave para el logro de aprendizajes significativos, se hace fundamental caracterizar los elementos que constituyen una reflexión de calidad y que logran un proceso reflexivo completo. El presente trabajo tiene por objetivo dar cuenta de la definición y caracterización del diseño de la reflexión.

2. DEFINICIÓN REFLEXIÓN A+S

El proceso de crear un modelo propio de implementación de Aprendizaje Servicio en la UC, trajo consigo definir qué se entendía por cada elemento fundamental de la metodología. El proceso de reflexión es uno de los elementos principales de la metodología, ya que viene a ser el puente entre la experiencia y la teoría (Eyler, Giles, Schimiede, 1996). El Centro de Desarrollo Docente UC, a partir de un estudio exploratorio, encontró interesantes resultados respecto de los aportes que entregan los espacios de reflexión en cursos A+S, identificando una correlación positiva entre la percepción de aprendizaje y frecuencia de momentos de reflexión dentro del curso (Berríos, Contreras, Herrada, Robles, & Rubio, 2012).

El aprendizaje requiere la apropiación individual de una idea, de un conocimiento. Eso quiere decir que *“la idea no es la imagen mental de una cosa, sino un proyecto para transformar la experiencia. Todo progreso cognitivo nace de una reorganización de la experiencia”* (Crahay, 2002). Esta reorganización de las ideas no surge de manera espontánea, sino que implica por parte del estudiante aprender a pensar y reflexionar críticamente las experiencias de aprendizaje que tiene en un curso.

En la metodología Aprendizaje Servicio, los estudiantes se ven enfrentados a diversas situaciones en las que la aplicación de un contenido teórico exige tener distintas consideraciones e integrar múltiples saberes para lograr su objetivo. Esto demanda al estudiante dominar el contenido a un nivel en el que pueda transferir ese conocimiento a los diversos contextos. Para lograr esa apropiación del contenido es necesario, por una parte, vivir una situación de aplicación del mismo en contexto real para consolidar el aprendizaje, y a la vez, es fundamental tener un espacio en el que se reorganice la experiencia, la que en otras palabras denominaremos *reflexión*. Es precisamente en esa etapa del aprendizaje, donde el estudiante construye el puente entre la teoría y la práctica, dotando de sentido la experiencia, e interiorizando el dominio de los contenidos. Es este proceso, es el elemento fundamental dentro del modelo UC, ya que es precisamente donde se produce un aprendizaje

significativo y profundo. Por tanto, el Modelo A+S UC, la reflexión se define como el proceso constante y profundo donde a partir de los contenidos académicos, el servicio, los valores y actitudes definidos para el quehacer disciplinar y profesional, se internaliza la experiencia para el desarrollo de aprendizajes significativos en el estudiante.

En esta línea, la reflexión pretende combinar las experiencias de servicio, los contenidos del curso y las visiones que puedan tener los distintos actores implicados en este proceso. Esto permite a los estudiantes aprender de sí mismos, es decir, ser aprendices activos que irán construyendo el conocimiento junto con el profesor a lo largo del semestre. Para lograr la conexión entre la experiencia y la teoría, es necesario que se den ciertas condiciones para propiciar un proceso reflexivo de la experiencia, ya que debe ser capaz de movilizar a los estudiantes y hacerlos aprender. Para lograr esto es necesario cumplir con cuatro características, las denominadas “4 C” en inglés: (Eyler & Giles. 1999)

1-Continua (*Continuous*): El proceso reflexivo se implementa durante todo el curso, antes de las experiencias de servicio, durante y después.

2-Conectada (*Connected*): La reflexión invita a hacer relaciones entre la experiencia de servicio y los desafíos intelectuales y académicos del curso.

3-Desafiante (*Challenging*): Exige aproximarse a la práctica de servicio desde una mirada crítica. Empuja a los estudiantes a repensar lo que hacen desde ópticas diferentes a la propia.

4-Contextualizada (*Contextualized*): La reflexión debe ser próxima y adecuada a los contextos en los que sucede la experiencia de servicio, debe nutrirse de las experiencias de los estudiantes. El proceso reflexivo debe estar ajustado a las características de los estudiantes, de manera que éstos se sientan cómodos en el proceso.

3. DISEÑO DE UNA REFLEXIÓN DE CALIDAD

Para lograr un proceso de reflexión que cumpla con las 4“C” es fundamental seguir los pasos lógicos de planificación, implementación y luego evaluación de las experiencias. Esto permite transformar o bien distinguir entre una experiencia asistencialista y una actividad académica de aprendizaje, que implica desarrollar pensamiento de orden superior, internalizar experiencias, evaluar el desarrollo de habilidades o competencias en los estudiantes,

A propósito de lo mencionado anteriormente, el logro de la calidad aseguradas por las 4 “C” pasa por el diseño de una estrategia de reflexión, la cual tiene por objetivo evaluar aprendizajes, desarrollar competencias/habilidades transversales como también actitudes y valores y, finalmente, evaluar la calidad del servicio. Para esto, es necesario contar con distintas actividades que permitan el logro de cada uno de estos objetivos, por lo que toda estrategia de reflexión cuenta con una serie de actividades que deben ser planificadas con un objetivo acotado y en un momento determinado en función del servicio. Así la actividad de reflexión, debe ser planificada y diseñada para contribuir al logro de al menos uno de los objetivos planteados para la estrategia en su totalidad. Además, es importante mencionar en esta línea que varias actividades pueden articularse para el logro de un objetivo más complejo.

Para el diseño de una actividad se debe considerar los siguientes aspectos:

a-Objetivos de Aprendizaje: La actividad debe tener una clara coherencia con al menos un objetivo de aprendizaje o bien los contenidos vinculados a este.

b-Competencias/habilidades transversales, actitudes o valores a desarrollar: Debe hacerse explícito el tipo de competencia/habilidad transversal, actitud o valor que se espera promover o desarrollar y de manera específica el nivel de la misma. Si existe una definición clara de la competencia, es sugerible que se lleve a indicadores para hacer más fácil su trabajo (operacionalizable). Esto permitirá su evaluación. El proceso de institucionalización de la metodología A+S, tiene esta meta como parte de sus objetivos.

c-Momento del servicio en el que ocurre: Es importante determinar el momento en el que ocurrirá la actividad de reflexión, debido a que las temáticas a trabajar estarán dadas por la experiencia que existe hasta ese preciso momento como también los objetivos de aprendizaje, y cómo estos se relacionan con la calidad del

servicio a entregar. Los posibles momentos pueden darse *antes, durante o después* del servicio a realizar. Contar con una planificación de estas instancias, facilita identificar y diseñar objetivos para cada actividad.

d-Recursos necesarios: Es esencial disponer de todos los elementos que permitan llevar a cabo la actividad de reflexión tales como material audiovisual, amplificación, materiales didácticos o plásticos; también es importante considerar la disposición adecuada de la sala de clases, entre otros.

e-Duración: Como toda actividad realizada en nuestros cursos debe tener un tiempo estimado que permita lograr los objetivos esperados, no existe consenso alguno con respecto a la duración de una reflexión.

f-Descripción: Así como las actividades deben estar planificadas y calendarizadas según el momento del servicio, también es necesario llevar a cabo una descripción detallada de lo que ocurrirá durante esta sesión. Es sumamente importante que la descripción permita entender claramente cómo se relacionan los objetivos de la actividad con los propósitos que tiene la estrategia de reflexión en su globalidad.

En síntesis, la instancia de reflexión debe ser planificada y diseñada para darse en distintos momentos, lo que implica poseer distintos objetivos abordarla de distintas modalidades; así tributar al logro de los objetivos propuestos por la estrategia, que tiene como finalidad generar un proceso de aprendizaje de calidad.

4. CONCLUSIONES

La idea de definir y caracterizar a grandes rasgos la reflexión como un proceso de aprendizaje, capaz de integrar todos los elementos que se generan a partir de una experiencia de Aprendizaje Servicio, era una necesidad en el modelo A+S UC. En este sentido, era importante poder no sólo definir este abstracto concepto sino también, entregar de manera concreta la forma y estructura que un espacio de reflexión debe tener en el modelo A+S UC.

Dicho lo anterior, es importante señalar que parte del aseguramiento de la calidad de la reflexión como instancia de aprendizaje, aún no se encuentra terminada con el presente trabajo. Esto se refleja en la ausencia de un mecanismo de evaluación al diseño y aplicación de una estrategia de reflexión, como también la de sus actividades. El desarrollo y la estructuración del proceso de reflexión se ha ido actualizando con el paso del tiempo, encontrándose ante la necesidad de ajustar y rediseñar un instrumento capaz de evaluar la estrategia de reflexión tal como se describe. Esta no sólo tiene como objetivo mejorar el proceso a través de la autoevaluación del docente, sino también ofrecer criterios claros que permitan diseñar la estrategia de reflexión y sus actividades.

Finalmente, el modelo A+S UC postula que la instancia de reflexión ayuda a que el docente logre que los estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo, valores y competencias, y entrega de un servicio de calidad, convirtiéndolo en el eje central para correcta incorporación de la metodología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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*. Obtenido de Sitio web del Centro de Desarrollo Docente, PUC: <http://desarrollodocente.uc.cl/Descargar-documento/174-Resumen-Estudio-Resultados-de-Aprendizaje-Servicio-en-la-UC-desde-la-mirada-de-sus-actores.html>
- Crahay, M. (2002). *Psicología de la educación*. Santiago. Andrés Bello.
- Eyler, J., Giles D., Schimiede, A. (1996). *A Practitioners Guide to Reflection in Service Learning* Nashville: Vanderbilt University, p.17
- Eyler, J., Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers Company.
- Jouannet, C., 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". En *Calidad en la Educación* (39), 197-212.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2010). "Plan de Desarrollo 2010- 2015". [En línea]. Santiago, disponible;http://rectoria.uc.cl/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=75&Itemid=65&la

LA INCIDENCIA DE LA METODOLOGÍA ASS EN LA APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN ESCUELAS DE CONTEXTO DE POBREZA **

Notari L.

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (sede Uruguay)

Maldonado 815/101. Montevideo. Uruguay.

(+598) 99102423 uruguay@clayss.org luna74147@gmail.com

RESUMEN

En la presente investigación cualitativa se estudiaron las principales características que derivan de la aplicación de la metodología Aprendizaje - Servicio (M.A-S) en relación con el conocimiento, y se indagaron los cambios que se produjeron en la comunidad educativa. En el análisis de los resultados se señalaron en un nivel descriptivo 11 subcategorías organizadas utilizando la metáfora del teatro, se deconstruyeron con ellas algunos componentes clave de la M.A-S. Por otra parte, en la discusión se analizaron en un nivel relacional interpretativo las interrelaciones que se establecen entre las subcategorías, conformando cuatro diagramas.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje – servicio, apropiación del conocimiento

ABSTRACT

In the present qualitative research there were studied the principal characteristics that derive from the application of the methodology Learning - Service in relation with the knowledge and were investigated the changes that took place in the educational community. In the analysis of the results were identified eleven subcategories organized using the metaphor of the theater, they deconstructed some key components of the M.A-S. On the other hand, in the discussion there were analyzed in a relational interpretive level the interrelationships that are established between the subcategories, shaping four diagrams.

KEY WORDS: service - learning, knowledge appropriation

1-INTRODUCCIÓN

La inquietud de investigar este tema residió en el deseo de conocer las formas en que la metodología Aprendizaje-Servicio (M.A-S) promueve la apropiación social del conocimiento en escuela de contexto de pobreza. A partir de este objetivo general, se establecieron tres objetivos específicos: 1-Identificar las principales características que se derivan de la aplicación de la M.A-S. 2-Conocer el vínculo que se establece entre el conocimiento y la M. A-S. 3-Indagar los cambios que los conocimientos surgidos en la aplicación de la M. A-S producen en la realidad de la comunidad educativa.

2-METODOLOGÍA

Se usó una estrategia interpretativa que permitió llevar a cabo el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos.

Se seleccionaron instituciones educativas que presentan los elementos que, a nuestro entender, se adecuan para analizar el tema de esta investigación: no tener más de dos años la aplicación de la metodología; atender a una población con niveles socioeconómicos deprimidos y cierto reconocimiento de que estas escuelas –al poner en práctica la M.A-S- fueron capaces de crear proyectos con alto impacto. Se ha situado, por lo tanto, el análisis en 4 escuelas de Montevideo. Se consideró una ventaja, además, no restringir la muestra a Uruguay sino enriquecerla con aportes de expertos y docentes del exterior con por lo menos dos años de experiencia en la aplicación de la M.A-S. Para esto se hizo uso de las nuevas tecnologías manteniendo la comunicación vía internet. Se pretendió así evitar un sesgo en los resultados ya que la comunidad de nuestro país vinculada a la misma es relativamente pequeña. Se llevaron adelante un total de 15 entrevistas. Para la recolección de la información se utilizaron: las entrevistas estructuradas, semi - estructuradas y el análisis de documentos.

3-ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los hallazgos obtenidos se estructurarán en dos niveles:

1-En el **nivel descriptivo** se presentarán las subcategorías que emergieron del proceso de codificación de la información. Han sido organizadas utilizando la metáfora del teatro. El término “teatro”¹¹ alude a la representación ante un público de obras dramáticas y otras artes escénicas propias de las diversas formas de representación. Hannah Arendt decía que un ser humano es un ser social (y por lo tanto político), y que esto no lo ha inventado ningún dios ni la naturaleza. El ser humano social se crea en los procesos de interacción, que son una puesta en juego de roles teatrales.

A continuación, se hace una definición operacional de cada subcategoría:

<p>1 - Teatro para ver, teatro para hacer</p> <p><i>La escuela puede hacer cosas en el presente</i></p>	<p>Los alumnos son actores y autores del momento histórico en el que les toca vivir, activos protagonistas del presente.</p>
--	--

2 – Detrás del telón – Preparativos antes de salir a escena

¹¹ Teatro del latín *theatrum* y éste del griego *théatron* de *thedomai* (mirar)

<p>2.1 - El alumno como actor principal</p> <p><i>Lo que se hace no se olvida</i></p>	<p>Los conocimientos adquieren sentido, se retienen y comprenden cuando se es protagonista.</p>
<p>2.2 - La motivación y el interés como actores secundarios</p> <p><i>Motivación e interés de los alumnos</i></p>	<p>Favorece la motivación despertando el interés de los alumnos.</p>
<p>2.3 - El guión teatral -</p> <p><i>Aplicable a cualquier campo disciplinar</i></p>	<p>Es posible integrar todos los contenidos incluidos en las diferentes áreas curriculares.</p>
<p>2.4 - Actores y actrices de todas las edades</p> <p><i>Todas las edades son apropiadas</i></p>	<p>No hay edad; lo que hay es una metodología que se va profundizando con las edades y los intereses.</p>
<p>2.5 - Desde la butaca, focalizar la mirada</p> <p><i>Reflexión sistematizada</i></p>	<p>La reflexión periódica resulta fundamental para superar el hacer y llegar a otros niveles de abstracción y conceptualización.</p>
<p>2.6 - El lugar de la representación – <i>El entorno se transforma en escenario de aprendizaje</i></p>	<p>Se desarrollan aprendizajes no solo en el contexto escolar sino también en la comunidad.</p>
<p>2.7 - Diferentes estilos:</p> <p>2.7.1 Teatro callejero, arte sin techo</p> <p><i>Aula expandida</i></p> <p>2.7.2 Teatro itinerante, arte de a pie –</p> <p><i>Estos proyectos no son recetas</i></p>	<p>Es una propuesta de trabajo de la escuela que consiste en la aplicación por parte de los docentes de distintas estrategias que permiten usar activamente los conocimientos no solamente en el aula sino más allá de ella.</p> <p>Las propuestas no son modelos implantados de otras realidades, tienen que ver con la singularidad de cada experiencia.</p>
<p>3 – El ensayo general. –</p> <p><i>Alumnos en una situación real.</i></p>	<p>Con los alumnos se hace un abordaje problematizador de la realidad sobre la que luego se elabora la propuesta de intervención.</p>
<p>4 – ¡Silencio, se abre el telón!</p> <p><i>Obra: “Te equivocaste maestra” –</i></p> <p><i>Instala los conocimientos como un valor.</i></p>	<p>Se establece un “círculo virtuoso” en el cual la aplicación de conocimientos académicos mejora la calidad del servicio ofrecido y la acción comunitaria impacta en una mejor formación integral y estimula una nueva producción de conocimientos.</p>

2-En el **nivel relacional interpretativo**, se presentarán y describirán 4 diagramas o esquemas relacionales, cuyo objeto es articular, en una noción de sentido, las 11 subcategorías ya presentadas. Nos

permitirán explicar las complejidades presentes en la puesta en práctica de la metodología, en especial, cuando se analizan los factores que permiten la apropiación del conocimiento por parte, fundamentalmente, de los alumnos.



FIGURA 1 - Sujeto, tiempo y espacio

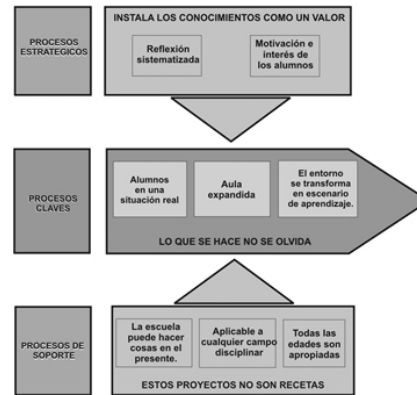


FIGURA 2 - Procesos estratégicos, claves y de soporte

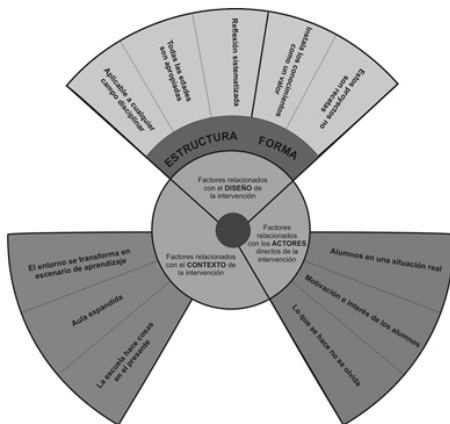


FIGURA 3 - Factores del diseño, contexto y actores

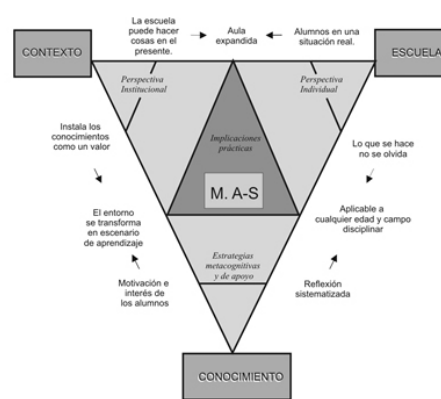


FIGURA 4 - Integración dinámica y multifactorial.

4-CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones recuperan los hallazgos más importantes de la investigación y se presentan en tres escenarios. Dado que es el lugar destinado para la representación, permitirá mostrar aquello que el espectador desde su posición de observador privilegiado puede ver. Cada escenario se expondrá como objeto unitario de estructura compleja pero el conjunto conforma un sistema fuerte con presencia e identidad a saber: 1-Escenarios a medida, 2-Escenarios envolventes y 3-Escenarios convocantes.

1- Escenarios a medida

Se han constituido -en lo que supone la aplicación de la M.A-S- para dar respuestas a las necesidades particulares de cada realidad; respetando la heterogeneidad, se adaptan al entorno valiéndose de los conocimientos asociados para garantizar su apropiación.

La puesta en práctica de la M.A-S crea nuevas formas de relaciones entre los individuos y una reordenación de las pautas de la interacción humana a lo largo del espacio y el tiempo en la escuela. Se establecen de este modo nuevos espacios que facilitan el flujo del conocimiento y el contenido simbólico. Surgen así las variables inherentes al sujeto que aprende: variable cognitiva y variable motivacional, y las que dan cuenta de cómo se aprende: variable ambiente – situacional y variable metodológica.

La forma en la cual se van construyendo la práctica pedagógica y la concepción del espacio aula, se encuentra en estrecha relación con los factores que surgen de la aplicación de M.A-S relacionados con el diseño, el contexto y los actores de la intervención, los cuales recogen diferentes tipos de conocimiento que la escuela y la comunidad poseen. Proporcionando así los recursos necesarios para que los alumnos puedan relacionar, valorar y discernir las informaciones recibidas, y anticipar sus consecuencias y posibilidades de aplicación a las distintas áreas de la vida y de la cultura.

2-Escenarios envolventes

Remiten a la contundencia de los “no lugares”, a la constante de la mutabilidad de los espacios de margen, a la estridencia de los espacios cotidianos; un espacio de relaciones y desvinculaciones, de coexistencias y extrañamientos. Un espacio sujeto a nuevos rituales y nuevos focos de actividad en el que las cosas tienden a resultar “próximas” y “lejanas”, “conocidas” y “sorprendentes”, banales y sugestivas.

Disponer del tipo de espacio que se puede considerar como ámbito ideal para la convivencia, esto es, un escenario “envolvente” en el que resulte posible recrear entre los alumnos aquellos hábitos relacionales de carácter positivo que las vivencias que algunas formas actuales de vinculación amenazan con sepultar en el olvido. Este se verifica cuando a través de la M.A-S se accede a una “forma contenedora” que habilita la apropiación del conocimiento.

En los contextos socioculturales pobres la M.A-S permite trabajar positivamente en la reconstrucción del estigma que sobre estos alumnos pesa. Los alumnos aumentan el grado de autonomía y asumen altos niveles de responsabilidad para consigo mismos y con los demás.

La M.A-S -a través de tres tipos de procesos: estratégicos, de soporte y claves- coloca a los alumnos en un marco real donde adquieren y resignifican los conocimientos, aumentan la aplicación en la vida cotidiana en contextos similares y aplican estratégicamente lo aprendido en situaciones particulares. De este modo el conocimiento incluye e interroga al sujeto, favoreciendo su apropiación ya que posee un valor intrínseco para él.

3-Escenarios convocantes

Es el lugar de la simultaneidad, del encuentro, la convergencia, la pluralidad. Se convoca a los actores a repensar sus actitudes, a rever sus valores, a desarrollar nuevas estrategias, pero fundamentalmente a construir y participar de modelos más equitativos, efectivamente solidarios y objetivamente equilibrados en la relación escuela - comunidad.

Se promueve la participación de los alumnos en discusiones de temas públicos, se da la voz a aquellos sectores minoritarios que están generalmente excluidos del debate desarrollado en los medios. Se logran nuevas perspectivas, nuevos modos de relacionarse con el conocimiento y nuevas maneras de pensar la realidad y de pensarse.

Mediante el aprendizaje a partir de la realidad, el estudiante redescubre la realidad, la conceptualiza, se apropia de los conocimientos integrándolo a experiencias, sentimientos. Esto le permite desarrollar la capacidad de ver, escuchar, interpretar historias, relatos de la comunidad y apropiarse de herramientas para aprender dándole la posibilidad de saber dar cuenta de lo que sabe, para qué lo aprende y cómo lo aprende.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Buenos Aires. Paidós
- Bruner, J. (2000). *La educación puerta de la cultura*. 3era. ed. España: Visor Fotocomposición, S.A.
- CVU (Centro del Voluntariado del Uruguay) (2003) *Proyecto aprendiendo juntos. Libro 1 y 2. Aprendizaje-servicio. Conceptos y fundamentos*. Montevideo. ICD.
- Jackson, Philip W. (1992) *La vida en las aulas*. 2da ed. Madrid: Morata.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* París: Octaedro
- Pérez Serrano, G. (1994). “*Técnicas y análisis de datos*”. En: *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. La Muralla.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente*. España: Gedisa Editorial.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza*. Argentina. Paidós.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Noveduc.
- Tapia, M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós.

** Tesis de maestría realizada en la Universidad ORT Uruguay año 2009, publicada en: Cuadernos de Investigación Educativa. Vol. 2, no 17 (dic. 2010): pp. 59-80. Montevideo: Universidad ORT Uruguay. Instituto de Educación, 2010. Disponible en: http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/11080/1/cuad17_cap3.pdf

DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Ponce C.*, Robles M., Jouannet Ch., Jara M.

* Centro de Desarrollo Docente, Pontificia Universidad Católica de Chile
Vicuña Mackenna 4860
(+56-2-23541301) Macul, Santiago, Chile, crponce@uc.cl

RESUMEN

Este trabajo describe los conceptos fundamentales que han caracterizado al Aprendizaje Servicio a lo largo de sus 10 años de implementación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. El propósito es sistematizar los conceptos que han sustentado su implementación, y proponer una definición que describa lo que significa una experiencia de A+S en la UC. A partir de una revisión de la historia de la metodología en la Universidad, se presentan los elementos principales que la han caracterizado, en relación al foco curricular e integración de aprendizajes significativos, servicio de calidad y formación en valores. Luego se describen ideas de Andrew Furco, John Dewey y Janet Eyler, que han permitido comprender teóricamente la metodología, al igual que ideas planteadas por Lev Vygotski y Paulo Freire desde un enfoque educativo sociocultural y crítico, respectivamente. A partir de lo realizado, se presenta finalmente una definición que integra y describe lo que significa una experiencia de Aprendizaje Servicio en la UC.

PALABRAS CLAVES: aprendizaje servicio, foco curricular, aprendizaje significativo, servicio de calidad y formación en valores.

ABSTRACT

This article describes the fundamental concepts that have characterized Service Learning (S+L) throughout its 10 years of implementation at the Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). Its aim is to systematize the concepts that have sustained its implementation, and to propose a definition that describes what an S+L experience means at UC. Starting from a review of the history of the methodology at the University, the core elements that characterize it are presented, particularly regarding its curricular focus and integration of meaningful learning, quality of the service and values education. Afterwards, concepts that allowed to understand the methodology theoretically, proposed by Andrew Furco, John Dewey and Janet Eyler, are presented, as well as ideas from Lev Vygotski and Paulo Freire, which contributed from a sociocultural and critical approach, respectively. Finally, it is defined what a Service Learning experience means at UC.

KEY WORDS: service learning, curricular focus, meaningful learning, quality service and values education.

1-INTRODUCCIÓN

Frente a los complejos desafíos que la sociedad actual demanda en la formación de ciudadanos y futuros profesionales, la Pontificia Universidad Católica de Chile durante los últimos 10 años ha decidido implementar la metodología Aprendizaje Servicio. A través de la misma se han propiciado a lo largo del curriculum ambientes de aprendizaje en donde los estudiantes realizan servicios acordes a necesidades genuinas de una comunidad, mediante la aplicación de contenidos con el propósito de realizar un aporte a la realidad de otros. La experiencia ha traído múltiples aprendizajes, logros, desafíos y reflexiones. Una discusión fundamental ha sido entorno a la comprensión teórica de la metodología para la propia Universidad y el contexto nacional en el cual está inserta, que permita fundamentar y guiar la implementación de A+S en contextos de Educación Superior.

2-APRENDIZAJE SERVICIO UC (A+S)

Actualmente, el sistema de Educación Superior a nivel mundial se ve demandado a formar profesionales con altos estándares de dominio en su disciplina al mismo tiempo que *“la sociedad requiere profesionales con pensamiento crítico, con conocimientos profundos de su realidad local y mundial, que junto a su capacidad de adaptación al cambio, hayan asumido un compromiso ético con la sociedad”* (Tuning América Latina, 2007, p. 24). Ante este contexto general, en 2004 se crea Aprendizaje Servicio bajo la Dirección de Asuntos Estudiantiles, y en 2006 -al reconocerse como una metodología de enseñanza-aprendizaje- queda bajo el alero del Centro de Desarrollo Docente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad, que tiene el propósito de fortalecer el rol docente de los profesores para facilitar el logro de aprendizajes profundos en los estudiantes. Este hito fundante marca el desarrollo de A+S UC como pilar fundamental para facilitar la implementación de la metodología por parte de los docentes y facilitar con ello aprendizajes profundos e integrales en los estudiantes mediante la aplicación de contenidos en un contexto real.

Aprendizaje Servicio se creó como respuesta a la voluntad explícita de la UC de poner al servicio del país una actividad académica que forme profesionales íntegros, emprendedores y solidarios, y que genere conocimientos que aporten a la solución de los problemas sociales de Chile y la constante preocupación de un grupo de docentes de que los estudiantes (CDDoc). La Misión de A+S UC es *“Promover en la UC el desarrollo de una docencia que genere aprendizajes significativos basados en el vínculo con las comunidades, que contribuya al desarrollo de éstas y que potencie la formación de estudiantes en responsabilidad social”* (Jouannet, Salas y Contreras, 2013). Es así como los principales focos de desarrollo del Aprendizaje Servicio en la UC son:

- Contribuir al desarrollo de una docencia que genere **aprendizajes significativos** basados en el vínculo con la sociedad.
- Contribuir al **desarrollo de las comunidades** por medio de los proyectos desarrollados por los estudiantes de la UC en el contexto de sus actividades académicas.
- Contribuir al desarrollo de la **responsabilidad social** de los estudiantes de la UC.

Actualmente, la manera en que cursos y carreras integran esta metodología es a través de un proceso de institucionalización de la metodología Aprendizaje Servicio (Jouannet, Montalva, Ponce y Von Borries, 2015), que busca guiar y apoyar la implementación en una unidad académica, a través de la revisión de las mallas curriculares, la visibilización de experiencias de A+S en el desarrollo de la carrera, la incorporación en los planes de desarrollo de la Unidad Académica y el involucramiento y apoyo de los docentes y estudiantes en la búsqueda de oportunidades de implementación A+S, entre otros. Al optar por un modelo de implementación de Aprendizaje Servicio a nivel curricular, ha sido fundamental abordar de manera específica los focos de desarrollo de Aprendizaje Servicio en la UC. En relación a esto, A+S UC responde simultáneamente a tres dimensiones: aprendizajes significativos, servicio de calidad y formación en valores.

1-Aprendizajes significativos. Dimensión académica, donde el contacto directo con la realidad posibilita mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes (Jouannet et al., 2015). El servicio que realiza el

estudiante se relaciona estrechamente con los objetivos de aprendizaje de un curso, el perfil de egreso de la carrera y el proyecto educativo de la Universidad. El servicio se liga directamente con los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales del curso, y espacios de reflexión crítica.

2-Servicio de calidad- Desarrollo de las comunidades. Dimensión ligada a la calidad del servicio y contribución real a la solución de una problemática comunitaria (Jouannet et al., 2015). El servicio se basa estrechamente en el análisis de una problemática social o comunitaria para visualizar si efectivamente puede ser resuelta por los estudiantes de un curso específico. El servicio, además, otorga la posibilidad de que el estudiante visualice el aporte que su profesión puede dar a una problemática social y sea consciente de la contribución que puede realizar. Esto significa que los servicios deben tener relación con el futuro ejercicio profesional del estudiante, de manera de aportar con la reafirmación vocacional de este y una mayor consciencia respecto a cómo su profesión puede aportar a los desafíos del país.

3-Formación en valores. Dimensión ligada a generar espacios de formación en valores y actitudes (Jouannet et al., 2015). Aprendizaje Servicio UC ha definido cinco competencias relacionadas con los perfiles de egreso de las carreras y la Impronta de la Universidad: trabajo en equipo, pensamiento crítico, resolución de problemas, habilidades comunicativas y compromiso social y ciudadano (Jouannet, Salas, Contreras, 2013). La última de las competencias es la única que debe ser desarrollada de manera obligatoria en un curso que implementa A+S, ya que es precisamente la habilidad que se quiere fomentar de manera específica. No obstante, las otras cuatro competencias pueden ser desarrolladas libremente dependiendo de la pertinencia con el curso específico. Cada una de estas competencias tiene tres niveles de dominio y avanzan progresivamente en coordinación con las mallas de cada carrera. Esto significa que los cursos de los primeros años de la carrera, al incorporar la metodología, buscan desarrollar las competencias en un nivel de dominio inicial, y luego mediante cursos siguientes, se avanza en el desarrollo de las competencias a un mayor nivel de complejidad.

3-JUSTIFICACIÓN TEÓRICA APRENDIZAJE SERVICIO UC

El propósito de este apartado es describir las ideas conceptuales que han permitido fundamentar Aprendizaje Servicio UC a lo largo de sus 10 años de implementación. En primer lugar, describiremos la metodología a partir de la definición propuesta por Andrew Furco, ideas de John Dewey y Janet Eyler, para finalmente describir su relación con un enfoque sociocultural basado en ideas de Lev Vygotski y el enfoque crítico desde Paulo Freire.

La implementación del Modelo A+S UC se sustenta en la definición de aprendizaje servicio propuesta por Furco y Billig (2002, en Jouannet, Salas y Contreras, 2013), quienes la describen como una metodología pedagógica experiencial, caracterizada por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículo académico, en la que los estudiantes utilizan contenidos y herramientas académicas para responder a necesidades genuinas de una comunidad. A partir de esta definición, A+S UC ha guiado su implementación resguardando que realmente sea una metodología experiencial, mediante la cual los estudiantes comprendan en mayor profundidad los contenidos del curso y desarrollen habilidades que aplican en un servicio según necesidades reales de una comunidad. Al ser conceptualizada como una metodología experiencial, A+S UC, además, ha fundamentado su práctica en ideas de John Dewey, quien abordó aspectos de aprender haciendo y aprendizaje experiencial. Dewey señaló que la experiencia debe ser continua de manera que los estudiantes puedan conectar aspectos de su nueva experiencia en formas que modifiquen su conocimiento, y realizarse a través de la interacción con el ambiente (Dewey, 1938, en Fenwick 2001). A partir de la definición de Furco e ideas de Dewey, A+S UC ha fundamentado la institucionalización de la metodología a nivel curricular, de manera de que las experiencias de servicio se realicen durante un curso y a lo largo de una carrera en constante interacción con las comunidades. Se trata de asegurar que los estudiantes desarrollen gradualmente determinados conocimientos, habilidades y valores a partir de experiencias de servicio que realizan de acuerdo a necesidades reales de una comunidad.

Otro aspecto fundamental de Aprendizaje Servicio y que A+S UC agrega como parte de su definición son los procesos de reflexión crítica que realizan los estudiantes en cursos que implementan la metodología. En A+S UC la reflexión ha sido entendida como el diseño de espacios antes, durante y después de la experiencia de servicio, orientada a que los estudiantes logren una comprensión profunda de los aspectos históricos, sociológicos, culturales, económicos y políticos que dan lugar a las necesidades de la comunidad (Cooper, Cripps y Reisman, 2013, en Jouannet, Salas y Contreras, 2013). A partir de esta definición A+S UC, ha guiado la implementación de la metodología mediante espacios de reflexión continua, característica considerada esencial por Eyler y Giles (1999, en guías de orientación) para lograr que los estudiantes conecten la experiencia de servicio con los objetivos del curso y aborden las temáticas desde diferentes perspectivas. Siguiendo ideas de Eyler (2001), el Modelo A+S UC plantea la necesidad de contar con espacios de reflexión estructurada a lo largo de las actividades de servicio, para que los estudiantes consoliden sus aprendizajes mediante la posibilidad de significar su práctica, relacionar los contenidos del curso con la experiencia de servicio, formular preguntas, expresar sus ideas y proponer planes de acción, entre otros.

Respecto del enfoque educativo que enmarca la definición teórica e implementación de la metodología, cabe destacar que el Modelo A+S UC se ha basado en el constructivismo según ideas planteadas por Lev Vygotski, y en el enfoque de pedagogía crítica bajo ideas planteadas por Paulo Freire. Respecto del enfoque constructivista e ideas planteadas por Vygotski (1978, en Fenwick 2001), A+S UC adhiere a la visión de la construcción de conocimiento por parte de los individuos a través de la comprensión de significados relevantes en la acción en el mundo e interacción con otros, destacando el rol de las interacciones y diálogo entre los individuos para facilitar su aprendizaje y desarrollo. Por otro lado, en base a perspectivas sociales críticas e ideas de Freire (1970, en Fenwick 2001), A+S UC ha relevado el rol de los profesores para comprometerse en un diálogo y empoderar a los estudiantes y comunidades como agentes de cambio social, ambos como actores que pueden transformar inequidades sociales al comprender relaciones de poder y dominación. Las ideas de Vygotski y Freire guían la visión de implementar la metodología a partir de la construcción de relaciones y diálogo entre estudiantes y comunidades, mediante una mirada crítica de la realidad.

En síntesis, A+S UC se nutre de múltiples perspectivas teóricas y enfoques educativos, que permiten comprender la metodología como una oportunidad para transformar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Nosotros esperamos que a partir de la realización de cursos con la metodología Aprendizaje Servicio a lo largo de una carrera, los estudiantes lleven a cabo diversos servicios ajustados a necesidades reales de una comunidad, basados en un constante diálogo y reflexión crítica en torno a los objetivos de aprendizaje de sus cursos y a la realidad social, con el propósito final de contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas y a construir una sociedad más justa.

4-CONCLUSIÓN

A lo largo de los 10 años de implementación de Aprendizaje Servicio UC, es posible observar distintas fases por las que ha pasado. Esta experiencia ha traído procesos de reflexión con respecto a cómo implementar la metodología en el contexto de la UC, y cómo comprender cada uno de los elementos que la constituyen a partir del entorno en que se implementa. Es así como se ha diseñado un modelo propio de implementación de A+S a nivel de curso y de carrera, con características propias y alineadas con el proyecto educativo de la Universidad. A partir de la necesidad de crear un modelo coherente con la realidad de la Universidad y sociedad chilena, surge una de las principales discusiones con respecto a qué comprendemos por la metodología de Aprendizaje Servicio en la UC, de manera de guiar la correcta implementación a nivel curricular, capacitación docente, calidad del servicio y aprendizajes esperados en los estudiantes. A partir de esta revisión proponemos contar con una definición propia de aprendizaje servicio, alineada a los principales focos de la metodología en la UC y a los conceptos teóricos que la sustentan. Desde la experiencia de los últimos 10 años de implementación,

proponemos definir Aprendizaje Servicio UC como “*Experiencias de aprendizaje en contexto real, realizadas mediante servicios de calidad y espacios de reflexión crítica a lo largo del currículum, en respuesta a necesidades genuinas de la comunidad, a partir de la aplicación y desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, para la formación de profesionales socialmente comprometidos*”. Mediante esta definición se espera facilitar la comprensión y correcta implementación de la metodología por parte de los distintos actores sociales que participan en experiencias de A+S, y promover en ellos una mayor responsabilidad y compromiso social ante la diversidad de problemáticas sociales de nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Manetá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). “Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina”. Informe final proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto, España.
- Eyler, J. (2001). “Creating your reflection map”. En *New directions for higher education*, Issues 114, Summer doi: 10.1002/he.11

- Eyler, J., y Giles, D. (1999). *Where’s the learning in service –learning?* San Francisco, C.A: JOSsey-Bass Publishers Compay. En *Guías de orientación para docentes. Programa Aprendizaje Servicio UC. Centro de desarrollo docente*, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fenwick, T.J. (2001). “Experiential learning: A theoretical critique from five perspectives”. Columbus, OH: EERIC *Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*.
- Jouannet, C., 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”. En *Calidad en la Educación* (39), 197-212.
- 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”. En *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*. España



APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO Y BUENA ENSEÑANZA

Puglisi S.

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
-U.N.M.d.P
Yapeyú 283, CABA, Argentina.
(54-11) 4981-5122 sebapuglisi@hotmail.com

RESUMEN

El aprendizaje-servicio solidario como estrategia pedagógica presenta puntos de contacto con lo que varios autores denominan *buena enseñanza*. Tal como lo propone Fentersmacher, la palabra "buena" tiene tanta fuerza moral como epistemológica ya que involucra aspectos morales que inciden favorablemente en el aprendizaje.

Se realiza este análisis desde la experiencia de trabajo en las Prácticas Profesionales Comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se profundiza el concepto "buena" para enseñar racionalmente y de una manera moralmente justificable a efectos de producir conocimientos críticos que ayuden a comprender la sociedad intentando dar respuesta a los problemas que la preocupan.

PALABRAS CLAVE: buena enseñanza-pertinencia-aprendizaje-servicio solidario

ABSTRACT

The solidarity service learning as a teaching strategy has in common with what various authors call good teaching. Fentersmacher as proposed, the word "good" has such moral force as an epistemological and moral issues involving favorable impact on learning. This analysis is done from the experience of working in the Community Internship Faculty of Economics and Social Sciences of the National University of Mar del Plata. The "good" concept deepens teach to rationally and morally justifiable way as to produce critical knowledge to help understand the society trying to answer the problems that worry

KEY WORDS: good teaching, buena enseñanza-pertinencia-aprendizaje-servicio solidario

1-INTRODUCCIÓN

La nueva agenda de la educación universitaria ha sido el producto de distintos factores políticos, sociales y económicos que han llevado a revisar el vínculo entre el Estado, las universidades y la sociedad civil. Hoy, casi nadie duda de que la Universidad posee entre sus misiones la de comprometerse en la trama social contribuyendo a la solución de sus problemas y a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa de los derechos humanos. Esta necesidad de compromiso urgente con los problemas concretos que tiene la sociedad latinoamericana debe llevar a la Universidad a interactuar con una profunda actitud ética, reformulando las diferentes modalidades de acción comunitaria, observando los resultados en los distintos escenarios de intervención y el impacto en la formación de profesionales con compromiso social.

En los últimos años, en ciertas universidades de América Latina, se han multiplicado iniciativas de estas características, muchas de ellas en respuesta a problemas sociales acuciantes. En Argentina, así lo han comprendido las universidades nacionales y comienzan a plasmarlo en sus diseños curriculares. Particularmente, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, fue pionera la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales que -durante 2005, en oportunidad de implementar una reforma del plan de estudios de todas las carreras que allí se cursan- impulsó por iniciativa de un grupo de estudiantes con voluntad cierta de generar transformaciones concretas en la formación de los profesionales de dicha Facultad, una propuesta de prácticas profesionales comunitarias adhiriendo al aprendizaje-servicio solidario. Analizaremos la vinculación de esta propuesta con la *buena enseñanza*.

2-APRENDIZAJE-SERVICIO Y PERTINENCIA

El aprendizaje-servicio es una de las propuestas pedagógicas que en los últimos años ha sostenido con mejores resultados gran parte de las prácticas universitarias en las comunidades. La profesora María Nieves Tapia, lo define como: “*Acciones de servicio solidario llevadas a cabo por estudiantes, destinadas a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas con una comunidad, y no sólo para ella, articuladas intencionadamente con los contenidos de aprendizaje*”.

Una rápida primera lectura, nos permite entonces considerar al aprendizaje-servicio como una propuesta pedagógica que incluye, simultáneamente, dos intencionalidades: una pedagógica, que busca mejorar la calidad de los aprendizajes, y otra, solidaria, que pretende ofrecer respuestas participativas a necesidades sociales. Se plantea la necesidad de lograr una educación pertinente, claramente insertada en la dinámica social, política, económica, ambiental y cultural de la región de la cual forma parte; capaz de promover un pensamiento crítico para el desarrollo integral de la sociedad y la transformación de los principales desafíos que la interpelan. La pertinencia, según UNESCO, se define como: “*La capacidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de los sistemas de Educación Superior para dar respuestas concretas y viables, desde su naturaleza y fines, a las necesidades de la sociedad*”. Necesidades que no son abstractas, son reales y puntuales. Se lee en la declaración final de la Conferencia Mundial de Educación de 2009 en París: “*La Educación Superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados*”. Como sostiene Porta, “*el papel de la Universidad reside en producir a través de sus investigaciones, conocimientos críticos que ayuden a comprender la sociedad desde una mirada social que intente dar respuestas a los problemas que la preocupan*”.

Esta concepción de la reflexión crítica de la práctica como medio para la acción emancipadora tiene fuertes raíces en Paulo Freire, pero se continúa con los pedagogos socio-críticos que enfatizan la reflexión y la

crítica unida a la acción. Desde esta perspectiva, Donald Schön (1930-1997) en la segunda mitad del siglo pasado plantea una epistemología de la práctica que sostiene una perspectiva constructivista cuyo objetivo principal es el desarrollo profesional crítico y reflexivo de personas adultas en contextos complejos y deja sentadas las bases para entender, de una manera diferente, la relación entre la teoría y la práctica. Schön presentaba al profesional reflexivo como aquel que en medios complejos sabe enfrentarse a problemas de naturaleza práctica. Del mismo modo se centra en la cuestión del conocimiento profesional con preguntas tales como ¿Es el conocimiento profesional adecuado para satisfacer los propósitos adoptados por las profesiones? ¿Es suficiente para afrontar las demandas sociales que las profesiones han contribuido a crear? El autor afirma que: *“El dilema del profesional hoy en día está en el hecho de que los dos extremos del vacío que espera llenar con su profesión están cambiando rápidamente: el cuerpo de conocimientos que debe utilizar y las expectativas de la sociedad a la que debe servir”*. Desde esta perspectiva se adhiere al cambio que propusieron los diferentes estudiosos del campo de la Didáctica a partir de la década del 80, que *“plantearon la necesidad de recuperar la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas”*. En la historia de la Didáctica se han definido varios modelos de docente, como transmisor, facilitador, técnico, etc., según el vínculo que establezca con un enfoque teórico. En nuestros días, la formación de los profesores se entiende desde una capacitación que integre miradas reflexivas y críticas, a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que generen buenas prácticas y que generen buena enseñanza.

3-APRENDIZAJE-SERVICIO Y BUENA ENSEÑANZA

¿Qué implicancias adquiere la palabra "buena"? A diferencia del planteo en que se inscribió la didáctica de las décadas anteriores, que se remitía a enseñanza exitosa, esto es, con resultados acordes a los objetivos que se anticiparon, la palabra 'buena' tiene tanto fuerza moral como epistemológica, tal como lo propone Fentersmacher. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. La buena enseñanza se relaciona con *“la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Se evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción del conocimiento”*. Posteriormente, el propio Fenstermacher y Richardson (2005) redefinen la **buena** enseñanza al introducir el concepto de enseñanza de calidad, la que involucra el aspecto de la enseñanza guiada por principios de selección de contenidos y métodos apropiados, y también incluye lo que denomina enseñanza exitosa, que se define en función de los logros de los estudiantes al alcanzar un nivel de pericia razonable. Los autores sostienen que la buena enseñanza es solo uno de los cuatro elementos para que pueda darse una enseñanza de calidad, ya que debe existir voluntad y esfuerzo de estudio por parte del estudiante, un medio comunitario y familiar que sustente la enseñanza y el aprendizaje, oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje materializadas en instalaciones y recursos y, finalmente, buena enseñanza, como se la ha definido anteriormente. Si bien la buena enseñanza es nada más uno de los elementos, es el único directamente dependiente del profesor y, por lo tanto, la única condición sobre la que el docente puede intervenir particularmente. Para estos autores, tanto el enseñar como el aprender son considerados como dos procesos diferentes y, si bien el objetivo de la enseñanza es que los alumnos aprendan, este aprendizaje depende de una

serie de factores de los cuales, la buena enseñanza, es solo una parte. Philip Jackson ofrece variadas contribuciones para comprender la relación entre la enseñanza y los valores morales. Gran parte de la producción intelectual del país en didáctica, sobre todo a partir de la propuesta de Edith Litwin de propiciar el advenimiento de una nueva agenda y colaborar en su desarrollo (2012), utiliza con frecuencia los términos buena enseñanza y buenas prácticas docentes. Para Jackson (cit. en Litwin, 2004:13), la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar, sino a muchas. Por qué y cómo elegimos una estrategia, un modo de explicación, un tipo de respuesta, una metáfora, o construimos un caso, sigue siendo un interrogante potente a la hora de analizar las prácticas espontáneas de los docentes. Para Souto (cit en Camilioni 2010) la buena enseñanza es aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos. Se entiende a la buena enseñanza como aquella que pone el acento en la **comprensión**, en los **aspectos pedagógicos, éticos y sociales** de la enseñanza. Aunque en algunos trabajos ya plantea Yedaide “la necesidad de glosar lo que decimos cuando hablamos de buena enseñanza, es decir, hacer el reconocimiento político explícito de la necesidad de completar la interpretación en el contexto particular, sin asumir su ficticia universalidad o inocuidad”, tomaremos esta expresión con los recaudos necesarios. Tal como sostiene Ken Baun, la función del docente es la de crear las condiciones adecuadas para que los alumnos aprendan. Para ello, la premisa fundamental es partir de la idea de buena enseñanza y no desde la concepción que entiende a la docencia como transmisión.

4-VINCULANDO CONCEPTOS

Si vinculamos el concepto *práctica comunitaria* en el marco del aprendizaje-servicio solidario, con el de *buena enseñanza* en una Universidad pertinente, estamos en condiciones de afirmar que el aprendizaje-servicio es un aporte que puede aproximarnos al logro de “buenas” prácticas. A la luz de la experiencia recabada en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, estamos en condiciones de afirmar luego de la observación de las clases, la toma e interpretación de encuestas a los más de 900 estudiantes que desde 2008 han logrado vínculo con 373 instituciones, y la recopilación de entrevistas, que el estudiante que pasa por una experiencia de aprendizaje-servicio solidario entiende que sus docentes promueven la “buena” enseñanza. Un gran porcentaje de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata considera que la práctica comunitaria es ofrecida por un plantel docente que colaboró en su formación, tanto porque esta modalidad exige reflexión permanente, como porque genera un clima de intercambio con los compañeros que horizontaliza la relación docente estudiante, pero también acorta distancias alumno-alumno. El acompañamiento docente es interpretado por los estudiantes como el seguimiento de su proceso de aprendizaje y es sumamente valorado pues le permite apropiarse de los contenidos trabajados, pero también colabora en la reconceptualización de los supuestos teóricos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

5-CONCLUSIONES

La Universidad no es el único lugar donde se construye ciudadanía pero cumple un papel importante para la transmisión de contenidos socializadores. Los estudiantes vivencian un cambio de paradigma de las relación saber-poder y proponen un diálogo de saberes en su práctica profesional comunitaria. En un contexto que nos interpela permanentemente y que debe permitir lugar a lo diferente, que la Universidad busque alternativas para fomentar la participación de sus actores y propicie un clima que ayude a los estudiantes a vivir juntos y mejor, es alentador.

En esta constante búsqueda y promoción de innovaciones estratégicas atractivas para los estudiantes, pero también motivadoras al compromiso docente en el ejercicio cotidiano de valores, entendemos que las prácticas sociocomunitarias llevadas a cabo desde la estrategia de aprendizaje-servicio son de una gran

potencialidad para el trabajo pedagógico porque permite articular curricular y pedagógicamente aquellos saberes tradicionales y obligatorios de la Universidad con la formación ética y ciudadana de los estudiantes que llegan a la Universidad. Del mismo modo lo rescatamos ya que constituye una práctica educativa que supera la imagen de un sujeto aislado, autosuficiente, para comenzar a considerarlo como alguien inmerso en un medio sociocultural y que necesita de ese medio para desarrollar sus conductas morales.

Rediseñar el acompañamiento que puede hacer la Universidad para forjar y alimentar la participación en pos del fortalecimiento democrático, es una de los caminos que abre la estrategia de aprendizaje-servicio.

La práctica sociocomunitaria favorece el compromiso del estudiante con el aprendizaje y le permite concebir la integración disciplinaria en su práctica en terreno, lo que a su vez les lleva a visualizar el quehacer profesional en forma temprana. De esta forma, este tipo de estrategia docente promueve la imagen del buen enseñante, que los estudiantes relacionan con aquellos docentes que -más allá de tener idoneidad en su especialidad- respetan a sus alumnos e intentan que sus aprendizajes sean significativos para su vida social. El concepto de buena enseñanza abre un nuevo panorama a la hora de evaluar las acciones de enseñanza, ya que nos obliga a abrir la mirada para ver si además de haberse producido un aprendizaje, éste posee valores morales y rigurosidad epistemológica, cuestiones que se trabajan claramente en el aprendizaje-servicio, cuando se establece que un buen proyecto atiende, a la vez, dimensiones curriculares y de servicio comunitario. Según lo observado, los estudiantes perciben que la práctica sociocomunitaria en contextos reales, fuera de las aulas de la Facultad, les es de mucha utilidad para conocer los espacios que en algún momento de su vida profesional tendrán que enfrentar, y llevar a la práctica lo estudiado en las distintas cátedras.

De los hallazgos anteriormente expuestos, se puede inferir que los estudiantes presentan conformidad con el trabajo y sugieren que estos espacios de intercambio deben comenzar en los primeros años de la carrera. Con nuestro análisis dejamos abierta una puerta para ampliar los sustentos teóricos a fin de relacionar las prácticas socio comunitarias que se desarrollan en las distintas universidades de todo el mundo, con la buena enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain K. (2008). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*.
- Camilioni A. (2010). *Corrientes didácticas contemporáneas*
- Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza” en M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza*
- Fenstermacher, G. y Richardson V. (2005). *On making determinations of quality in teaching*.
- Litwin E. (2004). Las configuraciones didácticas.
- Litwin E. (2009). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*.
- Porta L. (2007). “Las prácticas docentes como configuradoras de la buena enseñanza en el aula universitaria”. En: *Docencia Universitaria: propuestas para trabajar en el aula universitaria*.
- Schön D. (2000). *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*.
- Tapia M.N. (2009). *Aprendizaje y Servicio Solidario*.
- Unesco (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Declaración final. París.
- Yedaide M. (2013). “Politizando la buena enseñanza”. Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones>



CONOCIMIENTO QUE SE GENERA EN PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO

Ramírez J.

Centro de Desarrollo Profesional Docente, Universidad Diego Portales
Vergara 210, Santiago, Chile.
jahel.ramirez@udp.cl

RESUMEN

Por medio de este texto intento problematizar el conocimiento como dato o información distribuido al interior de comunidades que se hablan a sí mismas, sobre todo en el contexto de la Sociedad del Conocimiento. Desde otra perspectiva, el conocimiento como proceso responde a una lógica de producción colectiva, que además es pertinente con las necesidades de la localidad. En este sentido, el aprendizaje-servicio busca enfrentar problemas reales de manera creativa y cooperativa; es por esto que el conocimiento que se genera en esas experiencias es situado y refleja el despliegue de la inteligencia colectiva de esa comunidad.

PALABRAS CLAVES: inteligencia colectiva y conocimiento como proceso.

ABSTRACT

Through this text I try to reflect to knowledge as information distributed within community people speaking themselves, especially in the Knowledge Society's context. Of the other hand, knowledge as a process responds an a collective production perspective, in addition to, is relevant to the community's necessity. The Learning Service seeks to address real problems creatively and cooperatively, that is why the knowledge produce in these experiences is relevant and reflects the deployment of the community's collective intelligence.

KEY WORDS: collective intelligence, knowledge as a process

1-INTRODUCCIÓN

Desde hace un tiempo me pregunto por la frase “construcción de conocimiento”. En mi experiencia de alumna y de docente en educación formal (primaria, secundaria y universitaria) creo haberla dicho y escuchado en reiteradas ocasiones. Detrás de esta es posible encontrar una idea de conocimiento, de construcción del mismo, de docente y de estudiante, incluso podemos pensar que contiene una expectativa con respecto al aporte que ese conocimiento debería tener en la trayectoria de las personas implicadas.

La inquietud que deseo plantear es sobre el conocimiento que se genera en el aprendizaje-servicio, con foco especial en la fase inicial de estos proyectos (detección de necesidades de la localidad). Cabe mencionar que esta es una reflexión inicial sobre uno de los posibles aportes del aprendizaje-servicio a la experiencia escolar.

2-DEL COMUNITARISMO AUTISTA A LA INTELIGENCIA COLECTIVA

En el ensayo *La sociedad de la ignorancia*, Brey, Campàs y Mayos (2009) presentan el concepto *comunitarismo autista* para hacer referencia a grupos de expertos que operan como una fuerza centrípeta. Uno de los riesgos de esta forma de asociatividad es la desconexión con la realidad, escribir e investigar para sí mismos: “*Encerrados en sus torres de marfil, apenas logran vislumbrar las consecuencias de sus acciones colectivas (...) La ignorancia consustancial de los tiempos exponenciales nos aboca a una ceguera generalizada, de consecuencias imprevisibles, que nos impide identificar y asumir la porción de responsabilidad que recae sobre cada uno de nosotros*” (Brey, Campàs y Mayos, 2009, p. 39).

Esta ceguera se produce también por el exceso de información al que estamos expuestos. El exceso encandila y provoca la idea de una sociedad del conocimiento, que a estas alturas parece más una ilusión, pues pese a disponer de abundante información no sabemos cómo darle significado (Martínez y Bujones, 2001).

En 2009 Elena Ortiz Gil cursaba el segundo año de Bachillerato en una escuela de Catalunya y realizó el proyecto *Un cuento para todos: lectura compartida para niños con deficiencias visuales* (Ortiz, 2009). Al comienzo de esta historia Elena detectó la falta de libros para personas con deficiencia sensorial (visual o auditiva) en la biblioteca de su barrio, y a partir de esta necesidad decidió adaptar el cuento “El león y el ratón” para que personas no videntes o con sordera tuviesen acceso al mismo. Con ayuda de estudiantes de primaria, a quienes primero ofreció experiencias de sensibilización y empatía, el libro fue adaptado; también sumó al grupo de teatro de su escuela y a personas de la comunidad que leyeron el cuento en diferentes idiomas.

Este es un proyecto hermoso que sorprende por la compleja y extensa red de colaboración que Elena armó y por el compromiso cívico que revela ¿Cómo generó un conocimiento y un servicio solidario en el que aprenderían las personas con alguna deficiencia visual y auditiva, además sensibilizaría a muchos otros colectivos que participaron y tal vez ella misma se transformaría?

Con la experiencia de Elena puedo hacer la siguiente relación: a mayor capital social menor comunitarismo autista. Desde esta opción las redes de colaboración y el compromiso de la comunidad son fundamentales. La cooperación es motor de la creatividad, pues exige el desarrollo de inteligencia colectiva, entendida como la que “*designa una propiedad emergente de los sistemas sociales que no resulta de la mera agregación de inteligencias individuales, si no que constituye una inteligencia propia del sistema*” (Innerarity, 2010, p. 11). La inteligencia colectiva tiene a la base una concepción de saber, de enseñanza, de aprendizaje y de creatividad: “*En eso consiste aprender: ponerse en disposición de hacer experiencias sorprendentes y*

modificar, pues, la propia conducta de acuerdo con estos descubrimientos (...) El saber no se produce cuando se apropian de contenidos estables sino en la medida en que recomponen continuamente sus estructuras de observación y expectativa (...) La perspectiva de la creatividad nos enseña que son más importantes los problemas que las soluciones” (Innerarity, 2010, p. 30, 31 y 34).

Ser creativo, entonces, exige mirar la realidad de manera diferente. Antoni Tàpies hace una bella invitación: “¡Mirad, mirad a fondo! Y dejaros llevar plenamente por todo cuanto hace resonar dentro de vosotros lo que nos ofrece la mirada (...) Yo os invito a jugar, a mirar atentamente... yo os invito a pensar” (Tàpies, 1971). En educación formal, específicamente primaria y secundaria, la inteligencia colectiva y el juego de saber mirar promueven un tipo de interacción pedagógica, de proceso de aprendizaje y una concepción de conocimiento.

3-CONOCIMIENTO COMO PROCESO

En educación intercultural hay dos concepciones diferentes de la cultura: una como producto y otra como proceso. Las intervenciones que se impulsen en uno u otro enfoque serán diametralmente diferentes. Me aventuro a aplicar esa perspectiva para distinguir la lógica de la información (producto) y la lógica del conocimiento (proceso) en el actual contexto social, cultural, económico y político. Desde esta última, darle significado a la información (conocimiento como producto) supone procesos personales y colectivos de gestión y uso de la misma (conocimiento como proceso): “*saber tomar decisiones, organizarse en función de criterios y prioridades personales; saber trabajar en equipo, tener capacidad de emprender iniciativas propias y saber cambiar con facilidad y adaptarse a nuevas situaciones*” (Martínez y Bujones, 2001, p. 24 y 25). El conocimiento como proceso es coherente con la idea de inteligencia colectiva expuesto anteriormente.

La lógica del conocimiento como proceso se vincula con la dimensión científica del aprendizaje-servicio, pues desde ésta “*el conocimiento no se construye en una esfera lejana a la realidad, inaccesible, solo interpretada y cuestionada por interlocutores expertos, sino que se construye con los jóvenes participantes en un proyecto y con los protagonistas de la acción solidaria*” (Gijón, 2009, p. 64). En efecto, el conocimiento es contextual, pues dialoga con un lugar o una comunidad, da repuestas y abre nuevas preguntas, ayuda a comprender el mundo y a crear nuevas formas de habitar en él. En definitiva, genera inteligencia y creatividad colectiva y desencadena nuevas formas de mirar.

La primera etapa del aprendizaje-servicio es la detección de necesidades en una comunidad, lo que exige aproximarse empáticamente a la vivencia de los otros, considerando la dimensión social y política de la situación, con la mente y el corazón abiertos (Gijón, 2009). A la vez, con la suficiente vigilancia respecto a cómo veo al otro u otra: “*Detrás de cada una de ellas [residencias mentales] hay una metáfora que le aporta coherencia y sensibilidad. Las metáforas ponen carne al pensamiento y lo arraigan en los sentidos, y de este modo, preceden a los discursos teóricos y a las prácticas ciudadanas*” (García Roca, 2006, p. 9)

Esta fase inicial va revelando la importancia de encontrar problemas, más que soluciones. En este sentido, el problema es una oportunidad o un desafío de construir maneras alternativas de afrontarlo. A su vez, da luces de la autenticidad de este tipo de educación (Martín, 2009), pues conecta a los jóvenes, niños y niñas, e incluso a los docentes, con sus localidades y, por tanto, consigo mismos como miembros de ésta. El proceso de generación de conocimiento en esta fase inicial es un medio para la mejora en la vida de los sujetos gracias a la promoción del sentimiento de pertenencia: “*Hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación. Los hombres [y mujeres] viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos –una inteligencia común- una semejanza mental como dicen los sociólogos*” (Dewey, 1978, p. 12)

Quienes desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio buscan de manera creativa y colectiva enfrentar algún problema de su localidad. No hay cabida al comunitarismo autista y tampoco a información que no contribuya a la comprensión y solución del problema. El conocimiento generado en estas experiencias es situado, contextualizado y pertinente.

4-CONCLUSIONES

Adscribo, entonces, a que en las experiencias de aprendizaje-servicio el conocimiento es un proceso de desarrollo de inteligencia y creatividad colectivas, gracias a las redes de colaboración que promueve y a su arraigo en el contexto.

En el ámbito de la educación formal, y sobre todo desde la perspectiva del conocimiento que en la escuela se desea promover, el aprendizaje-servicio ofrece una manera diferente de interacción pedagógica y de relación con la comunidad. Exige que los centros escolares se permitan “*entrar en actividades de colaboración educativa con distintas organizaciones e instituciones comunitarias a través de las cuales se promueve una participación activa del alumnado en la vida social*” (Cabrera, 2007, p. 381 y 382).

La escuela, vista así, podría ser un referente en esa localidad y ofrecer a los jóvenes, niños y niñas experiencias de formación ciudadana al implicarse en la vida social de su comunidad: “*Se aprende a ser ciudadano siendo ciudadano. La ciudadanía no es una condición adquirida, sino un proceso que se construye en interacción con los demás, implicándonos personalmente en los grupos, procesos y tomas de decisiones de la vida en nuestra comunidad, en nuestro barrio...*” (Mata, P., Ballester, B. y Gil, I., 2014, p. 6 y 7).

De este modo, el aprendizaje-servicio desplegaría su potencial científico al generar conocimiento en los términos ya planteados, al mismo tiempo se vería fortalecida su dimensión política y educativa. Se abre, así, la pregunta sobre cómo estas dimensiones se conjugan y potencian en contextos de educación formal, sobre todo en primaria y secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brey, A., Campàs, J., & Mayos Solsona, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Barcelona, Infonomia.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- García Roca, J. (2006). “Relatos, metáforas y dilemas”. En: *V Informe FUEM de Políticas Sociales: La exclusión social y el Estado de bienestar en España*. Madrid, p. 9-27.
- Gijón, M. (2009). “Aprendizaje-servicio y necesidades sociales”. En: *Aprendizaje-servicio (APS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, p. 53- 70.
- Innerarity, D. (2010). “Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement”. En *Debats D’educació*, 18. Barcelona.
- Martín, X. (2009). “La pedagogía del aprendizaje-servicio”. En: *Aprendizaje-servicio (APS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, p. 107-126.
- Martínez, M., Bujones, C. (coords.). (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona, Ariel.
- Mata, P., Ballester, B. y Gil, I., 2014
- Ortiz, E. (2009). “Un cuento para todos”.
<http://www.catvilassar.com/lecturacompartida/castellano/reportatge.php>
- Tàpies, A. (1967). “El juego de saber mirar”. En: *La práctica del arte*. Barcelona, p 85-88.

EVIDENCIAS DIGITALES PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO

Tapia Sasot de Rodríguez M. R.

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario,
Yapeyú 283 C1202ACD, C.A.B.A., Argentina

mariar@clayss.org.ar

RESUMEN

Este trabajo presenta la propuesta metodológica planteada para la elaboración de la Tesis de Maestría “Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el desarrollo de proyectos de aprendizaje y servicio solidario”. La investigación abordó cinco experiencias desarrolladas en escuelas públicas de nivel medio argentinas participantes del Programa de Apoyo de CLAYSS. Las TIC permitieron relevar y sistematizar información a través de diversos medios digitales. Identificamos así un aporte significativo para el registro y acompañamiento virtual de las experiencias, lo que facilitará continuar investigando el desarrollo de estas iniciativas y dar mayor visibilidad a sus propuestas.

PALABRAS CLAVE: evidencias digitales; recursos multimediales; investigación; aprendizaje-servicio; tecnología de la información y de la comunicación.

ABSTRACT

This paper presents the methodological proposal raised for the production of the Thesis of Mastery "The Information and Communication Technologies (ICT) in the development of solidary service-learning projects". The investigation approached five experiences developed in public middle schools of Argentina, participants of CLAYSS's Support Program. The ICT allowed to gather and to systematize information across diverse digital means. We identified a significant contribution for the record and virtual accompaniment of the experiences, which will facilitate to continue investigating the development of these initiatives and to give more visibility to their proposals.

KEY WORDS: digital evidence; multimedia resources; investigation; service-learning; information technology and communications.

1. INTRODUCCIÓN

En el informe de la evaluación realizada por CLAYSS sobre las 36 escuelas participantes del Programa de Apoyo a Escuelas Solidarias, se señala que en 2011, “*en el 65% de las escuelas se evidencia el uso de las TIC en relación al proyecto*”. Esto motivó la necesidad de investigar acerca de la integración de las TIC en los proyectos de aprendizaje-servicio, más allá de la temática de las experiencias y de las áreas curriculares involucradas, dado que no se contaba aún con investigaciones que hubieran puesto el foco en esa temática.

Los objetivos buscados por la investigación “Las Tecnologías de la Investigación y de la Comunicación en el desarrollo de proyectos de aprendizaje y servicio solidario” realizada en el marco de la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires fueron: relevar experiencias de aprendizaje-servicio que integraran a las TIC en el desarrollo de sus proyectos; describir buenas prácticas de uso genuino de TIC en el marco del desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio y explorar los usos de las distintas herramientas tecnológicas, los actores involucrados y los contextos de uso.

El objetivo de este trabajo es describir la propuesta metodológica planteada para la investigación, identificar estrategias para el registro y sistematización de evidencias digitales y analizar las implicancias de las TIC en la investigación de proyectos de aprendizaje y servicio solidario.

2. UNIVERSO DE ANÁLISIS Y SELECCIÓN DE CASOS

Las escuelas que forman parte del Programa de Apoyo a Escuelas Solidarias de CLAYSS están distribuidas en las 24 provincias argentinas y sus proyectos de aprendizaje-servicio fueron reconocidos por el Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2008).

Desde el inicio de la investigación se decidió trabajar con escuelas de gestión pública de nivel medio, dado que la Ley de Educación Nacional 26.206/06 establece que en ese nivel educativo se garantice “*la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional*”. Otro aspecto fundamental que se tuvo en cuenta fue la entrega de netbooks a los estudiantes de escuelas medias de todo el país a través del Programa *Conectar Igualdad* del Ministerio de Educación, lo que provocó un fuerte impacto en la inclusión de las TIC en las prácticas escolares.

Las escuelas argentinas son tan diversas como los contextos donde se encuentran. Para dar cuenta de esa diversidad, se decidió seleccionar cinco escuelas ubicadas tanto en zonas urbanas como rurales, y en diferentes provincias de nuestro país: Buenos Aires, Chubut, Córdoba, San Juan y Tucumán. Su distribución geográfica se visualiza claramente en el mapa desarrollado en Google Maps: <https://mapsengine.google.com/map/edit?mid=zzE-hfFEQW8E.keR-yu3-23PU>

Para la selección de las escuelas se consideró también la diversidad en aspectos tales como:

- *la matrícula*: el número total de estudiantes por escuela va desde los 230 a los 1200.
- *la antigüedad de las iniciativas solidarias*: las experiencias comenzaron en 1997, 2000, 2003 y 2009 y se analizan dos experiencias de una misma escuela que se iniciaron en 2004 y 2011 respectivamente.
- *la temática principal que aborda el proyecto* en la definición de su problemática, teniendo en cuenta los criterios de clasificación utilizados por el Programa Nacional Educación Solidaria para los Premios Presidenciales: Educación, Participación ciudadana y comunitaria, Información y Comunicación, Medio Ambiente, Salud, Proyectos Productivos Solidarios y Atención a Problemáticas Socioeconómicas.

3. EVIDENCIAS DIGITALES DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO

La principal fuente de información para la investigación fueron los Portfolios digitales de cada una de las 50 escuelas argentinas que forman parte del Programa de Apoyo a Escuelas Solidarias de CLAYSS, ya que constituyen “una manera de presentar los trabajos de los estudiantes con el objeto de favorecer la evaluación” y “una colección ordenada de evidencias que presenta las producciones que se fueron organizando para los diferentes proyectos” (Litwin, 2008:177). Esta información está disponible en la plataforma Moodle institucional, actualizada por los responsables del seguimiento de cada una de las escuelas.

En los Portfolios se puede acceder a diferentes recursos como formularios de actualización de datos que las autoridades o los líderes de proyectos de cada escuela completan anualmente, documentos elaborados en el marco de los proyectos de aprendizaje-servicio, fotografías y videos ilustrativos de las experiencias, materiales desarrollados por los responsables de escuelas para las diferentes capacitaciones realizadas en el marco del Programa de Apoyo.

Para relevar información relacionada con el uso de la tecnología se elaboró un formulario complementario al de actualización de datos, y se solicitó a los responsables de los proyectos de cada institución que los completaran para incorporarlos a sus Portfolios. Esta información se complementó con el acceso a los sitios web o perfiles en las redes sociales de las escuelas o de los proyectos.

La recopilación de todas estas producciones permitió confirmar lo que David Buckingham señalaba: “Me siento entusiasmado porque percibo que aquí existe un inmenso potencial que puede permitir a los alumnos tomar el control de los “medios de producción”, es decir, usar esta tecnología para comunicarse, convertirse en productores creativos de medios y representar sus perspectivas e intereses. También creo que es fundamental que las escuelas se ocupen de las experiencias culturales que viven los jóvenes fuera del aula; en la actualidad, muchas de esas experiencias se encuentran estrechamente vinculadas a los medios digitales” (Buckingham, 2008:14).

4. EL USO DE LA TECNOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Una decisión metodológica que se tomó desde el inicio de la investigación fue la de incorporar la tecnología en todo el proceso. Este trabajo se realizó teniendo en cuenta lo recomendado por Robert Stake: “Proclamamos que el estudio de casos es empático y no intervencionista. En otras palabras, intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni siquiera entrevistar, si podemos conseguir la información que queremos por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido” (Stake, 2007:23).

No se realizaron visitas en terreno ya que el “terreno” de estudio fue principalmente el digital. Teniendo en cuenta que las escuelas estudiadas pertenecen al Programa de Apoyo de CLAYSS, y que sus responsables generalmente no residen en la ciudad de Buenos Aires, el seguimiento se realiza mediante registros y producciones digitales que se archivan en los Portfolios que mencionamos anteriormente. Poder identificar nuevas estrategias para el registro y la sistematización de la información de las experiencias permitiría hacer un nuevo aporte a dicho programa.

Todo el relevamiento de la información se realizó mediante la recopilación de archivos digitales, provistos por los responsables de las escuelas o bien accediendo a páginas web, diarios on line, canales de video o redes sociales donde había información sobre las experiencias de aprendizaje-servicio.

Esta diversidad de producciones realizadas en el marco de los proyectos puso en evidencia el concepto de cogniciones distribuidas que “redimensiona” el sitio donde se desarrolla el pensamiento. Salomon señala que las cogniciones distribuidas “no tienen un lugar único ‘dentro’ del individuo sino que están ‘desparramadas’ (Cole, 1991; Lave, 1988); están ‘en medio de’, y se reúnen en un sistema que comprende un individuo y pares,

docentes o herramientas suministradas por la cultura” (Salomon, 1993:154). Hoy la tecnología ubicua que describe Burbules (2007) nos permite extender los límites espaciales y temporales de las aulas para ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje en todo lugar y en todo momento. La ubicuidad y diversidad que ofrecen las TIC promueven que se desarrollen “*nuevas habilidades y aprendizajes que resulten invisibles o ignorados por los tradicionales instrumentos de medición del conocimiento*” (Cobo y Movarek, 2011:26) que sí fueron tenidas en cuenta en este trabajo.

Para el desarrollo de la investigación se preparó un espacio en la plataforma virtual de CLAYSS, que se comenzó a editar en agosto de 2009. Con numerosas intermitencias se fueron sumando diferentes fuentes de información y archivos digitales. La recopilación final de datos de las escuelas seleccionadas y la navegación por sus sitios o perfiles institucionales o de los proyectos se realizó entre agosto y diciembre de 2013.

El espacio virtual está estructurado de la siguiente manera:

1) Una primera sección dedicada a la Propuesta Metodológica y al Marco Teórico permitió ir recopilando las diferentes fuentes teóricas consultadas. Los archivos seleccionados fueron guardados en una carpeta en Dropbox a la cual se puede acceder mediante un link desde la plataforma. Para facilitar la organización de la Bibliografía se construyó una wiki para acceder a los diferentes autores consultados y sus correspondientes archivos o vínculos en Internet.

2) La segunda sección presenta el acceso a Sitios de referencia y consulta frecuente como el del Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la Nación, el de CLAYSS y una página donde se fueron recopilando vínculos a sitios sobre Jóvenes y el uso de la Web 2.0.

3) La tercera sección recopila archivos digitales con Antecedentes a tener en cuenta como investigaciones e informes de evaluación del Programa de Apoyo a Escuelas Solidarias realizados por CLAYSS. Se tuvieron también en cuenta investigaciones realizadas e informes presentados por integrantes del equipo de CLAYSS sobre los proyectos de aprendizaje-servicio.

4) La cuarta sección recopila la información relevada en los Portfolios de las Experiencias seleccionadas para el estudio de casos. Cada escuela cuenta con su correspondiente carpeta en Dropbox a la cual se puede acceder a través de un vínculo. Desde allí se puede acceder a diferentes presentaciones, videos o producciones elaboradas en el marco de los proyectos, y a diferentes notas periodísticas que dan cuenta de la presencia de la escuela y sus proyectos en los medios masivos de comunicación. Los archivos de los Portfolios originales de cada escuela fueron copiados a Dropbox para agilizar la actualización de la información, en vez de utilizar el sistema de almacenamiento de archivos de la Plataforma.

5) En la quinta sección se presenta una recopilación de Herramientas Web 2.0 para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. Allí se puede acceder a una wiki donde se fueron incorporando distintas herramientas recomendadas para su uso en las diferentes etapas de un proyecto de aprendizaje-servicio. También se puede acceder a los canales de CLAYSS en YouTube, Picasa y SlideShare, donde se recopila valiosa información sobre experiencias de aprendizaje-servicio.

Para la presentación final de la investigación, que debe entregarse en formato impreso, se decidió incorporar como anexo un CD con los archivos que componen los Portfolios de las escuelas, ya que muchos de esos archivos están en formato de presentaciones multimediales o videos. Sin embargo, no es posible archivar del mismo modo las interacciones que se producen en las redes sociales, que son un importante objeto de análisis. Se decidió así incorporar en el texto capturas de pantallas para ilustrar las producciones digitales de las escuelas y las intervenciones en las redes sociales que se consideraran evidencias relevantes.

5. CONCLUSIONES

Los estudiantes protagonistas de las experiencias de aprendizaje-servicio, “nativos digitales”, incorporan las TIC en sus actividades cotidianas y, por lo tanto, consideran natural su presencia en los proyectos significativos. Trabajar con las evidencias digitales de sus producciones en el marco de los proyectos de aprendizaje - servicio

permite evaluar más claramente el protagonismo de los jóvenes en el diseño y desarrollo de las propuestas solidarias.

En un modelo pedagógico centrado en el estudiante, los docentes motivan a los alumnos a ser responsables de su propio aprendizaje y promueven el uso de la tecnología para encontrar sus propios caminos de aprendizaje. El uso de las TIC permite que cada estudiante pueda identificar sus intereses, su rol individual dentro de un equipo de trabajo y, sobre todo, tomar conciencia de sus capacidades.

Las TIC permitieron sistematizar la información y acceder fácilmente a los archivos desarrollados en formatos muy diversos para su visualización y análisis. El creciente uso de las redes sociales por parte de los estudiantes permitió, por un lado, acceder a publicaciones de actualización permanente, pero al mismo tiempo planteó la necesidad de delimitar claramente el período de análisis para “capturar” las interacciones que se desarrollaran en esa etapa que se consideraran relevantes para la investigación.

Y tal como tan bien lo describiera la Dra. Hebe Roig, la incorporación de la tecnología trajo también nuevas cuestiones para analizar sobre “*lo inasible del mundo digital a las convenciones académicas del mundo del papel*”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buckingham, David (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires. Ediciones Manantial.
- Burbules, Nicholas C. y Callister, Thomas A. (2006). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires. Granica.
- Cobo Romani, Cristóbal; Movarec, John W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona. Col.lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós
- Ministerio de Educación. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. (2008) Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales “Aprendizaje y Servicio Solidario”. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Salomon, Gavriel (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires-Madrid. Amorrortu.
- Stake, Robert E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. 4ª ed, Ediciones Morata.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.



LEGISLACIÓN Y NORMATIVA LATINOAMERICANA SOBRE SERVICIO COMUNITARIO ESTUDIANTIL Y APRENDIZAJE-SERVICIO

Tapia M. N.*, Ochoa E.

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario,
Yapeyú 283 C1202ACD, C.A.B.A., Argentina
*4901-6508 clayss@fibertel.com.ar

RESUMEN

Desde comienzos del siglo XX, América Latina ha sido pionera en generar legislación y otras normativas para promover o regular las actividades de servicio social de los estudiantes. Sin embargo, la bibliografía internacional suele ignorarla, e incluso en la región es difícil encontrar compilaciones específicas de esa normativa. Como una primera aproximación a la historia del aprendizaje-servicio en América Latina que aún está por escribirse, los autores han realizado una cronología sumaria de las fuentes legislativas y normativas que han promovido y regulado el servicio social/comunitario de los estudiantes, tanto en la Educación Superior como en las escuelas. (100 palabras)

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio, historia latinoamericana, servicio social, legislación

ABSTRACT

Since the beginning of the XXth Century, Latin America has pioneered in legislate and promote student's service. This leadership is not always recognized in the international literature, and even within the region is hard to find specific compilations of those laws. As a first approach to a history of service-learning in Latin America yet to be written, the authors have compiled a summary chronology of national laws and other norms promoting and regulating social/community service, both in Higher Education and schools.

KEY WORDS: service learning, Latin American history, social service, legislation

1. INTRODUCCIÓN

Desde principios del siglo XX y con un ritmo acelerado en las últimas décadas, la normativa y las políticas educativas de América Latina y del Caribe han incluido la promoción de la actividad solidaria de los estudiantes, tanto en las escuelas como en la Educación Superior. Latinoamérica ha sido pionera en ese sentido, sin embargo gran parte de la bibliografía internacional suele ignorarla, e incluso en la región es difícil encontrar compilaciones específicas de esa normativa. Muchos docentes, incluso aquellos que realizan prácticas significativas de aprendizaje-servicio, suelen ignorar la normativa de su país que promueve o regula este tipo de actividades.

Tapia (2006; 2012) y Ochoa (2010) han presentado aproximaciones a la historia y desarrollos de las políticas de aprendizaje-servicio en la región¹², pero la historia integral del aprendizaje-servicio en América Latina está aún por escribirse. En función de ella, los autores consideraron necesario aportar una cronología sumaria de las fuentes legislativas y normativas educativas que desde 1907 hasta 2014 han promovido y regulado el servicio social o comunitario de los estudiantes, tanto en la Educación Superior como en las instituciones de nivel secundario y primario.

Si bien esta compilación puede no ser exhaustiva, consideramos que puede resultar útil como una primera aproximación a la temática, e invitamos a los miembros de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio a contribuir a completarla y mantenerla actualizada. En la cita de las fuentes se ha tratado de privilegiar a las que se encuentran disponibles en formato digital, y se incluyen sólo las normativas nacionales, reconociendo que en países federales como Brasil o Argentina algunas normativas provinciales o estatales han precedido a la legislación nacional sobre el tema.

2. LEGISLACIÓN Y NORMATIVA LATINOAMERICANA SOBRE SERVICIO COMUNITARIO ESTUDIANTIL Y APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA CRONOLOGÍA TENTATIVA.

AÑO	PAÍS	NORMATIVA
1907	Argentina	El 19 de agosto se sanciona la Ley de nacionalización de la Universidad de La Plata, que incluye formalmente en su estructura la “extensión”, “ <i>de tal manera que lo que hasta ahora había sido (en las Universidades anglosajonas) una labor voluntaria, espontánea... aquí se erigía resueltamente en una función permanente</i> ”. ⁱ
1917	México	La Constitución Nacional, en su Art. 5 ⁱⁱ , establece la obligatoriedad de los “servicios sociales profesionales”, fundamento del Servicio Social Universitario.
1918	Argentina	Decreto del Poder Ejecutivo Nacional del 11 de abril, establece la intervención de la Universidad de Córdoba, solicitada por el movimiento reformista estudiantil. El movimiento de Reforma universitaria postula a la docencia, la investigación y la <i>extensión</i> como las tres misiones de la Universidad autónoma, libre y gratuita. ⁱⁱⁱ
1945	México	Reglamentación del Servicio Social para la graduación universitaria. ^{iv}
1946	Panamá	Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, establece como requisito para el otorgamiento del título el Servicio Social Estudiantil en V y VI años de la Educación Media, de los centros

¹² Tapia, María Nieves. Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006. Tapia, María Nieves. *Academic Excellence and Community Engagement: Reflections on the Latin American Experience*. In: McIlrath, Lorraine-Lyons, Ann-Munck, Ronaldo (Editors). *Higher Education and Civic Engagement. Comparative perspectives*. New York, Palgrave Macmillan, 2012, pp.187-204. Ochoa, Enrique. “*Aprendizaje-servicio en América Latina. Apuntes sobre pasado y presente.*” En: *Tzhoecoen, Revista científica, N° 5. Número especial dedicado al aprendizaje-servicio*, editado por Universidad Señor de Sipán USS Chiclayo-Perú, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS Buenos Aires-Argentina, Organización de Estados Iberoamericanos OEI Oficina Regional Buenos Aires-Argentina. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú, 2010, pp. 108-125.

		oficiales y particulares del país. ^v
1975	Costa Rica	El Trabajo Comunal Universitario (TCU), requisito de graduación en la Universidad de Costa Rica ^{vi} (Reglamentado en 1981) ^{vii}
1988	República Dominicana	Ordenanza N° 488, requisito obligatorio de 60 horas de servicio para los estudiantes secundarios. ^{viii}
1990	El Salvador	Ley General de Educación 917, establece en el artículo 26 el Servicio Social Estudiantil obligatorio ^{ix} (Reglamentada en 1994) ^x
1994	Colombia	La Ley General de Educación (art. 97) establece el Servicio social obligatorio para los estudiantes de educación media. Los temas y objetivos del servicio social estudiantil son definidos en el marco del proyecto educativo de cada institución educativa. Reglamentada en 1996, se establece que los “ <i>proyectos pedagógicos del servicio</i> ” deberán articularse con los aprendizajes académicos. ^{xi}
1995	Panamá	Ley 34, modifica La Ley Orgánica de Educación de 1941. Promueve el desarrollo de actividades al servicio de la comunidad.
1996	Nicaragua	Ley 217: Ley General del Medio Ambiente y los Recursos Naturales, Art. 36, “Servicio Ecológico”: establece la realización de 60 Horas de Servicio Ecológico como requisito de graduación en la Educación Media.
1997	Argentina	Los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal (secundaria no obligatoria) incluyen entre las propuestas curriculares a los “Proyectos de investigación e intervención socio-comunitaria” (ME, 1997).
	Costa Rica	Ley N° 7739 (2 de diciembre de 1997) establece el Servicio comunal obligatorio para los estudiantes secundarios por 8 horas mensuales. ^{xii}
1998	Brasil	Las Directrices Curriculares para la Educación Básica señalan: “ <i>Ao valorizar a experiência extra-escolar dos alunos e propor a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a LDB é consequente com os arts. 205 e 206 da Constituição Federal, que baseiam o fim maior da educação no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho</i> ”. ^{xiii}
	Panamá	Resuelto No.1003 (31 de agosto de 1998) del Ministerio de Educación establece el Servicio Social Estudiantil para la educación media con una duración mínima de 80 horas. ^{xiv} Reglamentado por Resuelto del Ministerio de Educación No. 163 (18 de febrero de 1999).
1999	Venezuela	Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (Gaceta Oficial N° 36.787 de fecha 15 de septiembre de 1999. Decreto N° 313 Hugo Chávez Frías Presidente de la República) Art. 27. La reglamentación de la Ley Orgánica de Educación establece que “además de los requisitos legales establecidos para la obtención del título de bachiller o de técnico medio, se deberá exigir a cada alumno su participación en una actividad que beneficie al respectivo plantel o a la comunidad.”
2000	Argentina	Por decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 377/2000 se crea el “Premio Presidencial Escuelas Solidarias”. El Ministerio de Educación establece el “Programa Nacional Escuela y Comunidad” para promover el aprendizaje-servicio en las instituciones educativas.
	Panamá	Resuelto No. 1846 Ministerio de Educación (8 de noviembre de 2000). Flexibiliza el Servicio Social Estudiantil a 40 horas.
2001	Costa Rica	Decreto 29631-MEP (11 de julio de 2001). Se extiende el Trabajo Comunal Universitario a las Universidades privadas. ^{xv}
2002	Brasil	La Resolución de la Secretaría de Educación de San Pablo 143, de 29/8/2002 establece el Programa Estadual “Jovem Voluntário-Escola Solidária” y reglamenta la inclusión del trabajo voluntario en el legajo escolar. ^{xvi}
	Costa Rica	Decreto 30226-MEP (1° abril de 2002) reglamenta el Servicio Comunal Estudiantil ^{xvii}

	Chile	El Ministerio de Educación establece una línea de trabajo sobre aprendizaje-servicio en el marco del programa “Liceo para Todos”, así como un concurso de reconocimientos a las mejores prácticas. ^{xviii}
2003	Argentina	Se establece por Resolución Ministerial 42-43/03 el Programa Nacional Educación Solidaria, para promover el aprendizaje-servicio en el conjunto del sistema educativo.
	Brasil	Se lanza el “Sello Escuela Solidaria”, que convoca a todas las escuelas del país a autoevaluar y certificar sus prácticas solidarias. Coordinado por Faça Parte en alianza con el Ministerio de Educación federal, el Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), UNESCO, UNICEF y OEI. Hasta 2011 el Sello reconoció a 23.688 escuelas de todos los Estados brasileiros. ^{xix}
2004	Panamá	Ley No. 46 (9 de agosto de 2004) crea el Patronato del Servicio Social Nacional (voluntario) para los estudiantes de Educación Superior y otras personas. Reglamentado Decreto Ejecutivo No. 444 (1 de septiembre de 2008) ^{xx}
2005	Venezuela	Ley de servicio comunitario del estudiante de Educación Superior. Establece la obligatoriedad de la realización de proyectos de aprendizaje-servicio de 120 horas de duración como requisito para la graduación.
2006	Argentina	La Ley de Educación Nacional promueve el desarrollo de proyectos educativos solidarios y de aprendizaje-servicio en el marco del Proyecto Educativo Institucional (art. 32 y 123). ^{xxi}
	Chile	El Ministerio de Educación y la Comisión del Bicentenario de Chile lanzan el Premio Bicentenario “Escuelas Solidarias”. ^{xxii}
2007	Argentina	Resolución del Consejo Federal de Educación N°17/07: incorpora al calendario escolar el día 8 de octubre como el “Día Nacional del Estudiante Solidario” ^{xxiii} y autoriza a las jurisdicciones a generar un comprobante que acredite las actividades solidarias con objetivos educativos desarrolladas por estudiantes y docentes. ^{xxiv}
	Panamá	Nueva Reglamentación del Servicio Social Estudiantil para la educación media. ^{xxv}
	Uruguay	El Ministerio de Educación convoca y entrega el Premio Nacional “Educación Solidaria”. ^{xxvi}
2008	Ecuador	Se convoca al “Premio Presidencial Escuelas Solidarias”. ^{xxvii}
2009	Argentina	Resolución Consejo Federal de Educación N°93/09 (17 de diciembre de 2009) incluye en las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria el desarrollo de proyectos sociocomunitarios solidarios. ^{xxviii}
	Ecuador	El Plan Decenal establece en el Ministerio de Educación el Programa “Escuelas Solidarias”. Se entrega el “Premio Presidencial Escuelas Solidarias”. ^{xxix}
2011	Argentina	El Ministerio de Educación nacional publica las “Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias” para la educación secundaria obligatoria. ^{xxx}
2014	Uruguay	El Ministerio de Educación y la ANEP convocan junto con CLAYSS y la Asociación “El Chajá” al Concurso “Escuelas Solidarias”. ^{xxxi}

3 Conclusiones

No siempre ha habido consistencia entre las afirmaciones de las leyes y las políticas ministeriales, ni tampoco entre la normativa y las prácticas reales de las instituciones educativas. Sin embargo, la preocupación por integrar a la educación la formación en valores y para la ciudadanía activa y solidaria está muy presente en la región desde fechas muy tempranas.

Hay un amplia diversidad en las modalidades que se proponen: en algunos países se establecen requisitos obligatorios, con un número de horas a cumplir y en algunos casos con objetivos prefijados, y en otros se opta explícitamente por el voluntariado; en algunos países la acción solidaria se vincula claramente con el aprendizaje, y en otros se deja librado a la iniciativa de la institución o de los participantes. Cabe señalar que

en los últimos años varios países –Argentina, Chile, Ecuador, Venezuela y Uruguay– han incorporado explícitamente en sus políticas educativas el concepto de “aprendizaje-servicio”.

América Latina y el Caribe han sido pioneros en este campo y es de esperar que el impulso alcanzado por la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio solidario continúe y se profundice en los próximos años en nuestra región.

Referencias

- ⁱ González, Joaquín V. *Inauguración de las Conferencias de Extensión Universitaria*, La Plata, 1907. En: Universidad Nacional de La Plata. *Extensión universitaria: conferencias de 1907 y 1908*. La Plata, Talleres Gráficos Christmann y Crespo, 1909.
- ⁱⁱ <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/6.htm?s=>
- ⁱⁱⁱ <http://www.lanuevodercho.com.ar/PoliticasyIdRef/Reforma-Cao2.htm>;
http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:SVzVvGcb3r8J:publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/6encuentro/articulo/vi/ew/193/245+%22Reforma+universitaria%22%2Bdecreto%2BYrigoyen%2B1918&hl=es&gl=ar&pid=bl&srcid=ADGEESi7vwN9jnerG67f7aYkiER4JnmpORqdtDiPMcbK0PzpmBILypdsAokqS-7C5oWasO1_Zltwo3sKZsdZc3evEm4158t7as82UEnQQOdgEe3O5wrqVELYqZsoic_5w0kwuvvgBAV-z9&sig=AHIEtbSEFih6aB6pTB3lhQWCQxsJVZP1g
- ^{iv} “Ley reglamentaria del artículo 5 constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el distrito federal”, 26 de mayo de 1945, Capítulo VII, Del servicio social de estudiantes y profesionistas, Artículo 52.
- ^v Resuelto No. 1846 Ministerio de Educación (8 de noviembre de 2000) http://ptlaspalmas.weebly.com/uploads/1/2/7/9/12795050/marco_marco_juridico.pdf, p. 392.
- ^{vi} González, María. *La experiencia de Costa Rica desde la Universidad Nacional*. En: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”*, República Argentina, 1998. <http://www.clayss.org.ar/seminario/actas.html> Ver también Arévalo Villalobos, Josué. Relación Seminarios de Realidad Nacional–Trabajo Comunal Universitario. Una propuesta de articulación. <http://setimocongreso.ucr.ac.cr/sites/default/files/ponencias/qa-7.pdf>
- ^{vii} Reglamento del Trabajo Comunal Universitario. Aprobado en la sesión del Consejo Universitario 2855-08, el 13/12/1981. Publicado en La Gaceta Universitaria 96, Año VI, 06/04/1982, http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/trabajo_comunal.pdf
- ^{viii} <http://www.educando.edu.do/Educando/Administracion/Recursos/Articulos/Ordenanza+60+horas.htm>
- ^{ix} http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/El%20Salvador/El_Salvador_ley_educacion.pdf
- ^x http://www.mined.gob.sv/mined/auditoria/descargas/pdf/reglamento_servicio_social_estudiantil.pdf
- ^{xi} http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-96032_archivo_pdf.pdf
- ^{xii} Código de la Niñez y la Adolescencia, artículo 2 inciso e)
- ^{xiii} Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – Brasília, 29 de janeiro de 1998. Seção 1 Introdução – parágrafo 8. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf
- ^{xiv} http://ptlaspalmas.weebly.com/uploads/1/2/7/9/12795050/marco_marco_juridico.pdf, p. 388.
- ^{xv} La Gaceta n. 133, San José de Costa Rica, Miércoles 11 de julio de 2001.
- ^{xvi} http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/143_2002.htm?Time=21/04/2015%2008:46:45
- ^{xvii} La Gaceta n. 58, San José de Costa Rica, 1º de abril de 2002. Decreto 30226-MEP
- ^{xviii} <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403GOBvis.pdf>
- ^{xix} http://www.facaparte.org.br/?page_id=36
- ^{xx} http://ptlaspalmas.weebly.com/uploads/1/2/7/9/12795050/marco_marco_juridico.pdf, p. 398
- ^{xxi} http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- ^{xxii} <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=135970> <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=139337>;
- ^{xxiii} En homenaje a los estudiantes y docente del Colegio Ecos de la Ciudad de Buenos Aires, fallecidos en un incidente de tránsito al regreso de un viaje solidario.
- ^{xxiv} <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/17-07.pdf>
- ^{xxv} http://www.patratosn-panama.org/patronato/docs/resuelto_no_13.pdf
- ^{xxvi} CVU. (Centro del Voluntariado del Uruguay). *Premio Nacional Educación Solidaria. Primera edición 2007*. Montevideo, CVU, 2007.
- ^{xxvii} <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3370>;
- ^{xxviii} Resolución: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/93-09-anexo.pdf>
- ^{xxix} Ver: http://ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=84789&umt=proyecto_educativo_escuelas_solidarias_se_presentara_en_guayaquil
- ^{xxx} http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2014_orientaciones.pdf
- ^{xxxi} Ministerio de Educación, Resolución DG 1587/14.



ORIENTANDO EL COMPROMISO SOCIAL

Vázquez S.G.

UDEMM (Cátedra de Responsabilidad Social Universitaria)

Av. Rivadavia 2258 (C1034ACO) CABA Argentina

(54 11) 4953-9000 (int 209)

extension@udemmm.edu.ar, gabpsp2013@gmail.com

RESUMEN

Un proyecto de aprendizaje-servicio no brota mágicamente de acciones improvisadas, sino que precisa una cuidadosa planificación, a partir de un diagnóstico situacional. A lo largo de ese proceso, el docente orienta los esfuerzos del aprendiente hacia el logro de los resultados buscados, ayudándolo a hacer visible su pensamiento, brindándole criterios y devoluciones, para que adquiera cada vez más poder sobre su propio desarrollo como estudiante y ciudadano comprometido. Este trabajo propone las nociones de Compromiso Social Aplicado y Empoderamiento Encauzado como parte del rol del tutor que acompaña en la confección, implementación y evaluación de Proyectos de A-S.

PALABRAS CLAVE: Orientación- Compromiso Social Aplicado- Empoderamiento

ABSTRACT

A Learning Project Service does not magically sprout from improvised actions, instead, it needs a careful planning based in a situational diagnosis. Throughout this process, the teacher guides the learner's efforts towards achieving the desired results helping them to make their thinking visible, providing criteria and feedback, in order to gain more and more power over their own development as a student and as a committed citizen. This paper proposes the notions of Applied Social Engagement and Channeled Empowerment as part of the tutoring role that guides the developing, implementation and evaluation of A-S projects.

KEY WORDS: Guidance- Applied Social Engagement - Empowerment

1. INTRODUCCIÓN

En Iberoamérica, en los últimos años, se ha hablado mucho acerca de la exigencia de incluir modificaciones en las aulas con el objetivo de mejorar la formación de los alumnos. Guiarlos para que reconozcan las prioridades ajenas, detecten su propia vocación y trabajen en equipo en la construcción conjunta de soluciones, puede ser un excelente comienzo. Tal vez innovar en educación no implique tanto utilizar nuevos instrumentos o tecnologías, como llevar a la práctica los recursos que ya tenemos de un modo cada vez más humano.

2-COMPROMISO SOCIAL APLICADO Y APRENDIZAJE-SERVICIO

No todas las iniciativas de A-S llegan a buen puerto y aun cuando esto ocurre, suele ser difícil lograr que se sostengan en el tiempo. Lamentablemente, las buenas intenciones son necesarias pero no suficientes. Un Proyecto de A-S no brota por arte de magia de un conjunto de acciones esporádicas, sino que precisa además un diagnóstico situacional adecuado (que detecte las necesidades reales de los destinatarios), una evaluación continua y la identificación de los alumnos con el mismo.

Dicha identificación está dada en especial por el grado de vínculo existente entre la tarea y los intereses vocacionales de quienes la llevan a cabo. Orientar la vocación no se limita a informar sobre las carreras universitarias vigentes. Supone un proceso de asesoría pedagógica al fenómeno existencial de la búsqueda de sentido y la construcción social de proyectos de vida (Brunal, Vázquez, 2014)

Estimular a cada estudiante para que encuentre un nicho en el que pueda ser útil a la sociedad y se atreva a poner en juego su propia vocación de servicio, es promover el Compromiso Social Aplicado. Se trata de unir las problemáticas sociales que necesitan soluciones urgentes, con las fortalezas vocacionales de quienes aportarán su energía para intentar resolverlas.

3-EL EMPODERAMIENTO ENCAUZADO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

El profesor que escolta a sus alumnos en el desarrollo de iniciativas de A-S los ayuda a encauzar sus vocaciones de modo tal que puedan pensar en cómo servir a la comunidad desde la profesión a la que deseen dedicarse en el futuro. La estrategia que utiliza en su rol de “tutor” consiste en orientar los esfuerzos del aprendiente hacia el logro de los resultados buscados, brindándole criterios y devoluciones adecuadas para que adquiera cada vez más poder sobre su propio crecimiento. Hemos designado como “empoderamiento encauzado” a esta estrategia didáctica que hace visible el pensamiento (Ritchhart, 2014), lo analiza y valora desde múltiples puntos de vista.

En este caso, el orientador cumple una función esencial a la que podríamos darle el nombre de “quitamiedos”. Se denomina así a los guardarrailes o vallas de protección que se colocan en algunas carreteras como medida de seguridad vial y que, llegado el caso de una mala maniobra, absorben el impacto de los vehículos devolviéndolos nuevamente a la vía. Este dispositivo de guía, también llamado sistema de contención, indica, por ejemplo, el borde de la calzada, el sentido de circulación, la presencia de una curva u otros obstáculos.

Aquí postulamos que el docente que acompaña en la implementación de proyectos de A-S también funciona como un “quitamiedos” porque contiene, motiva, advierte la cercanía de desviaciones o riesgos de “caer al vacío” y ante un error o inconveniente, en lugar de “encausar” (señalar o culpar), absorbe el impacto, encauzando al alumno para que retome el camino inicial con una mayor confianza en sí mismo.

El empoderamiento encauzado propuesto es entonces un proceso de acción social que no sólo tiene lugar en la comunidad destinataria sino también en el vínculo docente-alumno.

4-¿QUIÉNES APRENDEN A PARTIR DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO?

La respuesta es simple. Aprendemos todos: alumnos, docentes, colaboradores, comunidad. La pregunta que surge instantáneamente es ¿qué aprende cada uno?

4.1 ¿Qué aprende la comunidad a la que va dirigido el proyecto?

“Y un día al final/ tenían derecho a una alegría fugaz/una alentadora epidemia/que se llamaba carnaval” (Chico Buarque, Vai passar)

Los destinatarios aprenden a luchar por una sociedad realmente inclusiva; a aceptar, generar y valorar el diálogo intercultural, interreligioso e inter-generacional.

Ensayan maneras menos estereotipadas de resolver sus problemas, probando respuestas diversas a partir del intercambio con otros.

Descubren que son tan necesarios como capaces y que sus aportes resultan valiosos tanto para los estudiantes que participan de la experiencia como para la sociedad en general.

Comprenden que tienen derecho a sostener en el tiempo el bienestar o la alegría de sentirse tenidos en cuenta.

4.2 ¿Qué aprenden los estudiantes más allá de los contenidos curriculares involucrados?

“Si el hombre hubiese insistido en tender puentes en vez de construir muros, la historia de la humanidad sería muy diferente” (I.Diadié)

Aprenden desde cómo detectar y atender solidariamente a una demanda social, hasta cómo conseguir fondos o recurrir a distintas disciplinas para decidir la mejor manera de implementar una acción.

Experimentan la puesta en juego de su compromiso en los temas con mayor impacto en la sociedad.

Se ejercitan en aplicar la teoría a la práctica y teorizar sobre la realidad, para contrastar luego las hipótesis en el campo, abriendo constantemente el círculo virtuoso del aprendizaje.

Comprueban que todos necesitamos de otros y de la propia convicción para realizar lo que nos proponemos.

Entienden la importancia de tender puentes y de “enfaticar el compartir, más que el dar” (Tapia, 2001:19)

Perciben que si el único modo de afrontar las dificultades es ir tratando de resolver emergencias a medida que surgen, no se hace más que hilvanar desprolijos parches transitorios. Comprenden que, en cambio, centrándose en las cuestiones prioritarias, es posible planificar respuestas que resulten eficientes y eficaces a largo plazo.

4.3 ¿Qué aprenden los docentes mientras enseñan?

“¿Quién dijo que un pequeño grupo de personas comprometidas con un ideal no puede cambiar el mundo? (Margaret Mead)

Los docentes que impulsan proyectos de A-S aprenden a crear condiciones para que aquello que se sueña sobre un papel, suceda en algún momento próximo; a evaluar procesos más que resultados, a construir andamios y a desarmarlos a tiempo.

Confirman que toda enseñanza está signada por pasos graduales y que su rol requiere paciencia; por eso se animan a caminar a la par de sus alumnos, respetando los diferentes ritmos, para avanzar juntos. Saben que algún día, poner las habilidades y los conocimientos al servicio de la comunidad, será tan natural en las escuelas como leer, emplear la regla de 3, marcar en un mapa los ríos que atraviesan el continente o conocer la flora y fauna del propio país.

Aprenden a escuchar, escucharse y hacerse escuchar. Aprendizajes esenciales también para el empoderamiento de este colectivo profesional que -a pesar de haber padecido demandas desmesuradas y cierto escepticismo- nunca ha dejado de comprometerse con el anhelo de mejorar el mundo para las próximas generaciones.

5-CONCLUSIONES

“Cuando todo frío se queda afuera, hay casa” (Silvia Puente, 2014)

Los guaraníes establecían una profunda relación entre el trabajo y la responsabilidad comunitaria de mutua ayuda, por eso su modo de producción recibía el nombre de “Jopói” que significa “reciprocidad”.

La capacidad de empatía, compromiso y sostén recíproco (Vázquez, 2014) lleva a reconocer al otro como semejante, colocándonos en su lugar, comprendiendo sus demandas y compartiendo intentos de solución.

Estos aprendizajes enriquecen tanto a los destinatarios de una iniciativa de A-S, como a aquellos estudiantes que la implementan y a quienes los guían, contienen u orientan en dicha tarea.

A la doble intencionalidad y el doble impacto del aprendizaje-servicio se agrega un tercero: Potenciar en quienes participan en dichas actividades solidarias, la construcción de un proyecto académico-laboral-vital que articule vocación auténtica con responsabilidad social. Para ello, es fundamental que los docentes tutores acompañen encauzando, propiciando la autoevaluación o la reflexión sobre lo realizado y promoviendo conductas resilientes.

Cuando una experiencia de aprendizaje-servicio nace del encuentro entre una necesidad comunitaria innegable y una vocación genuina, el espacio de trabajo conjunto (dentro del aula o fuera de ella), se convierte, para todos los involucrados, en “casa”, es decir, en refugio para afrontar cualquier adversidad futura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kerman-Ceberio (2014). *En busca de las ciencias de la mente* REUP (Red de Editoriales de Universidades Privadas). UFLO. Argentina.
- Ministerio de Educación. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2008b). Cumpliendo una década. Actas del 10o. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”. República Argentina.
- Ritchhart, R y otros (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós. Argentina.
- Vázquez, S.G (2013). “Compromiso Social Aplicado”. En *Gerencia Ambiental*. Año XX N°196. Argentina.
- Vázquez, S.G (2012) “La responsabilidad social del orientador vocacional” *Revista Académica Atenea* n° 9. Argentina.



Sección 2:

Monitoreo y evaluación de programas institucionales y prácticas de aprendizaje-servicio.

Coordinación: Gabriela Malacrida y Marcela Martínez Vivot

ESTUDIO DIAGNÓSTICO COMPRENSIVO SOBRE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO: AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN

Aramburuzabala P.¹, Folgueiras P.² *, Gezuraga M.³ , Mugarra A.⁴

(1) Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Francisco Tomás y Valiente, 3; 28049 Madrid, (2)* Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, P. Vall d'hebron 171. 08035-Barcelona, 934035211, (3) E.U. de Magisterio de Bilbao, Universidad del País Vasco, 48940 – Leioa, (4) Universidad de Deusto, Avenida de las Universidades 24, 48007 Bilbao

*Email: pfolgueiras@ub.edu

RESUMEN

La investigación sobre aprendizaje-servicio tiene un escaso recorrido todavía a día de hoy en las universidades del Estado Español. Intentando dar continuidad a algunos de los trabajos realizados, se plantea el estudio que lleva por nombre “Estudio diagnóstico comprensivo sobre proyectos de aprendizaje y servicio: elaboración de una guía de buenas prácticas” y que aquí recogemos. Esta investigación está siendo subvencionada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (REDU/14). En este trabajo presentamos: la configuración del equipo; el diseño del estudio; algunos de sus resultados más relevantes; así como unas conclusiones finales.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior, Aprendizaje-servicio, Competencias, Participación

ABSTRACT

The research on Service-Learning has a small development still today in Spanish universities. Trying to continue some of the works done, the study called ““Estudio diagnóstico comprensivo sobre proyectos de aprendizaje y servicio: elaboración de una guía de buenas prácticas” is arisen, the one we are reporting here. This research is being funded by the Institute of Educational Sciences of the University of Barcelona (REDU/14). In this paper we are presenting: the team configuration; the study design; some of its most relevant results; and some final conclusions.

KEY WORDS: European Higher Education Area, Service-Learning, Competencies, Participation

1. INTRODUCCIÓN

La progresiva convergencia que genera la construcción del Espacio Europeo en Educación Superior (EEES) ayuda a recuperar y trabajar desde nuevas perspectivas algunos compromisos que las universidades tienen; uno de ellos es la *formación integral* de las y los titulados. La Universidad, en su papel educativo, no solo debe formar al estudiante para enfrentarse al dinámico mercado de trabajo que requiere respuestas rápidas, innovadoras y especializadas, sino que también debe contribuir en su *formación ciudadana*. “Una formación universitaria de calidad no puede separar la formación profesional de la formación ciudadana” (Martínez, 2006, p. 85). Desde esta perspectiva, el aprendizaje-servicio (de ahora en adelante A-S) constituye hoy una de las principales vías metodológicas (Billig, Jesse y Root, 2006; Delp, Brown y Domenzain, 2005; Morgan y Streb, 2003; Tapia, 2002) para poner en práctica contenidos teóricos a la vez que se promueve la *solidaridad* y la *responsabilidad*. El A-S fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su *participación activa* en experiencias asociadas al *servicio comunitario*, combina los procesos de *aprendizaje y de servicio a la comunidad* en un solo *proyecto* (Puig y Palos, 2006). De esta forma, la metodología utilizada le permite al estudiante involucrarse directamente con aquellos a quienes les ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente a la que vive en el aula.

En Folgueras (2014) se recoge una sistematización de investigaciones realizadas o en curso sobre A-S y Universidad. En el análisis realizado de esta sistematización observamos la necesidad de seguir profundizando en aspectos de vital importancia, tal y como son los referentes a la incidencia que el A-S tiene en el alumnado universitario; incidencia relacionada con el protagonismo del mismo en el desarrollo de estos proyectos, o la adquisición de competencias, por poner algunos ejemplos. De ahí que, intentando dar continuidad a los trabajos realizados por Folgueras y otros (2011; 2013), Aramburuzabala y otros (2013), Gezuraga (2014), García-Pérez y Mugarra (2014), se plantee el estudio que aquí nos ocupa, siendo estos sus objetivos principales:

- Realizar un estudio diagnóstico-comprensivo sobre la participación, el servicio realizado y las competencias de estudiantes implicados en proyectos de A-S en universidades del Estado Español.
- Elaborar una guía sobre “buenas prácticas en A-S”.
- Realizar una jornada de presentación de resultados (diagnóstico y guía).

2. EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

El proyecto que presentamos está integrado por tres equipos de investigación radicados en tres comunidades autónomas: la Universidad de Barcelona, la Universidad Autónoma de Madrid y un equipo interuniversitario compuesto por investigadores de las tres universidades vascas (Universidad del País Vasco, Universidad de Mondragón y Universidad de Deusto). Los tres equipos están especializados en temas de A-S y forman parte de la Red ApS (U), combinando entre sus integrantes a investigadores y a docentes implicados en proyectos de A-S universitario.

La participación de estos tres equipos permite que, entre otras cuestiones, podamos contar con la amplia experiencia que sus componentes tienen y la riqueza que pueden aportar a la hora de elaborar, contrastar... las diferentes técnicas propuestas en la recogida de información, las cuales comentaremos en adelante; que pueda existir un mayor seguimiento en la aplicación de las mismas; o en relación a la difusión de los resultados que se obtengan. El ser un número mayor de integrantes nos facilitará utilizar más canales para la resonancia y expansión del proyecto.

3. DISEÑO DEL ESTUDIO

El proyecto que se presenta es un estudio diagnóstico-comprensivo sobre la participación, el servicio y las competencias adquiridas por estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje-servicio en universidades públicas y privadas del Estado Español. El estudio sigue un enfoque descriptivo-interpretativo y se concreta en las siguientes fases:

Tabla nº 1: Fases de desarrollo del estudio

PRIMERA FASE. Aplicación de cuestionarios e introducción de los primeros datos recogidos (proyectos de A-S realizados en el 2º cuatrimestre del curso escolar 2013- 2014). Mayo-julio 2014
SEGUNDA FASE. Elaboración de las técnicas de recogida de información cualitativa. Octubre-diciembre 2014
TERCERA FASE. Aplicación cuestionarios, introducción de los segundos datos recogidos y análisis descriptivo de los resultados (proyectos de A-S realizados en el 1er y 2do cuatrimestre del curso escolar 2014-2015). Diciembre 2014 y enero y febrero 2015/Mayo y junio 2015
CUARTA FASE. Aplicación de las técnicas cualitativas y análisis. Febrero-julio 2015
QUINTA FASE. Análisis de resultados. Abril-octubre 2015
QUINTA FASE. Elaboración de la guía y presentación de resultados. Septiembre-noviembre 2015

Elaboración propia

En la siguiente tabla se recoge la relación de informantes y técnicas de recogida de información:

Tabla nº 2: relación de informantes y técnicas

	Cuestionario	Entrevista	Grupo de discusión
Estudiantes	x	x	x
Profesorado	x	x	
Colaboradores Servicio	x	x	

Elaboración propia

4. ALGUNOS RESULTADOS INTERMEDIOS

Si bien en la investigación hacemos uso de diferentes técnicas de recogida de información, en este apartado nos vamos a centrar en algunos resultados parciales que estamos obteniendo a través de la aplicación del cuestionario con las y los estudiantes. De manera previa, recogemos la relación de dimensiones que recoge el instrumento utilizado, el cual está disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/48604>

Tabla nº 3: Dimensiones de estudio a través del cuestionario

CONCEPTOS	DIMENSIONES
Participación	Niveles de participación: participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y meta participación
	Condicionantes de participación: motivación personal y aspectos organizativos
Servicio	Descripción del servicio: incluyendo datos como tipología de servicio, beneficiarios, etc.
	Valoración de la utilidad atribuida: percepción sobre las acciones que se realizan durante el servicio.
Competencias	Generales y transversales: instrumentales, interpersonales y sistémicas.
Transversal	Satisfacción general: participación, servicio, competencias, otros.

Elaboración propia

A continuación, ofrecemos los resultados parciales por comunidades. Los datos no recogen la muestra definitiva del estudio dado que, en la actualidad, seguimos con la aplicación del cuestionario. En **Cataluña**, hasta la fecha de entrega de esta comunicación, han participado 91 estudiantes de cinco universidades (Universidad de Barcelona, Universidad Ramon Llull, Universidad de Gerona y Universidad Internacional de Cataluña). De los 91 estudiantes participantes, el 54,4% realiza el proyecto porque es obligatorio frente al 45,6% que lo hace de manera optativa. En **Madrid**, hasta la fecha de entrega de esta comunicación, han participado 44 estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid. De los 44 estudiantes participantes, el 100% realiza el proyecto de manera optativa. En la Comunidad Autónoma del **País Vasco**, han participado 47 estudiantes de la UPV/EHU, el 21,3% ha tomado parte en los proyectos de forma obligatoria.

Con relación a las preguntas presentamos los datos parciales del ítem: “*Valora en qué medida las actividades del servicio te han servido para...*”. Hemos seleccionado esta pregunta porque es una de las que recoge los aspectos clave de la metodología del A-S. En todas las respuestas, se ha utilizado una escala de 1 al 5 (1= nada; 2= un poco; 3= ni mucho, ni poco; 4= bastante; 5= mucho). Los resultados intermedios en las tres comunidades autónomas podemos observarlos en la siguiente tabla:

Tabla nº 4: Resultados obtenidos en el ítem “*Valora en qué medida las actividades del servicio te han servido para...*”

Afirmaciones relacionadas con el ítem señalado	CATALUÑA (N= 91)	C. de MADRID (N= 44)	PAÍS VASCO (N= 47)
Comprender necesidades sociales	73% (4-5)	89% (4-5)	89% (4-5)
Colaborar en una entidad, asociación, etc.	74% (4-5)	86% (4-5)	70% (4-5)
Interesarme por los problemas que hay en la sociedad	72% (4-5)	93% (4-5)	75% (4-5)
Animarme a participar en la facultad, barrio o pueblo	66% (4-5)	82% (4-5)	53% (4-5)
Estar más motivado/a con los estudios	71% (4-5)	73% (4-5)	75% (4-5)
Aprender contenidos curriculares	79% (4-5)	98% (4-5)	60% (4-5)
Ser más consciente de las actuaciones	74% (4-5)	77% (4-5)	72% (4-5)

que hago			
Poner en práctica competencias profesionales	89% (4-5)	86% (4-5)	87% (4-5)
Contribuir, de alguna forma, en la mejora de la sociedad	73% (4-5)	93% (4-5)	77% (4-5)
Relacionar teoría y práctica	74% (4-5)	93% (4-5)	77% (4-5)
Conocer el ámbito profesional de los estudios	73% (4-5)	86% (4-5)	72% (4-5)
Reflexionar sobre los contenidos que trabajo	78% (4-5)	64% (4-5)	62% (4-5)
Adquirir valores	80% (4-5)	86% (4-5)	85% (4-5)

Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

En nuestro contexto, uno de los aspectos más relevantes del estudio que planteamos es la utilización de una muestra mayor y variada que en otras investigaciones sobre A-S y Universidad. Si bien ésta es una de sus riquezas, también está suponiendo un reto para el equipo de investigación debido a que:

- La población de partida no es amplia. A pesar de que el A-S a nivel universitario está creciendo exponencialmente en los últimos años, todavía el número de materias que siguen esta metodología es limitado, sobre todo, en comparación con el uso de otras metodologías de enseñanza-aprendizaje.
- El elevado número de instrumentos de recogida de información sobre temas diversos que los estudiantes deben cumplimentar a lo largo del curso académico. Los estudiantes están saturados y, en ocasiones, esto provoca que no respondan al cuestionario.

La falta de población de partida también nos ha condicionado en la aplicación de los cuestionarios dirigidos a profesorado y “participantes” de entidades. Así, a pesar de estar elaborados y validados, el equipo de investigación ha tomado la decisión de no aplicarlos en esta investigación. Los datos que obtenemos de estos informantes son mediante la aplicación de entrevistas.

AGRADECIMIENTOS

Queremos dar las gracias a todas las personas que de algún modo están posibilitado el desarrollo de esta investigación, en especial a: entidades del ámbito social con quienes colaboramos; alumnado y profesorado de las diferentes universidades implicadas.

Colaboradores: Ruiz, A., Rubio, L., Palou, B., Palos, J., Luna, E., Graell, M., Tello, I., Murillo, J., Hernandez, R., Cedillo, R., Cabrera, J., Goikoetxea, N., Martinez, A. Arexolaleiba, J., Egizabal, D., Legorburu, I., García, A., Opazo, H., Biglia, B.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-Aramburuzabala, P., Cerrillo, C., Opazo, H. y García-Peinado, R. (2013). “Virtualización del Aprendizaje-servicio a través de la plataforma MOODLE”. Poster presentado en el Congreso ApS(U)4 Universidad-Comunidad: Creando Sinergias. Universidad de Deusto (Bilbao), 14 de Junio de 2013.

- Billig, S., Jesse, D. y Root, S. (2006). *The impact of service-learning on high school students' civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Delp, L., Brown, M. y Domenzain, A. (2005). "Fostering of Youth Leadership to address workplace and commun environmental health issues: A university-school-community partnership". En: *Health Promotion Practice*, 6, 3, 270-285.
- Folgueiras, P. (2014). "Aprendizaje y Servicio, investigación y Universidad", en L. Rubio, L. Moliner y A. Francisco (coord.) *Contruyendo ciudadanía crítica y activa* (p. 147-166). Barcelona: Icaria.
- Folgueiras, P., Luna, E., Cabrera, F. y Puig, G. (2011). *Resultats de l'estudi avaluatiu sobre projectes d'aprenentatge-servei*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/47537> (Consulta: 14 de abril de 2015).
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). "Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios". En *Revista de educación*, 362, 159-185.
- García-Pérez, A. y Mugarra, A. (2014) "Aprendizaje-servicio para la Alfabetización Económica: Una experiencia de autoevaluación de sus aprendizajes por parte de estudiantes universitarios". En Ramiro, M. T. y Ramiro-Sánchez, T. (comp.) *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC)
- Gezuraga, M. (2014). *El Aprendizaje-servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, España. Recuperada de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mgezuraga/Gezuraga_Amundarain_Monike_Tesis.pdf
- Martínez, M. (2006). "Formación para la ciudadanía y Educación Superior". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Morgan, W. y Streb, M. J. (2003). "First, Do No Harm: Student Ownership and Service-Learning". In *Metropolitan Universities: An International Forum*, 14, 3, 36-52.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60-63. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0406PUIras.pdf>
- Tapia, M. N. (2002). *Service-Learning in Latin America*. Buenos Aires: CLAYSS.

LOS “CUADRANTES” COMO ACTIVIDAD QUE FACILITA LA SISTEMATIZACION Y REFLEXIÓN SOBRE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Argaña C.^{1*}, Díaz O.¹, Herrero M.A.², Tapia M.N.¹

¹ CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
Yapeyú 283 (1202), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. ²Fac. Cs. Veterinarias,
Universidad de Buenos Aires y CLAYSS

carlosargana@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue realizar una evaluación de la aplicación de la herramienta de “los cuadrantes”, tanto para sistematizar como para reflexionar sobre las transiciones, en un taller realizado para estudiantes universitarios de diferentes países latinoamericanos que llevaban adelante proyectos socio-comunitarios. Se observó que en una actividad de reflexión personal pudieron clasificar a los 43 proyectos en los cuadrantes a pesar de que nunca habían tenido contacto con el AYSS. Luego el 11% fueron reubicados al ser analizados grupalmente. Los estudiantes lograron identificar estrategias para la transición. Esta metodología resultó una herramienta de fácil utilización para reflexionar sobre proyectos en curso.

PALABRAS CLAVE: sistematización, transiciones, cuadrantes, evaluación de proyectos, aprendizaje-servicio

ABSTRACT

The purpose of this work was to evaluate the use of the tool called “the quadrants”, not only to systematize but to reflect on the transitions, in a workshop developed with university students from different Latin American countries that were carrying out community projects. It was observed that in a personal reflection activity the students could classify 43 projects in the quadrants, though they had never had previous contact with AS. After a group activity they can re-located the 11% of the projects. Students were able to identify strategies for the transition. This methodology proved to be a user-friendly tool for reflecting on current projects.

KEY WORDS: systematization, transitions, quadrants, project evaluation, service learning

1-INTRODUCCIÓN

Uno de los inconvenientes que suele presentar la educación solidaria es lograr diferenciar las prácticas de aprendizaje-servicio solidario, en sentido estricto, de otras actividades de intervención comunitaria que puedan ser desarrolladas tanto en instituciones educativas como en organizaciones sociales. Para facilitar la identificación de los proyectos se ha venido utilizando como herramienta el diagrama denominado “Los cuadrantes del Aprendizaje y del Servicio”. Estos cuadrantes fueron desarrollados originalmente por la Universidad de Stanford (EEUU) (Service Learning Center, 1996) y adaptados a las características de las experiencias en Argentina por Tapia (2000). Desde entonces se utilizan en las capacitaciones que realiza el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) como una forma sencilla y didáctica de clasificar los proyectos, especialmente cuando se trabaja con grupos que tienen su primer encuentro con el Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS).

Por otra parte, desde 2006 han sido utilizados por CLAYSS como metodología para evaluar las estrategias a proponer para la transición de proyectos desde un cuadrante a otro. Esta propuesta ha ayudado a reflexionar sobre aquellas herramientas que podrían facilitar procesos de transición, según la tradición y cultura de las propias instituciones educativas (CLAYSS, 2011) y organizaciones sociales.

El objetivo de este trabajo fue realizar una evaluación de la aplicación de la herramienta de los cuadrantes, tanto para sistematizar como para reflexionar sobre las transiciones, en un taller realizado para jóvenes de diferentes países latinoamericanos que llevaban adelante proyectos socio comunitarios, pero que nunca habían tenido contacto con el AYSS.

2-DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El taller de AYSS se brindó durante un espacio formativo denominado Escuela de Verano (EdeV). Este espacio era de nivel universitario superior, intensivo y presencial, que incluía la elaboración e integración de un conocimiento colectivo a través del estudio y la praxis, centrados en una experiencia de intercambio y convivencia. La EdeV propone una formación universitaria de jóvenes que resulte complementaria a sus respectivas carreras y disciplinas. Esta experiencia de aprendizaje multicultural plantea, además, que los jóvenes pongan al servicio de las comunidades locales, sus saberes y sus aprendizajes para llevar adelante colectivamente proyectos sociales de impacto en sus comunidades, tomando como referencia el paradigma de la Fraternidad (Baggio, 2006). Como Escuela de formación se viene desarrollando durante los veranos de 2013, 2014 y 2015, organizada por el Instituto Universitario Sophia (Italia). Los jóvenes asisten a tres años consecutivos, dado que cada año se abordan diferentes aspectos. Durante enero de 2015 uno de los temas fue la educación. Es en este contexto donde se presenta la metodología de AYSS a este grupo de jóvenes que no habían tenido experiencia previa en este tipo de proyectos.

El taller que se presenta como caso se desarrolló en enero de 2015 con 43 estudiantes pertenecientes a diferentes zonas de la Argentina (46%), Perú (9%), Brasil (7%), Colombia (7%), Cuba (7%), Méjico (7%) y de Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Honduras, Paraguay y Guatemala que en conjunto representaban un 17%.

A partir de una clase participativa de 60 minutos, en la cual se presentaron los aspectos más relevantes de la propuesta pedagógica del AYSS, se les solicitó que se agruparan en siete comisiones de trabajo, diversas en relación a la procedencia tanto académica como geográfica de sus integrantes. En esta presentación inicial se buscó caracterizar aquellas cuestiones que definen claramente y distinguen a los proyectos de AYSS: los objetivos del aprendizaje y del servicio en

forma simultánea, la buena integración del servicio con aprendizajes formales, el protagonismo de los estudiantes y de la comunidad, la continuidad en el tiempo, entre otros.

En estas comisiones la primera consigna fue que tuviesen un momento personal para “pensar” las experiencias o los proyectos que estaban realizando en sus comunidades dentro de las actividades de la EdV, desde el esquema de los “Cuadrantes”. Las actividades solicitadas fueron:

- 1) Momento Personal de reflexión para identificar el cuadrante que mejor representa al Proyecto
- 2) Realizar su descripción en pocas palabras para compartir grupalmente
- 3) Compartir con los demás participantes los principales aspectos del proyecto
- 4) Evaluar en conjunto si la posición del proyecto en el cuadrante era la adecuada y, si no fuese así, según la opinión del grupo, modificarla
- 5) Proponer en conjunto cuáles serían las actividades/aspectos para que cada proyecto corresponda y pueda hacer la transición hacia el cuadrante A+S+.

3-RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La ubicación de los proyectos, según las actividades, inicial (actividad 1) y final (actividad 4) se observa en la figura 1. Inicialmente, 15 proyectos fueron ubicados en el cuadrante A+S+ (Proyecto de AYSS), 8 en A-S+ (típicamente proyectos de voluntariado universitario), 11 en A+S- (generalmente corresponden a trabajos de campo) y 9 en A-S- (correspondiendo a iniciativas asistemáticas). Cuando se analizaron grupalmente y se reubicaron, cinco de los proyectos que estaban en A+S+ se re-distribuyeron y se colocaron 2 en A-S+ y 3 en A+S-, modificando los porcentajes.

Finalmente, en las diferentes comisiones, se trabajó la actividad (5), es decir las transiciones. Se insistió en que reflexionasen sobre aquellos aspectos en los cuales se requiere hacer énfasis, para transformarlos en una propuesta correspondiente al cuadrante A+S+.

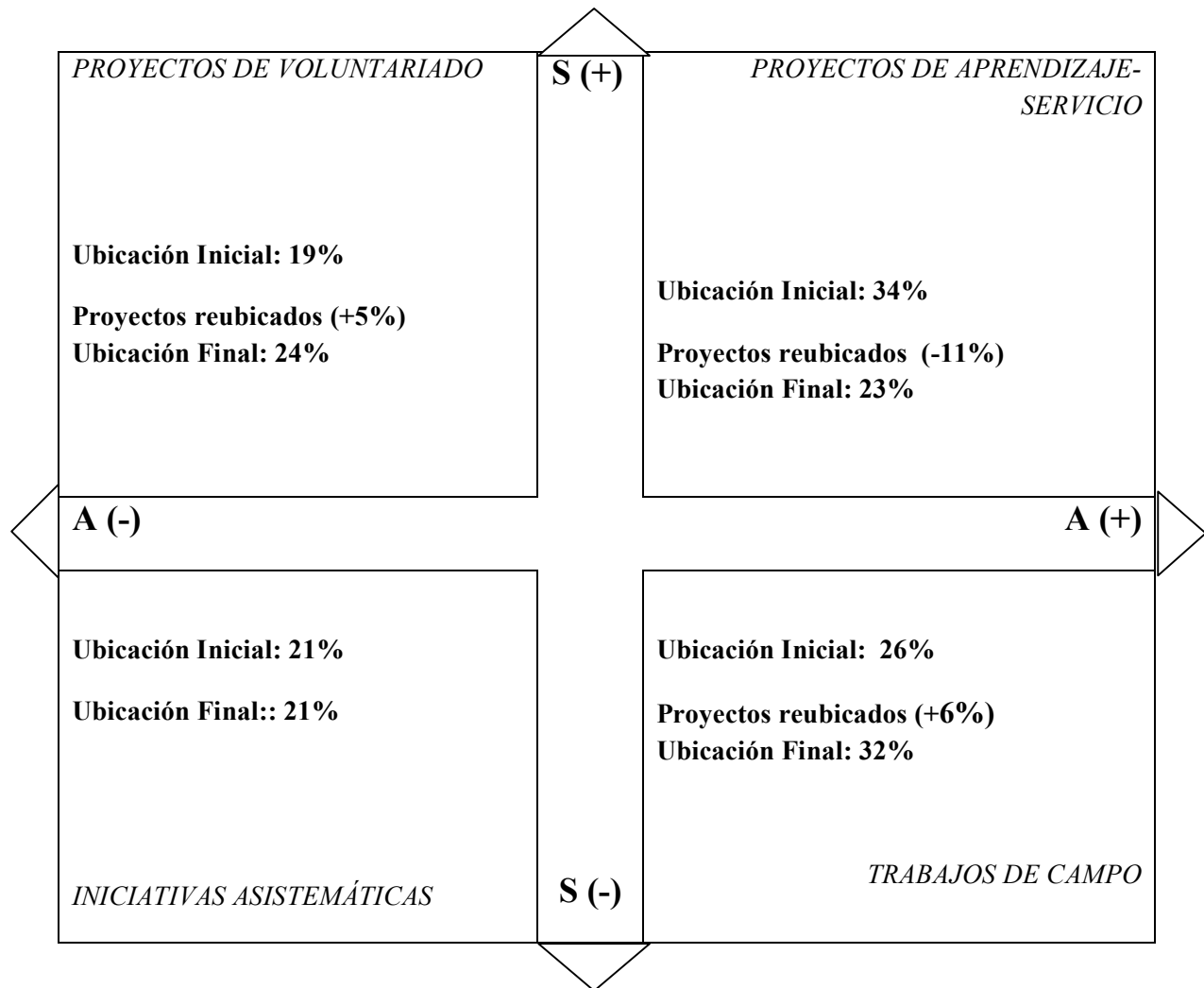
Para aquellos proyectos que originalmente fueron ubicados en A-S+, es decir aquellos que se definieron como *proyectos de voluntariado*, las cuestiones a resolver coincidieron en: - mejorar la articulación curricular, - identificar las competencias específicas de las carreras que se involucran en los proyectos y -en el replanteo de los objetivos del aprendizaje. Las estrategias propuestas se pudieron resumir en trabajar más con las autoridades de la respectiva institución para coordinar aspectos curriculares que exceden la voluntad de los docentes y estudiantes participantes. Por otra parte, se propuso mejorar la participación de docentes, dado que algunos proyectos son llevados a cabo por estudiantes solamente.

Para los proyectos que se ubicaron como en A+S-, es decir aquéllos que tienen más características de trabajos de campo, las cuestiones que resultaron críticas fueron: - la ausencia del pilar comunitario, - la falta de acompañamiento de las autoridades de las instituciones educativas que hacen que falten recursos para hacer más actividades/convenios con la comunidad y - la falta de compromiso de las comunidades en sostener el trabajo que se requiere para la organización y acompañamiento de los proyectos. Entre las propuestas se destacan: - mejorar la comunicación con la comunidad, - realizar diagnósticos y evaluación de las actividades efectuadas en forma participativa y - propiciar la institucionalización de estos proyectos como programas que se sustenten en el tiempo.

Por último, para los proyectos ubicados en A-S-, los problemas detectados se basaron en que los proyectos son iniciativas asistemáticas, que no tienen articulación curricular y tampoco se presenta un pilar comunitario que se integre. En este grupo de proyectos se listaron varias acciones a realizar para poder generar

en los grupos e instituciones nuevas propuestas que se basen en la propuesta del AYSS, apuntando especialmente a construir proyectos de mayor sustentabilidad, que den lugar a vinculaciones con las actividades curriculares y fortalezcan los vínculos con actores y aliados comunitarios.

Figura 1: Esquema simplificado de los cuadrantes que representa la ubicación inicial y personal de los proyectos evaluados y la ubicación final luego de la reflexión grupal (n=43 proyectos de diferentes países latinoamericanos).



Como expresa el cuadro precedente, el análisis de las transiciones parte de una situación equilibrada entre los cuadrantes A+S+, A-S+ y A-S-, con mayor peso relativo del cuadrante A+S-, luego de la reubicación de los proyectos, lo cual responde a un predominio de proyectos en los que la cuestión educativa presenta relevancia pero aún no así el vínculo solidario con la comunidad.

Las propuestas de transiciones desde el cuadrante A-S+ se encuentran claramente asociadas con desafíos en el componente académico, o sea vinculadas con la intencionalidad pedagógica del proyecto; mientras que las que surgen desde el cuadrante A+S- lo están con el componente comunitario, es decir con su intencionalidad solidaria. En cambio, desde el cuadrante A-S-, por carecer los proyectos tanto de los componentes educativos como de los componentes de compromiso social del genuino AYSS, existe un doble camino de mejora y, en consecuencia, la creatividad de las propuestas transicionales planteadas ha resultado más prolífica tanto en su cantidad como en su variedad. Es decir, las líneas de acción sugeridas no pretenden

alcanzar el cuadrante A+S+ exclusivamente desde la perspectiva pedagógica o desde la solidaria, sino que proponen un amplio abanico de ideas a encarar por ambas vías.

Es dable señalar que las dinámicas grupales de profunda escucha y aportes recíprocos entre los jóvenes -explícita vocación y premisa práctica de la EdeV- contribuyen a una mejor interpretación y estudio de los proyectos al momento del debate. Se observa también que la diversidad cultural y de disciplinas académicas no sólo no condiciona sino que en efecto enriquece las perspectivas y resultados finales, favoreciendo, aún sin unanimidad, una discusión profunda y ciertamente fecunda. Así, se vuelve evidente la vinculación entre el AYSS y el paradigma de la Fraternidad; de hecho aquel constituye un proceso educativo en el que se reconocen las necesidades de los otros -hermanos con igual dignidad y derechos- y se ponen en común los saberes respectivos para juntos construir un presente fraterno. En tal contexto, “Los cuadrantes del Aprendizaje y del Servicio” se presentan como una herramienta sumamente válida para comprender, analizar y evaluar proyectos educativos solidarios capaces de transformar la realidad, incluso, como en este caso, para estudiantes sin contacto previo con el AYSS.

4-CONCLUSIONES

Se pudo confirmar que la actividad de los cuadrantes facilita la sistematización de proyectos y la evaluación de aquellos aspectos que se deben tener en cuenta para mejorar tanto la inserción curricular como la comunitaria. Se observó además cómo la reflexión grupal ayuda a encontrar aquellos aspectos que definen un proyecto de AYSS de calidad y facilita la identificación de aquellos aspectos que hacen a la transición hacia el cuadrante de +A y +S.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los coordinadores de la Escuela de Verano y a la Universidad Sophia (Italia) la posibilidad de realizar este taller que permitió enriquecer las propuestas de trabajo en diferentes comunidades de América Latina.

Dedicamos este trabajo a la memoria de nuestro colega Omar Díaz, fallecido poco después de haber realizado este trabajo, educador incansable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baggio, A.M., comp. (2006). *El principio olvidado: la fraternidad. En la Política y el Derecho*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario)-Natura (2009). Creer para Ver. *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires. (Ediciones revisadas en 2010 y 2011). http://www.clayss.org/04_publicaciones/Natura2013.pdf
- Service Learning Center (1996). *Service Learning Quadrants*. Stanford University, Palo Alto, California.
- Tapia, M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.



EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES Y DOCENTES UAH

Caire M.

Centro de Ética y Reflexión Social, Fernando Vives s.j. Universidad Alberto Hurtado, Almirante Barroso 40. Santiago, Chile
(+562) 26920236 mcaire@uahurtado.cl

RESUMEN

Este trabajo describe los resultados de una encuesta de percepción de estudiantes y docentes de 18 cursos de la Universidad Alberto Hurtado que participaron en cursos con aprendizaje-servicio entre agosto y diciembre de 2014. El análisis de los datos permite destacar los elementos más relevantes percibidos por ambos grupos, reconociendo algunos aspectos comunes que es interesante observar: la experiencia A+S promovió el desarrollo de habilidades académico-profesionales; la relación entre el curso y el socio comunitario facilitó el desarrollo de la experiencia A+S; y el/la docente promovió el aprendizaje de los estudiantes para la entrega de un servicio de calidad.

PALABRAS CLAVE: evaluación, aprendizaje servicio.

ABSTRACT

This work presents the results of a perception survey on students and teachers from 18 modules at the Alberto Hurtado University which applied service-learning between august and december 2014. The data analysis performed allows to determine the most relevant as perceived by both groups, acknowledging some common aspects that relevant to observe: the service-learning experience promoted the development of professional-academic skills; the relationship between module and community partner facilitated the delivery of the service-learning experience; the lecturer promoted the learning of the students for a quality service.

KEY WORDS: evaluation, service-learning

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Alberto Hurtado (UAH) comenzó en 2008 con la promoción e inserción curricular de la metodología Aprendizaje Servicio (A+S) en sus seis facultades. Estas experiencias son una concreción de la política de Responsabilidad Social Universitaria promovida desde AUSJAL, que la concibe como “*la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa*” (AUSJAL, 2014). En ese sentido, A+S como recurso pedagógico entrega herramientas que facilitan la concreción de la misión institucional, contribuyendo a la formación de futuros profesionales que sean socialmente responsables y que trabajen por la justicia social. También, es una oportunidad para que la Universidad Alberto Hurtado ponga al servicio de comunidades sus distintas capacidades disciplinares (CREAS, 2012). En este contexto, el Centro de Ética y Reflexión Social, Fernando Vives s.j. se constituye en el espacio promotor de la implementación y desarrollo del A+S en la Universidad, en tanto plataforma que genera mecanismos para observar, promover y asegurar que el quehacer universitario refleje el compromiso establecido en la misión institucional, abordando las complejas problemáticas que afectan a las personas y sectores más vulnerables de nuestra sociedad.

Durante 2014, hubo un incremento significativo de cursos que implementaron esta metodología. El objetivo del presente trabajo es recoger y analizar los resultados de la percepción de estudiantes y docentes que desarrollaron proyectos A+S, con el propósito de generar retroalimentación a las carreras sobre la efectividad de las experiencias. Esta encuesta se aplicó presencialmente en noviembre de 2014 a 374 estudiantes de un universo de 533 estudiantes que desarrollaron proyectos A+S, representando 70,1%. La encuesta a docentes se aplicó vía e-mail en enero de 2015, y recibió 14 respuestas de un total de 18 docentes, representando así 77,7%.

2. EL PROCESO DE EVALUACIÓN: EL CAMINO RECORRIDO

Durante dos meses, se revisó un instrumento de evaluación existente en el Centro, que había sido aplicado en algunas ocasiones previas a estudiantes en cursos A+S. Dicho instrumento era fruto de la indagación de sistemas de evaluación aplicados en otras universidades. Constaba de 22 preguntas con alternativas y dos preguntas abiertas. Tomando en consideración este instrumento, se socializó con representantes de las seis facultades de la UAH la pertinencia de la encuesta, y se obtuvieron muchos comentarios para mejorarlo. A esto se sumó la revisión de la Dirección de Docencia, para estar alineados con un lenguaje coherente con lo que la Universidad recoge en sus propias evaluaciones docentes.

De esta manera, la encuesta para estudiantes quedó conformada por 14 preguntas con alternativas y dos preguntas abiertas. Respecto de las preguntas con alternativas (*total acuerdo, acuerdo, en desacuerdo y total desacuerdo*), estas se construyeron en base a cuatro dimensiones: formación personal; vinculación con el medio social; relación con el socio comunitario; y rol del equipo docente. Esto, en consideración de diversas publicaciones que reconocen los elementos más característicos de una experiencia de calidad en A+S, entre ellas Eyler y Giles, 1999, Furco, 2002; Natura-CLAYSS, 2013, que reconocen la importancia de estas dimensiones en la propuesta de aprendizaje-servicio. Este mismo instrumento fue adaptado (considerando las mismas preguntas) para ser aplicado a los docentes que guiaron los cursos A+S. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en esta encuesta, que ofrecen datos interesantes de revisar en tanto aspectos positivos y negativos percibidos por cada grupo.

3. RESULTADOS CUANTITATIVOS ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES

Como se señaló, el instrumento cuenta con 14 preguntas. Aquí se describirán los resultados de las tres que suscitaron mayor análisis: dos en las que estudiantes y docentes coinciden en su percepción y una tercera en que es totalmente opuesta.

3.1 Aprendizaje Servicio promueve el desarrollo de habilidades académico-profesionales

Esta dimensión refiere a que la implementación de A+S en un curso promueve y aumenta el desarrollo de habilidades académicas para la formación profesional de los estudiantes a diferencia de un curso tradicional sin A+S. Según los datos recogidos, el 83,5% de los estudiantes tienen una valoración positiva de la experiencia en términos de mayores habilidades académicas. El 93% de los docentes, ante la misma dimensión, también considera que A+S desarrolla estas habilidades (Tabla 1).

TABLA 1: La experiencia A+S promovió el desarrollo de habilidades académico-profesionales

(1= Totalmente de acuerdo / 2= De acuerdo / 3= En desacuerdo / 4= Totalmente en desacuerdo)

	ALTERNATIVAS					%TOTAL 1 y 2
	1	2	3	4	TOTAL	
ESTUDIANTES	30,8	52,7	11,4	5,1	100	83,5
DOCENTES	36	57	7	0	100	93

A+S en cuanto promotor de habilidades académicas. En un futuro estudio sería interesante indagar qué habilidades reconocen ambos actores como más relevantes en esta dimensión.

3.2 La relación entre el curso y el socio comunitario

Esta dimensión

refiere al vínculo que se establece durante el proyecto entre el curso (estudiantes + equipo docente) y el socio comunitario, entendido como la organización y/o comunidad contraparte del curso. Aquí, el 70,5% de los estudiantes señalaron estar en acuerdo en que la relación con el socio comunitario facilitó el proceso. Mientras que el 79% de los docentes refiere estar de acuerdo con esta afirmación (Tabla 2)

TABLA 2: La relación entre el curso y el socio comunitario facilitó el desarrollo de la experiencia A+S

(1= Totalmente de acuerdo / 2= De acuerdo / 3= En desacuerdo / 4= Totalmente en desacuerdo)

	ALTERNATIVAS					%TOTAL 1 y 2
	1	2	3	4	TOTAL	
ESTUDIANTES	22,4	48,1	23	6,5	100	70,5
DOCENTES	43	36	21	0	100	79

Aquí se presenta la segunda coincidencia: entre aquellas dimensiones con menos percepción positiva entre ambos actores, en ésta hubo concordancia de considerarla entre las más bajas. Interesante será determinar en futuras evaluaciones qué aspectos de la relación no están favoreciendo un desarrollo adecuado en las experiencias A+S, de cara a mejores proyectos en el futuro

3.3 El/la docente como promotor del aprendizaje

Esta dimensión

refiere al rol que posee el docente en la conducción del curso bajo la metodología A+S, específicamente si

promovió procesos de aprendizajes que permitieran desarrollar un buen proyecto. El 89,2% de los estudiantes tienen una valoración positiva a esta afirmación. En tanto el 71% de los docentes considera que promovió el aprendizaje entre sus estudiantes (Tabla 3).

TABLA 3: El/la docente promovió el aprendizaje de los estudiantes para la entrega de un servicio de calidad (1= Totalmente de acuerdo / 2= De acuerdo / 3= En desacuerdo / 4= Totalmente en desacuerdo)

	ALTERNATIVAS					%TOTAL 1 y 2
	1	2	3	4	TOTAL	
ESTUDIANTES	57,7	31,5	5,8	5	100	89,2
DOCENTES	21	50	29	0	100	71

Aquí se presenta el tercer elemento de análisis: de las dimensiones consultas, para los estudiantes el rol del docente se transforma en la arista mejor valorada de la experiencia. Ven a los docentes como facilitadores de su aprendizaje para realizar un trabajo de calidad. No obstante, esta misma pregunta es considerada por los propios docentes como la más baja en términos de valoración positiva (entre las 14 preguntas consultadas).

4. DESDE LAS VOCES DE LOS ACTORES

Al consultar sobre los aspectos más significativos de la experiencia A+S, tanto docentes como estudiantes reconocen una gran variedad de elementos que - mediados por la duración, tipo de socio comunitario, carrera que estudian, entre otros - construyen un relato que permite reconocer aspectos de carácter humanista de la experiencia A+S más allá de lo técnico – instrumental de la disciplina. *“Centrar los negocios en las personas... no en el dinero...”* (Docente de Economía), *“Tener la posibilidad de relacionarnos de forma directa con personas y comprender desde primera persona la realidad social y las necesidades reales de las ellas”* (Estudiante de Psicología).

Por cierto, también reconocen que A+S es una gran contribución para llevar a un espacio concreto y real los aprendizajes de un curso: *“De acuerdo a mi experiencia y las opiniones recogidas del alumnado en estos dos años, puedo decir que el trabajo en terreno que se desarrolló mediante el enfoque del A+S ha sido tremendamente 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”* (Docente de Sociología., *“La utilización de herramientas y datos actualizados, que permite trabajar con realidades concretas que no son ficticias”* (Estudiante de Geografía).

Al consultar a estudiantes y docentes sobre sugerencias de cambios en futuras experiencias A+S, una de las respuestas más frecuentes hace referencia al contacto/vínculo con el socio comunitario, específicamente al tiempo destinado para coordinar las acciones planificadas: *“Mayor coordinación desde antes para iniciar el servicio”* (Estudiante de Ciencia Política). *“El tiempo es clave, así como tener en cuenta lo cambiante de los contextos profesionales de trabajo con los cuales los cursos se vincularon”* (Docente de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones).

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, señalar que esta evaluación reafirma lo que muchos estudios e investigaciones señalan sobre la relevancia de la metodología aprendizaje-servicio en el desarrollo de habilidades académico-profesionales de los estudiantes. El desafío para la Universidad Alberto Hurtado es seguir potenciando estas

experiencias en estas carreras y, sobre todo, en aquellas donde hoy no se desarrollan. En segundo lugar, los resultados permiten recoger varios elementos interesantes de monitorear. Por ejemplo, cómo mejorar la relación con los socios comunitarios, de tal manera que esta experiencia sea una contribución tanto para las organizaciones/comunidades como para la Universidad. O, por otro lado, indagar sobre las razones que tienen los docentes para concebir que su labor no logra promover los aprendizajes suficientes para desarrollar un trabajo A+S de calidad. Y, en tercer lugar, considerar en futuras versiones de esta evaluación, la perspectiva de los socios comunitarios. En esta experiencia hubo algunas evaluaciones aplicadas, pero en un número poco significativo que no fue considerado en esta ocasión.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Alberto Hurtado, representada por el Centro de Ética y Reflexión Social por el apoyo para desarrollar este trabajo. A los académicos que destinaron tiempo en revisar el instrumento de evaluación. Y fundamentalmente a los estudiantes y docentes que implementaron la metodología aprendizaje-servicio en sus cursos. Por el valor de esas experiencias y la riqueza de sus testimonios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación de Universidades Jesuíticas de Latinoamérica (2014). *Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL* – 1a ed. – Córdoba: EDUCC – Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Centro de Reflexión y Acción Social (2012). *Aprendizaje Servicio en el marco de la RSU*. <http://creasfile.uahurtado.cl/Aprendizaje%20Servicio%20UAH%202012.pdf>
- Eyler, J., Giles, D. (1999). Where's the learning in service-learning? San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers Company.
- Furco A. (2002) "Institutionalizing Service-Learning in Higher Education." *Journal of Public Affairs*, 6, 39–67.
- CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario)-Natura (2009). *Creer para Ver. Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires. 3era ed. revisada. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf



A+S COMO PROMOTOR DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN ESTUDIANTES DE ECONOMÍA Y NEGOCIOS, U. DE CHILE

Fara C.*, García F., Rojas A., Saavedra C*.
Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile
Email: nexorsu@fen.uchile.cl

RESUMEN

La Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, luego de un proceso de reforma curricular, responde a un modelo de formación orientado al desarrollo de competencias que están al servicio de los desafíos de la sociedad. Es por esta razón que se ha impulsado la implementación de metodologías activas que intencionan la competencia de responsabilidad social en sus estudiantes, entre las cuales el aprendizaje y servicio (A+S) un exitoso promotor de aquello. Asimismo, en este estudio se presenta el modelo de implementación A+S en la Facultad, junto a los principales hallazgos en el desarrollo de dicha competencia.

PALABRAS CLAVES: Responsabilidad Social, aprendizaje y serervicio, Responsabilidad Social Universitaria, Competencias Genéricas, Modelo de Implementación.

ABSTRACT

After a curricular reform process, the Faculty of Economics and Business of Universidad de Chile responds to a training model oriented to the development of competences that are in service of society's challenges. This is how the implementation of active methodologies that enhance the competence of social responsibility of its students is impulse, being Learning and Service (A+S for its initials in spanish) a successful promoter. Likewise, in this study the model of implementation of A+S in the Faculty is presented, together with the main findings during the development of such competence.

KEY WORDS: Social Responsibility, Service Learning, University Social Responsibility, generic skills, implementation model.

1-INTRODUCCIÓN

La Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile (FEN) desde 2012 ha concretado transformaciones en su modelo de aprendizaje hacia un enfoque orientado en competencias. Esto se ha traducido en la implementación de reformas curriculares en las tres carreras que la componen: Ingeniería Comercial, Ingeniería en Información y Control de Gestión, y Auditoría. Este enfoque propone un aprendizaje orientado al desarrollo de competencias clave en el futuro profesional: “...los programas de pregrado se comprometen con el desarrollo de un profesional integral, cuyo perfil incluye competencias genéricas y específicas...” (CEA, 2015).

Dentro de éstas, se ha observado la Responsabilidad Social (RS) como una de las competencias genéricas del perfil de egreso FEN, definida como “el uso de un conjunto de criterios para anticipar los impactos y tomar las decisiones profesionales, considerando la corresponsabilidad de los distintos grupos de interés de la sociedad y el equilibrio del desarrollo económico, social y medioambiental, tanto para entender el contexto de un problema de una organización o comunidad como para la elaboración de vías de solución en el marco del desarrollo humano sustentable”. (CEA, 2015)

Para instalar esta competencia se hace necesario elaborar un conjunto de acciones y actividades que orienten a los estudiantes, por lo que se han elaborado nuevos espacios y fortalecido instancias existentes -curriculares y extracurriculares- que intencionan su desarrollo. En términos curriculares, una de las grandes propuestas ha sido la incorporación de la metodología aprendizaje y servicio (A+S) desde 2006. Sin embargo, es en 2012 cuando se establecen programas de estudios obligatorios y electivos que utilizan el enfoque metodológico para el desarrollo de la competencia.

Conjuntamente, la unidad de Responsabilidad Social Universitaria (NexoRSU) de la facultad, que tiene como objeto la formación integral de la comunidad educativa bajo el modelo de impactos universitarios (educativos, cognitivos, sociales y organizacionales) de Vallaey, ha sido la encargada de gestionar la incorporación de organizaciones a la metodología y con ello generar un vínculo de largo plazo con las necesidades de las contrapartes.

2-MODELO A+S EN LA FACULTAD DE ECONOMÍA Y NEGOCIOS

Para la Facultad, la metodología A+S representa una acción concreta del desarrollo de la competencia de la RS, ya que pretende vincular el aprendizaje académico con las necesidades de la comunidad nacional, mediante programas curriculares semestrales, en los cuales los estudiantes actúan como consultores para socios comunitarios -micro y pequeñas empresas, organizaciones sociales y fundaciones-. De esta forma se aplica un criterio de bidireccionalidad, en el cual el aprendizaje surge de la conexión entre la teoría y la práctica.

Durante los últimos años, los estudiantes trabajan en diversas cátedras con la metodología A+S, en temas como evaluación social de proyectos, gestión de negocios y jurídica, costos, presupuestos y planificación estratégica de marketing. Durante esta experiencia, los socios comunitarios ayudan a los estudiantes a comprender la realidad en que se desenvuelven las organizaciones en contextos reales.

En el origen de la metodología, los actores involucrados son los estudiantes, equipos docentes (profesores y ayudantes) y socios comunitarios; sin embargo, para lograr aportar en la competencia, la facultad incorporó en su modelo institucional, dos unidades de apoyo que acompañan a los equipos docentes y socios comunitarios en la planificación, implementación y seguimiento de la metodología para lograr intencionar la responsabilidad social y ofrecer un servicio de calidad a la comunidad.

-Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA): responsables del trabajo en aula, apoyo metodológico e implementación de herramientas de evaluación del proceso.

-Nexo Responsabilidad Social Universitaria (NexoRSU): responsables de la convocatoria, selección y seguimiento a socios comunitarios y apoyo al docente para trabajar con actores de la comunidad.

A continuación se muestra el modelo de trabajo con metodología A+S.

Tabla 1: Modelo de Trabajo A+S

Etapas	Convocatoria y selección	Hito reflexivo N°1	Hito reflexivo N°2	Hito reflexivo N°3	Cierre
Actividades	Coordinación Equipo Docente - NexoRSU y CEA	Coordinación Equipo Docente - NexoRSU y CEA	Coordinación Equipo Docente - NexoRSU y CEA	Coordinación Equipo Docente - NexoRSU y CEA	Coordinación Equipo Docente - NexoRSU y CEA
	Preparación Syllabus en base a competencia RS	Expectativas de socios comunitarios y estudiantes	Evaluación del proceso de asesoría hasta la fecha	Informe final sobre proceso de asesoría	Capacitación a socios comunitarios
	Definición perfil socios comunitarios	Firma de compromisos	Encuesta intermedia a socios comunitarios	Presentaciones finales	Ceremonia de cierre cursos A+S
	Reunión de inicio: equipo docente y socios comunitarios	Reflexión sobre RS	Reflexión sobre discernimiento ético profesional	Reflexión final en base a RS	Certificado de participación socios comunitarios
	Selección de socios comunitarios	Encuesta inicial de A+S estudiantes	Reflexión sobre RS	Encuesta final A+S estudiantes	Evaluación del proceso

El modelo incorpora hitos reflexivos que permiten profundizar la intencionalidad de la práctica realizada con la metodología, y cómo esto aporta al desarrollo profesional y social. Por tanto, durante un semestre, se lleva a cabo un trabajo mancomunado entre cinco actores para lograr los mejores resultados en la metodología, y así impactar de manera positiva, tanto en estudiantes, como en socios comunitarios.

El sistema de trabajo posee una línea de continuidad que releva en cada etapa el desarrollo de la competencia de Responsabilidad Social mediante diferentes actividades. Cabe destacar la importancia que toman dentro del proceso, los espacios de reflexión en torno al cumplimiento de los compromisos pactados, trabajo realizado y la responsabilidad social.

3-HALLAZGOS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA RESPONSABILIDAD SOCIAL UTILIZANDO METODOLOGÍA A+S.

Luego de la implementación del modelo A+S, se hizo indispensable desarrollar instrumentos de evaluación cualitativos y cuantitativos que permitieran medir el aporte de la metodología en el desarrollo de las competencias genéricas y su efectividad en el servicio brindado a los socios comunitarios, desde la perspectiva de los estudiantes.

En esta línea, desde 2014 se ha implementado una evaluación en cursos con A+S, a través de un cuestionario auto-completado realizado en la etapa final de cada asignatura, específicamente durante el hito reflexivo 3. Este instrumento de evaluación fue diseñado a partir de los principales postulados en A+S de Furco, Tapia y Puig, en cuanto a los impactos evidenciados por la investigación en la materia y consta de 22 preguntas

en escala likert, ordenadas en 15 ítems, de los cuales dos hacen referencia al desarrollo de la competencia de responsabilidad social.

A los efectos de este estudio se considerará la aplicación del cuestionario en dos de los cinco cursos con A+S¹ durante el segundo semestre de 2014, en el cual participaron 102 estudiantes, 50 provenientes de Marketing III y 52 de Fundamentos de Costos. Lo anterior responde a la densidad de estas asignaturas respecto de otras con la misma metodología.

Los resultados obtenidos en este instrumento permitieron identificar la percepción de los estudiantes respecto de sus motivaciones personales en la ejecución de la asignatura, así como también el aporte de ésta en el desarrollo competencia.

En la tabla 2 se presentan las percepciones de los estudiantes respecto del desarrollo de la competencia RS.

Tabla 2. Percepción de los estudiantes respecto del desarrollo de la competencia de RS

Escala	Marketing III		Fundamentos de costos		Total	
	Nº de estudiantes	Porcentaje	Nº de estudiantes	Porcentaje	Nº de estudiantes	Porcentaje
Muy en desacuerdo	6	12%	2	3,8%	8	7,8%
En desacuerdo	11	22%	5	9,6%	16	15,7%
De acuerdo	19	38%	25	48,1%	44	43,1%
Muy de acuerdo	14	28%	20	38,5%	34	33,3%
Total	50	100%	52	100%	102	100%

De la tabla anterior se puede observar que el 76,4% del total de participantes consideran que desarrollan la competencia de RS a través de estas asignaturas: 66% en el caso de Marketing III y 86,6% en el caso Fundamentos de costos. Estos porcentajes de percepción podrían estar asociados a la implementación de las distintas etapas descritas en el modelo A+S para FEN, las cuales intencionan la reflexión de las acciones respecto de la responsabilidad social de los estudiantes.

Por otro lado, el 23,6% del total de participantes considera que sus experiencias en las asignaturas no favorecieron el desarrollo de la competencia, lo que podría estar relacionado con el grado de involucramiento del equipo docente en la forma en que intenciona la competencia RS, a través de la vinculación de los contenidos teóricos con las experiencias vividas en la asesoría.

4-CONCLUSIONES

La formación universitaria debe estar orientada a afrontar los problemas de un mundo complejo y en constante cambio, en donde tomar decisiones en relación al contexto y a los actores involucrados se vuelve crucial. La Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile desarrolla la competencia de responsabilidad social en el perfil de egreso de los estudiantes, confiando en que este conjunto de conocimientos y habilidades estarán en función de generar transformaciones positivas en la sociedad.

Lo anterior plantea el desafío de incorporar metodologías activas que faciliten a los estudiantes oportunidades de aprendizajes significativos y distintos a los tradicionales. El modelo A+S es un promotor de aquello, debido a que los estudiantes tienen un acercamiento a la realidad en los ámbitos de la economía y los

¹ Marketing III, Evaluación Social de Proyectos, Fundamentos de Costos, Costos y Presupuesto y Programa Clínico Conjunto.

negocios, en la cual experimentan el ejercicio responsable de su profesión considerando los impactos (económicos, sociales y medioambientales) e identificado a los grupos de interés.

Este tipo de metodologías impulsadas desde la Academia, responden de una manera concreta a cómo generar canales de vinculación con las necesidades de la comunidad u organización y, a su vez, logran una formación integral de profesionales en el marco del desarrollo humano sustentable, capaces de enfrentar los desafíos del país. Por tanto, se hace imperativo seguir fomentando institucionalmente estas instancias como eje fundamental de la vinculación entre la academia y la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) (2015). *Orientador de competencias genéricas*. Facultad de Economía y Negocios Universidad de Chile, Chile, pp 9, 27.
- Furco, A. (1998). *Impacto educacional del aprendizaje-servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* California: Universidad de Berkeley.
- Proyecto Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto. España.
- Puig et. al. (2009). *Aprendizaje-servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Tapia de Rodríguez, M. (2007). “Aprendizaje y servicio solidario en instituciones educativas y organizaciones juveniles: un itinerario común.” En *Servicio cívico y voluntariado 2007*. Tercera parte: Protagonismo y Servicio Juvenil (pp. 164–179).
- Vallaes, François. (2013). “La responsabilidad social universitaria: ¿cómo entenderla para quererla y practicarla?” *I Evento Nacional de Servicio Comunitario de las facultades de Ciencias*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Venezuela. (pp. 1-9).



SISTEMATIZACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Fuertes M.T. *, Fernández M., Perdiguier E.

*Facultad de Educación Universitat Internacional de Catalunya, C/ Terré 11-19 (08017), Barcelona.

34 935 099 250 ext. 6204. *Email: tfuertes@uic.es

RESUMEN

Las experiencias recogidas en los proyectos de ApS pueden dar lugar a un aprendizaje competencial si estas se procesan de manera adecuada. Para ello es preciso que exista un proceso de sistematización que defina el método y permita registrar los aprendizajes y las experiencias desarrolladas en la planificación, el seguimiento y la evaluación. Teniendo en cuenta el diagnóstico inicial que describe la situación a partir de las necesidades del contexto y la finalidad del proyecto, la sistematización permite el seguimiento de fases que recogen los distintos procedimientos y que dan sentido al proyecto estableciendo una relación continua entre teoría y práctica por medio de la reflexión continua.

PALABRAS CLAVE: Modelo de sistematización, proyectos ApS, competencias transversales, reflexión, autoevaluación

ABSTRACT

The experiences gathered in service-learning projects can lead to a competence-based learning if they are processed in the right way. To this end, it is essential to go through a systematization process that defines the method and allows to register the learnings and the experiences developed in the planning, monitoring and evaluation stages. Taking into account the initial diagnosis that describes the initial situation from the needs of the context and the goal of the project, systematization allows the monitoring of a series of stages which include the different procedures that give meaning to the project by establishing a continuous relationship between theory and practice through ongoing reflection.

KEY WORDS: Model systematization, Service-learning projects, transversal skills, reflexing, self-evaluation

1-INTRODUCCIÓN

La sistematización en el desarrollo de proyectos ApS debe considerar un profundo conocimiento de la situación inicial, lo que se desea cambiar a partir de las necesidades reales del contexto, y un claro consenso sobre lo que se desea alcanzar. Este proceso implica la reflexión continua y el desarrollo de actividades vinculadas y articuladas entre sí que deben poner en acción un conjunto de competencias transversales o genéricas imprescindibles para la formación, el desempeño personal y profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 1998).

El modelo formativo de Universidad supone un modelo orientado a la adquisición de competencias que tiene una dimensión cognitiva y una dimensión de movilización o de demostración de las mismas ante situaciones reales (Mateo, 2009; Fuertes, 2014). La sistematización debería garantizar un proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social como es el centro de prácticas, y favorecer el intercambio de experiencias entre los participantes, la comprensión y la adquisición de aprendizajes derivados de la práctica. El objetivo de este estudio es valorar en qué grado el modelo de sistematización utilizado en nuestros proyectos de ApS a través del Practicum de Educación ha permitido el desarrollo de siete competencias transversales que resultan claves para la formación y el desempeño profesional.

2-INTEGRACIÓN DE LOS PROYECTOS ApS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1-PROYECTOS DE ApS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN

Basándonos en la idea desarrollada por Tapia (2001) en relación a la importancia de la integración curricular de los proyectos de servicio en el aula, nos planteamos esta posibilidad para aplicar el ApS en los estudios superiores y, en concreto, en la materia del Prácticum de los estudios de Magisterio de nuestra Universidad. Nuestro objetivo era doble. Por una parte, desarrollar en nuestros estudiantes competencias por medio de la puesta en práctica de una metodología que ofrece la oportunidad de aprender sirviendo y de servir aprendiendo. Por otro lado, poner en conocimiento práctico de los estudiantes una nueva metodología que, en un futuro, podrán aplicar en el aula con sus alumnos.

Siguiendo a Tapia, algunos proyectos de aprendizaje-servicio surgen de forma intencionada y planificada desde su origen. Sin embargo, según ella, muchas de las experiencias han surgido a través de procesos de transición a partir de la tradición y la cultura de la propia institución educativa. Este último sería nuestro caso. Según Puig, la conexión que puede establecerse entre el aprendizaje y el servicio puede llevarse a cabo partiendo de los contenidos curriculares o de la posibilidad de servicio que nos ofrece la institución colaboradora y buscando luego la relación con los contenidos curriculares (Puig, 2011).

El ApS es un enfoque que integra al proceso formativo, el desarrollo de la responsabilidad social y el contacto con la realidad de necesidades humanas en contextos diversos. Nuestra Universidad procura, en su función educativa, el desarrollo integral de la personalidad con atención a todas sus dimensiones. Trata de proporcionar una preparación profesional de calidad y competencia, y, al mismo tiempo, busca la mejora de la formación humana y fomenta en todos el espíritu de servicio a los demás.

¿Por qué en la Facultad de Educación? En cuanto a su implementación en la formación del profesorado, consideramos que el desarrollo de conocimientos y de habilidades propias de toda profesión pierde valor si no van acompañados de un saber ser y de un saber estar. La formación universitaria del siglo XXI pretende que el profesional desarrolle al máximo sus capacidades para llegar a ser autónomo, al mismo tiempo que adquiere sentido y responsabilidad comunitaria.

¿Por qué en la asignatura del Prácticum? Por una parte, como asignatura obligatoria que integra el plan de estudios tiene un carácter formativo y, como tal, debe incorporar la dimensión personal, la social, la práctica y la intelectual. Aunque nos preocupa la función profesionalizadora atribuida al Prácticum, ésta no es la única función que debería tener atribuida, puesto que se debería contemplar también el desarrollo personal de los estudiantes y su capacidad de actuación, no solamente en el contexto escolar, sino en el conjunto de la comunidad y de la sociedad en general (Martínez Martín, 2006). Para ello será necesario el desarrollo de unas competencias genéricas y transversales que permitan la adquisición de recursos y estrategias y la posibilidad de ponerlos en práctica mediante la actuación en situaciones reales. Las competencias implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción. Por su naturaleza, sólo se podrán alcanzar en estadios finales del proceso educativo (prácticum, trabajo final de carrera, etc.) (Mateo, 2009:16-17).

La normativa vigente respecto de las prácticas externas, tanto a nivel estatal como autonómico en España, no hace sino poner de manifiesto la necesaria colaboración entre las instituciones en beneficio de la formación de los estudiantes. Resulta evidente que el partenariado, que es una condición básica para el desarrollo de los proyectos de aprendizaje servicio, queda garantizado y –además– con una larga tradición en el contexto de las prácticas curriculares. El ApS permite compartir lenguajes entre instituciones, requiere planificación y coordinación, representa la respuesta a necesidades reales y proporciona beneficio a todos los agentes implicados y a las propias instituciones.

2.2- ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

Los proyectos de ApS pueden ser aplicados en contextos diversos y con intenciones distintas puesto que el resultado debe ser fruto de la colaboración y la necesaria contextualización del proyecto. Siguiendo con la clasificación realizada por Bosch y Batlle, destacamos en la siguiente tabla los ámbitos de actuación en los cuales nuestros estudiantes han implementado proyectos de ApS:

TABLA 1: Campos de actuación del aprendizaje servicio. Fuente: (Bosch & Batlle, 2006:68)

Servicios de mejora del medio ambiente: conservación, protección, señalización, difusión, reforestación o sensibilización en defensa de la naturaleza y la sostenibilidad.
Servicios de atención a personas y colectivos cercanos con dificultades: intervenciones con ancianos con personas enfermas, discapacitadas o en riesgo de exclusión; personas necesitadas de apoyo formativo, etc.
Servicios de mejora de la calidad de vida y participación ciudadana: actuaciones cívicas, reivindicativas, de dinamización cultural, promoción de la salud o prevención de riesgos, de compartir conocimientos, etc.
Servicios vinculados a causas solidarias y humanitarias, defensa de los derechos humanos, movilizaciones frente a desastres naturales o acciones de ayuda humanitaria.

Para llevar a cabo este tipo de proyectos en los contextos de actuación que hemos destacado en negrita en la tabla 1, aprovechamos los convenios de colaboración que ya existían previamente para la realización de las prácticas curriculares de formación inicial del profesorado en nuestra Facultad de Educación de la UIC.

2.3- FASES Y SISTEMATIZACIÓN DE LOS PROYECTOS DE ApS

Los proyectos de ApS implementados siguen un proceso metodológico que consiste en una secuencia de etapas sencilla, común con la de cualquier trabajo por proyectos, consistente en planificar, ejecutar y evaluar tres procesos nucleares, cada uno de ellos formado por distintas fases o elementos. La intervención va a estar condicionada por los siguientes factores: contexto, clima del centro o ámbito en el cual se vaya a intervenir y disposición a la colaboración. En nuestra implementación pretendemos mantener la coherencia en el proceso siguiendo una secuencia de intervención – reflexión que hemos adaptado de García (2006) y que recogemos en la Figura 1 y concretamos en el esquema de la tabla 2 mediante preguntas:

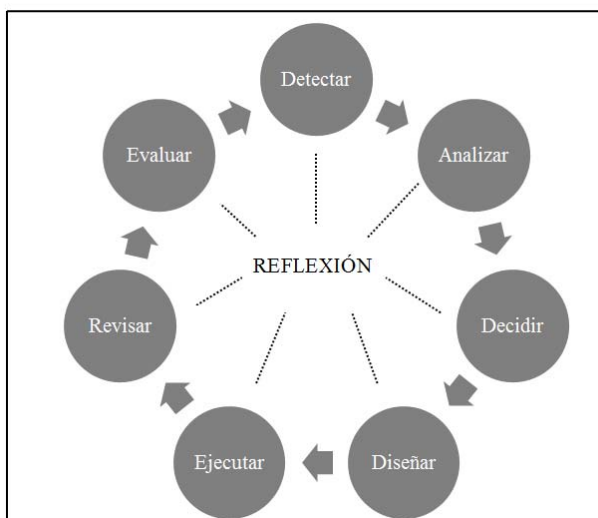


FIGURA 1. Propuesta de secuencia de intervención en un proyecto de ApS. Fuente: Elaboración propia

TABLA 2. Esquema general del proyecto de ApS propuesto. Fuente: Adaptación Ander Egg y Aguilar (1997)

Diagnóstico de las necesidades del contexto / Título del proyecto		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Se quiere hacer	Naturaleza y descripción del proyecto
¿Por qué?	Se quiere hacer	Origen, fundamentación o justificación
¿Para qué?	Se quiere hacer	Objetivos, propósitos
¿Dónde?	Se quiere hacer	Localización física
¿Cómo?	Se va a hacer	Actividades, tareas, métodos
¿Cuándo?	Se va a hacer	Cronograma
¿A quiénes?	Se dirige	Destinatarios/beneficiarios
¿Quiénes?	Lo van a hacer	Recursos humanos
¿Con qué?	Se va a hacer/costear	Recursos materiales

En el diagnóstico de las necesidades, es preciso, ante todo, identificar el problema que pretendemos abordar con el proyecto. Para poder realizar un diagnóstico concreto de la situación que se pretende mejorar es necesaria la participación de la institución educativa o del centro receptor y de nuestro alumnado de prácticas.

Este momento supone una evaluación inicial que nos permite detectar el problema y tomar decisiones. En este punto se debería establecer cuál es el problema que se pretende resolver, después de hacer un análisis de la realidad que permita analizar las posibles vías de acción. Es preciso seleccionar aquellas necesidades reales sentidas por la comunidad que puedan ser atendidas por nuestros estudiantes (objetivos de aprendizaje y objetivos sociales) (Tapia, 2001). Una vez definidas las variables, se planifican las actuaciones que deben llevarse a cabo de acuerdo con lo definido en la figura 1 y en tabla 2, y se procede a ejecutarlas en el contexto real en tres momentos:

TABLA 3. Momentos del proceso de sistematización de los proyectos ApS. Fuente: Elaboración propia

Antes	<p>Detección de necesidades. Seleccionar las que puedan ser cubiertas por los estudiantes (evaluación inicial).</p> <p>Conectar la acción con los contenidos curriculares (relacionar teoría y práctica).</p> <p>Planificar la acción en colaboración.</p>
Durante	<p>Estancia de prácticas. Intervención</p> <p>Reflexionar sobre la acción o acciones que se están llevando a cabo (evaluación formativa).</p>
Después	<p>Reflexionar sobre el proceso.</p> <p>Evaluación a tres niveles (final): del impacto en la formación personal, afectiva y en valores de los estudiantes.</p> <p>De los aprendizajes adquiridos.</p> <p>Del servicio prestado.</p>

3-METODOLOGÍA

La metodología utilizada es cuantitativa y los datos estadísticos han sido analizados por medio del programa SPSS. La estrategia utilizada ha sido el cuestionario de evaluación del impacto que la experiencia ha tenido en los estudiantes participantes, a nivel de desarrollo de siete competencias transversales seleccionadas en base a las acciones de planificación, intervención y evaluación continua que aparecían en la figura 2.

Según Mateo, la evaluación se define como “un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención” (Mateo, 2009). Si el objeto evaluado forma parte del mismo agente evaluador, como es nuestro caso, hablamos de “autoevaluación” (Bisquerra, 2004). Este tipo de evaluación responde a un concepto de educación más ligado a los objetivos de aprender a aprender, a reflexionar y a emanciparse, en el que el centro de la educación se sitúa más en el propio individuo o institución que aprende (Boud, 1995). Para evaluar la adquisición de las siguientes competencias transversales se sigue una escala de *poco*, *bastante* o *mucho*. Las siete competencias transversales se recogen en la tabla siguiente:

TABLA 4: Competencias e indicadores autoevaluados. Fuente: Elaboración propia

Competencia evaluada	Nº	Indicador (resultado de aprendizaje)
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	C1	Mantenerse dinámico/a y activo/a para continuar realizando tareas a pesar las dificultades
Planificación y acción	C2	Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo con los demás,

		haciendo la previsión de las tareas, tiempos y recursos necesarios para conseguir los resultados deseados
Toma de decisiones	C3	Colaborar con los demás para tomar decisiones conjuntas de calidad
Responsabilidad social	C4	Actuar con responsabilidad y con el compromiso que supone la acción orientada a la comunidad
Pensamiento crítico	C5	C5 Hacerse preguntas sobre la realidad que nos envuelve, considerando los juicios y reflexionando sobre las consecuencias de las acciones propias y ajenas
Comunicación interpersonal	C6	Hacer uso del diálogo y el entendimiento para colaborar y generar buenas relaciones con otras personas.
Resolución de problemas	C7	Utilizar la experiencia y el criterio para analizar las causas de un problema y construir una solución

La muestra (n), en este caso, estuvo constituida por un subconjunto de 24 estudiantes del último curso que se presentaron voluntariamente para realizar sus prácticas en los ámbitos. De acuerdo con Bisquera (2004), en todos los cuestionarios la muestra (n) extraída de la población fue seleccionada por medio de una técnica de muestreo “no probabilístico, casual o por accesibilidad” puesto que los sujetos se presentaron de forma voluntaria.

4-RESULTADOS Y CONCLUSIONES

No todos los proyectos tienen éxito. Lo que es cierto, en cualquier caso, es que independientemente del nivel del éxito conseguido, los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos en beneficio de la sociedad” (Furco, 2005). La figura 2 nos muestra los resultados del cuestionario de autoevaluación para cada una de las competencias transversales seleccionadas.



FIGURA 2. Tabla de resultados autoevaluación competencias transversales

De acuerdo con Furco (2005), un proyecto de ApS debe presentar rasgos programáticos bien definidos en los que la participación de los estudiantes sea activa, y la actuación se caracterice por ofrecer un servicio significativo a la comunidad vinculando la acción a los contenidos curriculares y creando espacios de reflexión.

El ApS como metodología favorece el desarrollo integral de los estudiantes y los resultados nos permiten concluir que la sistematización ha permitido conseguir un aprendizaje competencial de calidad. La mayoría de los estudiantes dan un valor muy alto a las competencias respecto del indicador descrito y solamente la C2, C3 y C7 obtienen algún valor inferior pero poco significativo respecto al conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E., y Aguilar, M. (1997). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para elaborar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Editorial Lumne Humanitas.
- Bisquerra, R.(Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 425-446). Madrid: La Muralla.
- Bosch, C., y Batlle, R. (2006). “Proyectos para mejorar la ciudadanía”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64-68
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through Self Assessment*. Londres: Kogan Page.
- Eyler, J., y Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Fuertes, MT. (2004). El ApS en el Practicum de la formación inicial del profesorado. **Saarbrücken: Publicia.**
- Furco, A., y Billig, S. (2002). *Service-Learning: The Essence of The Pedagogy*. IAP: CT.
- García, F. (2006). *La intervención profesional en Trabajo Social. Supuestos prácticos I*. Málaga: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social.
- Martínez Martín, M. (2006). “Formación para la ciudadanía y educación superior”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Mateo, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de la ciencias sociales y jurídicas*. Barcelona: AQU.
- Puig, J. (2011). “Aprendizaje servicio”. En *Compartir*, 26-31.
- Tapia, M.N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: UNESCO.



APRENDIZAJE Y SERVICIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA DE MODELO SISTÉMICO PARA SU EVALUACIÓN

González T., Hasbún B.*, Pizarro V.

Universidad de Chile, Diagonal Paraguay 257 Torre 26, Santiago, Chile.

+56 2 9772030 bhasbun@fen.uchile.cl

RESUMEN

El aprendizaje servicio es una metodología que permite a los estudiantes desarrollar técnicas y habilidades esenciales para su formación profesional disciplinaria. También permite configurar las capacidades técnicas en las organizaciones de los socios comunitarios y fomentar condiciones favorables para sus negocios. Las universidades requieren modelos de evaluación que ayuden a diseñar, implementar y evaluar los resultados de la metodología de aprendizaje servicio. El propósito de este artículo es presentar un modelo sistémico que tiene como objetivo evaluar desde la perspectiva de los tres actores principales involucrados, es decir, profesores, socios de la comunidad y estudiantes. También se presentan los resultados preliminares de esta evaluación desde la perspectiva del estudiante.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje y servicio, modelo de evaluación sistémico, socio comunitario, docente, estudiante.

ABSTRACT

Service Learning is a methodology that allows students to develop disciplinary techniques and skills that are essential for their professional training. It also allows to set-up technical capacities in community partners' organizations, fostering favorable conditions for their businesses. Universities require assessment models that help shaping the design, implementation, and results' evaluation of the Service Learning methodology. The purpose of this article is to present a systemic model that aims to evaluate it from the perspective of the three main actors involved, that is, professors, community partners, and students. Preliminary results of this assessment from the student's perspective are also presented.

KEY WORDS: service learning, systemic evaluation model, community partner, teacher, student

1-INTRODUCCIÓN

El acelerado incremento del conocimiento, la tecnología y la globalización, demandan cambios importantes en la formación terciaria, exigiendo la incorporación de otro tipo de habilidades requeridas por este nuevo mundo, tales como adaptación al cambio, innovación, flexibilidad, entre otros aspectos (Allen y Van der Velden, 2011). El foco del proceso de formación, a diferencia del modelo tradicional, está en el estudiante, lo que genera una atención particular por el desarrollo de competencias y metodologías innovadoras e inclusivas que fomenten el desarrollo de profesionales integrales, preparados para enfrentar los desafíos actuales de su campo. La Educación Superior en Chile no está ajena a estos nuevos desafíos que impactan en la calidad y capacidad de cambio con respecto a los procesos de formación de sus profesionales, junto a la expectativa de que las instituciones se posicionen como motor de desarrollo local (Zabalza, 2002).

En ese sentido, el aprendizaje servicio (A+S) es una metodología que intenciona en el estudiante un aprendizaje experiencial, porque lo vincula con la comunidad y genera de esta forma un círculo virtuoso. Esta metodología ha sido definida por variados autores (Amat & Miravet, 2010; Puig et al, 2007; Vickers, 2004; Furco, 2002; Eyler et al, 2001; Bringle & Hatcher, 1995) que en esencia consideran como sus elementos definitorios el que se trata de una metodología pedagógica experiencial, al servicio a la comunidad, que promueve la reflexión como elemento clave para profundizar el conocimiento y que involucra el apoyo genuino a necesidades reales. Distintas instituciones en América Latina han avanzado en la implementación del A+S, a pesar de que aún existe como reto mejorar la gestión del proceso y evaluar sus resultados e impactos como paso esencial hacia su institucionalización. Un punto importante para determinar el éxito de esta metodología es la evaluación de la implementación del A+S, desde el punto de vista de sus actores principales (estudiantes, docente y socio comunitario). Esta evaluación se plantea como fundamental para alcanzar no solo un mayor crecimiento y enriquecimiento teórico y experiencial, sino además como paso importante para evidenciar estos logros ante la comunidad educativa.

El presente trabajo propone un modelo de evaluación de la metodología A+S, que tiene como objetivo otorgar una visión sistémica, que contemple distintos tiempos de implementación, además de incluir las visiones de los diversos actores involucrados: docentes, socios comunitarios y estudiantes.

2-METODOLOGÍA

Entre 2012 y 2014, la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile genera un modelo sistémico de aseguramiento de la calidad, reconociendo relaciones entre procesos y actividades desarrolladas por las unidades de la Facultad (FEN, 2014). Una de las principales características es el énfasis en el fomento de la calidad permanente, diferenciándose de los modelos tradicionales basados en un control de calidad ex-post o ex-ante. Los indicadores son divididos en cuatro categorías; Inputs (insumos), Process (proceso), Outputs (resultados cuantificables) y Outcomes (resultados cualitativos), por cada uno de los actores de la metodología de aprendizaje servicio, generando una tabla de doble entrada. (Chalmers & Gardiner, 2015).

Particularmente, la construcción Modelo de Evaluación de Aprendizaje y Servicio en Educación Superior como resultado del poblamiento de las celdas producidas entre el cruce del tipo de indicador y los actores involucrados en la implementación de la Metodología A+S, se realizó en tres fases consecutivas que se detallan a continuación:

Fase 1: En el marco de la implementación del Modelo de Aseguramiento de la Calidad (FEN, 2014), se realizaron talleres con las unidades operacionales que estaban encargadas y/o se relacionaban con actividades de vinculación con el medio. Se realizaron varias sesiones para identificar la información relevante para evaluar distintas iniciativas, tales como Proyectos Estudiantiles, Prácticas Sociales y metodologías de aprendizaje vinculadas con el medio, donde el producto fue una primera propuesta más amplia de indicadores.

Fase 2: Posteriormente, se realizó una revisión sistemática de la literatura asociada a los estudios realizados sobre el A+S, con especial énfasis en estudios de impacto. Una de las conclusiones preliminares de

dicha revisión hace referencia a que la mayoría de los estudios solo consideran para la evaluación de impactos las percepciones y el rendimiento de los estudiantes, y dejan de lado variables o indicadores asociados a los otros dos actores de la metodología: docentes y socios comunitarios.

Fase 3: Basado en los dos insumos anteriores, y la experiencia acumulada en la implementación del A+S, se construye el Modelo de Evaluación, el cual contempla una serie de indicadores que, al ser debidamente medidos y sistematizados, permitirán realizar una evaluación sistémica de la implementación del A+S, considerando los tres actores principales: docentes, estudiantes y socios comunitarios.

3-MODELO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE Y SERVICIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El modelo de Evaluación de aprendizaje servicio en Educación Superior consiste en la matriz de indicadores de resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, de la implementación de la metodología de A+S, considerando el contexto y el proceso de implementación de ésta. A continuación, se presenta la matriz propuesta:

TABLA 1: Indicadores docentes

Inputs	Process	Outputs	Outcomes
Tipo de asignatura	Implementación de hitos reflexivos	Número de cursos que implementan A+S	Resultados de la evaluación docente
Años implementando A+S	Acompañamiento por unidades de apoyo a la docencia	Número de estudiantes por curso	Satisfacción con la metodología
Concepción respecto de los alcances de la metodología			Continuidad en semestres próximos
Número de ayudantes			

TABLA 2: Indicadores socios comunitarios

Inputs	Process	Outputs	Outcomes
Número de socios comunitarios total y por cátedra	Seguimiento de socios comunitarios	Número de socios comunitarios	Satisfacción con la asesoría
Características: Rubro	Participación en los hitos reflexivos		Evaluación por parte del estudiante

Nivel de ventas			Continuidad en semestres próximos
Número de trabajadores			
Experiencias previas de vinculación con la Universidad			Fortalecimiento de redes

TABLA 3: Indicadores estudiantes

Inputs	Process	Outputs	Outcomes
Motivaciones sociales	Horas de trabajo dedicadas a la asesoría	Número de estudiantes total y por cátedra	Satisfacción con la metodología
Orientaciones en la cátedra			Evaluación del desempeño y comunicación del equipo de asesoría
Características del estudiante			
Objetivos al cursar la cátedra			Percepción en torno al desarrollo de competencias en la cátedra
Expectativas en torno al desarrollo de competencias en la cátedra			
Frecuencia con la que realiza acciones de compromiso cívico			Percepción en torno al desarrollo de la competencia de RSU
Participación en organizaciones dentro y/o fuera de la Universidad			

3-RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Respecto del estado de avance actual de la implementación de este modelo, nos encontramos en la etapa de construcción de los instrumentos para recabar el nivel Outcome de los tres actores; el cuestionario para estudiantes ha pasado por las etapas de pilotaje y validación; el de docentes se encuentra en la etapa de aplicación y el de socios comunitarios se encuentra en la etapa de diseño.

A continuación se presentan los resultados preliminares obtenidos del pilotaje y validación del instrumento de estudiantes. Éste consideró los principales constructos teóricos de la metodología y la definición de Responsabilidad Social de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, considerando las dimensiones de: motivación, percepción de desarrollo de la competencia, participación ciudadana, comunicación, y satisfacción con la metodología. Este primer acercamiento utilizó una escala tipo Likert, de opción múltiple y preguntas dicotómicas.

El cuestionario validado se aplicó a estudiantes que participaron en cursos de A+S del semestre Primavera 2014 (segundo semestre), de las tres carreras de pregrado. En total fueron obtenidas 155 respuestas válidas (57,0% de los estudiantes).

Entre los resultados se destaca que el perfil de estudiante que participa en la metodología se encuentra motivado socialmente (94,1% declaró que tener motivaciones sociales era importante), destacándose "ser socialmente consciente" y "ser un profesional que contribuya al desarrollo de una sociedad más justa, solidaria y sostenible" (declarado en ambos casos por un 98,1%). Un 12,1% de los estudiantes considera algo importante "comprometerse con acciones reconocidas por la comunidad como relevante para su desarrollo". La motivación social podría estar relacionado con la alta participación que declaran tener en las organizaciones dentro y fuera de la Universidad; un (67,7%) participa en alguna organización.

En cuanto a los objetivos de los estudiantes al inscribirse en la asignatura, un 92,9% afirma que se orientan hacia "el desarrollo de las competencias asociadas al curso", y un 90,3% a "sacar buenas notas". El hecho de que la mayoría de los estudiantes mencionan que el primer objetivo que tenemos es lograr esas competencias asociadas al curso, evidencia un progreso en la instalación de un currículo basado en competencias dentro de la institución. La competencia genérica que los estudiantes identifican de mayor desarrollo en estos cursos corresponde al "pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones" (89,7%), "trabajo en equipo" (87,7%) y "rigor profesional" (86,9%). En cuanto a la asesoría entregada a los socios comunitarios, un 87,5% de los estudiantes declara que el asesoramiento proporcionado a las empresas, independientemente de su tamaño, era factible de implementar.

Por último, se observó que en términos de comunicación y coordinación entre los involucrados en la actividad, existe un margen de mejora -sobre todo en términos del compromiso y la comunicación entre estudiantes y las organizaciones. Para abordar este reto, los docentes de cursos en los que se implementa la metodología han considerado medidas como la exigencia de un número mínimo de visitas de las empresas por parte de los estudiantes. Otros han considerado la idea de programar las reuniones entre estudiantes y socios comunitarios dentro del campus universitario, involucrándose de forma más cercana en el contacto entre ambos actores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J. y Van der Velden, R. (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Amat, A., y Miravet, L. (2010). “El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica”. En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 69-78.
- Bringle R. y Hatcher J. (1995). “Service Learning Curriculum for Faculty”. En *Michigan Journal of Community Service-Learning*. 2, 112.
- Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015) “An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes”. En *Studies in Educational Evaluation* 46, 81–91.
- Eyler, J., Giles Jr, D., Stenson, C., y Gray, C. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities*, 1993-2000.
- FEN. (2014). “Antecedentes y características del modelo de Gestión Inclusiva”. Documento de trabajo interno, Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile.
- Furco, A. y Billig, S. (2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age.
- Puig, J., Beatlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje y servicio solidario. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Vickers, M., Harris, C., y McCarthy, F. (2004). University-community engagement: exploring service-learning options within the practicum. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 32(2), 129-141
- Zabalza, M. (2002). *La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid: Narcea

ESTUDIO DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ASIGNATURA DE EDUCACION SEXUAL, APLICADA EN INTERVENCIONES COMUNITARIAS A ESCOLARES DE ENSEÑANZA MEDIA

Gysling V.*, Flandes V., Campos K.

Escuela de Obstetricia y Puericultura, Universidad de Santiago de Chile
Av. Libertador Bernardo O'Higgins 3363. Estación Central. CP 9170019
*02 27183575 / +56 9 95363835 viviana.gysling@usach.cl

RESUMEN

Actualmente los desafíos en educación sexual son cada vez mayores ya que los jóvenes asumen sus estilos de vidas permeado por la falta de equidad entre géneros, estereotipos sexuales, discriminación, violencia y represión de la diversidad sexual. Dada esta situación, las intervenciones con metodología aprendizaje servicio permiten a los estudiantes universitarios asumir roles como facilitadores de una educación sexual efectiva para miembros de la comunidad que así lo requieran.

PALABRAS CLAVE: Educación, diversidad, estereotipos y violencia sexual.

ABSTRACT

Today sex education challenges are increasing because young people assume their lifestyles permeated by the lack of gender equity, sexual stereotyping, discrimination, violence and repression of sexual diversity. Given that interventions with service learning methodology allow college students to assume roles as facilitators of effective sex education to the community that require it.

KEY WORDS: education, diversity, stereotypes and sexual violence.

1-INTRODUCCIÓN

La Escuela de Obstetricia y Puericultura USACH prepara a sus estudiantes para que -como facilitadores de educación sexual- utilicen la metodología de aprendizaje servicio, y les entrega herramientas, habilidades y destrezas para que puedan realizar una intervención educativa efectiva. A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos en 2010 y 2014.

Objetivo General: Determinar las percepciones de las/os estudiantes universitarios como facilitadores de Educación Sexual para escolares de Enseñanza Media, utilizando la metodología aprendizaje servicio (A+S).

Objetivos Específicos:

- Determinar el grado de aceptabilidad de la metodología A+S por parte de los estudiantes universitarios.
- Determinar el grado de logros alcanzados por los estudiantes universitarios con la ejecución de la intervención comunitaria.
- Determinar las habilidades y destrezas alcanzadas por los estudiantes universitarios para trabajar en equipo y confeccionar material didáctico.
- Valorar el impacto de la metodología A+S en los estudiantes universitarios como agentes de cambio.
- Determinar la percepción de que la metodología A+S se relaciona con las necesidades de la comunidad a intervenir.
- Valorar la percepción de fortalezas y debilidades como facilitador de educación sexual.

2-METODOLOGÍA

Se formaron 95 universitarios como facilitadores/as (47 en 2010 y 48 en 2014) a través de talleres, reflexión en la praxis y retroalimentación de facilitadores entrenados en la metodología A+S. Ésta se inicia con la confección de una encuesta diagnóstica aplicada a la comunidad a intervenir. Con los resultados obtenidos se planifican las intervenciones educativas en Salud Sexual y Reproductiva, que son guiadas, supervisadas y evaluadas por docentes capacitados en la metodología. Como producto, se elabora un programa educativo que se aplica al socio comunitario, y se evalúa la efectividad del mismo por medio del instrumento diagnóstico. Finalmente, se redacta un informe con las etapas de la metodología A+S, en el que los estudiantes comparten las experiencias vividas con sus compañeros en terreno y contestan una encuesta de “Satisfacción como Facilitadores de Educación Sexual”, utilizando escala de Likert de 1 a 5 (1= muy en desacuerdo y 5= muy de acuerdo).

3-RESULTADOS ANÁLISIS CUANTITATIVO

- El grado de aceptabilidad por parte de los estudiantes universitarios en relación a la metodología A+S es de un 96 % en 2010 y de un 89% en 2014, con escala Likert entre 4 y 5.
- El grado de cumplimiento de los objetivos planteados en el programa educativo ejecutado en la comunidad es un 100% en 2010 y un 97.95 %, en 2014.
- El grado de comunicación entre los estudiantes universitarios y la comunidad es de 93,6%, en 2010 y un 98% en 2014.
- En relación a la confección de material educativo para la educación, un 100% en 2010 y un 91,8 en 2014 consideran que fue adecuado.
- Las habilidades y destrezas alcanzadas en relación a trabajo en equipo entre universitarios es un 97,9 % en 2010 y un 100% en 2014. En relación a la comunicación con la comunidad escolar es de un 98% en 2010 y

100% en 2014. En relación a la creatividad para la confección de material educativo un 93,7% en 2010 y un 87,7 en 2014.

- Los estudiantes universitarios se percibe como agentes de cambio a través de la metodología A+S en un 100% en 2010 y en un 98% en 2014. El 93% en 2010 y el 85,7% en 2014 repetiría la experiencia por decisión propia.
- Los estudiantes universitarios consideran en un 97,9% en 2010 y un 96% en 2014 que la intervención comunitaria responde a las necesidades psicosociales del socio comunitario. Estas contribuirían al autocuidado de los escolares en un 96% en 2010 y un 92% en 2014.

4-CONCLUSIONES ANÁLISIS CUANTITATIVO

- Los estudiantes mayoritariamente aceptan el A+S, considerando que esta metodología permite cumplir cerca del 100% los objetivos planteados en el programa educativo.
- Dentro de las habilidades desarrolladas por los estudiantes universitarios, la comunicación efectiva entre pares se logró en su mayoría -permitiendo además el trabajo en equipo-, reconocida por cerca del 100% de ellos.
- El grado de comunicación entre los estudiantes universitarios y la comunidad escolar fue sobre un 90%.
- En relación a la confección de material educativo para la educación mayoritariamente consideran que fue adecuado y que la metodología permite desarrollar la creatividad en la confección de este.
- Los estudiantes universitarios se percibieron como agentes de cambio a través de la metodología A+S y estarían dispuestos a repetir la experiencia por decisión propia.
- Los estudiantes universitarios consideraron que la intervención comunitaria respondió a las necesidades psicosociales del socio comunitario. Y que esta contribuiría al autocuidado de los escolares en salud sexual y reproductiva.

5-RESULTADOS Y CONCLUSIONES ANÁLISIS CUALITATIVO 2010

Los estudiantes universitarios señalan tres tipos de fortalezas que son mencionadas con una frecuencia similar, se relacionan con:

- La metodología (30 menciones).
- La relación que se establece con los alumnos (28 menciones).
- Sus propias características personales y profesionales como monitores (39 menciones).

Fortalezas que destacan:

1. “Existía un gran interés por parte de los adolescentes para aprender sobre temas a tratar”.
2. “Tuvimos una gran conexión con el curso en donde fue sencillo trabajar por su colaboración”.
3. “La empatía que desarrollaron los escolares les permitió abrirse a contarme sus problemas”.

En cuanto a las debilidades identificadas por los universitarios están relacionadas con:

- Falta de capacidad organizativa para enfrentar las sesiones educativa con los escolares (26 menciones).
- Falta de capacidad para trabajar con grupo de escolares adolescentes (10 menciones).
- Desmotivación (8 menciones).
- Falta de capacidad para adaptarse al lugar físico (8 menciones).

Debilidades que destacan:

1. “Los tiempos a veces se hacían muy cortos y quizás no se alcanzaba a hablar todo lo que se quisiera con los adolescentes”.
2. “No lograr que absolutamente todos los alumnos escucharan y lograran un buen avance”.
3. “Estábamos muy cansados, producto de la carga horaria, y no éramos muy animosas lo cual influye en los escolares”.
4. “El espacio de las salas es muy pequeño”.

6-RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS CUALITATIVO 2014

Los estudiantes universitarios señalan tres tipos de fortalezas que son mencionadas con una mayor frecuencia, se relacionan con:

- Conocimientos en el área a trabajar (21 menciones).
- Logros con la metodología de aprendizaje servicio (30 menciones).
- Habilidades personales como facilitadores del aprendizaje (45 menciones).

Fortalezas que destacan:

1. Tener los conocimientos claros para poder enfrentar de buena forma las preguntas realizadas por los escolares.
2. Las intervenciones estuvieron dirigidas a las deficiencias previas que observamos en los escolares, por lo que nos enfocamos en ellas y en reforzar lo que conocían.
3. Buena llegada a los escolares y logro de respeto mutuo.

En cuanto a las debilidades identificadas que los universitarios reconocen con mayor frecuencia, se relacionan con:

- Falta de capacidad para realizar las actividades educativas (23 menciones).
- Dificultad organizativa (22 menciones).
- Inseguridad (17 menciones).

Debilidades que destacan:

1. Falta de habilidades como educador/a para realizar las intervenciones.
2. Dificultad para asignar el tiempo adecuado para cada tema.
3. “No teníamos experiencia, esto dificultó el inicio de las actividades”.

7-CONCLUSIONES ANÁLISIS CUALITATIVO 2010 y 2014

Los universitarios facilitadores sugirieron herramientas relacionadas a varias necesidades detectadas con respecto a: Tiempo, Recursos, Preparación previa y Planificación.

Tiempo: Mayor tiempo de organización para planear las acciones y llevar a cabo las intervenciones. Más horas de intervención, dejar tiempo dentro del horario de clases para la preparación de materiales para los que lo necesiten.

Principalmente se hace alusión al tiempo debido a que -según redactaron los propios estudiantes- “Mucha información para tan poco tiempo, faltó organización con los tiempos”

Recursos: Material aportado por los liceos, idealmente podría ser entregado antes de la primera sesión, además es insuficiente para 5 sesiones.

Más incentivos para los adolescentes como regalos o recuerdos por participar, y que estos sean entregados por la Escuela de Obstetricia.

Recursos económicos con respecto a los gastos que conlleva la locomoción hasta los respectivos colegios, premios, materiales, etc.

Recursos físicos: En cuanto a tener acceso a espacios más amplios para realizar las intervenciones.

Preparación previa: Podría realizarse una clase para monitores donde se planteen preguntas que fueron realizadas por los alumnos en años anteriores para ir con mayor preparación en esas áreas, Los universitarios también mencionan la necesidad de realizar un taller para aprender a manejar un grupo de adolescentes escolares, ya que se tienen los conocimientos y ciertas habilidades, pero “dificultad para manejar grandes grupos de escolares, niños con déficit atencional”. También refieren el “deseo de tener una mayor preparación previa psicológica para no llegar con miedo o incertidumbre al no saber a qué nos vamos a enfrentar”

Planificación: “Debería existir más número de sesiones para tratar a fondo los temas que a los adolescentes les interesaban y así poder tratar todas las dudas de ellos/as.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Brynelson W. (1998) “El aprendizaje-servicio en el sistema educativo: el caso del estado de California.” En Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad (2000). *La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional “Educación y Servicio Comunitario”*, República Argentina. pp. 24-56.
- Martínez M. (2008). “Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades”. En *El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta*. Laura Campo, pp. 81-92.
- Mora C. (2013) ¿Cómo poner en marcha un programa de aprendizaje de servicio? *En Aprendizaje Servicio. Guía para su Implementación*. pp. 43-61.
- Ramírez MT. (2005) “Introducción al Aprendizaje de Servicio”. En *Aprendizaje de Servicio. Manual para Docentes UC*, pp. 17-47.



ANÁLISIS COMPARATIVO DE INDICADORES DE APRENDIZAJE EN PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES DE LA FCE y S-UNMdP

Huergo M. C.*, Governatori V., Morasso M. C.

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales,
Secretaría de Extensión, Funes 3250 (7600), Mar del Plata, Argentina.

*+54 223 474-9696 int. 303, e-mail: ppc@eco.mdp.edu.ar

RESUMEN

En 2005 se incorporaron en la FCEyS (UNMdP) "Prácticas Profesionales Comunitarias" como requisito curricular obligatorio; con 30 h de intervención por estudiante acompañadas por un Seminario de conceptualización y evaluación. Desde 2008, han realizado la Práctica más de 900 estudiantes que se han involucrado con cerca de 373 instituciones concretando al menos 27.570 horas de Prácticas con destacados resultados. En esta oportunidad analizaremos las conclusiones de los estudiantes, a la luz de las modificaciones metodológicas que se realizaron en el programa del Seminario durante el período 2012-2014.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje - intervenciones territoriales - organizaciones - construcción de conocimiento

ABSTRACT

In 2005 they were incorporated into the FCEyS (UNMdP) "Community Internship" as mandatory curriculum requirement; the students must give 30hs of work while they take class in a Seminar for your conceptualisation and evaluation. Since 2008, have made practice more than 900 students, they have been involved with nearly 373 institutions using at least 27,570 hours of practice with outstanding results. In this work, will discuss the conclusions of the students about some methodological changes we were made in program of the Seminar for the period 2012-2014.

KEY WORDS: Learning - territorial interventions - organizations - knowledge construction

1. INTRODUCCIÓN

En 2005 se implementaron en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP, Prácticas Profesionales Comunitarias como requisito curricular obligatorio de sus Planes de Estudios; con 30 horas de intervención por cada estudiante, acompañadas por un Seminario de conceptualización y su correspondiente evaluación. Su implementación es regida por la O.C.A. N° 1211/09. Desde 2008, han recorrido el Seminario y realizado la Práctica más de 300 estudiantes que se han involucrado con cerca de 373 instituciones (ONG, Cooperativas, Sociedades de Fomento, entre otros) concretando al menos 27.570 horas de Prácticas con destacados resultados, no solo en la dimensión del aprendizaje sino también en la intervención comunitaria. La experiencia ha sido presentada en numerosos Congresos, galardonada con el Premio Presidencial a Experiencias Solidarias en Educación Superior (Ministerio de Educación de la Nación Argentina) en 2010, y declarada de interés por el Honorable Concejo Deliberante del Partido de General Pueyrredón, según Expediente 2103-U-2011.

En 2012 se presentó un artículo denominado “Experiencias de aprendizaje –servicio en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UNMdP” (Hurgo y Morasso, 2012) en el que se analizaban las vivencias de los estudiantes que atravesaron el Seminario de Prácticas Profesionales Comunitarias durante 2010 y 2011. El objetivo del artículo era recuperar vivencias, saberes, y aprendizajes de los estudiantes en el transcurso de la práctica que permitieran identificar aspectos puestos en juego en las intervenciones. En esta oportunidad analizaremos las variaciones en las conclusiones de los estudiantes, a la luz de las modificaciones metodológicas que se realizaron en el programa del Seminario durante el período 2012-2014.

2. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Se plantea como objetivo analizar la incidencia de la propuesta pedagógica en los aprendizajes significativos de los *estudiantes que atravesaron el Seminario de Prácticas Profesionales Comunitarias*. Para esto, se realizará un análisis comparativo de los indicadores de aprendizaje entre dos períodos caracterizados por propuestas pedagógicas distintas. Los mismos se desprenden de los cinco criterios empleados en el trabajo mencionado *upsutra*. Para analizar las experiencias de los estudiantes, se realizó una sistematización analizando el diferencial de avance en los cinco criterios empleados en el trabajo. El primero de ellos tiene que ver con los Objetivos que los estudiantes plantean en sus trabajos; se analizó el nivel de rediseño de los mismos entre la instancia de Informe Inicial y las primeras intervenciones; sus posibles causas así como el grado de cumplimiento de los mismos en relación a lo planificado y a lo efectivamente presentado en el Informe Final de la Práctica. El segundo criterio tiene que ver con el vínculo que se desarrolla entre los estudiantes y las organizaciones, en particular el medio a través del cual se lleva adelante, el nivel de confianza y la apertura mostrada en cuanto a la información que se brinda para el desarrollo de las mismas. El tercer criterio está en relación a los aprendizajes puestos en juego por parte de los estudiantes, si éstos identifican o demuestran resignificación de saberes, si les implica un aprendizaje ya sea puramente académico o vinculado a saberes no formales; y por último si les implicó adquirir hábitos particulares en su práctica profesional comunitaria. El cuarto criterio tiene que ver con el impacto de las intervenciones en las perspectivas de futuro profesional de los estudiantes. Y por último, un quinto criterio en relación a la herramienta institucional, las sugerencias para su mejoramiento.

Se analizó una muestra del 40% de los estudiantes ponderado por carreras, para el período 2010-2014.

3. EL SEMINARIO Y SU PROPUESTA PEDAGÓGICA

Los trabajos analizados tienen, como organizaciones asociadas en sus Prácticas, a Organizaciones de la Sociedad Civil y de la Economía Solidaria, que comparten características comunes. Sus asociados son mayormente familiares o amigos, y presentan grandes inconvenientes en su organización administrativa. Hacen todo intuitivamente y sin utilizar herramientas informáticas, y tienen grandes dificultades para tomar decisiones de forma colaborativa. En algunos se evidencian liderazgos muy marcados por parte de quienes las conformaron originalmente y se profundizan las dificultades para el desarrollo de las mismas.

Para el desarrollo del Seminario los estudiantes deben ir elaborando conjuntamente con las organizaciones distintos instrumentos; un Plan de Trabajo Inicial que funciona como presupuesto de trabajo y un trabajo Final que incluye un conjunto de elementos que permiten explicitar lo abordado.

Anteriormente, los estudiantes debían dar cuenta de las lecturas sugeridas en un apartado del PTI, pero dado que se constituían como un *corte y pegue* de literalidades más que en un cuerpo teórico que da marco a las intervenciones, definimos trabajarlo en los encuentros iniciales con mayor profundidad y pedirles una entrega, separada del Plan de Trabajo Inicial (PTI). Esta entrega se incluyó **como requisito para la aprobación en el cronograma como la elaboración de un trabajo de análisis bibliográfico**, en donde se les solicita a los estudiantes que lleven adelante una reflexión guiada sobre algún material bibliográfico que propone la cátedra.

Por otro lado, para la elaboración de dicho PTI, realizamos algunas modificaciones que nos permitieron trabajar la **idea de Objetivo o Propósito de nuestras intervenciones**. A partir de ello se pudieron reducir en un 5% las redefiniciones de los objetivos planteados inicialmente. En el primer período analizado, las causas de estas redefiniciones estaban relacionadas principalmente con las dificultades para concretarlos y el surgimiento de nuevas demandas. Mientras que en el último período la presencia de estas causas se redujo en un 9% y 20% respectivamente, siendo la principal causa de redefinición la necesidad de conocer mejor a las organizaciones con un incremento del 37%. Lo que significa, además, un incremento del 39% en los casos donde los estudiantes dan cuenta de la concreción de casi la totalidad de los objetivos propuestos. Cumplimentar con las organizaciones el trabajo propuesto generó mayores niveles de satisfacción con la labor, y fue un estimulante sumamente positivo para el aprendizaje.

Manifiestar el modelo de Universidad donde se encuentran insertas ideológicamente estas prácticas, asumir que es parte del tránsito por esta experiencia el aprendizaje de un nuevo modo de intervención profesional, que en algunos casos era el primer acercamiento al ejercicio profesional y, en otros, una modalidad de trabajo diferente, fue el disparador de nuevas modificaciones. Es así como iniciamos, primero, **la inclusión de un espacio para trabajar la construcción del diagnóstico conjuntamente con las organizaciones en clase** bajo la modalidad *diagnóstico participativo*, y les solicitamos que **incluyan las observaciones y comentarios más salientes de la primera entrevista en el Plan de Trabajo Inicial**. Sin embargo, los ritmos de trabajo de las Organizaciones Sociales y los de los estudiantes son muy diferentes, sumado a la existencia de un cronograma de trabajo y de cátedra que adiciona factores de presión temporal. Ese tipo de impedimentos lentificó el trabajo y generó la desmoralización en algunos estudiantes y en las organizaciones independientemente de la propuesta metodológica del Seminario.

De la mano de lo anterior, comenzamos a pensar **el tránsito por el Seminario desde la idea de praxis**. El corte temporal que se realizaba para marcar *dos momentos en la cursada* relacionados con la frecuencia de los encuentros representaba para la cátedra un cambio de modalidad; una primera parte teórica con un acercamiento a las organizaciones de frecuencia semanal y segunda parte práctica y reflexiva, ya con frecuencia quincenal en el aula y de tiempo completo con las organizaciones. Pensar que la teoría atraviesa todas nuestras intervenciones y reflexiones, implica romper con ese esquema e incluir en los encuentros quincenales dispositivos que permitan realizar vinculaciones teóricas con el trabajo que desarrollan los estudiantes. De algún modo, durante la frecuencia semanal, los trabajos prácticos son áulicos y de preparación para el trabajo en terreno, mientras que cuando los encuentros son quincenales el práctico se realiza con las organizaciones. Parte

de las modificaciones realizadas pensaban reforzar el sentido profundamente académico de las intervenciones, para contrarrestar los rumores de pasillo respecto de la intención exclusivamente solidaria y simplista del trabajo. En ese sentido, es interesante destacar que si bien hubo una reducción significativa (del orden del 37%) de la presencia de relatos de vivencias de los integrantes de las organizaciones, hay indicios de un creciente intercambio de saberes. Esto último marcado por el incremento del 20% de casos que menciona haber realizado aprendizajes significativos de las organizaciones y haber revisado críticamente los contenidos vistos en la carrera. Los planes de trabajo desarrollados implican la generación de productos concretos a construir junto a las organizaciones, tendientes a dejar capacidad instalada o un incremento del capital social (en la acepción sociológica) en las mismas.

La mayoría de las asignaturas de la Facultad se cursan en una modalidad que propone divisiones entre teoría y práctica. Por lo que comenzamos a pensar que si pretendemos generar aprendizajes diferentes debíamos animarnos a pensar estructuras diferentes. Por eso propusimos un **cambio en la modalidad de clases denominadas teóricas**; inicialmente y hasta 2011 se trabajaba en 4 encuentros semanales en los que se brindaba el encuadre teórico de soporte para la realización de la intervención comunitaria. Estos espacios si bien se realizaban con estrategias pedagógicas en las que se intentaba que la comunicación circulara y con muchos momentos de apertura a la participación de los jóvenes, mayormente se correspondían con una clase teórica tradicional o bancaria. A partir del primer semestre de 2012, luego de reflexionar sobre algunas fallas comunes en la realización del Plan de Trabajo Inicial (PTI), en particular en la formulación de los presupuestos de trabajo, definimos reducir la modalidad tradicional áulica durante estos encuentros para generar espacios, que clase a clase, permitieran ir diagramando, con nuestra supervisión, ese PTI. **Este cambio implicó reconocer que los cursantes llegan al Seminario sin competencias profesionales desarrolladas, en contraposición a lo que se presume.** Sin embargo, concluidas sus prácticas, un 19% menos de los estudiantes relataron haber repensado sus perspectivas de trabajo como futuro profesional. En la mayoría de los casos pudimos tomar conocimiento de la problemática que enfrentan las Asociaciones, ONG, Fundaciones, Cooperativas por medio de la experiencia de los estudiantes. Al mismo tiempo nos permitió vislumbrar la distancia existente entre la teoría brindada por las asignaturas y los conocimientos necesarios para abordar nuestra realidad local.

Más allá de lo trabajado con los estudiantes, reflexionamos como cátedra sobre la necesidad de revisar la dimensión institucional en dos sentidos: en lo relacionado con la retroalimentación hacia la Unidad Académica y en el vínculo con las organizaciones. En el primer caso consideramos que es preciso **desagregar las recomendaciones** que antes solicitábamos como un apartado único del Trabajo Final, en diferentes aspectos: sobre la *Facultad*, sobre el *Seminario específicamente*, y a las organizaciones mediante la inclusión de un *informe de acompañamiento* que debe ser entregado por los jóvenes a la organización y devolver firmado con la conformidad de la misma. Por otro lado, originalmente se les solicitaba que realizaran una resignificación del marco teórico elaborado y entregado que arrojaba pobres resultados en el sentido de realmente revisar algo de la teoría vista. Para ello en consonancia con la entrega del TAB, se propone incorporar a un encuentro final un ejercicio de resignificación que guíe el trabajo de las duplas. En el segundo aspecto, comenzar a **repensar nuestro vínculo como cátedra con las organizaciones**, a partir de visualizar una suerte de repeticiones en el trabajo de los estudiantes y la falta de apropiación de lo construido por los mismos. En algún punto comenzamos a dudar de la profundidad de los compromisos de trabajo establecidos con ellas. Esta reflexión nos permitió pensar tres estrategias que nos acerquen más a conocer las realidades de las organizaciones y la forma en que se desarrolla el trabajo de los cursantes. Comenzamos a llevar adelante una **reunión de presentación** con aquellas organizaciones que se acercan por primera vez al Seminario para establecer y escuchar con más claridad las necesidades institucionales y en qué sienten que los jóvenes los pueden acompañar para poder dar respuestas institucionales ante las dudas que, en muchos casos, los estudiantes no logran dar. Por otro lado, iniciamos una suerte de **visitas a las organizaciones** cuyas intervenciones nos generaban *dudas*; ya fuera respecto del compromiso que en las clases se manifiestan, de la veracidad de sus dichos, o de las carencias de la organización y la pertinencia de las intervenciones. Pero para pensar el vínculo de forma completa, se propuso reordenar las presentaciones de los trabajos finales del Seminario con otros criterios que no fueran los relacionados con el horario habitual de clase, sino que nos permitieran **agrupar las intervenciones por tipo de**

organización para posibilitar el reconocimiento por parte de las organizaciones de otras que pueden estar en similares circunstancias y fomentar el establecimiento de redes.

3. CONCLUSIONES

Finalizando el análisis se puede demostrar que existe una fuerte incidencia de la propuesta pedagógica en la construcción de aprendizajes significativos.

En particular este análisis permitió reafirmar la necesidad de establecer vínculos de confianza y proximidad entre estudiantes y organizaciones para la realización de una práctica distinguida. Pese a que las características de duración del Seminario acotan la extensión formal del vínculo obstaculizándolo, se ha incrementado la efectividad de la planificación de las tareas.

Por otra parte, los aprendizajes que surgen de esta reflexión evidencian la necesidad de los estudiantes de encontrar más espacios institucionales, guiados, para adquirir las competencias que el ejercicio profesional requiere. En ese sentido, es notable cómo cada nuevo grupo de estudiantes resalta la existencia de un conjunto de conocimientos, a criterio de ellos *elementales*, para el trabajo que no son puestos en juego en el aula de nuestra Facultad. Al hacer mención a esto, referimos no solo a contenidos ausentes en las propuestas curriculares, sino también a aquellos que han sido trabajados de forma superficial, por lo tanto resultan insuficientes para ser aplicados. A partir de estas experiencias es nuestra intención poner en crisis las propuestas pedagógicas que no permiten que los estudiantes *aprehendan*. Sin pretensión de creer que sólo se aprende en la práctica en contexto, convencidos de que las competencias profesionales no pueden ser leídas de un manual.

Algunos de los indicadores analizados no arrojan información relevante para este análisis, ya que fueron elaborados en el contexto de la investigación precedente. Sin embargo, resultaron útiles a fin de la comparación de los dos puntos descritos anteriormente.

Parte de la intencionalidad de este trabajo tiene que ver con analizar una propuesta pedagógica que a nuestro entender permite llevar adelante otros procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento con los estudiantes propias de un Seminario de Práctica Pre Profesional. Nuestro esfuerzo como cátedra está vinculado también a contribuir en la formación profesional desde una perspectiva crítica de la Universidad. La realidad es multidisciplinaria y es preciso pedir colaboración para no defraudar a las organizaciones que depositan mucha confianza en estas intervenciones, pero al mismo tiempo no frustrar la iniciativa individual, el trabajo interdisciplinario se convierte así en un nuevo desafío en la formación de profesionales de Ciencias Económicas. Por otro lado, comprender que lo humano se encuentra por sobre lo profesional, lo que implica vincularnos como personas y ponernos en juego en la experiencia de trabajo.

En un sentido ulterior, estas acciones planificadas desde la gestión institucional con un esquema de acompañamiento y tutoría a los estudiantes, muestra el potencial transformador de las Universidades cuando buscan poner al servicio del empoderamiento de los actores locales y regionales, sus producciones. Y, por otra parte, potencia la sostenibilidad al implicar a los futuros profesionales, agentes de transformación y sujetos en formación, en un doble sentido. Por un lado desde el aspecto pedagógico, en cuanto a la ruptura del paradigma áulico como único productor de conocimiento; y por otro, desde el aspecto solidario en cuanto al impacto de las intervenciones como prácticas transformadoras para los estudiantes y para las instituciones que contribuyen al desarrollo de la economía social y solidaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cecchi, N; Lakonich, J; Pérez, D; Rotstein, A. (2009). *El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la Acción*. Buenos Aires. IEC- CONADU.
- Cecchi, N; Pérez, D.; Sanllorenti, P. (2013). *El Compromiso Social Universitario. De la Universidad Posible a la Universidad necesaria*. Buenos Aires. IEC- CONADU.
- Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena (2008). “Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe.”
- Declaración del Consejo Interuniversitario Nacional (2010). Plenario Extraordinario. “Las universidades públicas en el año del bicentenario”.
- Huergo, M. C.*; Morasso, M. C. (2012). “Experiencias de aprendizaje-servicio en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UNMDP. En M.A. Herrero y M.N, Tapia (Comp.) *Actas de la II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. http://www.clayss.org/06_investigacion/jornadas/Libro_II-Jornada-Investigadores-Aprendizaje-Servicio/CIII-13_Huergo-Morasso.pdf.
- IEC-CONADU (2009). “El compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI: Entre el debate y la acción” P. 21 a 80.
- IEC-CONADU (2012) .Conclusiones “II Jornadas nacionales compromiso social universitario y políticas públicas. Tendencias en la agenda universitaria”.
- Sader, Emir. Aboites, Hugo; Gentili Pablo y otros (compiladores) (2008). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO - *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*
- Tünnermann Bernheim, Carlos (ed.) (2008) *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali, Pontificia Universidad Javeriana Colombia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- UNESCO. Declaración conferencia mundial de educación superior (2009). “Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo”.

INTERVENCIÓN COMUNITARIA Y APRENDIZAJE- SERVICIO: CONSTRUCCIÓN DE TIPOLOGÍAS

Ierullo M.*, Ruffini V.

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario,
Yapeyú 283 C1202ACD, C.A.B.A., Argentina
Universidad de Buenos Aires

*011- 154156-3791 ierullo.martin@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se propone reflexionar acerca de los procesos de intervención comunitaria en el marco de los proyectos de aprendizaje y servicio solidario. Se construye una posible tipología para la clasificación de las acciones de intervención social a partir del trabajo de investigación y evaluación desarrollado desde CLAYSS en el marco del Programa de Apoyo a Escuelas “Creer para Ver” (2008-2014). Este texto pretende compartir una posible clasificación alternativa a la dicotomía asistencia-promoción social frecuentemente utilizada para el análisis de las acciones de servicio comunitario.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio – intervención comunitaria - servicio

ABSTRACT

This study focuses on the processes of social intervention in the context of service-learning projects. It builds a possible typology to classify the actions of social intervention. This work is based on the research and evaluation developed from CLAYSS about the School Support Program "Creer para Ver" (2008-2014). This text aims to share a possible alternative classification to social assistance- promotion dichotomy often used to analyze the actions of community service.

KEY WORDS: service-learning - Community involvement - Service

1. INTRODUCCIÓN

Entre 2008 y 2014 CLAYSS y Natura Cosméticos Argentina llevaron a cabo el Programa “Crear para Ver”, desde el cual se desarrollaron acciones destinadas al fortalecimiento de experiencias de aprendizaje-servicio realizadas por escuelas de todo el país. Estas escuelas impulsan sus actividades en el marco de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, es decir implementan acciones socio-educativas con las siguientes notas distintivas:

- Constituyen acciones concretas de servicio solidario destinado a atender en forma acotada y eficaz necesidades y problemáticas comunitarias.
- Están protagonizadas por los estudiantes de dichas instituciones educativas en las distintas etapas de ejecución de las mismas.
- Se encuentran articuladas intencionadamente con los contenidos de aprendizaje.

Estas escuelas han tendido a transformar la realidad social en la que viven por medio de la acción protagónica de los niños/as y adolescentes que las integran. De esta manera los conocimientos aprendidos en la escuela se ponen en práctica en la resolución de necesidades y problemáticas concretas que afectan a las comunidades.

En el marco del Programa “Crear para Ver” se desarrollaron acciones de sistematización y evaluación de las distintas experiencias que llevaron a cabo las escuelas participantes del mismo, las cuales se encuentran documentados en Ierullo (2013; 2014; 2015). Las mismas han posibilitado avanzar en la construcción de instrumentos de evaluación cuanti-cualitativos y de posibles tipologías para la clasificación de los proyectos.

El presente documento se centra en las acciones de servicio o intervención comunitaria que llevaron a cabo estas escuelas. A partir de la reflexión acerca de las mismas fue posible delimitar distintos tipos de acciones, con características y desafíos particulares en función de la complejidad que presentan cada una de ellas.

Este texto pretende compartir una posible clasificación alternativa a la dicotomía asistencia- promoción social frecuentemente utilizada para el análisis de las acciones de servicio comunitario.

2. DESCRIPCIÓN DE LA TIPOLOGÍA

A partir del análisis de los proyectos desarrollados por las escuelas, es posible identificar cuatro tipos de intervención comunitaria que presentan un grado de complejidad creciente:

- **Atención directa de necesidades sociales:** Provisión de un bien y/o servicio por parte de la escuela para aportar al abordaje de una situación problemática. Se aplican saberes y destrezas para la atención de necesidades que expresa la población en general o de grupos particulares (adultos mayores, personas con discapacidad, niños/as, etc.). Se interpreta el problema en tanto carencia. Los resultados de estas experiencias impactan en mayor o menor medida en la calidad de vida de la población beneficiaria produciendo efectos en el corto y mediano plazo. Por ejemplo: campañas de recolección de alimentos, ropa; elaboración de bienes (anteojos, dispositivos ortopédicos, material didáctico, etc.), maquinarias y equipamiento en función de necesidades comunitarias, etc.
- **Campañas de difusión/sensibilización:** Se apunta a sensibilizar a la población y/o a los gobiernos locales acerca de la importancia/urgencia que demanda la atención de determinadas situaciones problemáticas. En este sentido, puede afirmarse que estos proyectos están dirigidos a instalar ciertas problemáticas de interés en la agenda pública local y en generar condiciones que permitan revertir las condiciones negativas producidas por las mismas en el mediano plazo. Permite la atención del problema en el corto/ mediano plazo. Por ejemplo: campañas de prevención de enfermedades y

- promoción de la salud, acciones de difusión sobre derechos de usuarios, mecanismos de reclamo, educación vial, sobre el cuidado del ambiente, del patrimonio histórico-cultural, etc.
- **Transferencia/Intercambio de saberes.** Se apunta a que la población destinataria pueda apropiarse de saberes y competencias que les permitan atender de manera más efectiva problemáticas sociales. A tal fin resulta necesario un intercambio efectivo en el que el conocimiento científico entra en diálogo con el conocimiento práctico y busca facilitar el abordaje de determinados problemas y generar un mejor posicionamiento de los beneficiarios frente a los mismos. Permite la atención del problema en el mediano plazo. Por ejemplo: proyectos de capacitación laboral, de acompañamiento a emprendedores productivos, entre otros.
 - **Motorización de los procesos de desarrollo local:** Apunta al abordaje en conjunto con otros actores sociales de las problemáticas comunitarias. Se busca acompañar/motorizar procesos que favorezcan el desarrollo social, económico, político, cultural y/o ambiental en una determinada localidad o región. Permite la atención del problema en el mediano/largo plazo. Por ejemplo: proyectos vinculados al incentivo del turismo local, de fortalecimiento de los circuitos productivos locales, acciones con impacto en el medio ambiente y el entorno urbano, entre otros.

3. REFLEXIONANDO A PARTIR DE LA TIPOLOGÍA

A partir de la tipología antes explicitada cabe tomar en consideración las siguientes cuestiones, vinculadas al proceso de reflexión y evaluación constante de las acciones:

	Atención directa de necesidades sociales	Campañas de difusión/sensibilización	Intercambio/ transferencia de saberes	Motorización de procesos de desarrollo local
Claves para reflexionar sobre el diagnóstico y la planificación del proyecto	El diagnóstico participativo constituye una clave para estos proyectos. Cabe preguntarnos: ¿Cómo la comunidad expresa la necesidad/problema social? ¿Cómo se puede viabilizar la participación de la comunidad en el diagnóstico? ¿De qué manera la comunidad expresa la demanda? ¿De qué formas otros actores sociales intentan dar respuesta a esta necesidad? ¿En qué medida la acción planificada incorpora la demanda de la población y/o la visión de la misma acerca del problema? ¿Qué saberes y habilidades resulta necesario reforzar/profundizar?	Resulta necesario avanzar en el análisis de los actores involucrados y las posiciones de los mismos. Podríamos preguntarnos: ¿Quiénes son los actores sociales involucrados? ¿De qué maneras conciben al problema los distintos actores? ¿Quiénes presentan una posición similar a la planteada desde la escuela? ¿Qué resistencias pueden identificarse respecto de dicha posición? ¿Con quiénes conviene aliarse? ¿De qué manera puede instalarse este tema en la agenda pública y/o política?	Es central incorporar elementos de diagnóstico y planificación participativa. Al respecto cabe preguntarnos: ¿Cómo expresa la comunidad el problema? ¿De qué manera la comunidad aborda la problemática y/o necesidad? ¿Qué saberes poseen los actores comunitarios? ¿De qué manera se puede aportar desde los saberes que poseen los estudiantes? ¿Qué saberes y habilidades resulta necesario reforzar/profundizar? ¿De qué manera puede plantearse un verdadero diálogo entre saberes?	Sobre este perfil de proyecto cabe preguntarnos: ¿Incorpora el diagnóstico las distintas dimensiones implicadas en el problema? ¿Quiénes son los actores sociales involucrados? ¿De qué maneras conciben al problema los distintos actores? ¿Quiénes presentan una posición similar a la planteada desde la escuela? ¿Con quiénes conviene aliarse? ¿En qué medida las acciones realizadas resultan pertinentes a la escuela y a la edad de los estudiantes? ¿En qué medida las acciones desarrolladas permiten abordar el problema en su complejidad? ¿Qué saberes y habilidades resulta necesario reforzar/

				profundizar?
Impacto del servicio en el abordaje de la problemática	Depende del bien y/o servicio provisto (durabilidad, efectividad, etc.) y del manejo que realicen los destinatarios a posteriori.	Depende a la capacidad del proyecto para instalar la problemática en la agenda pública a partir de las acciones de sensibilización. Su efectividad depende del grado de visibilidad y de las alianzas establecidas.	Tiende a mejorar la posición de los destinatarios frente a las situaciones problemáticas. Favorece los procesos de emponderamiento de los sujetos y grupos sociales.	Tiende a generar condiciones de inclusión y desarrollo sostenido que impactan positivamente en la población. Favorece el fortalecimiento de personas y grupos a través de la consolidación de redes sociales.
Principales desafíos	Generar diagnósticos en función de las necesidades comunitarias (y no desde lo que la escuela cree acerca de lo que se necesita). Generar situaciones de solidaridad horizontal (reconocimiento de la potencia del otro) (Del Campo, 2012)	Analizar los actores sociales vinculados a la problemática en cuestión y establecer posibles alianzas y estrategias de acción en función de dicho análisis. Generar situaciones de solidaridad horizontal (reconocimiento de la potencia del otro) (Del Campo, 2012)	Generar verdaderas instancias de intercambio y diálogo entre los saberes científico y popular. (Freire y Faúndez, 2010)	Dilucidar los aportes específicos que se pueden brindar desde la escuela (y desde el saber de los estudiantes) al abordaje de situaciones problemáticas, generando un diálogo con otros actores sociales con saberes y culturas institucionales distintas.

REFERENCIAS

- Del Campo, Graciela (2012). “¿De qué solidaridad hablamos cuando decimos aprendizaje-servicio solidario?” En: Herrero, M. A. y Tapia, M. N. *Actas de la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. CLAYSS-Red Iberoamericana de Aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 22 de agosto de 2012, pp. 11-14 http://www.clayss.org/06_investigacion/jornadas/Libro_IJIA-S_COMPLETO.pdf
- Freire, P. y Faúndez, A. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.
- Ierullo, M. (2013). Programa de Apoyo a Escuelas Solidarias Creer para Ver, Natura Argentina CLAYSS: *Informe de Evaluación 2012*, Buenos Aires, CLAYSS, 2012. Ediciones CLAYSS, Buenos Aires. http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/descargas/CLAYSS-Informe_Creerparaver2012.pdf
- Ierullo, M. (2014). *El aprendizaje y servicio solidario en las escuelas: informe de evaluación* Programa Creer para Ver : 2013. Ediciones CLAYSS, Buenos Aires. http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/descargas/Informe%202013.pdf
- Ierullo, M. (2015). *Aprender y transformar la realidad. Informe de Evaluación de las experiencias de aprendizaje y servicio solidario en las escuelas del Programa Creer para Ver 2014*. Ediciones CLAYSS, Buenos Aires. (en prensa)

FORMANDO EN SOLIDARIDAD: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE- SERVICIO EN SANTO TOMÁS

Jara L.*, Carrasco V.

Escuela de Educación, Universidad Santo Tomás, 4030000
Avenida Prat 855 Concepción. Chile
+ 56- 041-20108816 ljara@santotomas.cl

RESUMEN

El Aprendizaje + Servicio (A+S), pedagogía de tendencia mundial, fue incorporado desde 2013 en el Proyecto Educativo Universidad Santo Tomás como área de Vinculación con el Medio y como línea de formación pedagógica; dando así respuesta a la Responsabilidad Social Universitaria. Como consecuencia, en el marco del Proyecto de Innovación se realizaron 14 experiencias de A-S en forma paulatina y sistemática evaluando impacto en asistencia, y satisfacción de participantes por medio de encuestas. Los resultados muestran aumento en porcentaje de asistencia; que los alumnos, la comunidad y los docentes involucrados manifiestan un 100% de satisfacción y desarrollo de actitudes pro sociales.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio, Responsabilidad Social Universitaria, Vinculación con el Medio, Sistematización.

ABSTRACT

Service Learning, an international trending pedagogy, was incorporated since 2013 in the Educational Project of Saint Thomas University. It was also incorporated to the Community Affairs and became part of the teaching program as a way of responding to the Social Responsibility endowed in institutions of Higher Education. This Innovation Project was conducted to gradually systematize Service Learning in 9 majors, by surveying the participants. The results showed that the students, the community and the teachers involved indicated a high rate of satisfaction and the development of social attitudes.

KEY WORDS: Service Learning, Social Responsibility, Community Affairs, Systematize.

1-INTRODUCCIÓN

La Educación Superior constituye en la actualidad uno de los instrumentos principales con que cuenta la sociedad en su intento de asegurar el desarrollo de los países, más aún con el principio de “educación permanente” que es posible sólo cuando se construyen puentes *entre los miembros de la comunidad académica, las realidades socio-culturales y económicas que los rodean y las acciones de los ciudadanos que día tras día intentan crear mejores condiciones y una vida justa e equitativa* (UNESCO, 1999).

En Chile, la Educación Superior como nivel terciario de la estructura del sistema educacional, no está ajeno a la responsabilidad de formar buenos profesionales y también personas sensibles a los problemas de los demás, comprometidos con el desarrollo del país y la inclusión social de los más vulnerables. Por ello, la Universidad Santo Tomás, en su Proyecto Educativo Institucional, se ha definido como una institución enfocada primordialmente a la docencia, la investigación y a la vinculación con la comunidad, orientada a: *formar profesionales con un nivel de preparación profesional, valórica y actitudinal, que les permita desempeñarse con integridad, eficiencia, excelencia, creatividad y responsabilidad social, contribuyendo así al desarrollo de su familia y comunidad, aportando a la cultura, y a la generación de nuevos conocimientos* (UST, 2014)

Para cumplir con esta misión, la Universidad Santo Tomás declara explícitamente el Aprendizaje – Servicio como una propuesta pedagógica que favorece no sólo la construcción de aprendizajes *in situ* sino también la formación ciudadana solidaria y de conductas pro sociales de los futuros profesionales; cumpliendo así un rol esencial como institución que responde a necesidades o problemáticas de la sociedad y, con ello, a hacer de ésta una más equitativa y con justicia social.

De allí la importancia de desarrollar un Proyecto de innovación académica con la participación de la comunidad educativa y socios comunitarios, que permitió responder a necesidades por medio de diversas experiencias de A-S, e incorporar esta herramienta paulatina y sistemáticamente, evaluando el impacto por medio de análisis de relatos obtenidos en encuentros de reflexión y la aplicación de una encuesta que arroja el porcentaje de satisfacción de todos los actores de la experiencia; estudiantes, académicos y socios comunitarios.

El objetivo del proyecto fue incorporar paulatina y sistemáticamente el aprendizaje-servicio en el curriculum de las distintas carreras de las Instituciones Santo Tomás, evidenciando la formación de capacidades y valores cristianos para el buen desempeño en el mundo del trabajo y el ejercicio de una ciudadanía participativa y solidaria. Del que se desprenden:

- Favorecer los índices de aprobación, asistencia y retención en las asignaturas involucradas en los proyectos de aprendizaje servicio (A-S)
- Favorecer conductas pro sociales y ciudadanas en los estudiantes como competencia fundamental en la formación de personas, asociando actividades solidarias con los contenidos previstos con los programas de estudio.
- Responder a las necesidades o problemáticas de la comunidad desde la participación ciudadana protagonizada por los estudiantes y planificado en forma integrada entre la Institución y el socio comunitario.

2-METODOLOGÍA: ESTRATEGIAS Y ACCIONES

Las estrategias y acciones propuestas para lograr los objetivos y la intencionalidad del proyecto de innovación implicaron

Estrategia Sensibilización y Capacitación

- Encuentro con Jefes de carrera, directores de Escuela y docentes donde se comparte y trabaja la temática de aprendizaje-servicio y el desarrollo de Proyectos, además de establecer los roles de los participantes en el Proyecto.

- Encuentro con los estudiantes de las diferentes asignaturas de las carreras que implementarán un proyecto de aprendizaje-servicio para su orientación y capacitación.

Estrategias de Diagnóstico

- Visita a terreno por parte de docentes y estudiantes para recogida de las necesidades de la comunidad que puedan ser atendidas desde la institución educativa e identifican entre ellas las mejores oportunidades para desarrollar aprendizaje-servicio por medio de una metodología participativa.
- Reunión para Orientación a los profesores y docentes en la elección de la problemática para elaboración de un proyecto de aprendizaje-servicio por parte del equipo ejecutor del proyecto de Innovación.

Diseño y Planificación de los proyectos Aprendizaje – Servicio

- Estudiantes, docente de asignatura y un representante de los socios comunitarios elaboran el proyecto de aprendizaje-servicio, son asesorados por los profesionales a cargo del Proyecto de innovación.
- Revisión del diseño y coherencia interna de los proyectos realizada por los profesionales a cargo del proyecto de innovación y los coordinadores.

Ejecución de los Proyectos o Experiencia de A – S con generación de evidencias

- Los estudiantes y docente encargado de la asignatura responden a la necesidad levantada desde y con la comunidad de acuerdo a la planificación hecha, realizando las actividades propuestas y generando espacios de reflexión y mejora en cada paso; proceso que es seguido y acompañado por los docentes encargados del proyecto de innovación.
- Se recogen evidencias a través de encuestas de satisfacción aplicadas a los jóvenes estudiantes, docentes y socios comunitarios que participaron en la experiencia de A-S; se toman fotografías y breves videos que muestran las actividades realizadas o el testimonio de los involucrados.
- Los datos de las encuestas se analizaron cualitativamente a través de un programa computacional N-VIVO para determinar el porcentaje de satisfacción y qué ámbitos presentan mayor o menor grado de ésta.

Finalización del Proyecto:

- Elaboración de informe escrito final para publicación, ponencia en seminario Internacional CLAYSS de Aprendizaje servicio Solidario.
- Organización de un Encuentro de profesores, estudiantes y socios comunitarios para dar a conocer los resultados del Proyecto y establecer acciones de mejora para proyectos futuros.

3-INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Encuesta de Satisfacción adaptada del Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio, bajo la modalidad de entrevista semiestructurada para estudiantes, docentes y socios comunitarios que participaron de las experiencias y que fueron seleccionados al azar. (Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina; 2012)

4-RESULTADOS

En los resultados destacan los obtenidos de las encuestas de satisfacción aplicadas a profesores, alumnos y socios comunitarios, cuyos datos se muestran en los siguientes gráficos.

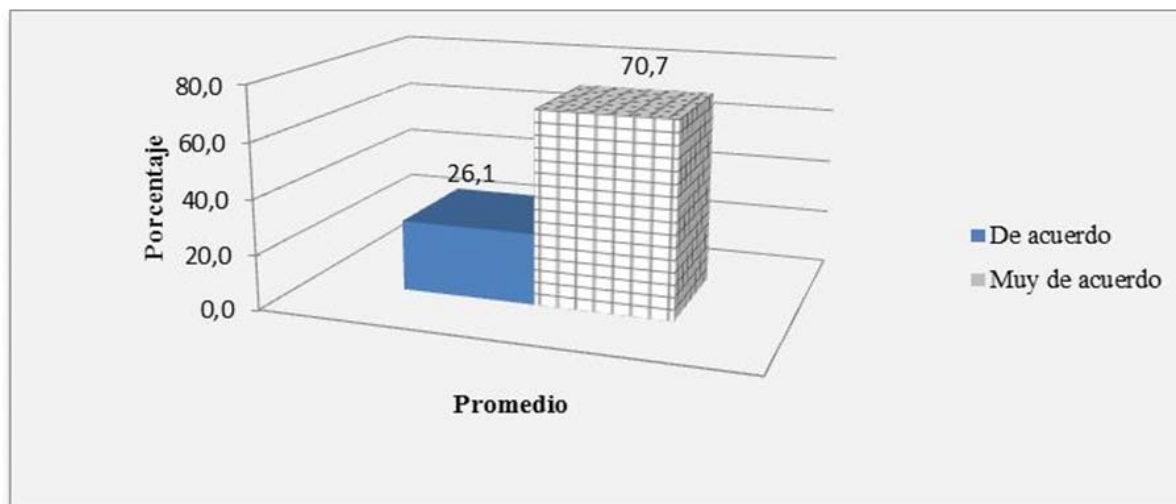


Gráfico N° 1: Encuesta de Satisfacción Docente

El Gráfico N° 1 evidencia el porcentaje de satisfacción de los docentes que realizaron experiencias de A-S, los cuales califican la intervención en un porcentaje promedio de satisfacción de un 70.7% en el ámbito “muy de acuerdo” y un 26,1 % en el ámbito “de acuerdo”, con 3,2 % “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”. Al mismo tiempo, la autoevaluación de los docentes muestra porcentajes de satisfacción de 81,4% en categoría “muy de acuerdo” y 18,6 en “de acuerdo”.

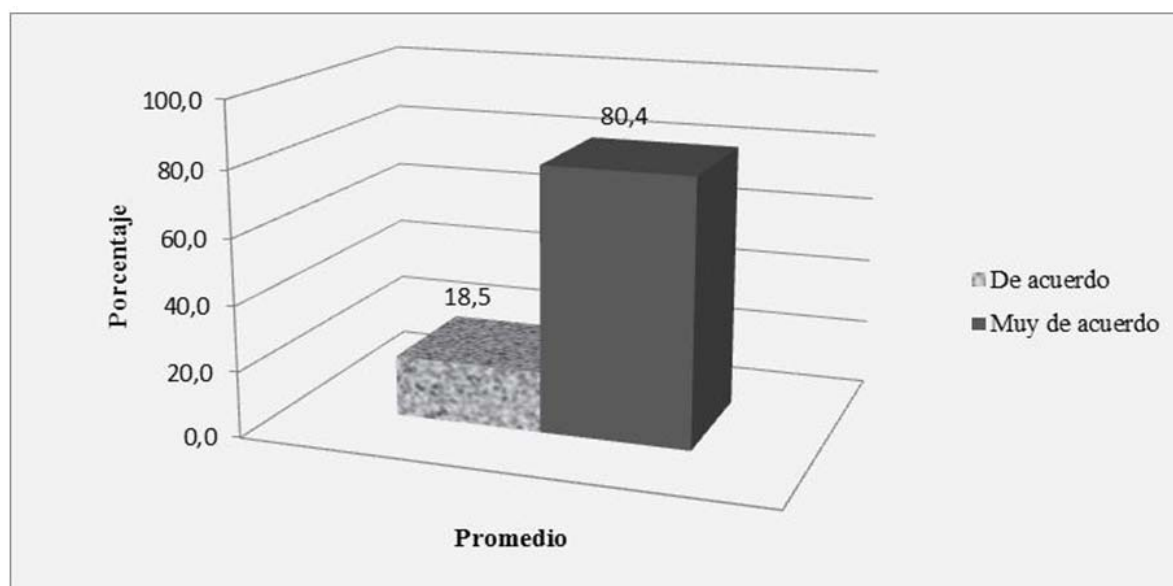


Gráfico N° 2: Encuesta Satisfacción Alumnos

El proyecto también buscó favorecer conductas pro sociales y ciudadanas en los estudiantes por medio de la vivencia de experiencias de A+S; lo que se evidencia al obtener un alto porcentaje de satisfacción, 80,4 % en el ámbito “muy de acuerdo” y 18,5 % en el ámbito “de acuerdo” tal como se visualiza en el Gráfico N°2.

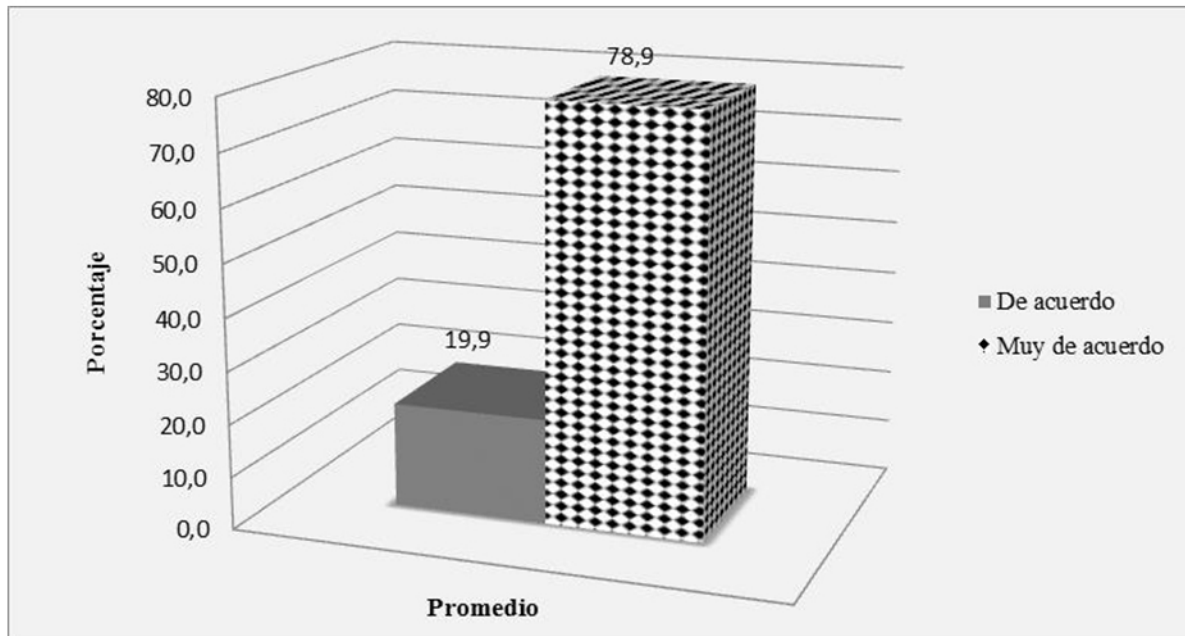


Gráfico N° 3: Satisfacción de los Beneficiarios.

El Gráfico N° 3 muestra un aspecto relevante que es la satisfacción de los socios comunitarios con respecto a las experiencias de aprendizaje-servicio que obtienen un % promedio entre “muy de acuerdo” y “de acuerdo” de un 98,8%, dejando un 1,2 % en el ámbito “ni de acuerdo ni en desacuerdo”

5-DISCUSIÓN

Otro antecedente que es importante rescatar en las encuestas aplicadas a los socios comunitarios, es que la pregunta referida a “Las actividades han contribuido a la formación de profesionales comprometidos con la comunidad” obtiene un 98,8% promedio entre los ámbitos “Muy de acuerdo” y “de acuerdo”. Y, en la pregunta “Considero que este tipo de Experiencia de A+S son una contribución de la Corporación Santo Tomás a la sociedad”, se obtiene un 96,2 % en los ámbitos “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, lo que supone una buena acogida y reconocimiento de la Institución. Se destaca también en la Evaluación del Docente en la que los resultados muestran que el 100% opina que se contribuye a resolver una necesidad social; y que Santo Tomás como Corporación contribuye a esto, con las actividades de aprendizaje-servicio.

Todos los indicadores de los resultados del Proyecto fueron cumplidos en su 100% puesto que se esperaba un 75% de satisfacción en las encuestas aplicadas a los socios comunitarios, estudiantes y docentes y se obtuvo un porcentaje de satisfacción superior a éste. Además, se planteó un porcentaje de asistencia igual o superior al 75%, lo que se logró en todas las carreras que realizaron experiencias de A-S. Por otra parte, el indicador que dice en relación a la recopilación de opiniones y vivencias de cada comunidad intervenida con un

Proyecto de aprendizaje-servicio, se plasmó por medio de video resumen con todas las experiencias y testimonios de los agentes involucrados.

6-CONCLUSIONES

La asistencia al XVI Seminario Internacional de A+S Solidario realizado en Buenos Aires, Argentina en 2013, y la socialización de lo compartido contribuyeron a lograr que nuestro PEI institucional Santo Tomás considerara al A+S como uno de sus Ejes de Formación. Se ha sensibilizado y capacitado al 100% de los Directivos de Santo Tomás, profesores y estudiantes, sede Concepción, que participan del Proyecto. Se han favorecido conductas pro sociales y ciudadanas en los estudiantes como competencia fundamental en la formación de persona, asociando actividades solidarias con los contenidos previstos con los programas de estudio. Se responde a las necesidades o problemáticas de la comunidad desde la participación ciudadana protagonizada por los estudiantes y planificado en forma integrada entre la Institución y el socio comunitario. Se han generado redes entre la comunidad y las instituciones Santo Tomás para la continuidad y multiplicación de experiencias de aprendizaje-servicio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cepal. (2007). *El Panorama Social de America Latina*. Nueva York: Publicaciones de las Naciones Unidas
- Corporación Santo Tomás. (abril de 2013). *Vinculación con el Medio UST*. Recuperado el 14 de noviembre de 2014, de Política de Vinculación con el Medio: <https://www.santotomas.cl/resources/descargas/vcm/politica-vinculacion-medio.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2005c) Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. República Argentina. 1º Edición.
- Rodríguez Ponce, E. (noviembre de 2009). “El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: evidencia desde Chile”. *Redalyc*, 34(11), 822-829.
- Tapia, M. (2010). *CEDID UCT*. Obtenido de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Fx05S8YUxHgJ:www.cedid.uct.cl/archivos/diplomado/documento_maria_nieves.doc+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl
- UNESCO. (1999). *Las Universidades y la Educación, el Rol de la de las Universidades*. Hamburg: Druckerei Seemann.
- Universidad Santo Tomás. (2014). *Proyecto Educativo de la Universidad Santo Tomás*. Santiago: Universidad Santo Tomás.
- Vallaey, F. (2009). *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?* Recuperado el 28 de Enero de 2014, de http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/09/Archivos/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf

ESTUDIO QUE COMPARA UNA MISMA EXPERIENCIA DOCENTE CON Y SIN APRENDIZAJE Y SERVICIO

Jiménez Cavieres, R.

Escuela de Arquitectura Universidad de Santiago de Chile, Casilla 442, Correo 2 Santiago, Chile
rodolfo.jimenez@usach.cl

RESUMEN

Se compara una experiencia de enseñanza aprendizaje en un Taller de Arquitectura, donde dos de tres secciones de un curso aplicaron la metodología de aprendizaje-servicio y una tercera optó por un método convencional aun cuando compartieron los mismos objetivos curriculares de la carrera. Fue realizada en los talleres del cuarto año de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Santiago de Chile en 2014, en el contexto del proceso de reconstrucción post-incendio de abril de 2014 en la ciudad de Valparaíso. La evaluación realizada por los estudiantes muestra las diferencias que se produjeron entre los talleres principalmente desde el punto de vista de la motivación.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje y Servicio, Responsabilidad Social Universitaria, enseñanza de la arquitectura, barrio sustentable.

ABSTRACT

An experience of teaching-learning in an Architecture Studio it is compared, where two of three sections of a course applied service-learning methodology, and a third opted for a conventional method, eventhough they all shared the same curriculum goals of the programme. It was carried out in the fourth year's workshops of the School of Architecture at Universidad de Santiago de Chile in 2014, within the context of the process of reconstruction post-fire of April 2014 in the city of Valparaiso. The evaluation made by the students shows that the differences produced between workshops were mainly from the point of view of motivation.

KEY WORDS: Service Learning, University Social Responsibility, architectural education.

1-INTRODUCCIÓN

“El Taller” se organizó en tres secciones con 23, 17 y 13 estudiantes y con un profesor a cargo cada una; en total fueron 53 estudiantes. Se coordinaron aspectos generales de los contenidos de la asignatura pero no fue posible concordar el enfoque metodológico. En términos prácticos, resultó que dos de las tres secciones fueron bastante coincidentes y aplicaron con convicción la metodología de aprendizaje-servicio, mientras la tercera tuvo una opción, si bien legítima y muy válida, fue más tradicional y convencional en la práctica de la docencia de la arquitectura. Este artículo expone la experiencia y busca entregar la percepción de la misma recogida en una encuesta que fue respondida por un 66 % de los estudiantes participantes. El diseño de la actividad de aprendizaje y servicio consideró en primer lugar la identificación de los contenidos curriculares, habilidades técnico-profesionales y aprendizajes valóricos que están presentes en el programa de estudios del Taller y que pueden desarrollar los estudiantes a través del proyecto de aprendizaje y servicio.

2-ACTIVIDADES Y OBJETIVOS DEL SERVICIO Y CONTENIDOS CURRICULARES

En el trabajo existió una gran concordancia entre los objetivos del servicio, los contenidos curriculares y las actividades realizadas que se enumeran a continuación:

1. Se realizó un diagnóstico territorial-social en forma participativa con una comunidad.
2. Se identificaron elementos y variables espaciales, ambientales, normativas sociales y culturales de un hábitat humano urbano de alta vulnerabilidad y precariedad material.
3. Se formularon estrategias de intervención bajo las premisas y fundamentos establecidos a partir del diagnóstico.
4. Se concibió y diseñaron propuestas de mejoramiento urbano a escala barrial, adecuado al lugar y a las funciones propias del habitar, bajo premisas y criterios de sustentabilidad. (Mejoramiento sustentable del espacio público).
5. Se diseñaron tipologías de vivienda o edificios de servicio, que se integren y formen parte integral del conjunto y su equipamiento.
6. Manejar variables constructivas, estructurales, espaciales y significativas de una obra de arquitectura vinculada al habitar.

3-EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para hacer la evaluación de la experiencia se realizó una encuesta en línea bajo soporte “e-encuesta.com” que fue respondida por 35 de los 53 estudiantes de los tres talleres. Los gráficos que se exponen a continuación expresan un promedio de las respuestas de los tres talleres, sin hacer distinción de la sección a la que pertenecían los estudiantes, no obstante expresan mayoritariamente a aquellos que participaron de la metodología de aprendizaje-servicio, que corresponden a 29 de las 35 respuestas obtenidas.

Considero que los ejercicios y los contenidos del Taller son...

(Por favor, marca tantas opciones como consideres oportunas)

Interesantes	57,14%
Me hacen pensar	57,15%

Me hacen ver otros puntos de vista	74,29%
Son complicados pero merecen la pena	31,43%
Son aburridos	20,00%
Ninguno de los anteriores	2,86%

VALORACIÓN DEL TALLER: Por favor, valora del 1 al 10

Donde 10 es "Totalmente de acuerdo" y 1 es "Totalmente en desacuerdo" con las siguientes cuestiones:

El Taller ha aumentado mi interés en los temas socio urbanos	7,8
Mi conocimiento sobre el rol del arquitecto en el territorio ha aumentado gracias a este taller	7,06
El taller ha cubierto mis expectativas	6,54
El Taller ha ayudado a completar mi formación profesional	7,46
Me he sentido motivado al asumir una responsabilidad social con mi trabajo	8,37
El trabajo en equipo ha sido una experiencia enriquecedora	7,32

VALORACION SOBRE EL DESARROLLO DEL TALLER: Por favor, valora del 1 al 10

Donde 10 es "Totalmente de acuerdo" y 1 es "Totalmente en desacuerdo" con las siguientes afirmaciones:

Los ejercicios del semestre estaban bien diseñados y eran fáciles de entender	6,86
La evaluación con la participación nuestra es más justa que cuando no participamos	7,42
La auto-evaluación es demasiado complicada para nosotros	4,27
Prefiero que el profesor me ponga la nota y no tener que autoevaluarme	4,76

VALORACIÓN DEL PROFESOR DEL TALLER: Vvaloración de 1 al 10 donde 10 es "Totalmente de acuerdo" y 1 es "Totalmente en desacuerdo"

El profesor es un experto en la asignatura	8,4
El profesor promueve la participación en clases	8,8
El profesor conoce bien la asignatura	9,09
El profesor utiliza ejemplos útiles para explicar la asignatura	8,4
El profesor se comunica de forma clara y fácil de entender	8,43
El profesor muestra entusiasmo por la asignatura que enseña	9,4

¿Cuál es tu nivel de satisfacción general con esta asignatura? : Valoración de 1 al 10 donde 10 es "Totalmente de acuerdo" y 1 es "Totalmente en desacuerdo"

Muy satisfecho	20,0%
Satisfecho	54,29%
Ni satisfecho ni insatisfecho	8,57%
Insatisfecho	

Insatisfecho	8,57%
Muy insatisfecho	2,86 %

Nivel de Satisfacción general de la asignatura, diferenciando con y sin aprendizaje y servicio

Profesor	Muy satisfecho	Satisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Insatisfecho	Muy insatisfecho	N° de Respuestas
1	7	9	2			18
2		8	1	2		11
3		2	2	1	1	6

Los profesores (1) y (2) aplicaron la metodología de aprendizaje-servicio mientras que el profesor (3) desarrolló una docencia convencional. Dentro de los profesores (1) y (2), un 20% se declaró muy satisfecho con el Taller, un 48,6 % se declaró satisfecho un 8,6% se declaró ni satisfecho ni insatisfecho, y un 5,7 % se declaró insatisfecho, mientras que en el taller que no empleó la metodología, un 33,3% se declaró satisfecho, un 33,3% ni satisfecho ni insatisfecho, un 16,6% insatisfecho y un 16,6% muy insatisfecho.

Algunos comentarios de los estudiantes vertidos en la encuesta revelan también el impacto que tuvieron sobre ellos las diferentes metodologías empleadas. Los comentarios 1, 2 y 3 corresponden a estudiantes que participaron de la metodología de aprendizaje-servicio, mientras que los 4 5 y 6, a estudiantes que vivieron una experiencia más convencional:

Comentarios de estudiantes que vivieron la experiencia como aprendizaje-servicio:

1. “Excelente experiencia, al ser un trabajo real y social, como consecuencia denota, la importancia del territorio la cual se ve fielmente reflejada este semestre, más que el anterior, hacer algo real, para la gente, es lo que me motiva a aprender. Ojala que se potencie aún más este ámbito para el aprendizaje de todos los futuros arquitectos, este semestre me ha sensibilizado.”
2. “La asignatura muestra claros cambios con respecto a la manera de impartirla en comparación a años anteriores; el cambio es positivo pero como todo proceso de cambio, demora. Gran iniciativa la manera de aprendizaje mediante casos reales y de ayuda; se debiera expandir a toda la escuela.”
3. “Podrían hacer desde el comienzo del año más ejercicios relacionados con la ciudad para personas vulnerables, como lo que estamos haciendo ahora en Valparaíso, ya que de esta forma uno se siente motivado y comprometido con el taller para beneficiar a personas necesitadas”.

Comentarios de estudiantes que no tuvieron la experiencia como aprendizaje-servicio:

4. “Creo que para realizar actividades de carácter "social" es necesario sentir honestamente la necesidad de ser un aporte social y eso no pasó. Es más, se nos aclaró que esto no era una ONG y que finalmente debíamos terminar un proceso académico y no social. Aquello constituye mi insatisfacción”.
5. “me gustaría aclarar que mis respuestas se dan porque en el taller en el que me encuentro,(...) no se encuentra en la misma sintonía que los otros dos talleres (...) según nuestro profesor, nuestro enfoque de taller debe ser más académico que social y es por eso que no hemos podido participar como quisiéramos con los demás talleres y con la gente de Valparaíso. Sin ánimos de atacar mi propio taller, me hubiese gustado que haya una mejor comunicación entre los tres profesores de taller, que sus enfoques vayan al mismo lado y no como ahora, en donde (...) hace lo que quiere y nos hace aislarnos de las actividades importantes que se generan, como por ejemplo, las reuniones con dirigentes, las visitas guiadas por los dirigentes, acuerdos de formato entre talleres, etc. obviamente a esta altura del año en donde queda un mes

para salir no se puede cambiar las cosas, pero es para que se tenga en consideración en los futuros semestres”.

6. “Creo que los profesores de taller deberían trabajar en equipo, dándole a conocer a sus alumnos herramientas parecidas para que estemos al mismo nivel, porque lo que noté es que cada uno hace lo que quiere sin tomarse en cuenta, teniendo todas capacidades que complementándolas harían un muy buen trabajo.”

4-CONCLUSIONES

Las respuestas a la encuesta y los comentarios expuestos denotan con claridad el diferente impacto que tuvo entre los estudiantes el empleo de dos metodologías en un mismo proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien la temática abordada era la misma, hizo mucha diferencia para los estudiantes de dos secciones el haber tenido contacto con una comunidad real que para los que no vivieron esa experiencia. La libertad de cátedra da lugar a que una misma asignatura se plantee desde distintos enfoques metodológicos; sin embargo, también revela el costo de esas diferencias, a la vez que nos plantea a quienes lideramos la experiencia de AyS el desafío de legitimar y generar adhesión entre los equipos docentes en los que nos toca participar en torno a una metodología que demuestra favorecer el desarrollo integral de los estudiantes potenciando su compromiso de aprendizaje en el servicio que entregan.

Hay otros comentarios que realizaron los estudiantes donde se hacen observaciones y aportes específicos respecto de cómo mejorar los procesos de auto-evaluación, de cuestiones metodológicas, del manejo de los tiempos y las etapas de los ejercicios (particularmente un grado de insatisfacción por el poco tiempo que disponen para el diseño versus el tiempo destinado a aspectos que si bien reconocen como importantes podrían optimizarse en una mejor coordinación con la asignatura de urbanismo, con la cual se comparten contenidos teóricos). La gran diversidad de proyectos que se realizaron como “Taller” permitió que los estudiantes manejaran diversas escalas de la problemática del trabajo en el territorio, desde la confección de planes maestros de ordenamiento territorial, proyectos de diseño urbano, paisajismo, parques, equipamiento comunitarios, recolección de basura en los cerros, vivienda en condominios familiares.

La experiencia mostró que el nivel de compromiso con la asignatura descansa en la convicción que obtienen los estudiantes de estar realizando un trabajo que puede contribuir a mejorar la vida de otras personas, particularmente si se trata de familias vulnerables que- como es el caso- sufrieron un desastre en su hábitat.

Los estudiantes -junto con lograr los aprendizajes que de ellos se esperaba en la asignatura- desarrollan habilidades como el trabajo en equipo, la autodisciplina, la autonomía para organizar su trabajo, la capacidad de autoevaluarse y de evaluar el trabajo de sus compañeros en la lógica de la cooperación por contraposición a la competencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- “Aprendizaje, liderazgo, servicio educación en servicio comunitario en EE.UU”. *En Study in the USA* (2015). [citado 29 Junio 2015], Disponible en la World Wide Web: <http://studyusa.com/es/a/133/aprendizaje-liderazgo-servicio-educacin-en-servicio-comunitario-en-ee-uu>
- Arentsen Morales, E. (2009) “Los estilos de aprendizaje desde el taller de arquitectura: evaluación y propuesta”. *AUS* (Valdivia). [online]. no.5 [citado 30 Junio 2015], p.10-15. Disponible en la World Wide Web: <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-72622009000100003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-7262.
- Ferrero, Aurelio (2008). “Formación de Grado y Hábitat Popular en la Universidad Nacional de Córdoba”. En: Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. UPE (2008a). *Aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. República Argentina. República Argentina pp. 69-78
- Fucaracce, J. y Quallito, V. (2012) *Convivir Barracas: reordenar el barrio con su gente. Una experiencia de aprendizaje - servicio en arquitectura*. [citado 28 Junio 2015], Disponible en la World Wide Web: <http://www.uai.edu.ar/bienestar-universitario/aprendizaje-y-servicio/Proyecto%20Convivir%20Barracas.pdf>

ANÁLISIS Y MEJORA DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO: UNA RÚBRICA PARA LA AUTEVALUACIÓN

Martín X., Palos J., Puig J.M., Rubio L. (*)

Universitat de Barcelona (UB), Facultat de Educació, Campus Mundet, Barcelona, España

*934035241 [lrubio@ub.edu/](mailto:lrubio@ub.edu)

RESUMEN

Esta comunicación presenta una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio (ApS). Su elaboración ha sido posible a partir de la creación de un equipo de investigación que ha trabajado en base a una metodología de reconstrucción racional. La rúbrica está estructurada en 12 dimensiones clasificadas en dimensiones básicas, pedagógicas y organizativas. El trabajo apunta cómo el propio proceso de aplicación de la rúbrica así como la revisión conjunta de los resultados obtenidos pueden ser un buen punto de partida para iniciar un proceso de evaluación interna, mejora e innovación de los proyectos de aprendizaje servicio.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje servicio, rúbrica, autoevaluación, mejora, innovación.

ABSTRACT

This paper presents a rubric for self-assessment of service learning (SL) experiences. Its development has been possible due to the creation of a research team that has worked on the basis of a methodology of rational reconstruction. The section is structured in twelve dimensions organized in basic dimensions, pedagogical and organizational. The work points out how the process of implementation of the heading and the joint review of the results itself can be a good starting point to begin a process of internal evaluation, improvement and innovation of service learning projects.

KEY WORDS: Service learning, rubric, self-assessment, improvement, innovation.

1-INTRODUCCIÓN

Aunque ya son diversas las aproximaciones, la evaluación en los proyectos de aprendizaje servicio continúa siendo hoy en día uno de sus principales retos. En el contexto internacional, Andrew Furco ha recopilado los trabajos de evaluación sobre el impacto que los proyectos de aprendizaje servicio suponen en estudiantes, profesorado, institución educativa y comunidad. El autor destaca como más relevantes las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes, haciéndolos más profundos y significativos (Furco, 2011; Keen y Hall, 2008; Robinson y Torres, 2007). Se demuestran impactos positivos en el desarrollo académico y cognitivo; cívico; vocacional y profesional; ético y moral; personal; y social, siendo estos dos últimos dónde se encuentran los principales hallazgos. En segundo lugar, también señala que en los últimos años se ha dado una creciente preocupación por cómo los proyectos de aprendizaje servicio impactan en los docentes implicados, principalmente en su motivación y cambio de actitudes hacia la enseñanza; así como sobre el valor y la institucionalización del aprendizaje servicio con respecto a los propósitos de la institución educativa. Sin embargo, prácticamente no existen evaluaciones del impacto en la comunidad, entidades sociales u otros elementos del proyecto (Tapia, 2006). En España todavía son incipientes, aunque cada vez proliferan más las investigaciones sobre el impacto de los proyectos de aprendizaje servicio en relación a los aprendizajes (Fuentes, 2014), satisfacción (Folgueiras, Luna y Puig, 2013), incluso institucionalización (Guezuraga, 2014).

Ya en relación a la calidad de los proyectos, los instrumentos se han desarrollado fundamentalmente en el contexto de la administración o de las propias instituciones que, incluyendo el aprendizaje servicio en su proyecto institucional, necesitan contar con este tipo de herramientas para valorar y orientar sus propuestas. Véanse como ejemplo los criterios de valoración del Programa “Educación Solidaria” del Ministerio de Educación de la República Argentina (Rial, 2010) o la rúbrica sobre desarrollo ético de los proyectos del TEC de Monterrey o la Pontificia Universidad Católica de Chile (Casas-Cordero, 2009). En España, a nivel universitario, cabe destacar la aportación de Campo (2014).

En este marco, es en el que nace la voluntad de elaborar un instrumento que sirva para la autoevaluación de los proyectos de aprendizaje servicio en su conjunto, en cualquier ámbito y etapa. Esta nace con la voluntad de poner de relieve el aprendizaje servicio como una práctica compleja en la que convergen distintos dinamismos pedagógicos, que aunque no siempre aparecen con la misma intensidad, acaban teniendo una influencia decisiva en la calidad de cada proyecto. Cada una de ellas muestra una realidad poliédrica, rica en matices, que cuesta explicar debido a que son muchos los elementos que intervienen y numerosas las relaciones de interdependencia que establecen entre sí (Puig, et. al, 2009).

2-ASPECTOS METODOLÓGICOS

Desde la perspectiva metodológica, la construcción de la rúbrica para evaluar y mejorar las actividades de aprendizaje servicio puede explicarse a partir de tres líneas de acción. La primera hace referencia a la *creación de un equipo de investigación con cualidades como la diversidad y la experiencia* que garantizase aportaciones variadas y abundantes y contextualizadas; de este modo se aseguraba un trabajo creativo y rico. En segundo lugar, la *investigación se llevó a cabo aplicando una metodología de reconstrucción racional* que enlazó dos procedimientos: por un lado, la revisión sistemática de la literatura sobre experiencias que aportó la información necesaria para fijar los elementos diferenciales y sus diferentes niveles y, por el otro, la consideración de referentes teóricos sobre los dinamismos pedagógicos presentes en el aprendizaje servicio. Por último, lo empírico y lo teórico se fue complementando en beneficio de la construcción de una rúbrica a la vez descriptiva y normativa. Los miembros del equipo de investigación pudieron cruzar los datos que aportaba la revisión sistemática de experiencias con los referentes teóricos oportunos y producir así una *reconstrucción racional* que fue fijando el contenido de cada uno de los niveles de la rúbrica.

3-LA RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS DE ApS

El resultado de la investigación es una rúbrica pensada para facilitar la autoevaluación y mejora de las experiencias de aprendizaje servicio (guía completa en www.aprenentatgeservei.org) organizada según dinanismos y niveles.

El primer apartado es el de los **dinanismos básicos** que incluye las necesidades sociales, el servicio, el sentido del servicio y el aprendizaje. Las *necesidades sociales* suponen carencias o dificultades que la realidad presenta y que, tras ser detectadas, invitan a realizar acciones encaminadas a mejorar la situación. El *servicio* hace referencia al conjunto de tareas que se llevan a cabo de modo altruista y que producen un bien que contribuye a paliar alguna necesidad. Este se complementa con el *sentido social del servicio* que apunta al impacto de la actividad realizada, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas. El último de los dinanismos básicos es el *aprendizaje*, como adquisición espontánea o promovida por los educadores de conocimientos, competencias, conductas y valores. En segundo lugar, los **dinanismos pedagógicos** del aprendizaje servicio son la participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento y evaluación. La *participación* es aquí entendida como intervención que llevan a cabo los implicados en una actividad con la intención de contribuir, junto con otros actores, a su diseño, aplicación y evaluación. Por otro lado, el *trabajo en grupo* supone el proceso de ayuda entre iguales que se dirige a la preparación y desarrollo de una actividad que se realiza conjuntamente. Así mismo la *reflexión* implica el mecanismo de optimización del aprendizaje, basado en la consideración de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos. También destaca el *reconocimiento* como conjunto de acciones destinadas a comunicar a los protagonistas de la actividad que la han realizado correctamente. Y por último la *evaluación*, el proceso de obtención de información para conocer el desempeño de los participantes en una actividad y ofrecerles un feedback que les ayude a mejorar. Finalmente, los **dinanismos organizativos** son el partenariado y la consolidación en centros educativos y entidades sociales. El *partenariado* hace referencia a la colaboración entre dos o más instituciones sociales independientes orientada a la realización conjunta de una actividad. Y la *consolidación* implica el proceso mediante el cual un centro educativo o entidad social conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de aprendizaje servicio.

Cada uno de estos dinanismos tiene cuatro niveles que manifiestan su grado de desarrollo pedagógico. El primer nivel describe la presencia ocasional, mínima y no organizada del dinamiento y el cuarto apunta su máxima presencia o implicación. Cada nivel es pedagógicamente superior al precedente, aunque no todas las experiencias deben o pueden alcanzar el máximo nivel en cada dinamiento.

TABLA 1. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje servicio

Dinanismos/Niveles		I	II	III	IV
Básico	Necesidades	<i>Ignoradas.</i> Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que	<i>Presentadas.</i> Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes.	<i>Decididas.</i> Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del	<i>Descubiertas.</i> Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a

		estén presentes en el proyecto.		análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas.	cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.
Servicio	<i>Simple.</i> Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas.	<i>Continuado.</i> Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas.	<i>Complejo.</i> Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.	<i>Creativo.</i> Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores.	
Sentido del servicio	<i>Tangencial.</i> Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social.	<i>Necesario.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social.	<i>Cívico.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes.	<i>Transformador.</i> Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política.	
Aprendizaje	<i>Espontáneo.</i> Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para	<i>Planificado.</i> Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para	<i>Útil.</i> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición	<i>Innovador.</i> Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el	

		facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio.	adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio.	favorece una mejor calidad de la intervención.	currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.
Pedagógico	Participación	<u>Cerrada.</u> Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones a la propuesta inicial.	<u>Delimitada.</u> Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso.	<u>Compartida.</u> Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad.	<u>Liderada.</u> Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.
	Trabajo en grupo	<u>Indeterminado.</u> Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio.	<u>Colaborativo.</u> Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes.	<u>Cooperativo.</u> Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.	<u>Expansivo.</u> El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria.
	Reflexión	<u>Difusa.</u> La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural	<u>Puntual.</u> La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del	<u>Continua.</u> Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios	<u>Productiva.</u> La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de

		puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia.	curso de las actividades del proyecto.	reflexivos durante la realización de todo el proyecto.	creación que produce una nueva aportación a la comunidad.
	Reconocimiento	<i>Casual.</i> No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas.	<i>Intencionado.</i> Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio.	<i>Recíproco.</i> Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio.	<i>Público.</i> El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico.
	Evaluación	<i>Informal.</i> No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes.	<i>Intuitiva.</i> Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse.	<i>Competencial.</i> Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos.	<i>Conjunta.</i> Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial.
Organizativo	Partenariado	<i>Unilateral.</i> En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al	<i>Dirigido.</i> En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el	<i>Pactado.</i> Al menos dos organizaciones – una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de	<i>Integrado.</i> Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del

		espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa.	espacio de servicio.	aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas.	proceso.
	Consolidación centros	<i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro.	<i>Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado.	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro.	<i>Identitaria.</i> El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad.
	Consolidación entidades	<i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad.	<i>Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización.	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación.	<i>Identitaria.</i> El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación.

La respuesta a la rúbrica permite sistematizar y representar los resultados obtenidos de forma gráfica. En este sentido, el gráfico de araña añade a la posibilidad de visualizar el nivel de desarrollo alcanzado por cada dinamismo de forma muy clara, una imagen del área total de la experiencia, así como su posibilidad de crecimiento.

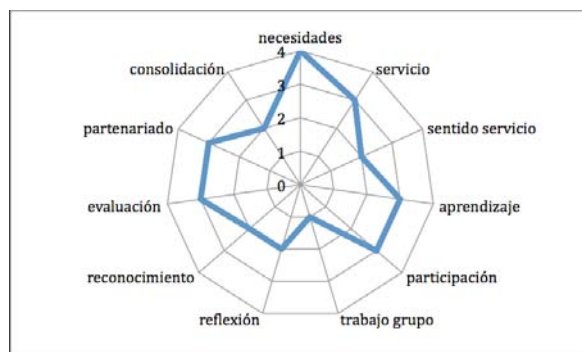


FIGURA 1. Gráfico de araña.

Los resultados de la rúbrica y su representación permiten identificar puntos fuertes y débiles de la actividad de aprendizaje servicio. A partir de los datos obtenidos, es importante abrir espacios para leer y analizar conjuntamente los datos Y favorecer el debate pedagógico. La rúbrica ofrece la oportunidad de optimizar actividades de manera realista, contextualizada y sostenible.

4-CONCLUSIÓN

La rúbrica de autoevaluación de proyectos de aprendizaje servicio producto resultante es una herramienta que permite obtener una imagen precisa del proyecto que se está impulsando e invita a su posterior análisis y optimización. La rúbrica destaca los diferentes aspectos que contribuyen a dar sentido y calidad a una experiencia de aprendizaje servicio: los dinamismos como ingredientes fundamentales y los niveles que apuntan gradualmente las diferentes maneras de poder implementar cada uno de ellos. De esta forma, la rúbrica y su análisis permiten mostrar la flexibilidad en la combinación de los dinamismos que configuran un proyecto de aprendizaje servicio, facilitando un uso más consciente, intencional y creativo en el reconocimiento y diseño de nuevas experiencias.

En estos momentos se ha iniciado un proceso de difusión y aplicación de la misma con la voluntad de avanzar en el estudio de los procesos de reflexión compartida y cambio institucional.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha recibido una ayuda del Programa RecerCaixa 2013 (IP Josep María Puig). Han participado: Gijón, M., de la Cerda, M. Graell, y han colaborado: López-Dóriga, M., L., Gómez, M., Páez y L. Campo.

REFERENCIAS

- Campo, L. (2014) *Aprendizaje servicio y educación superior Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Teoría e Historia. Universidad de Barcelona.
- Casas-Cordero, M. (2009) “Rúbrica para la calidad del servicio”. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Furco, A. (2011) “El Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial”. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, pp. 64-70.
- Keen, C. y Hall, K. (2008) “Engaging with difference matters: Longitudinal college outcomes of co-curricular service-learning programs.” *The Journal of Higher Education*, 80 (1), pp. 59-79.
- Puig, J. M. (2009) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona, Graó.
- Rial, S. (2010) “Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal”. En *TZHOECOEN*, Revista científica, N° 5. Número especial dedicado al aprendizaje-servicio, editado por Universidad Señor de Sipán USS Chiclayo-Perú, CLAYSS Buenos Aires-Argentina, OEI Oficina Regional Buenos Aires-Argentina. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú5, pp. 44-62.
- Robinson, J. S. y Torres, R. M. (2007) “A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity?” *NACTA Journal*, 51(4), pp. 2-8.
- Tapia, M. N. (2006) *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.



¿QUÉ SE PUEDE EVALUAR DURANTE LA PRIMERA ETAPA DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO?

Martínez Vivot M.¹, Folgueiras Bertomeau P.²

¹ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires, Argentina, ² Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España
mvivot@fvvet.uba.ar

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es poner en evidencia, en los estudiantes universitarios voluntarios que participan activamente en un proyecto sociocomunitario de un barrio carente de Villa Soldati, las competencias genéricas y las actitudes prosociales que emergen durante el *diagnóstico participativo de la realidad del itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio*. Se utilizaron técnicas de recogida de información cualitativas (entrevistas, observación), cuantitativas (cuestionario y ficha de autoevaluación) y participativas (reuniones del equipo). Éstas han permitido: identificar necesidades en la villa (dimensión diagnóstica); evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes (dimensión evaluativa) y consolidar un equipo de trabajo (dimensión formativa).

PALABRAS CLAVE: diagnóstico participativo de la realidad, competencias, actitudes prosociales, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to highlight, in university student volunteers who actively participate in a community social project in a deprived neighborhood of Villa Soldati, generic skills and prosocial attitudes that emerge during the participatory assessment of the reality of the itinerary of a Service Learning project. Techniques for collecting qualitative data (interviews, observation), quantitative (self assessment questionnaire) and participatory (team meetings) were used. These have allowed: identifying needs in the villa (diagnostic dimension); assess the skills acquired by students (evaluative dimension), and consolidate a team (formative dimension).

KEY WORDS: participatory assessment of reality, skills, pro-social attitudes, university students.

1-INTRODUCCIÓN

A partir de un proyecto sociocomunitario realizado por la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires en la Villa carenciada “Los Piletos”, durante el período 2005/2015, hemos podido desarrollar teórica y prácticamente algunos enfoques que nos permiten evaluar los efectos que emergen de la primera etapa del itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio (A-S) en las competencias genéricas interpersonales y las actitudes prosociales de los estudiantes voluntarios que participan activamente en el mismo. En vista de que el proyecto viene desarrollándose hace más de 10 años en forma ininterrumpida, hay que considerar que las necesidades relevadas en los primeros años en *el diagnóstico participativo de la realidad* han ido cambiando. Año tras año, van apareciendo nuevas necesidades, lo cual se explica como *el círculo virtuoso* del A-S, donde a medida que se resuelven los problemas, surgen otros que llevan a buscar nuevas soluciones; una vez que estas se resuelven, aparecen nuevas necesidades, y así sucesivamente. Un buen proyecto de aprendizaje-servicio requiere tomarse el tiempo necesario para efectuar un *diagnóstico participativo de la realidad*, para escuchar a interlocutores válidos de la comunidad a la que se va atender, y exige desarrollar la capacidad de escucha y de empatía necesarias como para identificar las demandas prioritarias y *efectivamente sentidas* por la comunidad, en este caso relacionadas con la salud y tenencia responsable de animales.

Para dicho objetivo, nuestro proyecto incluye la opinión de los destinatarios potenciales del servicio como son los dueños de animales, vecinos, maestras del jardín de infantes, enfermeras de la sala de salud humana y líderes comunitarios de la villa Los Piletos, entre otros. Es importante garantizar la mayor participación posible ya que una metodología participativa permite aprovechar los saberes de todos. La participación activa es un derecho de ciudadanía, una acción colectiva y social que genera un compromiso y una responsabilidad compartida que permite intervenir en las decisiones y promueve un sentimiento de identidad a una comunidad. La identidad que nos referimos no es la identidad cívica relacionada con la pertenencia a una comunidad prepolítica (integración por ser un país, una ciudad, pueblo, territorio identitario), sino aquella identidad basada en un proyecto común construido a partir de problemas sentidos, necesidades o intereses ciudadanos. Para que se genere, las personas deben participar en la comunidad en la que viven, barrio, etc. Esto implica que son ellos quienes deben definir los temas a tratar y que las relaciones dentro del proceso sean horizontales y estimuladas por un diálogo de carácter igualitario que garantice la simetría y la igualdad de oportunidades para los hablantes y a través del cual se puedan aportar los mejores argumentos e implicar el reconocimiento de inteligencias múltiples, sin otorgar supremacía a la inteligencia académica. No hay posible situación de diálogo si los sujetos no se reconocen mutuamente la plena igualdad de seres libres y responsables. Todo ello convierte la participación activa en un proceso social y educativo que busca el cambio, la transformación y la mejora, tanto social como individual, de la sociedad.

Asimismo la participación activa contribuye a revelar la pertenencia y fomenta la relación entre personas a partir del diálogo (Freire, 1977, Habermas, 2002, Bartolomé 2004). El diálogo intercultural revela la comprensión de intereses de personas diferentes que contribuyen a que nos demos cuenta de que ante diferencias entre culturas, religiones y etnias existen argumentos que pueden ser consensuados para el bienestar general. El consenso se produce sobre la base de la coacción del mejor argumento. Cuando se produce una situación de incomunicación, los hablantes deben crear una situación ideal del habla, donde cada hablante se olvida de las diferencias de poder, etnia, sexo, edad, etc. para expresar los mejores argumentos que posean para defender su postura. Para Habermas (2002), la comunicación lleva garantizada la promesa de resolver con razones, las perturbaciones, y el diálogo es el que constituye la forma ideal de comunicación.

Objetivo general: El propósito del presente trabajo es identificar las competencias genéricas y las actitudes prosociales desarrolladas durante la participación activa de estudiantes universitarios en la

etapa del “diagnóstico participativo de la realidad” del itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio realizado en un barrio vulnerable de Villa Soldati.

Objetivos específicos: 1) identificar las necesidades sentidas en la villa de Los Piletones con relación a la tenencia de animales. 2) evaluar las competencias interpersonales y las actitudes prosociales adquiridas por los estudiantes que participan en el proceso de identificación de necesidades y 3) consolidar un equipo de trabajo de estudiantes y docentes para la elaboración, aplicación y análisis del proyecto de A-S

2-METODOLOGÍA

La metodología utilizada corresponde a una evaluación participativa que contempla diversas técnicas desde una posición de complementariedad, con la finalidad de detectar las necesidades sentidas de sus protagonistas e iniciar propuestas de intervención en fases posteriores del proyecto. En este se ha realizado una aproximación variada que, en la primera fase del estudio, ha incluido técnicas de recogida de información cualitativas (entrevistas, observación), cuantitativas (cuestionario y ficha de autoevaluación) y participativas (reuniones del equipo). Las técnicas utilizadas nos han permitido: 1) identificar necesidades en la villa (dimensión diagnóstica); 2) evaluar las competencias y actitudes prosociales adquiridas por los estudiantes (dimensión evaluativa) y 3) formar equipo de trabajo (dimensión formativa).

3-DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y TEMPORIZACIÓN

El proyecto sociocomunitario de A-S de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires se inicia en 2005 a partir de las necesidades sentidas por la Fundación Margarita Barrientos del barrio Los Piletones de Villa Soldati, y continúa hasta el presente. Se ha desarrollado en tres grandes fases o momentos, que tienen características específicas y que se corresponden con aquellas etapas del itinerario del proyecto de A-S. La fase inicial es de carácter descriptivo y justamente es la que compete a este trabajo; en la segunda fase se desarrollan las actividades y prácticas pre-profesionales y la tercera fase es de carácter selectivo, donde se realiza el análisis y evaluación de los resultados del proyecto. Como en todas las fases se trabaja a *medio abierto*, aparecen a menudo situaciones poco definidas o casos únicos donde se dan conflictos de valores y problemáticas diferentes a las conocidas en el medio áulico, hecho que refuerza la necesidad de avanzar en el conocimiento del contexto para facilitar el análisis y planificación de estrategias y vías de acción. En este caso, se habla de *medio abierto* dentro del marco de la acción socioeducativa, basándose en el concepto de Llena Berñe y Parcerisa Adan (2008), que se enfoca desde una visión dinámica y sistemática de la realidad, en la cual muchos problemas se hallan interrelacionados.

Estos presupuestos favorecen el desarrollo de competencias, valores y actitudes prosociales diferentes a los adquiridos en las aulas, ya que los estudiantes -al mismo tiempo que abordan los problemas vinculados con la salud animal, ambiental y el control poblacional, específicos del proyecto- avanzan en su comprensión y descubren las condiciones sociales en las que surgen. Primera fase o fase inicial: es de carácter descriptivo, en ella se realiza la aproximación y toma de contacto entre los estudiantes y docentes que participan del proyecto de A-S con las personas que se encuentran y circulan por el contexto, en este caso el barrio Los Piletones de Villa Soldati. Esta fase es clave para toda investigación, ya que en ella se va construyendo la confianza o *raport* de la comunidad objeto de estudio, y se van creando los vínculos necesarios para poder realizar la intervención posterior. Se aprovecha para relevar las necesidades realmente sentidas por la comunidad referidas a la salud animal y ambiental, y para identificar las situaciones de vulnerabilidad o de riesgo sanitario que necesitan de una intervención educativa sobre prevención de enfermedades zoonóticas (aquellas que se transmiten de los animales al hombre), tenencia responsable de animales, control poblacional y hábitos de higiene, entre otros temas.

En esta etapa se ha realizado: 1) Entrevistas sobre las necesidades realmente sentidas tipo cuestionario a los vecinos que acuden al servicio. 2) Primera autoevaluación y reflexión de los estudiantes que participan

activamente. 3) Observación participativa para la evaluación de las actitudes prosociales tomando en consideración la clasificación de Roche Olivar (2005) y el modelo planteado por Villa y Poblete (2007) para las competencias genéricas. Para ello los estudiantes efectuaron 500 entrevistas en los primeros meses y luego, anualmente, un número considerable de preguntas hasta lo que se denomina *saturación* (Marradi y col.2007). Las mismas eran tipo cuestionario, dirigidas a los dueños de las mascotas que acudían al servicio y, a medida que los estudiantes dialogaban, fueron ganando la confianza de la comunidad, tan necesaria para poder comenzar con las actividades del servicio de atención veterinaria. Cada entrevista tenía una duración mínima aproximada de 15 minutos. De esta manera los estudiantes fueron conociendo además de las respuestas del cuestionario, las costumbres y características culturales, la idiosincrasia, la forma de expresarse e inclusive, en varias ocasiones, los problemas personales como la falta de trabajo, dificultades de vivienda, peleas con vecinos por la tenencia de sus perros, etc.

En primer lugar, se enfrentaron con un problema de comunicación, ya que muchos de los entrevistados no sabían leer las preguntas o no las entendían, razón por la cual los estudiantes tuvieron que idear diferentes formas de comunicación para que los vecinos entendieran y logaran completar el cuestionario. Así es como utilizaron términos más sencillos, hablaron pausadamente o repitieron las preguntas. Estos hechos potenciaron actitudes prosociales como la escucha profunda y la empatía, entre otras, que fueron volcadas en las fichas de registro.

En los proyectos de A-S que se precien de calidad deben realizarse procesos transversales de reflexión, por lo que en esta primera fase del proyecto se ejecutó la primera autoevaluación y se aprovecharon las reuniones de reflexión para que los estudiantes expresaran las primeras dificultades que surgieron durante las entrevistas, y se intercambiaban anécdotas. Asimismo, se aprovechó para recapacitar sobre la problemática de los asentamientos y barrios carenciados, y se fueron presentando los resultados de las entrevistas.

4-RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los estudiantes voluntarios entrevistaron los primeros meses del proyecto al 73% de la población total del barrio, que corresponde al 41% del total de las familias, y llegaron al 80% en los años subsiguientes con los continuos asentamientos. Estos datos son relevantes, ya que en una segunda fase, se estaría respondiendo a las necesidades sentidas por un porcentaje muy importante de familias de la comunidad objeto de estudio que acuden con sus mascotas al servicio veterinario, con atención veterinaria e información sobre la promoción de la salud, la prevención de zoonosis y tenencia responsable de animales. Por otro lado, cuando se analizó la composición de la población, se observó que el 53% de ella es mayor de 18 años y el 47% es menor, con un promedio de tres mayores de 18 años por familia, y 2,6 menores, un promedio de 5,6 integrantes por familia y un promedio de 2,5 animales. Estos datos resultaron sumamente importantes para poder planificar diferentes estrategias de educación para la promoción de la salud.

A partir de estos resultados, en las reuniones de reflexión se consideró incluir *actividades lúdicas sobre la temática de los objetivos del proyecto para los niños* que acompañaban a sus padres durante la espera de atención del servicio veterinario y también en el Jardín de Infantes San Cayetano de la comunidad.

Otro dato sumamente interesante surgió de los resultados sobre la pregunta sobre el deseo de recibir información relacionada con los cuidados y salud de las mascotas, donde el 98,6% de las familias entrevistadas declararon afirmativamente. De las 396 familias que declararon que desearían recibir información, cuando se les preguntó por los medios a través de los cuales deseaban recibirla, el 54,4% eligió los folletos; el 32 %, las charlas, y solo el 4,6%, las reuniones. Estos resultados llamaron mucho la atención, y así como los de la respuesta anterior fueron muy positivos para el proyecto, en este caso causó cierta desilusión entre los estudiantes, ya que habían planificado encuentros mensuales en la biblioteca de la Fundación para tal fin. Por lo tanto, hubo que modificar este tipo de actividad y se presentó la necesidad de incluir a estudiantes y docentes de otras áreas y titulaciones para trabajar interdisciplinariamente en la confección de folletos que fueran lo suficientemente atractivos y entendibles por una comunidad multicultural perteneciente a un contexto.

En este caso surgió una necesidad real no pensada, motivo por el cual hubo que implementar una modificación de estrategias para el arribo de los objetivos propuestos. Es decir, que si no se hubiera considerado esta etapa, sería altamente probable que no se hubiera arribado fácilmente al objetivo propuesto. Resumiendo: el análisis de la triangulación de los resultados de las técnicas de recogida de información se vieron fundamentadas como producto de esta fase inicial, el desarrollo de una serie de *competencias genéricas* en los estudiantes voluntarios del proyecto de A-S, principalmente: G18. Capacidad de relación. G13. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. G21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia. G22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. G24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. G25. Habilidad para trabajar de forma autónoma. G26. Diseño y gestión de proyectos. G06. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. G17. Trabajo en equipo. G28. Compromiso ético (González y col. 2004). Con respecto a las actitudes prosociales de los estudiantes que se evidenciaron mientras realizaban las entrevistas a la comunidad, fueron: *escucha profunda, solidaridad, empatía, ayuda física y ayuda verbal y consuelo verbal*. Finalmente, luego de estas actividades, se logró consolidar un grupo de trabajo de estudiantes y docentes para la elaboración, análisis y aplicación del proyecto de A-S.

5-CONCLUSIONES

Actualmente, las concepciones más integrales de la calidad educativa consideran que una educación de calidad debe incluir tanto conocimientos científicos de excelencia como la formación en *las competencias genéricas y específicas* y en los *valores y actitudes prosociales* necesarios para el buen desempeño en el mundo laboral y el ejercicio de una ciudadanía participativa y solidaria. (De Miguel, 2006; González y col. 2004).

En este proyecto, consideramos que en la primera etapa, específicamente en el *diagnóstico participativo de la realidad* del itinerario de un proyecto de A-S, *la acción comunicativa* fue la manera más adecuada para que las personas de la comunidad de la Villa los Piletones, los jóvenes profesionales y los estudiantes de Veterinaria participen activamente en la búsqueda de la transformación y mejora de la comunidad. Esta etapa fue relevante para la viabilidad del proyecto de A-S y representó un primer eslabón para el desarrollo de las competencias genéricas y las actitudes prosociales en los estudiantes universitarios que participaron activamente, difíciles de adquirir dentro del ámbito universitario. Asimismo, las actividades realizadas consolidaron un equipo de trabajo de estudiantes y docentes para la elaboración y planificación del proyecto de A-S. El continuo relevamiento de las necesidades sentidas en este proyecto que se está desarrollando desde 2005, promueve *el círculo virtuoso* del A-S con impacto positivo en el bienestar de la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé M. (2004). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. et al. (2006): *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- González, J.; Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). "Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, pp. 151-164.
- Habermas, J. (2002). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Llena Berñe, A. y Parcerisa Aran, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Marradi, M.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva



-Roche Olivar, R. (2005). *Laboratorio prosocial ámbitos colectivos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada (LIPA). Mimeo.

COMPROMISO SOCIAL UNIVERSITARIO: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Ortolani A.E.^{1*}, Eisenack L.¹, Kandel V.², Gerlero C.³, Drogo C.³, Odetti H. S.¹

¹Fac. de Bioquímica y Cs. Biológicas. UNL. Ciudad Universitaria Edificio FBCB. Santa Fe, Argentina ²Fac. de Derecho. UBA. Av. Figueroa Alcorta 2263. CABA. Argentina

³Facultad de Farmacia y Bioquímica. UNR. Suipacha 531. Rosario. Argentina

*+54 342 457 5206 int 147 ortolani@fcb.unl.edu.ar .

RESUMEN

Este trabajo recoge las aportaciones teóricas al concepto de CSU de una muestra intencionada de docentes de las Facultades de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral y de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario en el marco de un proyecto de investigación CAID Orientado-UNL convocatoria 2012, titulado: “*La formación de profesionales desde el compromiso social universitario. Huellas y olvidos*”. El estudio es de carácter exploratorio dados los escasos antecedentes en la temática. Mediante el mismo buscamos reflexionar sobre las diferentes miradas que los docentes universitarios expresan en las preguntas abiertas de un cuestionario autoadministrado confeccionado ad-hoc por el equipo de investigadores de ambas Universidades. Asimismo, pudimos aproximarnos al nivel de conocimiento que poseen los docentes consultados acerca del tema. Nos interesa, describir el escenario actual con vistas a generar propuestas que impacten en la gestión académica de modo tal de lograr una mayor y mejor articulación entre la Universidad y su entorno.

PALABRAS CLAVE: compromiso social universitario- docentes

ABSTRACT

This paper covers the theoretical concept of the Social Commitment University input a purposive sample of teachers of the Faculty of Biochemistry and Biological Sciences of the Universidad Nacional del Litoral and Biochemical and Pharmaceutical Sciences of the Universidad Nacional de Rosario in the framework of a research project Oriented-UNL call CAID 2012, entitled: “*The training of professionals from the University Social Commitment. Footprints and forgetfulness*”. The study is exploratory in nature given the limited background in the subject. Through this empirical study we seek to reflect on the different perspectives that university teachers expressed in the open questions of a self-administered questionnaire prepared by the ad-hoc team of researchers from both universities. What is more, we could approximate to the level of knowledge that the teachers consulted on the subject have. We are interested in describing the current situation in order to generate proposals that will have an impact on academic management so as to achieve greater and better coordination between the university and its environment.

KEY WORDS: social commitment universitario - teachers

1-INTRODUCCIÓN

El Compromiso Social Universitario (CSU) se instala recientemente, bajo esta denominación, en el hacer y en el decir de la Educación Superior Universitaria (ESU). En los últimos años, además de los aportes surgidos de las Conferencias, Jornadas y Congresos, emergen experiencias que plantean estrategias de trabajo que se sustentan en esta perspectiva y diferentes autores inician una teorización sobre el mismo. No obstante, no se ha logrado aún una conceptualización del campo compartida y el CSU es concebido de manera polisémica y polifónica, con diferentes significados para los diversos actores, capaces de sustentar políticas y acciones en la ESU.

Podemos pensar que estas formas de concebir al CSU se asocian a diferentes maneras de entender a la Universidad, así como a sus misiones y las acciones que definen las funciones sustantivas que se desarrollan en ella. Coincidiendo con Boaventura de Sousa Santos que las Instituciones de Educación Superior deben asumir su CS aceptando ser permeables a las demandas sociales, principalmente de aquellas provenientes de quienes tienen menos posibilidades y menos poder para imponerlas. Además, el autor propone que la Universidad debe reconquistar su legitimidad a través de un amplio programa de CSU, que contemple líneas de acción en relación al acceso, a la extensión, a la investigación-acción, a la ecología de los saberes, a la relación Universidad-Escuela Pública.

Precisar el sentido del CSU para docentes universitarios invita a señalar el posicionamiento que subyace en relación a la “Idea de Universidad” y el sentido que se otorga a la ESU en su misión indelegable de contribuir a la construcción de las sociedades en las que se insertan. Si pretendemos que esta idea de Universidad se instale en el plano de la acción cotidiana, su viabilización requiere reflexionar y diseñar acciones desde un modelo de formación que se proponga objetivos de aprendizaje relativos a la formación de profesionales y ciudadanos ¿Por qué evocar el problema del compromiso social y cuál es el sentido de vincularlo a una institución tan compleja como la Universidad? No podemos dejar de vincular el compromiso social con el concepto de ciudadanía. Kandel plantea que “el debate académico parece haber redescubierto la preocupación por la ciudadanía”

En el presente trabajo, se pretende entonces comprender “de que hablamos cuando hablamos de CSU”.

2-OBJETIVOS

1-Analizar las concepciones sobre CSU que tienen docentes universitarios de las Facultades de Bioquímica y Cs. Biológicas de la UNL (FBCB-UNL) y de Farmacia y Bioquímica de la UNR (FCByF-UNR).

2-Describir y comprender los sentidos que le otorgan los docentes a la Educación Superior Universitaria, a partir del análisis anterior.

3-METODOLOGÍA

En el marco del proyecto CAI+D orientado 2012 -“La formación de profesionales desde el compromiso social universitario. Huellas y olvidos”-, se diseñó un cuestionario autosuministrado de modo virtual con el fin de indagar acerca de la participación de docentes universitarios en proyectos vinculados a otras instituciones de la sociedad civil, en particular, en el campo de Educación y Salud. Dicho cuestionario se encuentra disponible en: <http://www.fcb.unl.edu.ar/app/limesurvey/index.php?sid=82624&lang=es>

En algunas de las preguntas abiertas se lo consultó sobre la noción que poseen sobre CSU.

En este trabajo se analizan, de manera cualitativa, las respuestas de 65 docentes a las preguntas 5.1, 5.2, 5.3 y 5.4 del cuestionario, las que se transcriben a continuación:

5.1 En los últimos años ha circulado en nuestras Universidades la idea de Compromiso Social Universitario (CSU). ¿Ha escuchado nombrarla?

5.2 ¿Podría describir brevemente, aunque sea en forma intuitiva, a qué se refiere?

5.3 ¿Está de acuerdo con la idea de CSU?

5.4 ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de articular acciones entre la Universidad y otras instituciones de la sociedad?

Posteriormente, se buscaron en cada una de las respuestas, diferentes categorías que facilitarían su análisis.

4-RESULTADOS

En primer lugar analizaremos las respuestas, a las preguntas 5.1 y 5.2, de los docentes que contestaron de manera afirmativa con respecto al conocimiento de la idea de CSU y su descripción sobre a qué refiere. En principio podemos observar que algunos consideran a la Universidad como parte de la Sociedad y otros, como un actor externo a ésta.

Es posible agrupar las respuestas en 3 grandes categorías:

1-Aquellas que se vinculan a las funciones sustantivas de las UU

2-Aquellas que refieren a la sensibilización de las UU frente a los problemas de la sociedad

3-Aquellas que plantean una sinergia de saberes/acciones entre la Universidad y la sociedad.

A continuación se transcriben y agrupan las respuestas de los docentes en las categorías mencionadas:

1- Aquellas que se vinculan a las funciones sustantivas de las UU:

-*“la Universidad se compromete con la sociedad insertándose en ella (porque de ella surge), integrando docencia, investigación y extensión que brinda a la comunidad con responsabilidad y rigor científico”*

-*“el contrato social entre la Universidad y la sociedad se pone de manifiesto a través de sus tres pilares: la docencia formando profesionales comprometidos con los valores manifiestos en nuestro Estatuto, la investigación construyendo una sinergia de saberes transdisciplinarios aplicados al sitio, la extensión como aporte social de conocimientos a las organizaciones de la comunidad y a la sociedad en su conjunto.”*

-*“las actividades que la Universidad implementa para contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad.”*

-*“se nutre de los futuros estudiantes de la sociedad y le aporta profesionales que generarán los cambios futuros.”*

-*“se refiere a la llegada que debe tener la Universidad - a través de distintos proyectos, actividades y representantes- a distintos sectores de la comunidad. Implica el uso de la capacidad técnica para detectar los problemas y necesidades de la comunidad y luego el despliegue de actividades -ya sea mediante programas, servicios a terceros, proyectos de investigación y fundamentalmente de extensión- para resolver estos problemas o satisfacer estas necesidades, siempre generando un compromiso por parte de la comunidad con el cambio que se esté desarrollando.”*

-*“trata sobre el Compromiso recíproco que todos los actores de la Universidad deben desarrollar a la hora de realizar sus actividades de docencia, extensión e investigación.”*

-*“se refiere a la manera en que lo que se estudia o investiga en el ámbito universitario puede ser “volcado” a la sociedad”.*

-*“en líneas generales sería concebir la formación y la investigación como procesos sociales”*

2- Entre aquellas que refieren el CSU como la sensibilización de las UU frente a los problemas de la sociedad, se pueden mencionar:

-*“la Universidad está inserta en una sociedad por lo tanto no está ajena a sus crisis, carencias y problemática. Como lugar donde se genera y difunde el conocimiento no puede estar alejada de la sociedad que la sostiene.”*

-*“refieren al compromiso de la Universidad con la sociedad contribuyendo a la solución de sus problemas, formando parte de la sociedad involucrándose con la misma”.*

-“considero que se refiere a la responsabilidad que tiene la Universidad con la sociedad en la que está inmersa.”

-“las Universidades deben su compromiso con la sociedad en la cual están inmersas, sin éste no tienen razón de ser.”

-“entiendo que puede plantearse el debate conceptual entre la Responsabilidad Social Universitaria y el Compromiso Social Universitario. Incluye la formación de profesionales sensibles a los problemas de los demás, comprometidas con el desarrollo de su país y región y la inclusión social de los más vulnerables”

-“aplicar parte de la formación en necesidades de la población.”

-“la Universidad como lugar de encuentro y reflexión, dedicada a la creación y difusión del conocimiento. Dotada de la correspondiente autonomía y responsable de la formación integral de los jóvenes que la sociedad les confía.”

-“la reflexión y la concientización del rol social que debería ocupar la Universidad en la sociedad en conjunt”.

3- Entre aquellos que vinculan al CSU con la necesidad de generar sinergias de saberes/acciones entre las UU y la sociedad podemos citar:

-“refiere a la necesidad de que la Universidad ejecute las estrategias necesarias que posibiliten avanzar hacia la democratización del conocimiento, contribuyendo a realizar transformaciones tendientes a formar sociedades más justas, más equitativas y con mayor cohesión social. Esto requiere que la Universidad salga de su aislamiento puramente académico”.

-“básicamente, busca generar en los estudiantes universitarios un "compromiso" con la sociedad, que implica la devolución a la misma del esfuerzo realizado para su formación personal, así como desarrollar la capacidad de interactuar con la sociedad buscando aportar soluciones a los problemas reales de la misma”

-“la Universidad debe asumir un papel protagonista en los procesos de desarrollo humano, explorando y llevando a la práctica nuevas estrategias destinadas a construir una sociedad más justa y participativa a través del voluntariado, la cooperación y el trabajo.”

-“la Universidad Nacional del Litoral, en el marco de paradigmas de formación, integración y calidad, ha asumido la necesidad de interpretar a la extensión en su sentido más amplio, involucrándose en los más diversos aspectos de vinculación con la sociedad y el medio, fundamentalmente, escuchando, aprendiendo y reflexionando sobre los contenidos de los mensajes y la naturaleza de los problemas sociales.”

-“la Universidad como grupo social con responsabilidad en el fomento y apoyo de la participación ciudadana y la acción voluntaria: con la responsabilidad de revertir parte de sus beneficios en acciones sociales”

Por otro lado se indagó acerca de cuáles eran las ventajas y desventajas de generar acciones entre la Universidad y otras instituciones de la sociedad (pregunta 5.4). Aquí también se agruparon las respuestas entre aquellos que habían manifestado tener conocimiento de la idea de CSU y quienes no.

Quienes contestaron en forma positiva expresaron como:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<i>aunar esfuerzos y trabajar en contextos reales y no alejados en el aula</i>	<i>es difícil coordinar las actividades entre dos o más instituciones</i>
<i>compartir recursos humanos, científicos en busca de una mejor comunidad</i>	<i>implementación de las políticas, concientización e involucramiento de los equipos docentes, de gestión y del alumnado</i>
<i>la construcción de espacios de formación, investigación y extensión entre la Universidad y la sociedad, fortaleciendo al interior de la Universidad los espacios de formación y compromiso social y consolidando una relación con el medio necesaria para la dinámica organización de nuestra Universidad</i>	<i>la falta de tiempo, la tarea del docente actual en la Universidad requiere: fuerte formación en la disciplina, formar recursos humanos, investigar, hacer tareas de gestión, por sólo mencionar algunas, o no estar preparado para el trabajo social desde la Universidad</i>

<i>se cumplen verdaderamente los fines, las misiones de la institución</i>	<i>que más resaltaría es la sobrecarga de trabajo docente que significa coordinar y diseñar las estrategias de trabajo con las demás instituciones y el escaso o nulo reconocimiento que tienen como antecedentes, sobre todo cuando hablamos de extensión universitaria</i>
<i>se forman buenos profesionales (buenos en la formación disciplinar y técnica y desde el punto de vista ético)</i>	<i>no las tiene, pero podría considerar la falta de tiempo para todas las actividades ya que los docentes también se tienen que desempeñar en otros pilares del quehacer docente (investigación, docencia, formación de recursos humanos, etc).</i>
<i>integrar ambos "mundos". Al científico básico lo acerca a los problemas cotidianos y a los integrantes de una sociedad les permite "entender" lo que hacen los científicos</i>	<i>hay muchas trabas institucionales y económicas para realizar este tipo de actividades</i>
<i>conocer las necesidades reales de la sociedad con que convive y así poder orientar los servicios educativos a la realidad social.</i>	<i>los tiempos disponibles para el desarrollo de las actividades tanto de las instituciones sociales como de las cátedras o de los docentes que no son dedicación exclusiva</i>
<i>la participación ciudadana en tareas sociales y solidarias, que se puede contribuir desde la tarea docente o la investigación, formar en valores y fomentar el compromiso social.</i>	<i>una mayor necesidad de gestión, una complejización de la burocracia, entre otros</i>
<i>el enriquecimiento de conocer y fortalecer relaciones tanto humanas como institucionales que benefician a la comunidad y a la institución, construyendo el saber en conjunto la Universidad con la comunidad, lo que resignifica las investigaciones y los aprendizajes situándolos con más precisión</i>	<i>requiere un nivel de organización que incluya la interacción. También que los docentes e investigadores, dejen sus oficinas y laboratorios, cosa que a veces es difícil.</i>
<i>una retroalimentación en el sentido de ver que aquello en lo que se está trabajando en la Universidad en áreas aplicadas puede ser llevado adelante en la sociedad con beneficios mutuos.</i>	<i>lidiar con la burocracia de las instituciones y de la Universidad</i>
<i>es bidireccional y se retroalimenta</i>	
<i>permite conocer el nivel de conocimiento de los alumnos que serán futuros estudiantes de la Universidad</i>	
<i>son muchas, una de ellas es el fortalecimiento de las diversas formas de compromiso social, la inclusión social y el voluntariado universitario. Posibilidad de enfatizar en estrategias didácticas con un anclaje en la vida cotidiana del alumnado, promoviendo competencias genéricas tales como análisis y reflexión y acción. La implicación efectiva y co-responsable de la totalidad de los actores favoreció la descentralización del proceso educativo, vinculándolo al territorio y a la comunidad</i>	

<i>al articular acciones entre Universidad y otras instituciones de la sociedad, se estrechan relaciones que la vuelven más próxima con la comunidad. Asimismo los docentes y alumnos que integran estos proyectos ven fortalecidas sus competencias profesionales</i>	
<i>estarían relacionadas con el vuelco de los conocimientos científicos-académicos a la sociedad con el fin de transformar la realidad. Esto es lo que hace la Universidad a muy largo plazo. Las acciones de articulación contribuirían a acelerar este proceso</i>	
<i>una mayor accesibilidad al nuevo conocimiento, una devolución a la sociedad del esfuerzo realizado a la hora de escoger solventar la educación pública, un espacio libre de coordinación multifactorial, etc</i>	
<i>conocer la realidad social, compenetrarse de los problemas actuales y regionales, mostrar lo realizado para que las instituciones conozcan lo que puede ofrecer la Universidad</i>	
<i>desarrollar la generación de conocimientos que necesita la sociedad en la actualidad.</i>	
<i>el beneficio de la articulación es siempre mutuo entre institución y Universidad, y no puede ser otro que en pro de una mejor sociedad</i>	

Respecto de quienes manifestaron no poseer una idea en cuanto a la definición de CSU, las respuestas esgrimidas en función de las ventajas y/o desventajas de acciones articuladas entre la UU y la sociedad, fueron:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<i>En el marco clásico (triángulo de Sábato) hay disponibilidad de bastante análisis sobre las ventajas de la asociación de la Universidad (o institutos de generación de conocimiento en gral.) con la sociedad y la empresa (tomando estos últimos como "instituciones de la sociedad").</i>	<i>la articulación de políticas de financiamiento que fuerzan artificialmente tales asociaciones; la falta de macropolíticas que acompañen un buen desarrollo de las líneas del proyecto, etc.</i>
<i>favorece la educación de toda la comunidad</i>	<i>es usada políticamente</i>
<i>se nutren recíprocamente</i>	<i>insumen un gran tiempo que no siempre es valorado por los mecanismos de evaluación vigentes</i>
<i>devolver a la sociedad en acciones concretas lo que la misma aporta en concepto de impuestos para sostener la Universidad pública. Enriquecer a la sociedad con los conocimientos adquiridos por los profesionales universitarios. Dar la posibilidad a los profesionales universitarios de sentirse útiles para su sociedad. Transmisión y aplicación directa de los</i>	<i>la posibilidad de que no se registren evaluaciones profundas de los resultados alcanzados por procesos de articulación institucional que alertan acerca de posibles impactos negativos o neutros</i>

<i>conocimientos a sectores de la sociedad que los requieran</i>	
<i>este tipo de actividades promueve la formación integral del estudiante, favorece el desarrollo personal y profesional, formando mejores personas con mayor grado de sensibilidad y responsabilidad social</i>	<i>la desventaja es la cantidad de tiempo que lleva este tipo de iniciativas y lo poco que son valoradas</i>
<i>articular la Universidad con hospitales permite que los alumnos puedan estar frente a un paciente, procesar muestras reales, etc</i>	<i>mayor burocracia</i>
<i>implementar gestión capaz de responder de manera integral a las demandas de desarrollo y consolidación, generar información que sirva para hacer un análisis del desempeño del egresado en la solución real de necesidades sociales</i>	
<i>me parece importante conocer los problemas reales de cada población para abordar desde la Universidad la "posible" solución a dichos planteos</i>	
<i>rever permanentemente las acciones a desarrollar desde nuestro rol docente para lograr el objetivo de formar profesionales creativos, con conciencia social y con independencia intelectual que puedan resolver futuros problemas que se presenten en la sociedad</i>	
<i>la Universidad como generadora de conocimientos debe devolver a la sociedad lo generado y no aislarse</i>	

5-CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo y de acuerdo a los objetivos que nos planteáramos, se describen las opiniones de los docentes en relación al CSU. Se convierte en un imperativo de la época tener en cuenta cuál es el rol de la ESU desde una perspectiva dialógica.

En este sentido, las UUNN como instituciones y los docentes en particular tienen que asumir el desafío de pensar y construir otras maneras de vincularse con el medio social, considerando que el CSU no es una herramienta externa que puede quedar afuera del proceso de aprendizaje. En las encuestas se identifica que no siempre las acciones están orientadas por propósitos pedagógicos. Además, tal como lo manifiestan los docentes, existe una disparidad en relación a las posibles ventajas y desventajas en este tipo de trabajos. Observamos que desde la perspectiva de los docentes, en algunos casos el CSU está integrado a la vida universitaria, pero existen barreras, materiales y simbólicas, que no posibilitan el desarrollo del mismo en la institución. Esto también se manifiesta en los casos que representa una innovación pedagógica-didáctica; pero se las incorpora sin cuestionar el modelo educativo.

Luego de realizar este trabajo, emergen inquietudes posibles de ser profundizadas y abordadas dentro del equipo de investigación del proyecto CAI+D y en otros trabajos de investigación. Las mismas giran en torno a condiciones de los procesos de apropiación y construcción del conocimiento a partir de prácticas que tengan un fuerte CSU.

6-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castell, R. (1997), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*, Buenos Aires. Paidós.
- Cecchi, N y otros (2009). “El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI: Entre el debate y la acción”. En revista *IEC-CONADU* y *ADUM*, Editorial IEC-CONADU
- De Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
<http://www.iecconadu.org.ar/images/LIBRO%203%20El%20compromiso%20Social%20FINAL.pdf>
Eudeba.
- Freire, P. (1973) *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo Veintiuno. Argentina.
- Huerdo, J. (2003). “Lo que articula lo educativo en las prácticas socio-culturales», en *Rev. Virtual Nodos de Comunicación/Educación*, N° 2, Cátedra de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP.
- Kandel, V. (2012), Tesis Doctoral. *Estudiantes y ciudadanos: La Universidad de Buenos Aires como espacio de formación de ciudadanía*. Doctorado en Filosofía y Letras. UBA.
- Rojas Mix, M. (2007), “El Compromiso Social de las Universidades de América Latina y el Caribe”. Versión electrónica: <http://www.cexeci.org/pdf/numerodiez.pdf>
- Taborda, S. (2011). *Investigaciones Pedagógicas*. Ediciones anteriores: 1951, 1993. UNIPE: Buenos Aires.

FACTORES CLAVE QUE PROMUEVEN LA PERMANENCIA Y LOS RESULTADOS DE LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES SOCIALMENTE RESPONSABLES EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Pérez Carvajal M.

Dirección de Proyección Social. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
Sede Principal.
mperez@uniminuto.edu

RESUMEN

La formación en RS de los estudiantes es un reto para las Instituciones de Educación Superior que asumen como misión entregarle a la sociedad ciudadanos críticos. Los enfoques epistemológicos y los abordajes pedagógicos desde los que se asume ese proceso de formación se van transformando de acuerdo con los retos que precisan los contextos. En este artículo se presentan algunos factores que han sido claves en dicho proceso, que se construyen a partir de la experiencia y que podrían iluminar otras similares: Relación directa con la misión institucional; articulación de las tres funciones sustantivas en un mismo proceso; claridades conceptuales y pedagógicas; el cambio permanente a partir de la reflexión que surge de la investigación; el perfil de los docentes; los actores del proceso de formación; la diversidad en las prácticas pedagógicas y la sintonía con las expectativas de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Formación en Responsabilidad Social, Enfoque de Educación para el Desarrollo, Formación en Ciudadanía, Transformación Social.

ABSTRACT

Educating students on Social Responsibility is an inevitable challenge for Institutions of Higher Education that take over the mission and adopt the political stance of giving critical and active citizens to society, who could have a bearing upon their own life project, their immediate surroundings, and any other different community. The education process is based on epistemic and pedagogical approaches that are dynamic and happen to be transforming according to the challenges that the context and history are demanding. This article presents some of the factors that have resulted from the experience and are crucial in such education process; they could actually bring some light to other similar processes. The factors are: Direct relationship between the institutional mission and essence; articulation of the three substantial functions under a same process; conceptual and pedagogical clarities; permanent change due to the reflections resulted from research; teachers' profiles; the actors in the education process; diversity in pedagogical practices; and finally the harmonic relation with students' expectations.

KEY WORDS: Social Responsibility Education, Education for Development Approach, Citizenship Education, Social Transformation

1. INTRODUCCIÓN

El compromiso con la transformación social del país a través de diferentes estrategias, entre ellas la formación de los estudiantes en Responsabilidad Social de todos los programas -a partir de enfoques como la Praxeología y la Educación para el Desarrollo-, ha sido parte de la historia y la evolución de UNIMINUTO, una Institución de Educación Superior colombiana, con 23 años de existencia, comprometida con la educación de más de 103 hombres y mujeres de los que se espera un liderazgo e incidencia en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en un contexto histórico que por largos años ha estado permeado por la violencia, la desigualdad y la lucha de los territorios.

Desde 1997, los fundadores de esta Institución han buscado promover una conciencia para que las personas y las comunidades reconocieran sus derechos, así como la realidad social, política, económica en la cual están inmersas y la importancia de fortalecer diversas formas de organización y agremiación que conduzcan a la participación y la solidaridad para lograr cambios estructurales profundos. Desde ese sustento se buscó siempre que los estudiantes se relacionaran, a distintos niveles, con la realidad social del país, en una relación local-global, con el fin de interactuar, dinamizar y contribuir así a la transformación de realidades sociales con criterios éticos y responsables. Desde un inicio el Modelo Educativo concibió que todos los estudiantes prestaran un servicio social universitario como parte del proceso formativo, pasando por diferentes enfoques pedagógicos en su trasegar: desde el aprendizaje-servicio, en el que se buscaba trascender el espacio de aula y relacionar de manera vivencial a estudiantes y docentes con las problemáticas de las comunidades para fortalecer su capacidad autogestionaria y superar así factores generadores de pobreza; hasta llegar a 2006, cuando a partir de las experiencias vividas, se hizo evidente que se precisaban acciones más intencionadas que permitieran pasar de la *sensibilización* de los estudiantes frente a situaciones de la realidad social a **una mayor concientización y creación de acciones dinámicas** que contribuyeran realmente a procesos de largo plazo y que generaran un mayor impacto y transformación social en las comunidades que, por diversos criterios, se había decidido acompañar. Es a partir de esto que se asume el enfoque de *Educación para el Desarrollo* y se configura una unidad académica transversal que hoy se conoce como el *Centro de Educación para el Desarrollo*-CED responsable de liderar la formación en Responsabilidad Social de los estudiantes de todos los programas, con el enfoque de la Educación para el Desarrollo, el cual, desde una perspectiva latinoamericana, ciudadana y democrática, promueve reflexiones y acciones individuales y colectivas para contribuir a la transformación social.

Los resultados e impactos que se han tenido a lo largo de estos años en la formación en Responsabilidad Social de estudiantes que inciden en la transformación de su propio proyecto de vida, en su entorno inmediato y en sus comunidades, plantean varias reflexiones frente a cuáles podrían ser esos factores clave y aprendizajes que hoy en día configuran una Institución que ha sido reconocida por formar personas no solo competentes profesionalmente sino, y ante todo, seres humanos éticos, que se diferencian por su calidad humana y su espíritu de servicio. A continuación se presentan aquellos aspectos que a partir de la experiencia, podrían ser referentes para diseñar o fortalecer experiencias similares.

2. FACTORES CLAVES A SER CONSIDERADOS

2.1. LA RELACIÓN DIRECTA CON LA MISIÓN Y SU CARÁCTER TRANSVERSAL

La formación en Responsabilidad Social **ha estado directamente relacionada con el espíritu misional** de UNIMINUTO: formar profesionales “*éticamente responsables y líderes de procesos de transformación social*”.

Esta intención misional permea y se hace explícita en el Modelo Educativo y en el Modelo Curricular, dándole desde luego un lugar fundamental en términos de lo que representa en la formación integral de los estudiantes y un lugar estratégico desde el punto de vista de la gestión. Este proceso de formación supone generar nuevos abordajes que superen la especialidad de enfoques, perspectivas y metodologías disciplinares, dando paso a la construcción de conocimientos, procesos e investigaciones desde una perspectiva interdisciplinaria.

2.2. LA ARTICULACIÓN DE LAS TRES FUNCIONES SUSTANTIVAS

Para poder lograr la misión encomendada, la formación en Responsabilidad Social de los estudiantes se ha estructurado en tres áreas que responden a cada una de las funciones sustantivas de una Universidad:

Área de Formación en Ciudadanía: promueve la formación de ciudadanos(as) éticos, críticos y activos, con capacidad de incidir en la transformación de su propia vida y de su entorno. Para lograrlo, se implementan dos cursos: Desarrollo Social Contemporáneo y Práctica en Responsabilidad Social. El primero proporciona a los estudiantes de todos los programas profesionales, los elementos conceptuales, desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo, para el análisis crítico de la realidad social. El curso aborda contenidos tales como: modelos de desarrollo; pobreza, desigualdad, injusticia y exclusión social; ambiente; género; interculturalidad; paz y no violencia y acciones socialmente responsables. El segundo curso, Práctica en Responsabilidad Social, busca fortalecer en el estudiante la dimensión social de su proyecto de vida a través de la formación ciudadana, llevándolo a asumirse como un ciudadano socialmente crítico, activo y responsable, por medio de un proceso de reflexión y aprendizaje basado en la praxis en un proyecto social.

Área Desarrollo Local: Desde esta área y a través de diversos proyectos sociales de formación, se fortalecen las organizaciones de la sociedad civil en diferentes territorios. Se configura como el espacio de formación en Responsabilidad Social para los estudiantes y, por lo tanto, en el escenario de proyección social de la Universidad.

Área de Pensamiento Social: Es un área de investigación, reflexión y generación de conocimiento sobre la Educación para el Desarrollo, la Responsabilidad Social y la Formación en Ciudadanía.

2.3. CLARIDADES CONCEPTUALES, UN ENFOQUE PEDAGÓGICO Y UN MODELO DE FORMACIÓN

A lo largo de los años, UNIMINUTO ha estado en una búsqueda permanente por aclarar epistemológicamente el enfoque pedagógico que sustenta el proceso de formación para los estudiantes, es decir, el Enfoque de Educación para el Desarrollo y la articulación de este con la Responsabilidad Social Universitaria y con la Formación Ciudadana. Como resultado académico de esta búsqueda se han precisado y llegado a acuerdos sobre las siguientes concepciones:

-La Educación para el Desarrollo-EpD se concibe como un enfoque pedagógico, crítico y emancipador, que desde una lectura contextual, busca contribuir a la concientización de sujetos y colectivos, para que estos se conviertan en agentes de su propia transformación y la de su entorno socio-cultural, político y económico.

-Se reconoce la **Ciudadanía** como el proceso por medio del cual los individuos y los colectivos se apropian de su contexto local, global y planetario, lo cuestionan, son co-responsables de su desarrollo y, a partir de allí, proponen y gestionan alternativas de transformación social (Morán, 2010). Este concepto es el sustento del **Modelo de Formación** con el cual se acompaña a los estudiantes en su proceso de formación y apunta hacia la consolidación de una **ciudadanía crítica y activa**.

-Por último, **La Responsabilidad Social** está orientada hacia la transformación de estructuras de injusticia y desigualdad y tiene una clara vocación por la justicia social, la dignidad humana y, por ende, el Desarrollo Humano Integral-DHI. Esto implica orientar la docencia, la investigación y la proyección social a estos objetivos.

2.4. EL DEVENIR FRENTE A LO QUE SE INVESTIGA: DE LO EPISTEMOLÓGICO A LO PEDAGÓGICO Y VISCEVERSA

Todo este proceso de formación concibe la investigación como un proceso de reflexión permanente sobre la práctica misma y sobre las bases conceptuales que la orientan. La sistematización y el seguimiento de experiencias genera nuevas metodologías y estrategias pedagógicas a la luz del Enfoque de Educación para el Desarrollo, la Formación Ciudadana y la Responsabilidad Social Universitaria. Esta investigación contribuye a la creación de nuevo conocimiento que aporte a los procesos desarrollados entre UNIMINUTO y las comunidades.

2.5. EL PERFIL DE LOS PROFESORES

Siempre se ha tenido un cuidado especial en la selección de los docentes que orientan los diversos procesos de formación. Además de cumplir con el perfil propio de cada cargo, han sido delimitados otros aspectos a saber:

-Un profundo conocimiento de cada uno de los postulados conceptuales, pedagógicos y didácticos propuestos por el enfoque de Educación para el Desarrollo y el modelo de formación ciudadana.

-Guardar coherencia entre su proyecto personal, profesional y pedagógico.

-Tener la capacidad para el análisis crítico sobre la realidad local y sus interdependencias nacionales – globales; además de conocer esa realidad, le deben apostar a que esta puede ser transformada.

-Comprender que el proceso formativo se genera en el debate, en la divergencia, la pluralidad. Por lo tanto, permanentemente vive en actitud de diálogo y establece relaciones dialógicas con los sujetos del acto pedagógico.

-Poseer la capacidad pedagógica y didáctica para que los sujetos del proceso de aprendizaje puedan interpretar la realidad social, sus relaciones internas y externas y, en consecuencia, actuar en la búsqueda de soluciones colectivas, desde el punto de vista de la Responsabilidad Social.

-Considerar los conocimientos de los estudiantes y de las comunidades con que interactúa y, a partir de estos, generar procesos de formación.

2.6. LOS ACTORES QUE SE INVOLUCRAN EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

En este proceso de formación en Responsabilidad Social no se involucran únicamente actores académicos, como lo son los estudiantes, los profesores y los directivos; también son parte fundamental del proceso, la relación e interacción constante con otros actores como organizaciones sociales, personas que trabajan en esas organizaciones y la comunidad que participa en ellas, sus beneficiarios. Esto amplía el espectro de relaciones en las que se dan los procesos pedagógicos, pero también demarca permanentes retos en las incidencias y transformaciones que se pretenden.

2.7. DIVERSAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Se busca permanentemente descentrar el lugar de las aulas y privilegiar el conocimiento situado y contextualizado a partir de diversas prácticas pedagógicas, como por ejemplo: Visitas de contexto, Acciones Socialmente Responsables, Encuentros de Saberes entre los mismos estudiantes.

2.8. UNA SINTONÍA TOTAL CON LAS EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES

Procesos de práctica en Responsabilidad Social que giran en torno al fortalecimiento de las capacidades de desarrollo social de las comunidades, generan reflexiones y transformaciones internas en los estudiantes. Estos reconocen y resaltan las habilidades, la capacidad de gestión y los logros de colectividades, que aunque están inmersas en condiciones de pobreza, gestionan el desarrollo de sus propias comunidades. Igualmente, si los estudiantes encuentran una relación directa entre la práctica en Responsabilidad Social y su formación profesional, se sienten más satisfechos.

3-CONCLUSIONES

Haciendo una lectura retrospectiva y una reflexión sobre los logros que se han dado a partir de los propósitos iniciales y de todos los esfuerzos realizados, es posible afirmar que se han conseguido diversas transformaciones en la vida de los estudiantes, en las comunidades que se acompañan y en las organizaciones sociales que se fortalecen, gracias al compromiso decidido que asumen estudiantes y docentes por lograr condiciones más humanas y oportunidades a través de los diferentes trabajos que se hacen semestre a semestre.

A partir de la vinculación a la práctica en Responsabilidad Social, los estudiantes consideran que tienen cambios profundos en su perspectiva sobre la realidad social y frente a las problemáticas de otras personas. Esto produce en ellos una alta sensibilización y compromiso con las diferentes comunidades y personas con las que interactúan, además de fortalecer su dimensión ética en los procesos que acompañan.

Otro aspecto que produce un cambio en los estudiantes es ver de forma directa que hay mucho más allá de lo que los rodea y conocen. Este hecho produce en ellos valores de solidaridad, comprensión, afecto y compromiso; asimismo, el proceso les permite desarrollar una conciencia social clara frente a las realidades con las que se relacionan y las personas que están marginadas de diversas oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Botero, P. & Otros. (2010). *Fundamentos conceptuales del CED. Educación para el Desarrollo, Formación Ciudadana y Responsabilidad Social Universitaria*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, D.C., Colombia.
- Morán, A. (2010). “Un modelo de formación ciudadana. Soporte de procesos de transformación social”. *Revista Prospectiva No. 15*. Universidad del Valle. Cali - Colombia
- Vallaes, F. & Otros. (2009) *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. Banco Interamericano de Desarrollo, McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. 77. México. D.F.



(RE)CONSTRUYENDO NUESTRO TERRITORIO

Porta M. S.*, Torres M. A.

Instituto José Manuel Estrada. Diag3 e/473 y 473 bis. C.P.: 1896. City Bell, Bs. As., Argentina
(0221) 15-4775449 sofiporta@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo recupera la experiencia de un proyecto que se lleva a cabo desde la metodología de aprendizaje-servicio, en articulación de dos escuelas secundarias de la localidad City Bell, La Plata. El mismo busca indagar en las representaciones y sentidos de los/as jóvenes, acerca del territorio en el que habitan, en el camino de generar relatos colectivos que incluyan las diversas miradas de sus integrantes. En el siguiente ensayo buscamos socializar la experiencia, plantear preguntas y tensiones a partir de la misma y abrir debates sobre las dificultades y desafíos que la pedagogía del aprendizaje-servicio nos despierta.

PALABRAS CLAVE: territorio, desigualdad, identidad, jóvenes

ABSTRACT

This paper brings the experience of a project carried out since the service-learning methodology, in articulation of two secondary schools in the town City Bell, La Plata. This project aims to investigate the representations and meanings of youth, about the territory in which they live, on the way to generate collective stories that include the different looks of its members. In the following essay we seek to socialize the experience, test questions and tensions from it, and open debates on the difficulties and challenges that service-learning pedagogy wakes us.

KEY WORDS: territory, inequality, identity, youth

1-INTRODUCCIÓN

El proyecto está orientado a reflexionar sobre cuáles son los silencios y las voces que figuran las presencias/ausencias de identidades en el territorio simbólico de la localidad de City Bell, desde las voces y miradas de los/as jóvenes de dos escuelas: El Instituto J. M. Estrada y la EES 47. A su vez, el proyecto se enmarca en el Programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria.

City Bell es una localidad del Partido de La Plata que se encuentra a 12 km de la ciudad capital. Se caracteriza *comúnmente* por su tranquilidad, espacios verdes y casa bajas. En los 20 veinte años creció de manera exponencial. Hoy en día es considerada un atractivo turístico, con su centro comercial en la calle Cantilo. Es así como estos cambios dan cuenta de cierta homogeneización de las ideas que se construyen y se pretenden construir sobre City Bell.

Las escuelas pertenecen a dos sectores socio-económicos distintos. En el caso del Instituto J.M. Estrada, se trata de una escuela de gestión privada, a la que asisten en su mayoría jóvenes de sectores medio-altos de la localidad y alrededores. En el caso de la EES 47, se trata de una escuela pública a la que asisten en su mayoría jóvenes de sectores populares de la localidad y alrededores.

El disparador del interrogante se originó durante 2014, en el marco del centenario de fundación de la localidad. En este contexto, en ambas escuelas se llevaron adelante actividades que estuvieron orientadas a reflexionar acerca de qué/quienes es/son City Bell.

Uno de los resultados observados de estas reflexiones tiene que ver con la sobredimensión de un sector de ese territorio sobre otro. La parte por el todo. ‘La parte’, de vocación hegemónica, aparecía conformada por los relatos que entendían a City Bell como una localidad tranquila y de grandes espacios verdes haciendo hincapié en trayectos, sujetos y consumos vinculados a los sectores medios-altos que habitan en el mismo. Los problemas que se identificaban tenían que ver con la llamada ‘inseguridad’ (haciendo referencia al delito callejero), con una mirada nostálgica sobre un pasado ‘tranquilo’ que ahora aparece como lejano y con el señalamiento de sectores ‘peligrosos’, que atentan contra ese deseo.

¿Por qué hablamos de ‘la parte’? Hay ‘otro’ City Bell, que no forma parte de estos relatos. Está oculto. Es el City Bell de los “márgenes”, “periférico” que pone en tensión aquella identidad común, mostrando un City Bell heterogéneo, plural y diverso. La intención de vincular a los/as jóvenes de estas escuelas está, entonces, en encontrarse para (re)construir juntos/as nuevos relatos que los/as involucren, generar espacios de reflexión y discusión orientados a romper con miradas prejuiciosas, estigmatizantes.

2-APORTES DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

“Reconstruyendo el territorio” se encuentra enmarcado institucionalmente dentro del Departamento Promoción Social (DPS) de la escuela J. M. Estrada. Consiste en un proyecto que atraviesa todos los ciclos de la institución a la vez que tiene como puntapié inicial el aprendizaje-servicio.

El proyecto pretende potenciar el protagonismo estudiantil, trabajando con estudiantes secundarios de 5to año de ambas escuelas. Creemos que el rol fundamental de los/las estudiantes en este proyecto implica no sólo ser el protagonista activo de la experiencia sino -al mismo tiempo- tener un acercamiento reflexivo a la realidad misma, a las formas de ver e interpretar el mundo de manera crítica y así transformarlo.

Buscamos entonces generar instancias de encuentro en el territorio en el que ‘no suelen encontrarse’, con la convicción de que la elaboración de relatos colectivos en torno a lo común - en este caso, el territorio - facilita prácticas colaborativas y de transformación.

Por otro lado, el trabajo articulado entre ambas escuelas responde, no sólo a un protagonismo estudiantil, sino también a la programación de pautas y actividades entre los/as profesores/as de ambas instituciones. De esta manera, se articulan saberes y prácticas interdisciplinarios que posibilitan el aprendizaje-

servicio en las propias aulas y por fuera de ellas, pudiendo ver la utilidad de aquellos contenidos y su relación con la realidad misma.

En ese sentido, se trabajará conjuntamente con docentes de Historia, Sociología y Geografía de ambas escuelas, colando los saberes específicos de cada una de estas disciplinas para problematizar y enriquecer la temática abordada.

3-DESARROLLO Y METODOLOGÍA

El proyecto se desarrolla en instancias de trabajo colectivo mediante la herramienta disparadora del mapeo colectivo, como primera aproximación a las subjetividades construidas, las representaciones e imaginarios en torno al territorio que habitan. En una segunda instancia, en base al trabajo colectivo de la reconstrucción del territorio, se busca generar un análisis de otros relatos sobre City Bell a través de la construcción de memorias, a partir de la herramienta de entrevista a distintos actores.

El producto final será una muestra fotográfica, entendida como vehículo de transmisión de significados y activadores de nuevas construcciones de sentidos, así como dispositivo para pensarnos, descubriendo espejos donde reconocernos o diferenciarnos.

Esta deconstrucción y reconstrucción del territorio y los relatos presentes en él pretende estar tamizada por tres contenidos transversales de análisis: territorio, identidades y memorias. Entendiendo al territorio como espacio socialmente construido, entendiendo que son las personas que lo habitan quienes crean y transforman los territorios desde su habitar, transitar, percibir y crear; a las identidades, no desde las concepciones esencialistas, sino como contingentes de carácter intersubjetivo y relacional; y, por último, a las memorias, para comprender e interpretar los procesos de transformación de las formas de sociabilidad territorial y las articulaciones que juegan en el proceso de constitución de las identidades.

4-TENSIONES Y DEBATES PENDIENTES

A modo de conclusión, queremos compartir algunas tensiones que emergen de la reflexión sobre experiencia, que generen instancias de debate para promover el intercambio que nos ayuda a revisar los pasos dados y potenciar el camino por recorrer. En este sentido, entendemos las tensiones y debates presentados como desafíos a potenciar nuestro trabajo.

Un primer aspecto a recuperar es la dificultad de concretar la propuesta de la pedagogía del aprendizaje-servicio de que el protagonismo estudiantil se encuentre desde el primer momento de armado del proyecto y su diseño general. Un elemento puesto en juego aquí tiene que ver con la importancia de generar instancias en donde se vaya construyendo el rol activo de los estudiantes, proceso progresivo a medida que se van empoderando del proyecto. A su vez, la propuesta de un proyecto donde el trabajo solidario está vinculado a un carácter reflexivo y no utilitario o “concreto” en primera instancia, implica problematizar las necesidades concretas que se atienden.

En este sentido, la idea de necesidad es otro elemento en tensión. El diagnóstico sobre las representaciones que forman parte de la construcción de la identidad del territorio nos permite pensar que la necesidad o problemática que se aborda tiene que ver con la construcción de sujetos críticos y reflexivos de los espacios, discursos, representaciones que los y las atraviesan.

Un último aspecto en tensión tiene que ver con la complejidad intrínseca de lo institucional, sus tiempos y los actores involucrados. Aquí se presentan dificultades que creemos están estrechamente vinculada a los procesos que lleva toda voluntad de articulación interinstitucional así como el trabajo en conjunto entre estudiantes-docentes-coordinadores de proyecto en donde se incluyen las dinámicas de toda institución. El desafío por delante tiene que ver con fortalecer los vínculos institucionales, la participación activa de los diversos actores involucrados y sus respectivos roles y la importancia de potenciar el trabajo en conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Candau, J. (2001) “El juego social de la memoria y la identidad (1): transmitir y recibir”. En: *Memoria e identidad*. Buenos Aires. Ediciones del sol, Serie Antropológica.
- Giménez M., G. (1996) “Territorio y cultura”. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Segunda época, vol. II, núm. 4. México
- Nates Cruz, B. (comp.) (1998) “Territorio y cultura. Del campo a la Ciudad. Últimas tendencias en teoría y métodos”. En *Memorias del primer Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura*. Colombia
- Segura, R. (2006). “Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico”, en *Cuadernos del IDES*, N° 9, Buenos Aires
- Tapia M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires. Ciudad Nueva.

APRENDIZAJE + SERVICIO, COMPETENCIAS GENERALES Y SU LOGRO EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Rivera García E. ^{1*}, García Suárez J. ¹, Giles Girela J. ¹, Moreno Doña A. ², Trigueros Cervantes C. ¹

¹ Universidad de Granada. Facultad de CC de la Educación; Campus de Cartuja s/n; 18071 Granada (España), ² Pontificia, Universidad Católica de Valparaíso. Escuela de Educación Física. Avda. El Bosque 1290, Viña del Mar (Chile)

Email: erivera@ugr.es

RESUMEN

La investigación que se presenta parte de un estudio más amplio que pretende evaluar la adquisición de competencias generales en el Grado de Educación Primaria de los estudiantes de 4º semestre de la Universidad de Granada. Se analizan un total de 13 proyectos de Aprendizaje+Servicio realizados en diversos contextos por 24 estudiantes. El diseño de la investigación es mixto: utiliza técnicas cualitativas y cuantitativas tanto para la recogida de datos como para su análisis. Los principales hallazgos se pueden resumir en la importancia de las competencias instrumentales sobre las personales y sistémicas; detectándose un docente anclado en el modelo práctico.

PALABRAS CLAVE: Educación Física; Metodología Cualitativa; Aprendizaje Servicio; Enseñanza Superior

ABSTRACT

The research presented departs from a larger study aimed at evaluating the acquisition of general skills in Primary Education 4th semester undergraduate students at the University of Granada. A total of thirteen Service-Learning projects conducted by twenty-four students in various contexts are analyzed. The research's design is mixed using both qualitative and quantitative techniques for data collection as well as for analysis. The main findings can be summarized in the importance of instrumental skills above personal and systemic ones; teachers anchored in a practical model are also detected.

KEY WORDS: Physical Education; Qualitative Methodology; Service Learning; Higher Education

1-INTRODUCCIÓN

Construir aprendizajes relevantes para el futuro desarrollo profesional y social depende de implementar propuestas innovadoras que hagan salir a nuestros alumnos de la zona de confort en la que se encuentran y entrar en la incertidumbre del reto que supone el aprendizaje autónomo (Hargreaves y Fink, 2008). El cambio se pueden afrontar desde la individualidad, pero el verdadero cambio se produce si se logra la implicación de la institución en su conjunto. El aprendizaje servicio (A+S) puede ser un buen motor para esta propuesta, dado que provoca la ruptura del actual enclaustramiento de los estudiantes universitarios en la institución y propicia su salida al entorno real desde la implicación con la comunidad. Este maridaje convierte al A+S en una metodología clave, cuyos propósitos están dirigidos hacia el desarrollo de competencias básicas y/o específicas ofreciendo un servicio a la comunidad desde las demandas de sus propios integrantes (Moliner, Francisco y Gil, 2010; Torío et al., 2014).

La significatividad y contextualización que ofrece el A+S permite al estudiante la movilización de recursos que probablemente nunca ponen en funcionamiento (Gil et al., 2013). Promueve valores como la seriedad, el rigor y la duda, la crítica y la autocrítica, el tesón y la superación personal ante las dificultades de comprensión, análisis y síntesis (Campo, 2014). Además, las situaciones de aprendizaje son excelentes escenarios para la ética, la creatividad, el análisis y el esfuerzo personal.

El binomio competencia-globalización nos empuja cada vez más a definir los estándares de aprendizaje que deben regir la educación en las próximas décadas y lograr un crecimiento efectivo del nivel de vida de la población (Yániz, 2008). Sin entrar en un análisis crítico sobre la oportunidad o incoherencia de la propuesta (Gimeno, 2008), la realidad es que en Europa, la implantación del Espacio Único de Educación Superior (EEES) está suponiendo cada vez más la dependencia de la universidad del modelo económico neoliberal. En este paisaje emerge un nuevo concepto de competencia más cercano a la aplicación del conocimiento y las habilidades en contextos específicos y reales, definidos por unas características y funciones inherentes a un determinado puesto de trabajo (Hernández y Martínez-Gorroño, 2013). El concepto se identifica con los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desempeñar una ocupación dada (Yániz, 2008). Así, una persona podría considerarse competente en caso de que posea la habilidad de resolver exitosamente las dificultades y retos planteados en un determinado contexto. Desde dicha concepción, una competencia debe contemplar: conocimiento, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, emociones, valores éticos y motivación (Barnett, 2001; Zabalza, 2002; Perrenoud, 2004; Delamare Le Deist & Winterton, 2005).

En los últimos años hemos visto cómo el currículo español de Educación Superior se ha visto fuertemente reestructurado y afectado por diferentes planes y acuerdos marco a nivel europeo (Berlín, 2003; Bolonia, 1999; MEC, 2006). Esto ha provocado que cambien las competencias generales y específicas tanto del currículo formativo como del docente universitario (Perrenoud, 2004; Bain, 2006). En el terreno formativo, Perrenoud (2004) nombra diez nuevas competencias para enseñar, Zabalza (2002) indica una serie de competencias docentes básicas en Educación Superior; así como Brown & Pickford (2013) hacen referencia a un conjunto de competencias clave para la Educación Superior.

El tercer binomio que comienza a aparecer es el de Competencia-Aprendizaje Servicio. En este punto queremos hacer una llamada de atención hacia la diferencia de plantear el A+S desde un modelo técnico, práctico o crítico. Aunque los tres podrían tener perfecta cabida, será la visión otorgada a la asignatura la que determinará el posicionamiento y la ideología que subyace en su puesta en práctica. La revisión de la literatura nos revela que el A+S es una metodología cuyos propósitos principales están dirigidos hacia el desarrollo de competencias básicas o específicas (trabajo en equipo, interdisciplinariedad, mejora de relaciones personales, compromiso ético, razonamiento crítico, entre otros), compensando a la comunidad en base a sus demandas (Moliner, Amat y Gil, 2010). A pesar de la pluralidad de experiencias de A+S con acentos y sensibilidades diferentes, hay un cierto grado de unanimidad. Autores como Alonso et al. (2013) centran el objetivo en que los

estudiantes sean capaces de dinamizar, organizar y gestionar un grupo y un proyecto de A+S utilizando las estrategias y técnicas más adecuadas para la resolución de problemas y dificultades detectadas. Es importante entender que, aunque se le define como metodología, el A+S es una lógica paradigmática y epistemológica desde la que entender y proponer los procesos formativos en la comunidad (Aramburuzabala y García, 2013; Campo, 2014). Desde nuestro posicionamiento en un paradigma crítico, el objetivo es que el alumnado universitario construya el conocimiento profesional desde la realidad en la que posteriormente tendrá que trabajar, buscando su transformación en y con todos sus integrantes (Aramburuzabala y García, 2012; Amat y Miravet, 2010; Franco, 2000; Rubio, Campo y Sebastiani, 2014).

Los objetivos que nos planteamos con esta investigación se orientan a:

- Identificar las competencias con mayor presencia en las experiencias de A+S desarrolladas.
- Conocer las concepciones presentes en los estudiantes al identificar las competencias en el desarrollo de experiencias de A+S.
- Evaluar el significado que tiene para los estudiantes la implementación de experiencias de A+S.

2-METODOLOGÍA

2.1-Participantes

Veinticuatro estudiantes de 4º semestre del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada que cursaban la materia de Enseñanza de la Educación Física. Integrados en 13 proyectos de A+S, de los cuales 11 han sido realizados en parejas y dos de ellos, de forma individual. Cuatro de los 13 han sido realizados con adultos con discapacidad y los nueve restantes se han localizado en centros educativos con alto grado de riesgo de exclusión social

2.2-Procedimiento

La propuesta de A+S se realiza a lo largo de un semestre con una intervención mínima en contexto de 20 horas. La elección del centro para su desarrollo es realizada de forma libre por los estudiantes que, en un alto porcentaje, han negociado directamente su proyecto con la entidad, aunque siempre se ha realizado la mediación del responsable de la materia para institucionalizar la intervención. Básicamente se ha desarrollado en tres fases. En la primera (una semana) se ha realizado una formación básica sobre el significado del A+S y los aspectos a tener en cuenta para su desarrollo. Como complemento, se les pidió que rellenaran un cuestionario con motivaciones y experiencias previas en voluntariado. En la segunda fase (dos semanas) se procedió a la localización de centros y negociación del proyecto de actuación. Al final de la misma se tenía que entregar un proyecto básico con las ideas principales. La tercera fase (ocho semanas) se dedica a la implementación de la propuesta. Durante la misma, están obligados a entregar de cada una de las clases realizadas: el plan de trabajo del día y la reflexión sobre lo desarrollado. La cuarta fase (una semana) se dedica a la realización de la memoria final sobre la experiencia vivida.

2.3-Materiales

Los materiales utilizados en la propuesta de A+S han sido básicamente: cuestionario de motivaciones y experiencias previas; Proyecto básico de intervención según modelo; Previsión de clase según modelo y cuestionario de reflexión. Memoria final según modelo.

2.4-Diseño

La investigación que se presenta de carácter evaluativo es una parte del global, que se centra en los cuestionarios de reflexión y más concretamente en las competencias trabajadas y en tres cuestiones: aspectos positivos, aspectos negativos y percepciones sobre la experiencia vivida. Se fundamenta en un modelo mixto, que parte de identificar las competencias percibidas mediante estadística descriptiva analizada con el Spss, para profundizar en las percepciones de los estudiantes a través del análisis cualitativo de las tres cuestiones anteriores realizado con el apoyo del software NVivo10 y siguiendo las pautas de la Teoría Fundamentada, especialmente en cuanto a Identificación de categorías centrales, saturación de la información y comparación constante de categorías (Cuñat 2007; Soneira 2006; Strauss y Corbin, 2002).

3-ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Partiendo de las 18 competencias que se definen (seis instrumentales, seis personales y seis sistémicas), podemos observar en el gráfico 1 que la que mayor presencia obtiene son las instrumentales que tienen que ver con la organización y planificación del trabajo y la importancia de analizar la situación para tomar decisiones. Con respecto al aspecto personal, destaca el trabajo en equipo. En cuanto a las sistémicas, se sienten fuertes en ser capaces de afrontar retos de carácter personal o laboral con capacidad crítica, responsabilidad y seguridad. Por el contrario, las competencias que quedan por debajo de un umbral razonable de presencia se refieren a la posibilidad de identificar e investigar problemas, la utilización de las TIC, ser capaz de aceptar y expresar la crítica, dotar de compromiso ético al trabajo.

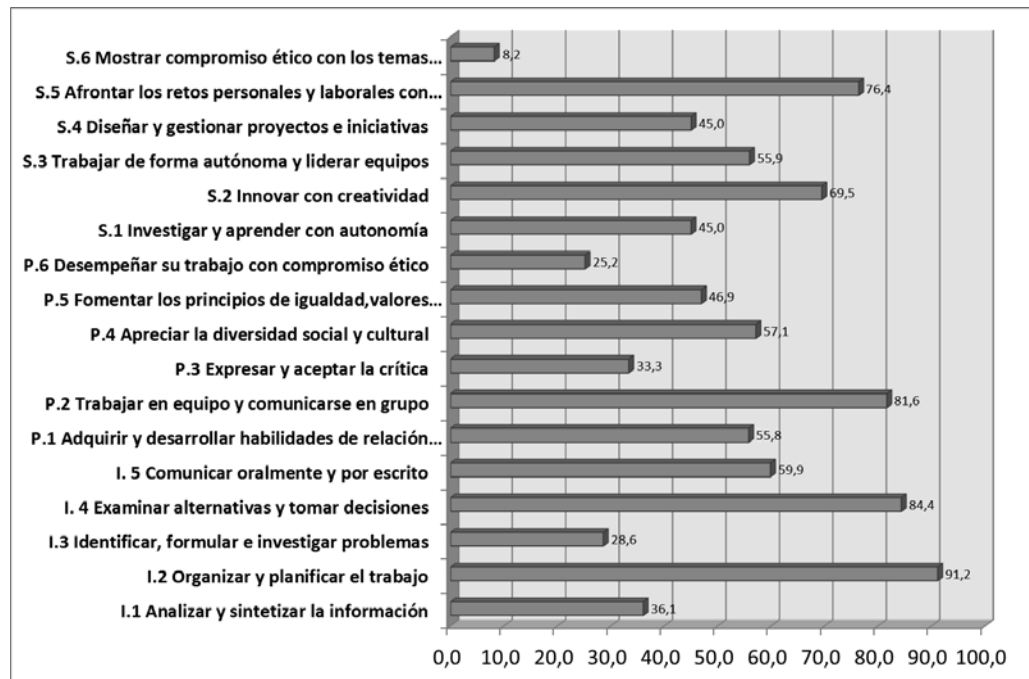


Gráfico 1.- Presencia porcentual de competencias

¿Por qué valoran la organización y la planificación? Coincidiendo con Alonso et al. (2013), fundamentalmente porque les aporta la posibilidad de sentirse fuertes ante un reto desconocido “... yo personalmente nunca había organizado una actividad de esta envergadura y con tantos alumnos, con lo cual me ha gustado mucho que hayamos sido capaces” (Alberto 1). Aprenden la importancia de la planificación y la organización porque les “... ha permitido llevar a cabo las actividades como es debido [y organizarlas en base

a] cómo hemos dividido a los alumnos y la secuencia de actividades, teniendo en cuenta el tiempo y el grado de intensidad de las mismas” (María 2). En cuanto al trabajo en equipo lo vivencia proyectado en sus alumnos y destacan cómo “... los niños han podido ver que trabajando en equipo se consigue cualquier cosa, en este caso meter gol” (Miguel 1).

Respecto de la toma de decisiones y muy en la línea de Moliner, Francisco y Gil (2010) y Torío et al. (2014), las preocupaciones se centran en la organización, tareas a realizar, interacción con los niños o adultos o resolución de situaciones disruptivas como es el caso de Ángela cuando nos relata cómo “Durante el transcurso de la clase, ha surgido una pelea entre varios alumnos, y he podido ver cómo se puede abordar este tipo de situaciones”. Gran parte de ellos se ven crecer como personas y como docentes, coincidiendo con Yániz (2008), y pierden el miedo, al igual que Lucía que “esperaba una mala experiencia por el hecho de que son discapacitados mentales y que mis palabras serían nulas para ellos. Son personas que te respetan y que son conscientes que estoy allí por el simple hecho de ayudarles”; al tiempo que se despojan de prejuicios sin fundamento y ganan en seguridad como expresa en su reflexión “... cada vez que realizamos juegos todos tienen ilusión y quieren participar. Y cada día aprendo algo nuevo con ellos y voy ganando más seguridad en mí misma”. Muy en la línea de Hernández y Martínez-Gorroño (2013).

Al final de la experiencia ¿qué queda? En la marca de nube que se presenta queda patente. Los niños como referencia, las buenas sensaciones que han acompañado a la experiencia, los aspectos positivos, las actividades realizadas, el hacer y la experiencia. Como plantean Hargreaves y Fink (2008), estamos en el camino. ¿Qué nos falta? Una visión crítica del hacer, el análisis en profundidad de las experiencias vividas, saber relacionar la práctica con la teoría. En definitiva, comenzar a visualizar la germinación de un docente que entiende la enseñanza como acto crítico e insumiso con el sistema social predominante.



Figura 0.- Marca de nube conceptos claves

4-CONCLUSIONES

Muy brevemente diremos que las experiencias de A+S desarrolladas han evidenciado un crecimiento en lo personal y profesional de los estudiantes, especialmente en la ganancia de seguridad ante situaciones de clase, aprendiendo a valorar lo importante de una buena planificación y organización. Se sienten fuertes para dar respuesta a nuevos retos y superan la incertidumbre de la intervención didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-Alonso, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B., y Gezuraga, M. (2013). “El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales”. En *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 2(2), 195-216.

-Amat, A. F., y Miravet, L. M. (2010). “El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 69-78.

-Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). “El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros”. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1).

Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/232/221>

-Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV

-Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias*. Barcelona: Gedisa

-Brown, S. & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

-Campo Cano, L. (2014). *Aprendizaje servicio y Educación Superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España).

Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/277560>

-Cuñat, R. J. (2007). “Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa”. XX Congreso anual de AEDEM. Vol.2, p. 44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>.

-Delamare Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). “What is competence?” En *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.

-Franco, R. W. (2000). “Community College Conscience: Service-Learning and Training Tomorrow's Teachers.” *Education Commission of the States*, 707, 1-8.

-Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2013). “La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 89-108.

-Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

-Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

-Hernández, JL y Martínez Gorroño, ME. (2013). “Ámbitos de formación del profesorado de educación física”. *Tándem: Didáctica de la educación física*, nº 43, 17-27

-Moliner, L., Amat, A. F., y Gil, J. (2010). “Abriendo el aula al entorno: Transformado la comunidad universitaria mediante el Aprendizaje Servicio.” *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 10(65), 1-6.

- Perrenoud, P (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- Rubio, L., Campo, G., y Sebastiani, E. (2014). “Educación Física y aprendizaje servicio. Una combinación más que saludable”. *Tándem, Didáctica de la Educación Física* 44, 7-14
- Soneira, A.B. (2006). “La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss”. En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Torío, S., Peña, J. V. y Hernández, J. (2014). “Aprendizaje Servicio como entrenamiento al emprendimiento social: una experiencia universitaria.” *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 504-511. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.055
- Yániz, C. (2008). “Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado”. *Red U. Revista de Docencia Universitaria. Monográfico 1º*. Consultado el 12/05/2015 en http://www.redu.m.es/Red_U/m1
- Zabalza, M. A. (2002). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.



LA SALUD VISUAL EN EL TERRITORIO ESCOLAR

Zilli M.*, Linares G., Vallina G.

Área de Proyectos Especiales, Secretaría de Relaciones Intersectoriales Universidad Nacional de Rosario

Email: zillimarian@hotmail.com

RESUMEN

Iniciamos la Evaluación de Agudeza Visual (AV) como una práctica curricular, detectando precozmente trastornos visuales en escolares. Para resolver integralmente las problemáticas, presentamos el proyecto ante el PVU en la convocatoria 2007, y también en 2009 y 2012, y continuamos evaluando escolares, garantizando atención oftalmológica y entregando anteojos gratuitamente. La red conformada llega a la comunidad más carenciada, dando respuestas eficientes y eficaces. La repercusión en la comunidad se sustenta en la ejecución de una intervención innovadora, sostenida por 8 años y la satisfacción de la demanda, porque aborda en la comunidad una problemática no incluida en la consulta de salud.

PALABRAS CLAVE: Agudeza Visual, Abordaje Integral, Aprendizaje-Servicio

ABSTRACT

Visual Acuity (VA) Assessment started as a curricular practice, detecting early visual disorders in school. To fully resolve the problem presented the project to the PVU in the 2007 call, and also in 2009 and 2012 and continue to evaluate school, ensuring delivering eye care and glasses for free. The network consists reach the most deprived community, providing efficient and effective responses. The impact on the community is based on the implementation of an innovative intervention, supported by eight years and the satisfaction of demand, addressing a community issue not included in the health consultation.

KEY WORDS: Visual acuity, Comprehensive Approach, Service-Learning

1 INTRODUCCIÓN

¿Cómo Comenzamos? A partir de 2004, como una Práctica en Terreno de los alumnos de la Carrera de Medicina Plan 2001, atendiendo el perfil del egresado como actor de cambio social y las actividades curriculares, iniciamos la Evaluación de Agudeza Visual en escolares. Esta práctica permitía a los estudiantes adquirir habilidades y competencias disciplinares basadas en diferentes contenidos curriculares. No se proponía modificar la realidad, pero sí se realizaba la devolución de toda la información obtenida a la institución educativa y padres, y se sugería la consulta oftalmológica. La falta de recursos impedía superar la etapa diagnóstica. Esta actividad implicaba el conocimiento de la realidad pero no se planteaba modificarla, por lo que puede afirmarse que era una actividad de *aprendizaje* pero no de *servicio*. Ante el cambio de las autoridades de la Facultad de Cs. Médicas, el Área de Práctica es reformulada: dos docentes y un grupo de estudiantes comprometidos, reflexionando sobre la realidad observada nos encontramos con una problemática no resuelta: a) no se incluye en la Consulta de Salud la Evaluación Visual, b) obstáculos para acceder a la Consulta Oftalmológica, y la carencia de estructuras gubernamentales que provean recursos para los anteojos a la población sin cobertura social.

2 DESARROLLO

¿Cómo continuamos? Se planteó esta dificultad ante las autoridades de la Universidad junto con un Proyecto para el abordaje integral de la Salud Visual, que recibió una respuesta favorable y se creó el Espacio de Proyectos con la Comunidad, dependiente de la Secretaría de Relaciones Estudiantiles. En 2007 formulamos y presentamos ante el Programa de Voluntariado Universitario (PVU), el proyecto **“Mirando al Futuro .. Para el logro de una inserción educativa adecuada”**, que fue seleccionado, financiado y ejecutado con 10 estudiantes voluntarios durante 2008.

En la Convocatoria 2009 se presentó el Proyecto **“Mirando al Futuro...para una inserción educativa adecuada, 2da parte Ampliando el Horizonte”**, en el que se planteaba *ampliar* la población beneficiaria. El proyecto fue nuevamente seleccionado y financiado, y se ejecutó en 2010/11. Así se dieron los pasos para constituir una red con el fin de resolver la consulta especializada con la Cátedra de Oftalmología de la Facultad de Cs. Médicas de la UNR y para fabricar anteojos con la Escuela Superior de Óptica del Instituto Politécnico Superior (IPS) de la UNR. En esta etapa las alianzas se constituyeron con las estructuras existentes. Frente al incremento de la demanda y la demora en la atención especializada, la Coordinación planteó las limitaciones a las autoridades de la UNR y esta, ratificando su compromiso social, contrató a un oftalmólogo para el Centro de Salud 7 de Abril, dependiente de la Secretaría de Relaciones Estudiantiles, que recepcionó las derivaciones.

En la Convocatoria 2012 se presentó ante el PVU el Proyecto **“Mirando al Futuro: 3era parte, por la inserción educativa, la autonomía en la vía pública, y la inserción social”** con el fin de proseguir con esta intervención innovadora, continua y sostenida, que acerca la atención sanitaria a la comunidad para facilitar el cuidado de la salud visual. El **análisis y la reflexión** de la realidad observada al incorporar otros grupos etarios permitieron observar la gravedad de los déficits visuales, algunos ya irreversibles, y su impacto negativo en el desarrollo de la vida diaria y en la inclusión sociolaboral, y la necesidad de dar continuidad a esta acción en el seno de la comunidad. El proyecto fue seleccionado y financiado por tercera vez.

¿Qué Objetivos nos planteamos? Continuar en diferentes escenarios con la detección precoz de las Alteraciones Visuales (AV) en escolares mediante la Toma de Agudeza Visual, acercando la atención sanitaria

a la comunidad, con la participación de estudiantes voluntarios. Abordando en forma integral la problemática, para garantizar el acceso a la consulta oftalmológica y la entrega de anteojos a quienes lo requieran.

¿Qué resultados alcanzamos en estos 8 años de intervención continua y sostenida?

-La evaluación de **3918** escolares.

-La entrega de **235** pares de anteojos en forma gratuita.

-El trabajo con **56** instituciones de la comunidad, Jardines, Escuelas y Escuelas Especiales de la ciudad de Rosario, Funes y San Lorenzo dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Centros Crecer y /o Centros Territoriales de Referencia, dependientes de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario, 2 ONG.

-La activa participación en la ejecución de los Proyectos de **93** estudiantes voluntarios, tanto en las actividades de Evaluación de los escolares, como en la construcción y actualización de las Guías de Procedimientos y Criterios de Derivación; diseñaron un programa para la informatización de los datos y seguimiento de la población evaluada. Acompañaron a los escolares y sus padres durante la Consulta Oftalmológica, y en las instancias de Elección y Entrega de Anteojos en la Escuela de Superior de Óptica. Participaron como autores y expositores en Eventos Científicos locales y nacionales. Se capacitaron en APS participando en los Seminarios Internacionales de Aprendizaje-Servicio. Adquirieron habilidades y destrezas para la Gestión en la ejecución de los proyectos.

-La conformación de la **RED** en el seno de la Universidad: Evaluación de Agudeza Visual- Atención Oftalmológica- Entrega de Anteojos, que llega a la comunidad con mayores carencias y aislamiento y da respuestas eficientes y eficaces.

-La Participación de Empresas privadas que aportan insumos en forma gratuita para la construcción de anteojos.

-**La institucionalización del espacio:** Al inicio de 2012 se constituye en la Universidad, el Área de Proyectos Especiales dependiente de la Secretaría de Relaciones Intersectoriales, y se incorpora al equipo de trabajo una arquitecta que participa en el proyecto desde su disciplina (visión Espacio). Anclada en el Área de Proyectos Especiales, el equipo de trabajo da respuestas a otras problemáticas del entorno escolar, y queda como referente de una metodología de intervención en la comunidad. Difusión, continuidad y compromiso son las características reconocidas en la **Declaración de Interés Municipal** otorgada por el Concejo Municipal de Rosario a este Proyecto.

3-CONCLUSIONES

Estas prácticas solidarias ejecutadas en instituciones de la comunidad por docentes y alumnos de la Universidad, basados en la metodología de aprendizaje-servicio, conllevan la aplicación simultánea de todos los aprendizajes y la realización de actividades que generan nuevos conocimientos, que se destacan como espacios innovadores donde se aprende haciendo, y mediante el compromiso y la participación activa se transforma la realidad dando respuesta a las problemáticas que la comunidad demanda.

La riqueza de estas experiencias supera largamente todas las prácticas que se desarrollan en el ámbito intra institucional de la Universidad, y nos aporta aprendizajes significativos tanto a docentes como a

estudiantes y nos estimula para continuar trabajando en la transformación de la realidad de la comunidad en general y de la comunidad universitaria.

El trabajo conjunto de docentes y estudiantes y el personal de las diferentes instituciones y los miembros de la comunidad permitieron la transferencia de información, destacando la importancia de detectar en forma temprana a los niños con alteraciones senso-perceptivas, implementar el tratamiento precozmente, para evitar el deterioro de su capacidad visual y el detrimento de la calidad de vida que ello implica.

Esta intervención innovadora, continua y sostenida durante ocho años, acercó la atención sanitaria a la comunidad, abordando una problemática no incluida en forma sistemática en la consulta de salud y contribuyendo a dar la solución integral a los beneficiarios, desde su detección hasta la entrega de los anteojos.

El valor de la continuidad no está solo dado por la permanencia en el tiempo, sino porque nos permite reflexionar sobre lo hecho para ampliar las metas: pasamos de la inserción educativa a la autonomía en la vía pública y la inserción social y laboral futura.

Bibliografía:

-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2005c) *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. República Argentina.--[PASO JOVEN \(2002\) Manual integral para la participación solidaria de los jóvenes en proyecto de aprendizaje-servicio Buenos Aires, CLAYSS.](#)

-Puig, J.M., Battle, R. Bosch, C., Palos, J., *Aprendizaje –Servicio. Educar para la Ciudadanía*. Barcelona,

Sección 3:

Estudio de casos y sistematización de programas y prácticas de aprendizaje-servicio.

Coordinación: Isabel Abal de Hevia y Marcela Coppola



CODISEÑO DE INSTRUMENTOS PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO A TRAVÉS DEL ApS EN LA FORMACIÓN DE MAESTR@S

Ayuste A., Escofet A., Gros B., Masgrau M., Obiols N., Payá M., Piqué B., Rubio L. (*)

Universitat de Barcelona (UB), Facultad de Educación, Campus Mundet, Barcelona, España

y Universitat de Girona (UdG), Departamento de Didácticas Específicas, Girona, España

[lrubio@ub.edu/](mailto:lrubio@ub.edu)

RESUMEN

Esta comunicación presenta las primeras fases de un proyecto de investigación cuyos objetivos son el diseño y evaluación de entornos e instrumentos de aprendizaje que estimulen la construcción de conocimiento pedagógico integrado -saber, saber hacer y ser- en la formación inicial de maestros/as. Estas herramientas tienen como núcleo central la participación en proyectos de aprendizaje servicio (ApS) y se insertan en asignaturas, obligatorias y optativas de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. A través de la práctica reflexiva y el codiseño de estudiantes y profesores, se pretende contribuir a la significatividad de los aprendizajes extraídos de la experiencia.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje servicio, codiseño, formación inicial del profesorado, participación, reflexividad.

ABSTRACT

This paper presents the first phase of a research project which aims to design and evaluation of learning environments and tools that encourage the construction of pedagogical integrated knowledge in the initial teacher training –know, know to do, knowing how to be. These tools are core participation in service learning projects (SL) and inserted into courses in Education Degrees. Through reflective practice and co-design students and teachers, it is to contribute to the significance of the lessons drawn from experience.

KEY WORDS

Service learning, codesign, initial teacher training, participation, reflexivity.

1-INTRODUCCIÓN

Esta comunicación parte del proyecto de investigación titulado *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) y que tiene como finalidad contribuir a la mejora de la formación inicial de maestros/as. Esta finalidad se ha concretado en los siguientes objetivos: a) diseñar y aplicar entornos de aprendizaje e instrumentos que permitan al estudiante extraer conocimiento pedagógico integrado de la experiencia; b) codiseñar con los diferentes agentes participantes –estudiantes, maestros de las escuelas y profesorado universitario- entornos de construcción de conocimiento a partir de las experiencias; y c) evaluar los dispositivos elaborados y explorar su adecuación como instrumentos de evaluación académica de las asignaturas implicadas.

En la formación inicial de profesorado, la vinculación de las y los estudiantes con la práctica en las escuelas a través de proyectos de aprendizaje servicio desde los primeros cursos facilita la adquisición de conocimientos teóricos, la potenciación de actitudes y el desarrollo de competencias profesionales (Eyler i Giles, 1999; Furco i Billing, 2002), a través de procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, así como las aulas universitarias (Zabalza, 2011). Este modelo de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) está sujeto a la riqueza de las situaciones y la validez de las estrategias para generar reflexión. Estas estrategias han de permitir, además de diseñar conjuntamente la acción e implementarla, construir su significado, problematizarla, extraer generalizaciones, señalar especificidades y establecer relaciones, preparando al estudiante para la siguiente situación de experiencia (Oser i Baeriswyl, 2001; Rodríguez, 2009). Responde así a una concepción participativa, colaborativa, cíclica y progresiva del aprendizaje. Es en este marco donde resulta de vital interés potenciar la reflexión de las y los estudiantes y hacerlo favoreciendo la construcción individual y colectiva de conocimiento, tanto sobre contenidos académicos, como sobre la significación personal y social de la experiencia; ampliando la zona de innovación, rescatando conocimientos previos y aprendizajes tácitos para reelaborarlos (Rodríguez, 2009); e integrando los diferentes tipos de saberes en un aprendizaje profundo y holístico (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010).

2-METODOLOGÍA

Esta investigación se sitúa en un paradigma sociocultural ya que se propone incidir y transformar las prácticas de docentes y estudiantes en el contexto universitario y se ha optado por utilizar una metodología basada en el diseño participativo. Este enfoque implica "investigación en, dentro y sobre el diseño" (Rowland, 2008) y, por tanto, permite introducirse en los procesos mediante los cuales estudiantes y docentes piensan sobre la formación y el aprendizaje que pretenden desarrollar. Por ello, la investigación y el desarrollo configuran un ciclo continuo e iterativo del diseño de la intervención, el análisis y el re-diseño.

El diseño de la investigación es iterativo, situado y dirigido a la intervención pero, simultáneamente, fundamentado en la teoría. La investigación no está definida por la metodología -cuantitativa o cualitativa- sino por su objeto, que es fundamentalmente explicar el proceso de conceptualización del conocimiento pedagógico a partir de la experiencia. El objeto del estudio es, por tanto, el mismo proceso de diseño de prácticas de aprendizaje experiencial, tomando como agentes clave a los estudiantes participantes.

Las fases de la investigación se han desarrollado a partir de un proceso de diseño-implementación-reflexión con diferentes iteraciones que permiten validar la aproximación teórica, la metodología de codiseño y las estrategias para favorecer la construcción de conocimiento teórico y práctico a través del aprendizaje experiencial en escenarios educativos reales.

A lo largo de la investigación han participado un total de 12 estudiantes -el principal criterio de selección fue su experiencia previa en proyectos de ApS y que estuvieran cursando 2° curso o superior de Educación Infantil o Primaria-, 8 profesoras universitarias y 2 maestras de escuela. Las diez últimas configuran el equipo de investigación.



FIGURA 1. Fases del codiseño.

La primera sesión de codiseño se realizó de forma conjunta (estudiantes y equipo de investigación) con el objetivo de reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones de la participación en proyectos de aprendizaje servicio en relación a la formación, académica y profesional. En esta sesión se usaron dos técnicas: DAFO (para estudiantes y para profesorado) y un mapa de fuerzas para el análisis de la dimensión interna del DAFO obtenido. En la segunda sesión de codiseño, profesorado y estudiantes trabajaron por separado con el objetivo de elaborar propuestas de herramientas que permitieran superar las debilidades detectadas. Finalmente, en la tercera sesión se valoraron de forma conjunta los instrumentos diseñados, su formulación definitiva y se evaluó la propia metodología de codiseño utilizada.

3-INSTRUMENTOS PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Como resultado del proceso de análisis y reflexión conjunto entre los diferentes participantes de la investigación llevado a cabo hasta el momento, se han codiseñado diferentes instrumentos facilitadores de la construcción de conocimiento pedagógico a partir de experiencias de aprendizaje servicio en la formación inicial de profesorado. Estos se organizan, tal y como muestra el siguiente cuadro, a través de los tres principales momentos en la realización del proyecto. A continuación, se presentan brevemente cada uno de ellos:

TABLA 1. Instrumentos y actividades para la construcción de conocimiento pedagógico según la fase de aplicación.

INICIO	DURANTE	FINAL
<ul style="list-style-type: none"> - Listado de conceptos clave - Escritura autobiográfica - Juego de rol (<i>role playing</i>) - Caja de herramientas - Definición acumulativa de 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de whatsapp - Análisis de incidentes críticos - Puestas en común articuladas - Fórum de debate en línea 	<ul style="list-style-type: none"> - Narración digital, línea del tiempo - Escritura autobiográfica, juego de rol (<i>role playing</i>), caja de herramientas...

conceptos - Entrenamiento en la práctica reflexiva		- Definición acumulativa de conceptos - Memoria visual colectiva
---	--	---

La **fase inicial pretende potenciar la motivación y preparación** para que los estudiantes se dispongan a extraer el máximo de conocimiento pedagógico de la experiencia que les proporciona el proyecto de aprendizaje servicio. En este sentido, el *listado de conceptos clave de la asignatura* tiene como objetivo clarificar los principales contenidos teóricos de la asignatura, complementarlos con los intereses formativos de las y los estudiantes y recoger las aportaciones de los referentes en las escuelas para servir de guía de los aprendizajes a consolidar. En segundo lugar, *los ejercicios de escritura autobiográfica* permiten caracterizar los hechos educativos e identificar los preconceptos a partir del recuerdo y narración de una experiencia pasada de la que se aprendió algo significativo sobre el trabajo de educar. Por su lado, *el juego de rol* resulta indicado para enfrentarse a través de la dramatización a situaciones de conflicto relacionadas con el mundo educativo donde intervienen diferentes agentes. En cuarto lugar, *la caja de herramientas* tiene como objetivo construir un espacio de autorreflexión y autoanálisis para que cada estudiante extraiga aquellos recursos, principios o competencias personales y profesionales que cree tener o quisiera tener dado que son valorados positivamente para la función de maestro/a. Por otro lado, *la definición acumulativa de conceptos clave* invita a que las y los estudiantes caractericen diferentes conceptos básicos de la asignatura y complementen las definiciones de sus compañeros, mientras se obtiene una radiografía del conocimiento y las creencias del grupo con respecto a los temas que se abordarán durante el curso. Finalmente, *los ejercicios de entrenamiento para la práctica reflexiva* suponen que cada estudiante seleccione y describa la experiencia y la presente a cada miembro de su subgrupo, con la intención de encontrar elementos comunes y elementos diferenciales, ponerles nombre o conceptualizar; y plantear cómo aplicarlos a la educación infantil o primaria.

Durante **la fase de desarrollo del proyecto y la realización del servicio**, resulta especialmente necesario contar con instrumentos y herramientas que permitan enfrentarse y extraer conocimiento de la experiencia que proporcionan los proyectos de aprendizaje servicio. En primer lugar, planteamos el *grupo de whatsapp* entre compañeros de asignatura, que tiene como objetivo acoger, intercambiar y ofrecer ayuda mutua a situaciones de urgencia que viven las y los estudiantes durante la realización del servicio y que tiene su continuación como fuente de donde extraer incidentes críticos para ser trabajados en profundidad por su potencial formativo como docentes. En este caso, *el análisis de incidentes críticos* pretende reconocer situaciones de la práctica que se producen durante la realización del servicio que desencadenan un desborde emocional; y a partir de aquí interpretarlos, desarrollar y compartir estrategias para afrontar y saber gestionar las emociones que desencadenan cuando suceden. Por otro lado, *las puestas en común articuladas*, consisten en trabajar en equipo sobre una información (texto, estudio de caso...) y compartir el producto con otros equipos a través de diferentes técnicas (Philip-66, la técnica de Jigsaw, etc.) con la voluntad de terminar elaborando un documento de síntesis (tipo decálogo, redacción de una columna de opinión, o un DAFO, entre otras posibilidades). Finalmente, en esta fase del proyecto, también cabe destacar el papel que pueden tener *los foros de debate en línea*, como formato de continuación voluntaria del análisis, elaboración de propuestas de intervención e identificación con temas de trabajo de la asignatura, mediante un foro en el campus virtual.

La **última fase o cierre del proyecto** permite trabajar cuando termina la experiencia de servicio y es momento de reconstruir lo vivido y dotarlo de sentido. En esta dirección destacan instrumentos como *la carpeta de aprendizaje*, *la narración digital*, *la línea del tiempo*, *la infografía* o *las nubes de palabras*, que a modo de síntesis permiten recoger y comunicar la progresión del propio aprendizaje, de manera cronológica, a lo largo de la asignatura y hacerlo en el formato que mejor permita expresarse. Durante esta fase también es indicada la aplicación de los ejercicios de escritura autobiográfica, los juegos de rol o la caja de herramientas que se han

presentado anteriormente y que en este caso tienen como objetivo conocer y valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han propiciado desde la asignatura. Lo mismo ocurre con *la definición acumulativa de conceptos*, que en este momento permite recapitular y sistematizar los conceptos aprendidos a lo largo de la asignatura incorporando las aportaciones teóricas o conceptuales. Para terminar, proponemos *el póster colectivo o memoria reflexiva visual*, a través de la cual un grupo de estudiantes que han participado en el mismo proyecto de ApS reflexiona y plasma conjuntamente las dificultades aparecidas durante el proyecto y las vías de superación, las aportaciones hechas al servicio y las que la realización del servicio ha aportado a los/las estudiantes, así como otros elementos emergentes necesarios para la propia formación.

4-A MODO DE CIERRE

La metodología de codiseño ha permitido a lo largo de la investigación disponer de un amplio y diverso conjunto de actividades y herramientas que aseguran la actividad y la participación de los y las estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas, al mismo tiempo que ponen en su centro situaciones de experiencia reales que conectan con su futuro ejercicio profesional. El trabajo realizado hasta el momento permite corroborar la necesidad de establecer momentos y espacios, así como también el desarrollo de indicaciones a tener en cuenta para la reflexión y construcción conjunta de conocimiento a partir de las experiencias que proporcionan los proyectos de aprendizaje servicio para poder extraer el máximo potencial pedagógico de las mismas. Además permite demostrar cómo la opción metodológica utilizada no sólo favorece la participación de las y los estudiantes, sino también el trabajo colaborativo de estudiantes y profesorado.

El diseño e implementación implica a partir de ahora la evaluación de las herramientas; para ello se está trabajando a través de diferentes criterios e indicadores que permiten caracterizar el aprendizaje experiencial (Kolb,1984). Este es el momento actual de la investigación; la información que se derive a partir de aquí permitirá afinar las actividades y nos preparará también para llevar a cabo la segunda iteración (curso académico 2015-16). Avanzar en este sentido también puede servir para explorar y analizar las posibilidades de uso de los instrumentos diseñados a lo largo de la investigación en diferentes situaciones de aprendizaje experiencial, así como también en proyectos de aprendizaje servicio de diferentes áreas y disciplinas.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha recibido una ayuda del Programa ARMIF (2014-ARMIF-00044, IP Montserrat Payá). Además el trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de los 12 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria y las dos maestras de escuela que forman parte del equipo investigador: Anna Comas (Escuela La Maquinista) y María Teresa Sansalvador (Escuela La Farigola de Vallcarca).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Eyler, J. y Giles, D.E. (1999) *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco, Jossey-Bass.
- Furco A. y Billing Sh. (eds.) (2002) *Service-Learning. The essence of the pedagogy*. Greenwich, Information Age Publishing.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey, Prentice Hall Inc.

- Melief, K., Tigchelaar, F. y Kortaghen, F. (2010) “Aprender de la práctica”. En O. Esteve, y A. Alsina (Coords.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-37). Barcelona, Octaedro.
- Oser, F.K. y Baeriswly, F.J. (2001). “Choreografies of Teaching: bridging instruction to teaching”. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1031-1065). Washington, AERA.
- Rowland, G. (2008). “Design and research: Partners for educational innovation”. *Educational Technology*, 48(6), 3-9.
- Rodríguez, E. F. (2009). “Aprendizaje experiencial, investigación-acción i creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del Profesorado*, 12 (3), pp. 39-57.
- Zabalza, M. A. (2011). “El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión”. *Revista de educación*, 354, pp. 21-43.

EXPERIENCIA MULTIDISCIPLINAR PARA LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO INTEGRAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE JARDINES INFANTILES VULNERABLES

Cárdenas Fernández C.

Universidad Santo Tomás, Av. Ejército Libertador 146, Santiago, Chile,
carolinacardeanasfe@santotomas.cl

RESUMEN

Aprendizaje-servicio es una metodología que facilita la articulación del propósito de la Universidad: formar profesionales responsables, éticos, y contribuir al desarrollo sostenible y mejora social. Contribuir al desarrollo de la primera infancia significa desplegar estrategias de trabajo multidisciplinar que permitan integrar los factores bio-psico-sociales de los párvulos, dado que los jardines infantiles son comunidades educacionales propicias para la implementación de metodologías como aprendizaje-servicio con enfoque multidisciplinar: lugar donde se concentra parte importante de la población infantil de una comunidad, y las diferentes facultades de una Universidad pueden trabajar con un mismo propósito – multidisciplinariedad- enriqueciendo el aprendizaje en la acción y reflexión.

PALABRAS CLAVES: aprendizaje-servicio, primera infancia, multidisciplinariedad.

ABSTRACT

Service-learning is a methodology that facilitates the articulation of the University's main purpose: forming responsible and ethic professionals that contribute to sustainable development and social improvement. Specifically, promoting the development of early childhood involves deploying multi-disciplinary working strategies that allow the integration of bio-psycho-social factors within kindergartens, these being educational communities conducive for the implementation of methodologies like service-learning with a multi-disciplinary approach. In other words, a place where an important fraction of communities's child population is focused, and where all the different faculties from the University can work under the same purpose –multi-disciplinarity-enriching learning in action and reflection.

KEY WORDS: service-learning, early childhood, multi-disciplinarity.

1-INTRODUCCIÓN

Los niveles de desigualdad y los índices de pobreza en los cuales se encuentran los niños y niñas en Chile (Sepúlveda, A. 2014), más el conocimiento que nos entregan la neurociencia, las investigaciones en Ciencias Sociales y los análisis econométricos en relación a la importancia de potenciar los primeros años de vida, han motivado a la Universidad Santo Tomás (UST) a colaborar con el trabajo que realiza la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), a través del proyecto “*Promoción del desarrollo integral en niños y niñas en contextos de Jardines Infantiles JUNJI*”.

El propósito básico del proyecto es contribuir al desarrollo de una mejor sociedad potenciando el desarrollo integral de niños y niñas de esta institución mediante el trabajo multidisciplinar de estudiantes de la UST, bajo la metodología aprendizaje servicio que permita a) colaborar activamente con la creación de oportunidades en pro de la primera infancia, abordando las necesidades propias de la edad preescolar en contextos socialmente vulnerables; enfatizando la entrega de apoyo, conocimientos y estrategias a las familias y comunidad educativa en general, b) fortalecer la política de Vinculación con el Medio UST, c) generar un modelo de formación-acción basado en la interdisciplinariedad que promueva el desarrollo de competencias actitudinales, valóricas y profesionales clave en el mundo del trabajo contemporáneo en estudiantes de pregrado de diversas carreras.

El Proyecto se ha desarrollado e implementado desde el segundo semestre académico de 2012, realizando interacciones de carácter multidisciplinar, procurando abarcar a toda la comunidad educativa de cinco Jardines Infantiles en la región Metropolitana y tres en la región del Bio-Bío. Los Jardines Infantiles fueron seleccionados de acuerdo a criterios consensuados con JUNJI, con la activa participación de las Decanos/as de las Facultades de Educación, Ciencias Sociales y Salud, y sus equipos técnicos.

El trabajo se realiza mediante interacciones generadas por estudiantes y docentes de tres facultades, 12 carreras desde un enfoque multidisciplinar, el cual permite abordar la integralidad del desarrollo de los párvulos y atender la complejidad de los problemas sociales en los cuales se encuentran insertos los jardines infantiles JUNJI. Para tales efectos, el proyecto se desarrolla en periodos definidos de manera semestral, a través de la metodología de aprendizaje servicio e Investigación-Acción-Participativa (IAP), procurando generar en cada periodo información relevante que permita avanzar pertinentemente hacia el cumplimiento de todos los desafíos propuestos.

2-IMPLEMENTACIÓN DE LAS INTERVENCIONES DESDE UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR

Atender el desarrollo integral del párvulo significa favorecer el desarrollo en todas sus dimensiones y garantizar sus derechos; fortaleciendo y estimulando el contexto donde el párvulo se desarrolla (Chile crece contigo, 2010) para lo cual requiere el trabajo y la interacción de diferentes profesionales, es decir, de un trabajo multidisciplinar. La multidisciplinariedad en el proyecto se logra y se desarrolla al poner las necesidades y objetivos de la comunidad educativa JUNJI en el centro del proyecto para desplegar desde ahí un trabajo que contemple la participación, la ecología del desarrollo humano y los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Para desarrollar el proyecto se realizan jornadas de trabajo colaborativo entre ambas instituciones, y la generación de equipos de trabajo entre estudiantes de las diferentes carreras.

Toda intervención contempla 3 fases: 1) diagnóstico participativo comunitario que incluye la voz de los párvulos 2) diseño e implementación de las interacciones que involucren a toda la comunidad educativa (párvulos, familia, equipo técnico, comunidad circundante) 3) evaluación y seguimiento semestral del

proceso y sus resultados, actividad en la que participan todos los actores involucrados, enmarcados en los siguientes objetivos de trabajo:

Objetivos

- Realizar diagnósticos participativos que involucren a toda la comunidad educativa JUNJI, y 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 de la comunidad para afrontarlos.
- Desarrollar estrategias de prevención y fortalecimiento que modifiquen o minimicen el impacto de los factores de riesgo y/o déficit mediante interacciones basadas en la evidencia.
- Ejecutar interacciones que promuevan el desarrollo integral en niños y niñas, incentivando la participación activa de toda la comunidad educativa.
- Desarrollar capacidades de trabajo en equipo multidisciplinario, reflexión, responsabilidad y ética en los/as estudiantes UST.
- Evaluar las interacciones 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.
- Los enfoques metodológicos y objetivos propuestos se articulan mediante interacciones de tipo secundario, que pretenden reducir la prevalencia del problema a través de su detección y el tratamiento oportuno y eficaz para minimizar su duración o efectos disfuncionales futuros.

3-ESTRATEGIAS DE TRABAJO Y REFLEXIÓN PARA UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR EN APRENDIZAJE-SERVICIO

Una de las mayores complejidades del proyecto es generar aprendizaje servicio con un enfoque multidisciplinar; por tal motivo, la experiencia que se ha desarrollado durante los 3 años de ejecución del proyecto nos permite presentar como efectivas para la consecución de los objetivos planteados las siguientes instancias de trabajo colaborativo y reflexión:

-Mesa de trabajo y coordinación: esta actividad está orientada generar un espacio de coordinación participativa dada la complejidad del proyecto, producto a los múltiples actores y actividades que éste involucra. Esta actividad se realiza al inicio y cierre de cada semestre académico en los jardines infantiles con los cuales se trabaja. **Objetivos:** a) Establecer de manera adecuada y coordinada los espacios de trabajo para estudiantes y docentes; b) Generar un plan de acción en común; c) Fortalecer un enfoque interdisciplinar desde la docencia; c) Atender de manera eficiente las necesidades sentidas de la comunidad desde un abordaje integral; d) Asegurar la entrega y reflexión de los resultados e impactos de las intervenciones. **Participan:** estudiantes, docente, directivos UST, equipo aula y directivos JUNJI.

-Encuentros Inter-escuelas: se desarrollan en tres momentos del semestre académico: principios, mediados y fines de cada semestre. Cada actividad presenta objetivos y actividades distintas: Encuentro 1°: **Objetivo:** Favorecer el conocimiento entre los actores UST y la Comunidad Educativa JUNJI, con el fin generar los lazos de confianza necesarios para forjar puntos de referencia comunes, desarrollar formas de comunicación y comenzar a desarrollar un proyecto compartido. **Actividad:** Presentación y lineamientos del proyecto; Presentación y lineamientos del Socio Comunitario; Presentación de las propuestas de intervención por parte de los diferentes equipos. **Participan:** estudiantes, docentes y directivos de la UST de todas las carreras involucradas; equipo aula y directivos JUNJI. Encuentro 2°: **Objetivo:** Fortalecer el carácter multidisciplinario del proyecto y la reflexión en torno al sentido de su trabajo en la primera infancia. **Actividad:** metodología de diálogo colaborativo y creativo (world coffee); metodología Design thinking. **Participan:** estudiantes, docentes de la UST de todas las carreras involucradas. Encuentro 3°: **Objetivo:** Conocer los resultados y experiencia del trabajo realizado por los estudiantes desde los aprendizajes obtenidos en el trabajo con primera infancia y la puesta en práctica de los conocimientos específicos de cada asignatura. **Actividad:** Presentación, exposición de las diferentes actividades y

reconocimiento. **Participan:** estudiantes, docentes y directivos de la UST de todas las carreras participantes; equipo aula y directivos JUNJI; apoderados y cuidadores.

Mesa de trabajo coordinación decanatos: actividad de carácter mensual. **Objetivo:** Reflexionar en torno a la creación, desarrollo y puesta en marcha de las diferentes actividades enmarcadas en el proyecto que permitan concretar los propósitos de la metodología. **Participan:** Decano/a Facultad Ciencias Sociales, Educación y Salud, coordinadora proyecto.

Espacio de reflexión en cátedra: Cada uno de los ramos participantes cuenta con horas de asesoría en sala las que permiten que los/as estudiantes puedan informar el avance de las actividades, observar los facilitadores y obstaculizadores de la intervención y reflexionar sobre la vivencia personal de cada estudiante en relación a la vinculación de la experiencia de servicio con las competencias a desarrollar por cada ramo. **Participan:** Estudiantes y Docentes.

4-ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a fin de cada semestre académico, procurando generar en cada periodo información relevante que permita avanzar pertinentemente hacia el cumplimiento de todos los desafíos propuestos. Las estrategias de evaluación que el proyecto utiliza son: evaluación de la implementación del proyecto de proceso o seguimiento y una evaluación de la progresión del alcance del proyecto.

Los elementos a considerar para su evaluación son:

-Desarrollo integral en niños y niñas: ¿Se está trabajando e incorporando un modelo INTEGRAL? ¿Se aborda BIO-PSICO- SOCIALMENTE a los párvulos?

-Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI): ¿Se desarrollan intervenciones acordes a una intervención socio-comunitaria? ¿Se desarrollan intervenciones considerando los enfoques Participativos-Ecológicos-Derecho?

-Consolidar un modelo de aprendizaje-servicio en un contexto multidisciplinario para estudiantes de la UST: ¿Qué competencias de egreso el proyecto potencia? ¿Qué metodologías o estrategias se implementan para la consolidación de un modelo de aprendizaje-servicio en un contexto multidisciplinar? ¿El proyecto es un espacio real para el aprendizaje-servicio de los estudiantes en un contexto multidisciplinar?

Los instrumentos utilizados son:

Instrumento de evaluación con técnica cuantitativa y cualitativa para: a) estudiantes participantes en la iniciativa, b) equipo técnico de JUNJI encargado de los Jardines Infantiles, c) apoderados y cuidadores de los/as párvulos, d) docentes UST.

Un elemento clave, es la difusión y discusión con los docentes, directivos de ambas instituciones de los resultados con el propósito de encontrar soluciones pertinentes a través de procesos participativos como: la reflexión y toma de decisiones colectiva.

5-CONCLUSIONES

Los resultados de las evaluaciones del proyecto en sus 3 períodos de ejecución -2012, 2013 y 2014- dan cuenta como conclusión de los siguientes aspectos:

El proyecto 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, puesto que las actividades diseñadas e implementadas resultan altamente valoradas por todos los actores como algo relevante, pertinente y necesario dado sus beneficios (□ 8,7); así también, por el acceso de los infantes y sus familias a este tipo de actividades y prestaciones (□ 9), permitiendo en el caso de los Jardines Infantiles ser un aporte real tanto para el equipo educativo como para sus beneficiarios (párvulos y familia). La evaluación también expresa que el proyecto alcanza altos niveles de equidad dada

la valoración que los propios beneficiarios hacen de las intervenciones, actividades y servicios (□ 8,5) y, sobre todo, porque esos mismos destinatarios (familias beneficiarias) son claramente un segmento social (D y CB, matriz ESOMAR) que requiere una distribución mayor de recursos en sus distintas modalidades. Para los/as docentes, el proyecto sigue siendo una clara oportunidad e instancia de aprendizaje práctico para los estudiantes (97%), de desarrollar capacidades humanas y éticas (83 %). También visualizan que el proyecto les brinda la posibilidad de realizar un aporte a la sociedad (78 %). Por su parte, 93% de los/as estudiantes manifiestan como relevante la posibilidad que el proyecto y sus intervenciones le entregan sobre cómo adquirir y reforzar los conocimientos entregados por la asignatura, 89 % tener mejores prácticas, 76 % realizar un aporte a la comunidad. A su vez, 89% de los/as estudiantes reconoce que estas actividades les permite reforzar sus habilidades de interacción y comunicación, de trabajo grupal, y de relación entre compañeros. Por lo tanto, aprendizaje servicio con un enfoque multidisciplinar es una gran estrategia para contribuir al desarrollo de una mejor sociedad a través de la potenciación del desarrollo integral de párvulos, como también, el desarrollo en estudiantes de competencias actitudinales, valóricas y profesionales.

La tarea no es fácil, sobre todo la coordinación de los múltiples y diversos actores que lo componen, como también, la integración de los objetivos y metas de cada institución. Las estrategias y actividades del proyecto muestran un camino de acciones posibles para enfrentar el gran desafío, una de cuyas claves es la participación de todos sus actores para la co-creación del proyecto. A su vez, por estar constituido principalmente por actividades que se encuentran enmarcadas dentro de los planes y programas de cada carrera, su valor económico ya se encuentra asumido casi en su totalidad, siendo uno de los mayores costos la gestión para su realización.

AGRADECIMIENTOS

Al compromiso y deseo de mejorar la sociedad de todos los actores que hacen posible este proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Marco de Protección Integral de la Primera Infancia Chile Crece Contigo. (2010). *Guía para la promoción del desarrollo infantil en la gestión local: niño y niña centro de su comunidad*. Gobierno de Chile. <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2010/04/Promocion-del-Desarrollo-Infantil.pdf>
- Sepúlveda, A. (2014). Con Santibáñez, D; Díaz, D; Latorre, A; Valverde, F. *Infancia Cuenta en Chile 2014: Segundo Informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Santiago de Chile: Alerce.



CÁTEDRA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON SELLO APRENDIZAJE + ACCIÓN (A+A) EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

Castro Boniche R.

Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial e Integral en Necesidades Educativas Especiales,
Universidad Central de Chile, sede La Serena.

+56+51+2479134 rcastrob@ucentral.cl

RESUMEN

La implementación del Programa A+A en la Universidad Central de Chile, sede La Serena, en la cátedra de Estrategias de Integración Social, Comunitaria y Laboral de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, ha tenido un impacto positivo en la formación de los futuros docentes al relacionar las competencias teóricas de la cátedra con las experiencias académicas, sociales y ciudadanas de carácter solidario, aplicando conocimientos teóricos y metodologías prácticas de apoyo colaborativo a los estudiantes discapacitados y con NEE, en un proceso reflexivo desarrollado en contextos reales en diversas instituciones, en función de objetivos de aprendizaje específicos de la cátedra.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje + acción; aprendizaje y servicio; aprendizaje autogestionado; trabajo colaborativo; vinculación con el medio.

ABSTRACT

The implementation of the Program A+A in Universidad Central of Chile, La Serena headquarters, in the cathedra of Strategies of Social, Community and Work Integration, from the career on Pedagogy in Special Education, has had a positive impact on the formation of future teachers by relating the theoretical competences of the cathedra with the academic, social and civic experiences of solidarity nature, applying theoretical knowledge and practical methodologies of collaborative support for handicapped students and for those with SEN, in a reflexive process developed in real contexts in different institutions, according to specific learning objectives from the cathedra.

KEY WORDS: learning + action; learning and service; self-managed learning; collaborative work; connection with the environment.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Central de Chile es una institución privada de Educación Superior con 32 años de existencia que cuenta con tres sedes a nivel nacional (Santiago, La Serena y Antofagasta) y que a través de sus 9 Facultades, cuenta con 1.637 docentes y funcionarios que atienden a 14.000 estudiantes y que registra a 18.000 titulados.

La Universidad Central de Chile contribuye a cumplir con el mandato constitucional de materializar el derecho a la educación de sus ciudadanos, disminuyendo las desigualdades sociales mediante una educación de calidad. Su Visión enfatiza en *“la generación de conocimiento para la promoción de la cultura y de una sociedad solidaria y justa”* y su Misión: *“Servir al país desde un quehacer universitario eficiente y comprometido con la excelencia en la formación de personas, con espíritu reflexivo y solidario, valorando la diversidad y aportando al desarrollo social”*, en un contexto donde sus valores institucionales hacen referencia a la excelencia, integridad y ética, libertad y tolerancia, compromiso país, independencia, pluralismo y participación.

El modelo educativo de la Universidad Central de Chile propone desarrollar una formación a través de un enfoque de competencias y valores centrados en un estudiante activo acompañado por un docente facilitador, mediador entre los contenidos de enseñanza y la construcción de aprendizajes aplicados en problemas auténticos o casos reales, que contribuyan al logro de un sello formativo que recoge los valores institucionales declarados.

La ciudad de La Serena se ubica a 500 km al norte de Santiago. Es la capital de la región de Coquimbo y tiene 220.000 habitantes. La Sede La Serena de la Universidad Central de Chile nace en 2003, constituyéndose en un aporte social a nivel educativo y cultural para el desarrollo local, cuenta con 1.500 estudiantes en 6 carreras de pregrado y 3 programas de formación continua.

La mayoría de los estudiantes de la sede La Serena, proviene de la conurbación La Serena-Coquimbo, lo que la convierte en la cuarta área metropolitana más poblada de Chile, con 412.000 habitantes. Según el Consejo Nacional de Educación, la región de Coquimbo consigna el registro de 24 instituciones de Educación Superior, de las cuales sólo cuatro Universidades ofrecen la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

2. BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE A+A EN UCEN LA SERENA

A partir de 2012, la Vicerrectoría Académica y el Programa de Desarrollo Social de la Universidad Central de Chile ofrecieron a los académicos de la Sede La Serena, un Perfeccionamiento en **Aprendizaje y Servicio**, organizado por la Pontificia Universidad Católica de Chile, en base a un proyecto pionero en el país, creado a fines de 2004, con el objetivo de **incorporar actividades de servicio a la comunidad en los cursos de la Universidad**. La metodología contenía tres focos de desarrollo: busca potenciar los aprendizajes mediante el contacto directo con la realidad; entregar un servicio de calidad que contribuya a la solución de la problemática comunitaria y fomentar el desarrollo de valores sociales, cívicos y éticos entre los participantes.

A ello se suma la dimensión transversal de este Programa con el Área de **Vinculación con el Medio**, entendida como el conjunto de actividades que se establecen con el entorno y sus diferentes actores, desde los ámbitos de la docencia, investigación, asistencia técnica y extensión universitaria, a través de diversas formas y mecanismos destinados a la retroalimentación del quehacer universitario, la transferencia de conocimiento y la contribución del propósito institucional de servir al país.

La Universidad Central de Chile, define A+A como la **“Integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los estudiantes utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a las necesidades reales de la comunidad”**.

La Universidad ha focalizado el desarrollo de asignaturas con el sello de A+A, las que contribuyan al cumplimiento del compromiso país, con iniciativas de aprendizaje en la acción social a través de una relación bidireccional entre la Universidad e instituciones comunitarias, favoreciendo la producción de un servicio y/o actividades de acción social de calidad, el intercambio de aprendizajes, saberes, experiencias y formas de ejercicio de la ciudadanía activa de sus estudiantes.

Durante 2012 y 2014, ha desarrollado diversas iniciativas. Por ejemplo: la cátedra: Desarrollo Personal y Educación para la Diversidad de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, en la Fundación para la Superación de la Pobreza (2013); la cátedra de Clínica Jurídica de la carrera de Derecho, en la Fundación Techo; la cátedra de Planificación y Evaluación de Proyectos Sociales de la Carrera de Sociología, en Fundación para la Superación de la Pobreza; la cátedra de Mención de Discapacidad Intelectual de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial en una iniciativa de carácter sociolaboral para estudiantes con Síndrome de Down (2014).

Durante 2015, estas iniciativas han continuado y ampliado su cobertura: la cátedra de Clínica Jurídica de la Carrera de Derecho, en la Fundación Techo y en una Radioemisora del Valle de Elqui; la cátedra de Planificación y Evaluación de Proyectos Sociales de la Carrera de Sociología, en Fundación para la Superación de la Pobreza; en una cátedra optativa: Análisis de Datos de la Carrera de Sociología, en la Fundación Junto al Barrio de Coquimbo; la cátedra de Psicología Contemporánea de la Carrera de Psicología, en la Oficina de Protección de Derechos (OPD) y a través de la cátedra de Estrategias de Integración Social, Comunitaria y Laboral de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, en diferentes instituciones comunitarias.

3. EL PROGRAMA A+A A TRAVÉS DE UNA CÁTEDRA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

En este último caso, a partir de 2015, la Escuela de Educación Diferencial diversificó sus estrategias de A+A focalizándolas en la cátedra de Estrategias de Integración Social, Comunitaria y Laboral, asignatura que integra contenidos relacionados con los valores y actitudes sociales que persisten en nuestra cultura en torno a los derechos y características de las personas que presentan discapacidad y NEE, abordando el conocimiento de estrategias para afrontar las barreras existentes y promover cambios que favorezcan su integración social en busca de una mejor calidad de vida.

Entre los aspectos específicos que se trabajan en la asignatura, está la importancia del sistema social, familiar y sexual en cuanto a su reconocimiento e inclusión, en todo proceso de integración social y comunitaria que rodea a las personas. Para ello, los estudiantes se apropiarán de los fundamentos teóricos que permitan una conceptualización sistémica del grupo familiar, así como las herramientas técnicas que permitan el reconocimiento de carencias y recursos de estos grupos para el apoyo del proceso de inclusión.

Asimismo, en este núcleo se analizan distintos modelos y estrategias de apoyo para favorecer la participación e integración de las personas con discapacidad y NEE a la vida comunitaria y al trabajo, abordando conocimientos elementales de orientación vocacional, capacitación laboral, empleo protegido y con apoyo.

Siguiendo como modelo los pasos de la “Guía UCEN de Apoyo Docente para el desarrollo de asignaturas con sello Aprendizaje + Acción (A+A)”, en la Etapa de Diseño para la Planificación e Implementación de un curso A+A, se repensó la cátedra en la lógica A+A, para luego realizar la definición preliminar de las competencias, recursos movilizables y características de la acción.

Durante la Etapa de Gestión, se identificaron y contactaron siete instituciones comunitarias donde se ubicaron a 31 estudiantes de 3° año de Pedagogía en Educación Diferencial, definiendo los objetivos y actividades de servicio con el socio comunitario, organización del trabajo y definición de los tiempos dedicados a ello, según la siguiente distribución:

TABLA N°1: INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN PROGRAMA A+A (2015)

INSTITUCION	CIUDAD	TOTAL ESTUDIANTES			CARACTERÍSTICAS DE LOS BENEFICIARIOS
		Mañ.	Tarde	TOTAL	
Colegio Luis Braille	La Serena	4	0	4	Estudiantes con discapacidad visual
Hogar Redes	La Serena	2	6	8	Niñ@s en riesgo social y vulnerados
Colegio Especial El Milagro	La Serena	4	0	4	Estudiantes del espectro autistas
Taller Laboral UNPADE	La Serena	3	3	6	Adultos con discapacidad intelectual
Aula Hospitalaria	La Serena	1	0	1	Estudiantes hospitalizados
Aula Hospitalaria	Coquimbo	2	0	2	Estudiantes hospitalizados
Escuela Especial Corpadis	Coquimbo	0	6	5	Estudiantes con discapacidades múltiples
TOTAL		16	15	31	

Tabla N° 1: Elaboración propia (2015)

Cada una de las instituciones seleccionadas se encontraba fuera del foco de atención prioritario de práctica para los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, lo cual amplió el bagaje de experiencias, ya que algunas de las instituciones son únicas y específicas en la región: aulas hospitalarias para la atención de escolares que permanecen hospitalizados por más de tres meses; estudiantes ciegos y con baja visión, sin y con discapacidades múltiples; estudiantes autistas, sin y con discapacidades múltiples; niños y niñas en riesgo social y protegidos por vulneración de derechos; adultos discapacitados intelectuales, sin y con discapacidades múltiples para quienes el sistema escolar no ofrece ninguna alternativa académica.

Durante el primer semestre, la cátedra se inició con la contextualización de los contenidos y las perspectivas de A+A, relacionando el proceso de adaptación a esta nueva experiencia y el reconocimiento de su propia identidad permitiendo la reflexión intencionada de las características sociocomunitarias con los grupos beneficiados. Posteriormente, conocen y aplican diversos instrumentos de registro familiar, plantean una situación problema para el caso, familia o contexto, acumulan y evalúan información relevante para interpretar la información consecuentemente con el problema detectado e idean soluciones al problema detectado y lo comunican efectivamente, analizan y contrastan los datos y sugieren estrategias de integración social, comunitaria y laboral

Durante el segundo semestre, se espera que los estudiantes fijen objetivos, estrategias y cronograma de acciones que permitan abordar la situación problema organizada y sistemáticamente, propongan e implementen acciones de orientación y apoyo social, comunitario y laboral al caso y contexto y en los casos que sean pertinentes, generen una propuesta orientadas a la transición a la vida laboral de jóvenes con discapacidad, manejando itinerarios y componentes que se requieren para insertar laboralmente a las personas con discapacidad bajo el enfoque de empleo con apoyo.

A través de la implementación del Programa A+A, los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial han sido guiados a sistematizar sus experiencias a través de registro de bitácoras y diarios de campo, las que han permitido la reconstrucción del trabajo desarrollado, produciendo conocimiento y reflexiones críticas que les ha ayudado a comprender y aprender de estas experiencias significativas.

4.CONCLUSIONES

De acuerdo al desarrollo del Programa A+A, se puede constatar que esta implementación ha permitido afianzar la formación basada en competencias, identidad propia de la Universidad, desarrollando no sólo las

competencias en un contexto teórico, sino que en la directa realidad de instituciones no consideradas prioritarias para la Carrera, resultando ser contextos autogestionados de aprendizajes.

La experiencia de A+A les ha permitido a los estudiantes apropiarse de las necesidades de una realidad, de una comunidad, en sus respectivas instituciones y actores, presentando estrategias de apoyo colaborativo como respuestas a la solución de las necesidades detectadas.

La vivencia de A+A les ha permitido a los estudiantes, vivenciar una experiencia distinta, empatizar con los beneficiarios, reflexionar en torno al compromiso país, proyectando el compromiso profesional en que internalizarán los valores deseables para su futura vida profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pontificia Universidad Católica de Chile (2011). 2La metodología Aprendizaje Servicio se incorpora al currículum de algunas carreras2. En www.uc.cl Consultado: (02/05/2015).
- Universidad Central de Chile (2013). “Aprendizaje + Acción”. En www.ucentral.cl (Consultado: 05/05/2015).
- Universidad Central de Chile (2013). UCEN “La Serena implementa metodología “Aprendizaje y Servicio A+S””. En www.ucentral.cl (Consultado: 15/05/2015).
- Universidad Central de Chile (2014).”UCEN participó por primera vez en Encuentro Nacional de la Red Aprendizaje y Servicio Chile”. En www.ucentral.cl (Consultado: 17/05/2015).
- Universidad Central de Chile (2014). *Guía UCEN de apoyo docente para el desarrollo de asignaturas con sello Aprendizaje + Acción (A+A)*. Programa de Desarrollo Social. Vicerrectoría Académica. Santiago, Chile.
- Universidad Central de Chile (2014). *Informe de Autoevaluación Institucional*. Santiago, Chile.
- Universidad Central de Chile (2015). “Docentes centralinos expusieron en el II Encuentro Nacional de Aprendizaje y Servicio Solidario”. En www.ucentral.cl (Consultado: 20/05/2015).
- Universidad Central de Chile (2015). Programa de Cátedra: Estrategias de Integración Social, Comunitaria y Laboral. La Serena, Chile. www.cned.cl Consejo Nacional de la Educación (Consultado 12/12/2014).
- www.ine.cl Instituto Nacional de Estadística (Consultado 13/12/2014).



GUÍA DE TÉCNICAS DE REFLEXIÓN PARA LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UCSC

Cea P.*, Muñoz M.

Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

Alonso de Ribera 2850, Concepción, Chile

* +56-41-2345331 patricio.cea@ucsc.cl

RESUMEN

Este trabajo presenta una caracterización de técnicas de reflexión que se utilizan en cursos que aplican aprendizaje-servicio. Esta caracterización forma parte de una guía para apoyar a los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de la Santísima Concepción en el diseño de estrategias de reflexión. La guía no sólo describe las técnicas de reflexión y sus modalidades de uso, sino que además las vincula con los resultados de aprendizaje del *syllabus* del modelo CDIO para carreras de Ingeniería e incorpora ejemplos de rúbricas para su evaluación.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-servicio, técnicas de reflexión, ingeniería.

ABSTRACT

This work presents a characterization of reflection techniques used in courses that apply service-learning. This characterization is part of a guide which helps instructors belonging to the School of Engineering of the Universidad Católica de la Santísima Concepción in the design of reflection strategies. This guide not only describes reflection techniques and their usage, but also relates them to the CDIO syllabus learning outcomes for engineering programs, and incorporates evaluation rubric examples.

KEY WORDS: Service-learning, reflection techniques, engineering.

1-INTRODUCCIÓN

En 2011 la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) implementó una renovación curricular (Loyer et al., 2011), basada en el modelo CDIO para educación en Ingeniería (Crawley et al., 2007), con el objeto de aumentar la efectividad en la formación y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Como parte de esta renovación curricular, se propuso adoptar en sus carreras de pregrado la metodología de aprendizaje-servicio con la idea de mejorar además el compromiso y la vinculación efectiva con la comunidad (Cea et al., 2014). En este contexto, la Facultad de Ingeniería, acorde a la misión de la UCSC, quiere potenciar el compromiso social de sus egresados y las experiencias de aprendizaje integrado.

Lo anterior se asocia directamente al estándar 7 y 8 del modelo CDIO (CDIO, 2010). El estándar 7, *experiencias de aprendizaje integrado*, hace referencia a la adquisición de conocimiento propio de la disciplina integrado al desarrollo de habilidades profesionales, personales e interpersonales, y de construcción de productos, procesos y sistemas, en un contexto real. El estándar 8, *aprendizaje activo*, involucra una enseñanza-aprendizaje basada en métodos de aprendizaje experiencial activo. La metodología de aprendizaje-servicio contiene dichos elementos y favorece el desarrollo de las competencias genéricas sello de la UCSC (Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2009). Asumiendo este desafío, la Facultad de Ingeniería ha capacitado a un grupo de profesores en el diseño de cursos que adopten esta metodología y ha ejecutado servicios que responden a las necesidades de la comunidad, iniciando en 2013 actividades de servicio que han generado altos grados de satisfacción en los estudiantes, profesores y socios comunitarios (Cea et al., 2014; Cea et al., 2015). Sin embargo, se ha detectado poca variedad en las técnicas de reflexión utilizadas en estas experiencias de aprendizaje-servicio, tal como lo muestra la tabla 1.

TABLA 1: Técnicas de reflexión usadas en cursos con aprendizaje y servicio en la Facultad de Ingeniería.

Curso	Técnica	Características
Topografía	Ensayo reflexivo	Actividad grupal fuera del aula realizada al término del proyecto.
Gestión Empresarial	Ensayo reflexivo	Actividad individual fuera del aula realizada en todas las etapas del proyecto.
Base de Datos	Preguntas de reflexión	Actividad grupal en el aula al inicio y término del proyecto.
	Preguntas de integración	Actividad individual en el aula durante la ejecución y evaluación del proyecto.
Web, comunidades virtuales y comercio electrónico	Preguntas de reflexión	Actividad grupal en el aula durante todas las etapas del proyecto.

Al mismo tiempo, los docentes demandan más capacitación y tiempo para evaluar la efectividad de las reflexiones realizadas por los estudiantes. Así, surge la necesidad de potenciar los procesos de reflexión, apoyando y guiando de manera didáctica a los docentes en el diseño de las estrategias de reflexión que les permitan a los estudiantes mejorar sus aprendizajes, formación integral y su compromiso con la comunidad y sociedad. Por este motivo, el objetivo de este trabajo es identificar y caracterizar las técnicas de reflexión encontradas en la literatura para luego generar una guía que oriente a los docentes de la Facultad de Ingeniería cuando enfrentan la aplicación de metodología de aprendizaje-servicio.

2-LA REFLEXIÓN

La reflexión es un recurso pedagógico esencial para vincular el servicio con los resultados de aprendizaje esperados en los cursos que realizan proyectos de aprendizaje-servicio. A través de ella los estudiantes pueden lograr una comprensión más profunda de sus aprendizajes y dar un sentido personal y social a su experiencia de aprendizaje-servicio (Páez & Puig, 2013). La reflexión permite a los estudiantes comprender conceptos, desarrollar un juicio crítico cuestionando sus creencias, opiniones y valores. Es un mecanismo para estimular el desarrollo cognitivo, que les permite a los estudiantes desarrollar la capacidad de comprender y resolver la complejidad de situaciones reales de una comunidad (Eyler, 2002). La reflexión es un proceso estructurado esencial que busca intencionadamente la relación entre una experiencia de servicio y los objetivos de aprendizaje de un curso desde su concepción hasta su finalización (Puig, Batlle, Bosch, Palos 2007). Para que una reflexión sea efectiva Eyler (2001), establece como una buena práctica seguir los siguientes principios: la reflexión debe ser un proceso continuo, debe conectar la experiencia de servicio con los contenidos del curso, debe desafiar la capacidad crítica de los estudiantes confrontando sus creencias y valores frente a realidades complejas, debe ser contextualizada a los contenidos del curso y su aplicación en un servicio. Eyler (2001) también propone planificar las actividades de reflexión en un mapa de reflexión que tiene una dimensión para especificar el contexto en que ésta se realiza (individualmente, en grupo o con el socio comunitario) y una dimensión para especificar el tiempo en que se realiza (antes, durante y después del servicio).

3-TÉCNICAS DE REFLEXIÓN

Existen diversas formas de intencionar la reflexión; esto es especialmente relevante si se considera que el aprendizaje se realiza utilizando diferentes tipos de inteligencia (Gardner, 2001), mientras algunos aprenderán mejor utilizando la inteligencia lingüística-verbal, otros lo harán creando o haciendo. La literatura presenta un conjunto variado de técnicas de reflexión (Bringle, R. & Hatcher, J., 1999; England, A., & Spence, J., 1999; Reed, J. & Koliba, C., 2003) que van desde algunas ampliamente utilizadas en la docencia -como los ensayos y preguntas reflexivas- hasta algunas más lúdicas como la creación de un grafiti o de un comercial para la televisión. Como una forma de promocionar actividades de reflexión y de orientar a los docentes en el diseño de estrategias de reflexión efectivas que cumplan con los principios mencionados anteriormente, se ha diseñado una guía que caracteriza diferentes técnicas de reflexión. Esta caracterización se ha realizado considerando los criterios presentados en la tabla 2: Tipo de inteligencia según la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (2001); modalidad de trabajo de los estudiantes; espacio donde se desarrolla la reflexión; duración de la actividad de reflexión; etapa del servicio donde se realiza la reflexión y resultados de aprendizaje del syllabus de la Iniciativa CDIO para Ingeniería.

Tabla 2: Criterios de caracterización de las técnicas de reflexión.

Característica	Descripción
Tipo de inteligencia (Teoría de Gardner)	Lingüística-verbal/lógica-matemática/corporal-kinestésica/espacial/musical/ interpersonal/intrapersonal/naturalista
Modalidad	Individual/grupal/socio comunitario
Espacio	En el aula/fuera del aula
Duración	Horas/diaria/semanal/mensual/semestral
Etapa	Diagnóstico de necesidades/planificación/ejecución/evaluación
Resultado aprendizaje CDIO	de 1 Conocimiento técnico/2 Habilidades personales y profesionales/3 Habilidades interpersonales/ 4 CDIO en un contexto real

A continuación, se mencionan a modo de ejemplo algunas de las técnicas de reflexión caracterizadas en la guía. Dentro de las técnicas que requieren interacción (modalidad grupal) se encuentran: discusiones en grupos pequeños o toda la clase; discusiones con miembros de la comunidad; juego de roles y simulaciones; estudio de casos; presentaciones orales; debates y mantención de un portafolio. Dentro de las técnicas de reflexión individual se consideran: bitácoras o cuaderno de campo; ensayos reflexivos; preguntas de reflexión e integración y autoevaluación. Dentro de las técnicas del área lingüística-verbal se ubican: ensayos integrativos; artículos en prensa escrita; cartas dirigidas a alguna autoridad; grupos de discusión por e-mails o foros; poemas; tarjetas de salida; citas y metáforas. Dentro de las técnicas de análisis (inteligencia lógico matemática) están: procesamiento de datos; interpretación de estadísticas; crear diagramas de proceso y mapas. Dentro de las técnicas que estimulan la creatividad y la inteligencia corporal-kinestésica se encuentran: realización de un video o comercial de TV/Radio; creación de un collage, grafiti o dibujos; diseño de esculturas; diseño de un poster; mantención de un diario mural; realización de un *scrapbook*; representación dramática; foto reflexión y presentación audiovisual.

4-RESULTADOS

Como se mostró en la tabla 1, las técnicas de reflexión utilizadas en la Facultad de Ingeniería de la UCSC son poco variadas y se concentran en el desarrollo de la inteligencia lingüística-verbal principalmente a través de las técnicas de ensayos reflexivos, preguntas de reflexión y preguntas de integración. Al mismo tiempo, dichas técnicas de reflexión pueden ser excesivamente pautadas por el docente a cargo del curso, quitando el protagonismo al estudiante de poder formular desde su experiencia sus propias preguntas de reflexión que hagan más profundo el proceso y por ende los aprendizajes logrados. Con la guía generada se pretende promover y potenciar las estrategias reflexivas diseñadas por los docentes, para que incluyan diversas técnicas que sean adecuadas a las distintas etapas del desarrollo del servicio. La tabla 3 muestra algunos ejemplos de la caracterización de las técnicas de reflexión. A esta caracterización se le adjuntan ejemplos y rúbricas para su evaluación. Finalmente, como una manera de actualizar y potenciar esta guía, se motiva a los docentes a compartir sus innovaciones o adaptaciones de técnicas de reflexión, al igual que las rúbricas para su evaluación, contribuyendo de esta manera al fortalecimiento de la comunidad docente que utiliza el aprendizaje-servicio y disminuyendo los tiempos de diseño y evaluación de estrategias de reflexión.

Tabla 3: Ejemplos de caracterización de las técnicas de reflexión incluidas en la guía

Característica	Preguntas de reflexión	Estudio de casos	Póster	Interpretación de datos y estadísticas
Tipo de inteligencia (Teoría de Gardner)	Lingüística-verbal	Interpersonal	Corporal-kinestésica	Lógica-matemática
Modalidad	Individual/Grupal	Grupal	Individual/Grupal	Individual/Grupal
Espacio	En el aula/fuera del aula	En el aula/fuera del aula	En el aula/fuera del aula	En el aula/fuera del aula
Duración	Horas	Horas/semanal	Horas/semanal	Horas/diaria/semanal
Etapas	Diagnóstico de necesidades/ planificación/ ejecución/ evaluación	Diagnóstico de necesidades/ planificación/ ejecución/ evaluación	Diagnóstico de necesidades/ planificación/ ejecución/ evaluación	Diagnóstico de necesidades/ planificación/ ejecución/ evaluación
Resultado de aprendizaje CDIO	CDIO 2.3 Pensamiento sistémico	CDIO 3.2 Comunicación efectiva	CDIO 3.1 Trabajo en equipo	CDIO 1 Conocimiento técnico

	CDIO 2.4.4 Pensamiento crítico CDIO 4.1 Contexto social y externo	CDIO 2.1.5 Soluciones y recomendaciones CDIO 2.3.4 Resolución balanceada y juicio crítico entre los <i>trade-offs</i> CDIO 2.4.4 Pensamiento crítico	CDIO 3.2 Comunicación efectiva CDIO 2.4.3 Pensamiento creativo	CDIO 2.1.1 Identificación de problema y formulación CDIO 2.1.4 Análisis con incertidumbre
--	--	---	---	---

5-CONCLUSIONES

Existe un amplio espectro de técnicas de reflexión que pueden ser aplicadas a los cursos con aprendizaje-servicio, sin embargo la Facultad de Ingeniería se ha concentrado en ensayos reflexivos y preguntas de integración como técnicas de reflexión más utilizadas. Si bien los docentes han recibido capacitación en el diseño y planificación de un curso usando la metodología de aprendizaje y servicio, se ha visto un sesgo en las técnicas utilizadas, haciendo necesaria la difusión entre los docentes de esta unidad de una mayor diversidad de modalidades existentes, a través de la ejecución de talleres al respecto. Con ello, se favorecerá directamente el objetivo general que tienen las técnicas de reflexión.

REFERENCIAS

- Bringle, R., & Hatcher, J. (1999). "Reflection in Service Learning: Making Meaning or Experience". *Educational Horizons*, 179.
- Castro, C., Reutter, F., Poblete, X., y Moretti, R. (2012). *Guías de Orientación para Docentes*. Volumen C: Metodologías de Reflexión Para Cursos A+S. Centro de Desarrollo Docente Vicerrectoría Académica.
- CDIO (2010). The CDIO Standards v2.0 (with customized rubrics). <http://www.cdio.org/knowledge-library/documents/cdio-standards-v-20-customized-rubrics>.
- Cea, P., Muñoz, M., y González, F. (2015). "Aprendizaje servicio en Ingeniería Civil de la UCSC: Experiencia del curso de topografía." *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, pp 132-137.
- Cea P., Cepeda, M., Gutiérrez, M., y 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.
- Crawley, E., Malmqvist, J., Ostlund, S. & Brodeur, D. (2007). "Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach". Springer Sciences + Business Media LLC, New York.
- Crawley, E., Malmqvist, J., Lucas, W., & Brodeur, D. (2011). "The CDIO Syllabus v2.0. An Updated Statement of Goals for Engineering Education". In *Proceedings of 7th International CDIO Conference*, Copenhagen, Denmark.
- England, A., & Spence, J. (1999). *Reflection: A Guide to Effective Service Learning. Linking Learning with Life*.
- Eyler J. (2001). "Creating your reflection map". *New Directions in Higher Education*. N° 114. John Wiley & Sons, Inc.
- Eyler J. (2002). "Reflection: Linking Service and Learning – Linking Students and Communities." *Journal of Social Issues*, Vol. 58, No3, pp. 517-534.

- Gardner H. (2001). *Estructuras de la mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica Limitada. Santa Fe de Bogotá. Colombia.
- Loyer S., Muñoz, M., Cárdenas, C., Martínez, C., Cepeda, M. & Faúndez, V. (2011). “A CDIO approach to curriculum design of five engineering programs at UCSC”, *Proceedings of the 7th International CDIO Conference, Technical University of Denmark*, Copenhagen.
- Páez, M. y Puig, J. (2013). “La reflexión en el aprendizaje –servicio”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol 2. N°2. pp. 13-32.
- Puig, J. M., Battle, R., Bosch, C., Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Reed, J., Koliba, C. (2003). “Facilitating reflection: A manual for leaders and educators.” Recuperado de <http://www.uvm.edu/~dewey/reflect.pdf>.
- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2009). “Modelo formativo basado en resultados de aprendizaje y competencias de la universidad”, Decreto de rectoría 88.

EL ApS EN LA UNIVERSITAT DE BARCELONA A TRAVÉS DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y TRABAJOS FIN DE MÁSTER

Grupo ApS (UB)

Conxita A., Ballesteros E., Escofet A., Grau E., Madrid A., Martínez M., Massip A., Morin V.,
Poblet C., Puig J.M., Rubio L.*, Sánchez L., Vallés A.
Universitat de Barcelona (UB), Barcelona, España

*934035241 [lrubio@ub.edu/](mailto:lrubio@ub.edu)

RESUMEN

Esta comunicación presenta la experiencia de incorporación del aprendizaje servicio (ApS) desde diferentes disciplinas y facultades de la Universidad de Barcelona a través de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) y Trabajos de Fin de Máster (TFM). Se trata de trabajos que, de acuerdo con entidades sociales, centros educativos y otras instituciones de la sociedad, plantean investigar problemas sociales relevantes para la comunidad. A través de esta modalidad se intenta subrayar la validez de esta modalidad de ApS en diferentes áreas, así como la diversidad de formas para introducir y consolidar esta propuesta en un determinado grado o facultad.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje servicio, Trabajo de Fin de Grado/Máster, universidad, responsabilidad social, compromiso social

ABSTRACT

This paper presents the experience of service learning incorporating the work end of degree and Master's Thesis work from different disciplines and faculties of the University of Barcelona. This is work that, according to social organizations, schools and other institutions of society, raise investigate relevant educational and social problems for the community. Through this method we try to emphasize the validity of this type of APS in different areas, and the diversity of ways to introduce and consolidate this proposal at a given level or faculty.

KEY WORDS: Service learning, Final Project Master, university, social responsibility, civic engagement.

1-INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene como finalidad presentar el trabajo de reflexión e implementación acerca los Trabajos de Fin de Grado y Trabajos de Fin de Máster en clave de aprendizaje servicio en la Universitat de Barcelona. Esta es una de las líneas de trabajo del grupo ApS(UB) que, compuesto por profesorado de diferentes disciplinas, desde finales del 2012 tiene como objetivo: a) identificar, sistematizar y difundir el aprendizaje servicio en la Universitat de Barcelona; b) definir y trabajar para el reconocimiento de los proyectos de aprendizaje servicio de calidad en la Universitat de Barcelona; y c) sistematizar los aspectos organizativos, pedagógicos y de relación con la comunidad para el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio en nuestra universidad.

En este marco, cabe destacar que la promoción del aprendizaje servicio (ApS) en la Universitat de Barcelona se basa, fundamentalmente, en la incorporación de la metodología en cuatro espacios de ubicación posibles: los proyectos transversales y con reconocimiento de créditos, las experiencias de ApS a través de las asignaturas, las prácticas en formato de aprendizaje servicio y los Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster en clave de ApS. Lo que se presenta a continuación hace referencia a esta última modalidad.

Los Trabajos de Fin de Grado y Trabajos de Fin de Máster son trabajos académicos que realizan los estudiantes de último curso y que representan un requisito para la obtención del título de graduado o máster de todos los estudiantes de la Universitat de Barcelona, sea cual sea su especialidad. Las propuestas de Trabajos de Fin de Grado y Fin de Máster en clave de ApS son trabajos que, de acuerdo con entidades sociales, centros educativos, centros sanitarios y otras instituciones de la sociedad, plantean investigar problemas relevantes para la comunidad. Las propuestas pueden ser muy diversas y están orientadas desde la investigación básica hasta la elaboración de materiales, proyectos o servicios. Desde este punto de vista, los TFG y TFM se convierten en una clara oportunidad para invitar a las y los estudiantes a investigar y construir conocimiento *con y para* la comunidad a la vez que ponen en marcha todas las competencias adquiridas a lo largo de todos sus cursos de formación universitaria.

2. LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO/MÁSTER EN CLAVE DE ApS

A continuación se apuntan las facultades y áreas que están incorporando Trabajos de Fin de Grado y Fin de Máster en clave de ApS en su oferta. Se espera que en un futuro puedan ser muchas más las facultades implicadas:

2.1. Educación

En la Facultad de Educación, desde su Oficina de Aprendizaje Servicio, este año se ha abierto una línea de Trabajos de Fin de Grado y Fin de Máster con un total de 27 propuestas diferentes de los cuales han sido escogidos 9 trabajos.

Esta nueva línea ha supuesto un paso adelante en relación a otras propuestas en clave de ApS que se habían realizado hasta el momento con resultados muy satisfactorios. Este es el caso del proyecto de TFG que se llevó a cabo en colaboración con la Cruz Roja durante el curso 2012-2013 y que finalmente ha acabado con la publicación del material de refuerzo escolar elaborado por tres estudiantes del Grado de Pedagogía.

TABLA 1: Propuestas de TFG en clave de ApS en curso en la Facultad de Educación

- La construcción de redes educativas a través del ApS: el caso de Sant Vicenç dels Horts, Fundació Jaume Bofill. Centre Promotor d'APS
- Promoción de la cultura ética a través del deporte en edad escolar. Valoración de la implementación del proyecto SES (Sports Ethic seal), Fundació Itinerarium
- Diseño universal , Fundació Itinerarium
- Cómo mejorar la lectura comprensiva, Oficina de Aprendizaje Servicio
- Evaluación del impacto del proyecto de mentoría Rossinyol Barcelona a los hombres y mujeres participantes en el curso 2014-15, Fundació Servicio Solidario
- Impacto ApS centros del 'Hospitalet, Ayuntamiento de Hospitalet
- Desarrollando el ApS en San Juan de Dios, Obra Social de San Juan de Dios
- ¿Qué piensan los jóvenes de la vulnerabilidad y la exclusión social?, Obra Social de San Juan de Dios
- "Mira el mundo diferente". Una apuesta de ciudadanía global para el alumnado, PROIDE

2.2. Derecho

El proyecto *dret al Dret* se organiza en grupos de trabajo denominados Clínicas Jurídicas formadas por profesorado, colaboradores externos y estudiantes que pueden ser de Grado y de Máster: derechos humanos, penitenciaria, de mujeres, derechos Civiles, derechos sociales, medio ambiente, consumidores, diversidad funcional, derecho inmobiliario y mediación, protección de la infancia y la adolescencia, género y derecho antidiscriminatorio, derecho de la buena administración, extranjería y la general. En los últimos cursos, se han potenciado las Clínicas Jurídicas como espacios de investigación aplicada sobre los temas de los que se encarga cada una de ellas. La continuación de las prácticas optativas a través de la realización de TFG ha sido un primer paso. Ahora se está potenciando la realización de Trabajos de Fin de Máster (TFM) y, en el futuro, de tesis doctorales. A su vez, se aprovecha el recurso digital de la biblioteca de la universidad para publicar aquellos TFG que tienen una mayor calidad y son útiles socialmente, tratando de socializar el conocimiento disponible. Junto a estas publicaciones, se realizan seminarios, jornadas y cursos que mantienen la misma idea: prestar un servicio, mejorar la formación y aprendizaje de los estudiantes y favorecer el acceso a los derechos de las personas y colectivos vulnerabilizados.

TABLA 2. Trabajos con mayor valoración en los últimos cursos en la Facultad de Derecho

- Las cláusulas abusivas en los contratos de préstamo hipotecario
- Informe sobre una consulta de derecho inmobiliario recibida en CLINHAB. Una aproximación crítica a la realidad hipotecaria a partir de un caso real
- El derecho a la consulta previa en el ordenamiento jurídico colombiano
- La regulación del polizonaje a través del Derecho Español
- El plan de acción de la unión europea sobre los menores extranjeros no acompañados (2010 a 2014) y su impacto en el ordenamiento jurídico español y catalán
- "Derechos de papel, garantías de espinas". El sistema de garantías en los Centros de Internamiento de Extranjeros y su funcionamiento frente situaciones de vulneraciones de derechos

2.3. Economía

La Facultad de Economía y Empresa empezó a organizar, hace cuatro años, el Fórum Social. La realización de esta actividad de aproximación de sectores de economía social, tercer sector y banca ética surgió de la necesidad de visibilizar unas entidades y un sector que actualmente no son estudiados en los planes de estudios de los grados con más estudiantes de la facultad, ADE y Economía. A raíz de los contactos establecidos con estas instituciones surgió la iniciativa conjunta con FETS, que es una asociación que aglutina 45 entidades que promueven la financiación ética y solidaria, de que los estudiantes pudieran desarrollar su tema de TFG a partir de propuestas planteadas por esta institución. Estas líneas han supuesto la realización de cuatro TFG. Además de esta, existe otra línea temática que parte de la asignatura de “Sistemas de información para la dirección” y plantea trabajos sobre dos grandes ámbitos, las cuentas públicas de diferentes administraciones públicas y el estudio de otras informaciones de interés público. Todos estos TFG se publican en una página web, de tipo colaborativo, y cuyos contenidos son de libre disposición. Por tanto, el objetivo de esta propuesta es que mediante estos TFG se mejore la transparencia de las cuentas públicas y de otros indicadores de interés ciudadano.

TABLA 3. Propuestas de TFG en la Facultad de Economía

-Estudio comparativo de los sistemas de evaluación ético-social entre los diferentes proyectos de finanzas éticas y solidarias
-Análisis comparativo de los instrumentos financieros surgidos de la economía colaborativa i las finanzas éticas
-Análisis del perfil del cliente de la Banca ética en Cataluña
-El impacto social de las finanzas éticas. Análisis de los proyectos financiados por las entidades de finanzas éticas en Cataluña
-Control del gasto público de las administraciones públicas
-Creación de nuevos indicadores de interés para el ciudadano, por ejemplo, el ratio de robos en función del gasto en seguridad por zonas geográficas.

2.4. Farmacia

Los grados del ámbito sanitario en los que se forman futuros profesionales de la salud llevan implícito el servicio a la sociedad. Es el caso de los grados, impartidos desde la Facultad de Farmacia de la UB. La incorporación de la metodología ApS en estos grados de Farmacia y de Nutrición Humana y Dietética (NHD) es incipiente y se ha materializado en convenios con entidades como Cruz Roja y, hasta este momento, se circunscriben al ámbito farmacológico, con un componente social consistente en la ayuda a colectivos vulnerables como son los que incluyen a personas con discapacidades intelectuales. Las experiencias ApS en el grado de NHD tienen como objetivo general mejorar el estado nutricional de la población, ayudando a los colectivos que más lo necesitan mediante acciones de educación para la nutrición y de gestión de los recursos de que disponen las entidades de este sector. Actualmente se está llevando a cabo un TFG para recoger los programas de ayuda alimentaria que se llevan a cabo en los países desarrollados para ayudar a colectivos vulnerables en la mejora de su alimentación.

TABLA 4. Propuestas de TFG en clave de ApS realizadas o en curso en la Facultad de Farmacia

- Patologías asociadas en niños con trastornos generalizados del desarrollo, Associació de discapacitats físics, psíquics i sensorials de Montcada i Reixac (ADIMIR)
- Itinerario farmacológico de personas adultas con discapacidades intelectuales. Associació Sant Tomàs de Vic, Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (ICASS), Departament de Benestar Social i Famílies, Generalitat de Catalunya
- Colaboración con Cruz Roja en un proyecto de cooperación, Creu Roja Catalunya

2.5. Enfermería

En la Escuela de Enfermería, la modalidad de ApS en los Trabajos de Fin de Grado pretende facilitar el desarrollo de competencias como el ejercicio de acuerdo con los códigos deontológicos y de conducta de la profesión; el reconocimiento de la importancia de la investigación sobre salud; o la capacidad de comunicarse eficazmente con las personas y grupos para facilitar la prestación de los cuidados. El TFG en clave ApS permitirá el aprendizaje experiencial en investigación en el área del conocimiento enfermero. Los destinatarios previstos, con algunos de los cuales ya se ha contactado, son centros de atención primaria, atención domiciliaria, centros sociosanitarios, servicios de salud laboral, centros deportivos, asociaciones de enfermos y atención a la diversidad.

Tabla 5. Actividades propuestas y líneas temáticas ofertadas

- Diseño y desarrollo de un proyecto de investigación o de una intervención según las necesidades expresadas por las entidades y valoradas por el estudiante y tutor/a, vinculado a las líneas temáticas:
- Promoción de estilos de vida saludables a través de la educación para la salud.
 - Actividades de prevención primaria, secundaria y terciaria.
 - Cuidados enfermeros en situaciones específicas de salud.

2.6. Bellas Artes

En la Facultad de Bellas Artes, la modalidad de ApS en los Trabajos de Fin de Grado acostumbran a ser propuestos por los mismos estudiantes/as ya que por su condición de compromiso social en el arte muchos de ellos ya dirigen su investigación creativa a propuestas de repercusión ciudadana (arte social) o de crítica. Des del Departament de Escultura se propuso consolidar alguna de estas voluntades estableciendo convenios de colaboración con centros específicos durante el curso 2013-14 i 2014-15:

Tabla 6. Actividades propuestas y las líneas temáticas ofertadas en la F. Bellas Artes

- Producción artística sostenible y respetuosa con la naturaleza y participación con el entorno social: actividades locales, l Centro de Arte Contemporáneo y Sostenibilidad (CACiS) El Forn de la Calç, Calders, Barcelona
- Co-creación con el alumnado de primaria para la experimentación científica y artística y exteriorización de los resultados, vínculos sociales, Escuela La Sínia, Sant Boi de Llobregat, Barcelona y “Experimentem amb l’Art”, Barcelona

3. A MODO DE SÍNTESIS

Tal y como ponen de relieve las diferentes propuestas, la modalidad de trabajos de investigación en clave de ApS en las diferentes facultades permite a las y los estudiantes aprender a investigar en su área de conocimiento en relación a problemas reales que han sido planteados y acordados con instituciones sociales y/o educativas, convirtiendo la investigación en un proceso más aplicado y con sentido de utilidad social. Por su lado, las entidades educativas, sanitarias y sociales aportan su experiencia en la producción de conocimiento, trabajando en colaboración con la Universidad a la vez que reciben los resultados de la investigación que llevan a cabo los estudiantes en colaboración con el profesorado tutor. Además, se abre un espacio interesante para el profesorado y los grupos de investigación para iniciar y/o ver reconocida su tarea de dirección de trabajos a través de convenios de investigación. Finalmente, las facultades y la universidad mejoran su contacto con la realidad, prestan un servicio a la sociedad generando conocimiento relevante y poniéndolo a disposición de la sociedad e incrementa su capacidad de transferencia e implicación social.

Ya a nivel práctico, cabe decir que la implementación de los TFG y TFM en clave de ApS resulta relativamente natural ya que este tipo de trabajos cuentan ya con la estructura académico-docente necesaria para su realización: tiempo y reconocimiento para los estudiantes y profesorado de cualquier grado en número de créditos, seguimiento de tutor, así como estructura organizativa para vehicular y distribuir las propuestas. En este marco, su incorporación ha permitido establecer un guión o protocolo de actuación: 1) utilizar todas las vías posibles para identificar posibles propuestas de trabajos (contactos del profesorado, grupos de investigación, equipos coordinadores, la oficina de ApS, o incluso un espacio virtual o mercado de entidades o los estudiantes; 2) hacer un listado único de propuestas de investigación que se ofrece a todos los estudiantes y profesorado de último curso del grado que puedan interesarse por los temas de investigación; 3) concretar entre entidad, estudiante y profesor los problemas y el alcance de la investigación; 4) firmar un convenio de investigación y de formación entre la Facultad y la entidad; 5) realizar la investigación en colaboración con la entidad; 6) comunicar los resultados a la entidad; 7) publicar las investigaciones de calidad contrastada; 8) evaluar el proceso y definir nuevos temas de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Estas experiencias se han identificado y promovido en el marco del proyecto REDICE (REDICE 14-1386, IP Laura Rubio). Además, su desarrollo sería imposible sin las entidades sociales que hacen propuestas de trabajos en colaboración con la universidad; las y los tutores que hacen el seguimiento de los trabajos; y las y los estudiantes que escogen estas propuestas como TFG/TFM.

“EXPERIÊNCIAS ETNOGRÁFICAS” COMO PRÁTICA CURRICULAR E PRESENÇA PARTICIPATIVA

de Souza Barbosa V.B.

Prefeitura Municipal de São Paulo, São Paulo – Brasil

virgobarbosa@gmail.com

RESUMO

presente artigo tem como objetivo discutir as premissas epistemológicas e ontológicas que estão motivando a realização do projeto de pesquisa interdisciplinar “*Migração, imigração e práticas culturais que convivem e coexistem no entorno da EMEF Presidente Prudente de Moraes*”, em andamento, desenvolvidos pelo grupo de professores e alunos da EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente Prudente de Moraes, localizada no bairro Vila Ema - região sudeste da cidade de São Paulo; apresentar, em linhas gerais, quais são os objetivos, a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos deste projeto, bem como discorrer sobre as dificuldades encontradas em suas etapas iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Etnografia - Antropologia - Educação - Currículo - Observação participante

RESUMEM

Este artículo tiene como objetivo discutir los supuestos epistemológicos y ontológicos que motivan la realización del proyecto de investigación interdisciplinario "La migración, la inmigración y las prácticas culturales que conviven y coexisten alrededor de la escuela", en curso, desarrollado por el grupo de profesores y estudiantes de la EJA la Escuela Municipal de Educación Primaria (EMEF) Presidente Prudente de Moraes, situado en el distrito de Vila Ema - región sudeste de São Paulo; Preséntese, en términos generales, ¿cuáles son los objetivos, el marco teórico y los procedimientos metodológicos de este proyecto, así como discutir las dificultades en sus primeras etapas.

PALABRAS CLAVE: Etnografía - Antropología – Educación – Currículo – Observación participante

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir as premissas epistemológicas e ontológicas que estão motivando um projeto de investigação interdisciplinar com alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos – da EMEF Pres. Prudente de Moraes. Neste projeto estão implicadas as demandas pedagógicas e curriculares da EJA, segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Básica – Ministério da Educação, Brasil. - e, sobretudo, a perspectiva da *Pedagogia de Projetos*, tão estimulada e difundida através de orientações técnicas pedagógicas – DOTP, formuladas pela equipe de profissionais e consultores da Secretaria Municipal de São Paulo desde 2013 - um conjunto de ações implementadas pela nova gestão administrativa municipal (prefeito) eleita 2012.

Na formulação das premissas epistemológicas básicas do projeto pertinente aos conhecimentos histórico, antropológicos e pedagógicos nos deparamos com algumas possibilidades para a investigação, respectivamente:

- a) tomar como ponto de partida, a racionalização da cultura como “modelo de conhecimento conjectural” (GINZBURG, 1990:143-180 apud CLIFFORD, 2002: 36-37): no qual reuniríamos um conjunto de informações sobre a história sociocultural da migração e imigração no bairro, destacando tanto a documentação produzida por pesquisadores e antigos moradores do bairro na condição de migrantes e imigrantes – seus registros iconográficos e objetos de família -, quanto às informações oficiais disponibilizadas por autoridades locais, tais como, subprefeitura que administra a região, as diferentes igrejas e ou/ associações religiosas mais antigas do bairro, associações de migrantes e imigrantes; além de fontes primárias, tais como antigos jornais e revista, que poderiam oferecer um bom relato sobre a história sociocultural do bairro;
- b) Outra prática curricular introduzida no projeto, mais diretamente ligada à antropologia, prioriza a “descrição densa” (GEERTZ, 2008: 3-21) de comportamentos socioculturais de moradores migrantes e imigrantes de locais no entorno da escola – comportamentos estes compartilhados ou não pelos nossos educandos, não só pelas diferenças culturais, mas também por diferentes motivos e razões, tais como faixa etária, gênero, gostos estéticos, maior ou menor percepção da realidade local, papel no/ e tipo de núcleo familiar, situação financeira, etc.;
- c) Na perspectiva pedagógica o estudante teria a oportunidade de se situar em relação ao todo cultural do qual faz parte, formular ideias, expor suas teorias nativas iniciais, escolher temas, rever suas teorias nativas ao longo da investigação. Este aprofundamento e trocas de experiências feitas em sala de aula levará à escolha de temas para interpretação a partir da ênfase na “experiência etnográfica” dos estudantes em associações, espaços culturais, e outros núcleos da vida social do bairro e /ou de sujeitos e atores sociais cuja trajetória lhes chame atenção, durante a prática curricular formativa e o exercício etnográfico.

PREMISSAS ONTOLÓGICAS: O DIALÓGO ENTRE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

Sob os auspícios da *Etnografia*, uma forma de representação científica e literária, pautada em inovações institucionais metodológicas desenvolvidas nas ciências sociais entre 1900 e 1960, está sendo desenhadas as premissas ontológicas básicas deste projeto. O aprendizado da Etnografia pode tornar a *Pedagogia de Projetos* na educação básica, especialmente em EJA, uma prática pedagógica que promova o reconhecimento de problemas sociais e também de retórica, e conseqüentemente a construção de práticas curriculares que possam fomentar a realização de projetos solidários pela escola ou a parceria da escola em projetos solidários existentes nas comunidades entorno da escola, contribuindo assim para o desenvolvimento do que Kátia Mori Gonçalves chama de *Solidariedade enquanto Conhecimento-Emancipação* (MORI GONÇALVES, 2013). No projeto ainda, não foi esboçada uma forma de intervenção social na realidade local, no entanto, entendendo que espaços para a formação da alteridade estão sendo criados, e no decorrer do projeto outras transformações, além daquela

suscitada pelo impacto do projeto sob os estudantes, possam surgir. Acreditamos que a intenção real de interferir na realidade social surgirá a partir das diversas interlocuções e das trocas entre gestão, educadores, educandos. Porém, trazer antecipadamente uma proposta solidária sem conhecer a realidade seria muito temerário, e talvez o projeto de um único ou alguns poucos professores, com pouca ou nenhuma fundamentação teórica e metodológica. Tendo vivenciado experiências que começavam e terminavam engessadas estamos optando por um modelo de projeto que tenha seu processo de execução previamente bem elaborado, mas que é negociado passo a passo e mediado através das descobertas e da imersão gradativa de professores e alunos nas diferentes facetas da realidade social estudada a partir da ótica dos migrantes e imigrantes.

EXPERIÊNCIAS ETNOGRÁFICAS COMO PRÁTICA CURRICULAR

Ainda não sabemos ao certo quantitativamente se nossa pesquisa atingirá suas metas, porém percebemos que aos poucos o trabalho tem crescido em qualidade pedagógica – as relações, as formas de comunicação e o repertório de comportamentos sociais e culturais do grupo têm crescido visivelmente. Temos espaço para alteridade na escola. Depois que iniciamos a pesquisa, por exemplo, estudantes que antes não se declaravam frequentadores de associações religiosas menos prestigiadas pela maioria dos estudantes, e possivelmente, dos moradores do bairro, tem se sentido liberdade para falarem a respeito, e o estudo da presença de migrantes e imigrantes nestas instituições como uma possibilidade de tornar estas manifestações culturais tão legítimas quanto qualquer outra. E por outro lado, agrega a estes pesquisadores que já fazem parte de uma determinada cultura uma autoridade etnográfica legitimada pela observação participante e pelo seu conhecimento prévio. Pelas possibilidades colocadas através da escrita etnográfica, o *estudante etnógrafo* poderá trazer contribuições tanto para a comunidade acadêmica quanto para o *mundo comum* do qual faz parte. Esta troca simbólica pode significar uma intervenção em diversos grupos pesquisados, principalmente nestes casos em que os seus pesquisadores tem um convívio de longa duração com o grupo, que participa e conhece seus rituais.

Sabe-se academicamente que “experiências etnográficas” são maneiras focadas e críticas de conhecer uma determinada realidade social ou sociocultural, e a partir delas interferir sobre elas ou não. Dentre as “inovações institucionais e metodológicas da Etnografia” levantadas por Clifford (2002), acreditamos que duas delas são especialmente úteis para utilização da etnografia enquanto recurso teórico-metodológico na prática curricular.

A primeira está relacionada à ênfase sob o *poder da observação participante*: o que prevê a preferência sistemática pelas observações (metódicas) em detrimento das interpretações interessadas das autoridades nativas (CLIFFORD, 2002: 29). Sendo assim, a *Observação Participante* evita tanto julgamentos preconceituosos por parte do pesquisador novíço, quanto à tomada de interpretações culturais de segunda mão como sendo verossímeis.

A segunda inovação diz respeito ao enfoque sobre instituições específicas de uma sociedade, tendo em vista que seria humanamente impossível estudá-la em todas as suas ações e instituições. Assim a escrita etnográfica se caracteriza pelo uso da sinédoque, ou seja, “as partes eram concebidas como microcosmos ou analogias do todo” (idem). Logicamente que este empreendimento necessita de abstrações teóricas que auxiliem os etnógrafos a chegar ao cerne de uma cultura. Dito isto, estamos propondo a inversão dos termos da expressão “antropologia da educação”. Para desenvolvermos um currículo que privilegie a “educação da antropologia”, no entanto, muitas barreiras precisam ser transpostas, e a principal dela é a formação do educador. No projeto em andamento, dentre além do encantamento das descobertas que o olhar antropológico tem trazido ao projeto, nos deparamos com o problema da maioria dos professores, não terem experimentado em sua vida acadêmica, nenhum tipo de experiência e conhecimento etnográfico – mesmo aqueles que veem das ciências sociais (geografia, história). Apesar das “tensões entre a educação profissional do antropólogo e a dimensão existencial da vivência etnográfica”, a relação entre educação e antropologia tende a ser acolhida e implementada através de práticas curriculares “num contexto de debates acadêmicos em que preocupações epistemológicas cedem

gradativamente espaços a debates sobre a(s) dimensão (ões) ontológica (s) da existência” (TADDEI & GAMBOGGI, 2014: 03).

CONSTRUINDO A ‘OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: AS DIFICULDADES NO CAMINHO PARA O(S) “OUTRO(S)” - MIGRANTES E IMIGRANTES NO ENTORNO DA ESCOLA.

Existem, nas comunidades e sociedades em geral, certas dificuldades de reconhecer a cultura do “outro” como tão legítima quanto a “nossa”. Mas qual é mesmo a *nossa cultura*? Afinal o que é *cultura*? Estas perguntas e algumas outras não são respondidas por quem adota o *etnocentrismo* como conduta para manter-se distanciado dos “Outros”, por motivos que acreditam como se fossem “fatos”, tais como: “aquelas pessoas são perigosas”, “são estranhas”, “não querem falar com estranhos”, “fazem uma reunião onde só frequentam pessoas da sua nacionalidade ou do grupo deles, é uma seita, não vou lá não”, etc. Estas visões, ou preconceitos, que estão em certa medida difundidas no *mundo comum* dos bairros no entorno da escola criam resistências ao serem inicialmente reconsideradas.

Poderíamos utilizar diferentes pontos de vista e autores para falar do que basicamente representam as dificuldades no caminho para o “Outro”, no entanto, através de Hannah Arendt podemos estender nossa reflexão sobre as relações entre “Educação e Mundo Comum” de uma maneira especialmente significativa para o problema apresentado acima. Arendt concebe “o *mundo comum* como artificialismo humano e palco das aparências, instâncias que abriga o cabedal de conhecimentos, instituições, significados, virtudes, linguagens, histórias e costumes de uma comunidade” (CUSTÓDIO, 2011: 08). A autora preconizava que estamos diante de um mundo esfacelado e tomado pela esfera social, ou seja, “vivemos a ameaça constante do desaparecimento do mundo comum”. A publicitação da vida privada toma proporções gigantescas e cada vez mais pessoas chegam ao mundo onde as tradições não existem no sentido dos antigos. A era moderna promoveu o *labor* para o centro da vida social contemporânea, por isto o *labor* se tornou o cerne das atividades sociais humanas e é tão difícil propor outra maneira de ver as relações sociais e a cultura dos “Outros” fora destes contornos.

CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo discutir as premissas epistemológicas e ontológicas que estão motivando a realização do projeto em andamento em uma escola pública de São Paulo. Procuramos expor aqui as premissas epistemológicas básicas do projeto pertinente aos conhecimentos histórico, antropológicos e pedagógicos, bem como as dificuldades encontradas nesta pesquisa e almejamos encontrar através da divulgação destas práticas parceiros e novas contribuições para as ações desta pesquisa em andamento.

AGRADECIMENTOS

A Secretária Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo pelo apoio e formação continuada.

A gestão gestora da EMEF Presidente Prudente de Moraes pela parceria e diligência e eficiência nas ações administrativas.

A todos os colegas, alunos e outros colaboradores internos desta unidade escolar pela parceria e colaboração neste projeto;

A todos os nossos interlocutores, os que encontramos e os que virão, pela contribuição na construção deste laboratório de pesquisa e *teorias da prática* curricular (e mundanas) que visam à interconexão de nossas razões e sensibilidades pedagógicas, existenciais e ontológicas.

A Kátia Regina Gonçalves Mori pela interlocução e incentivo nos primeiros passos deste caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, Virginia B. de Souza Barbosa. Farias, Wellington S. & Caravajio, Magda. Projeto interdisciplinar: "Migração, Imigração e práticas culturais que coexistem e convivem no entorno da nossa escola" – EMEF PRESIDENTE PRUDENTE DE MORAIS - Vila Ema – SP – BRASIL.
- Clifford, J. "A experiência Etnográfica". *Antropologia e Literatura no século XX*. Cap. 1 A Autoridade Etnográfica.
- Org. José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.
- Custódio, Crislei de Oliveira. "Educação e mundo comum" em Arendt. Cap. 3 *Educação e o mundo comum*. Dissertação de mestrado, FEUSP- Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo, 2011.
- Geertz, Clifford. *Saber Local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.
- Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- Latour, Bruno. "Jamais fomos modernos". Cap. 4 – *Relativismo*. São Paulo: Editora 34, Coleção Trans, 2013.
- Mori, Katia R. Gonçalves. *A Solidariedade como prática curricular educativa. Tese de doutoramento em educação: Currículo*. PUC-SP, 2013.
- Taddei, Renzo & Gamboggi, Ana Laura. Educação, "Antropologia, Ontologias"., Abril-setembro/2014. Disponível em https://www.academia.edu/12636654/Educa%C3%A7%C3%A3o_antropologia_ontologias
- Valentini, Luiza. "Um Laboratório de Antropologia: o encontro entre Mário de Andrade, Dina Dreyfuss e Claude Lévi-Strauss" (1935 -1938). Cap. 3. *O Laboratório em ação: as pesquisas da Sociedade de Etnografia e Folclore*. Dissertação de mestrado. Departamento de Antropologia da USP. 2010.



HACIA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL ApS EN LA UNIVERSIDAD: LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Escofet A. (*), Puig J., Rubio L.

Universitat de Barcelona (UB), Facultat de Educació, Campus Mundet, Barcelona, España

*934035168 annaescofet@ub.edu/

RESUMEN

La institucionalización del aprendizaje servicio es imprescindible para conseguir pasar de un conjunto limitado de experiencias impulsadas por profesorado a título individual a un programa con un número amplio, sostenible y variado de experiencias de calidad, articuladas con entidades de la comunidad, y con un reconocimiento institucional que aporte facilidades organizativas y continuidad. Además, la institucionalización implica vincular la función docente de la Universidad a los problemas, retos y necesidades que hoy se plantea la sociedad para conseguir ser más justa, más libre y más sostenible. La comunicación que se presenta explica el modelo seguido en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (España).

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje servicio, institucionalización, Educación Superior, tercera misión, compromiso cívico.

ABSTRACT

The institutionalization of service-learning is essential for moving from faculty to a program with a broad, sustainable and experiences with quality, articulated with community entities and with institutional recognition, to provide organizational and continuity facilities. In addition, institutionalization involves linking the teaching function of the university to the problems, challenges and needs that society today is raised in order to become more just, more free and more sustainable. The communication presented explains the model followed in the Faculty of Education at the University of Barcelona (Spain).

KEY WORDS: Service Learning, institutionalization, higher education, third mission, civic engagement.

1-INTRODUCCIÓN

El aprendizaje servicio constituye una de las principales vías metodológicas (Billig, Jesse y Root, 2006) para poner en práctica contenidos teóricos a la vez que se promueve la solidaridad y la responsabilidad. El ApS fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario y combina los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un sólo proyecto (Puig et al, 2006). De esta forma, la metodología utilizada permite al alumnado involucrarse directamente con aquellos a quienes ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que, a menudo, es muy diferente.

El ApS se puede considerar como la intersección entre dos tipos de experiencias. En primera instancia, y con un carácter netamente académico, están los estudios o trabajos de campo que muchas instituciones educativas realizan con el objetivo de que los estudiantes apliquen metodologías de investigación y tomen contacto con la realidad en función de un aprendizaje disciplinar determinado (Tapia, 2001). Por otro lado, también se desarrollan actividades solidarias, ya sean “padrinazgos” de escuelas rurales, colectas y campañas por múltiples causas solidarias, todo ello mediante su participación activa. El ApS aparece en la intersección de estos dos tipos de actividades; cuando en el desarrollo de un proyecto están presentes simultáneamente, la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria.

En definitiva, el ApS se puede definir como un proyecto educativo solidario protagonizado por los estudiantes, que tiene como objetivo atender a una necesidad de los destinatarios a la vez que planifica y mejora la calidad de los aprendizajes (Tapia, 2006).

La novedad de esta modalidad de aprendizaje en la Universidad es, desde nuestro punto de vista, la contribución a una formación profesional del futuro graduado construida no sólo en el ámbito de la Universidad, sino también en el ámbito de la comunidad, lo que le permitirá dominar cuestiones que serían complicadas de asimilar de otra manera. Un aprendizaje construido en el territorio, que se convierte en fuente de aprendizaje, que complementa lo trabajado en el aula y que puede contribuir a aumentar el compromiso social a favor de una inclusión más real en la formación del futuro titulado y la forma en cómo aborda su intervención profesional.

Así, los programas de ApS en la Universidad pueden dotar de significación social a los contenidos que el estudiante aprende. Además, favorecen situaciones y momentos de análisis y comprensión de la realidad en la que viven o estudian los alumnos. En definitiva, pueden ser instrumentos al servicio del aprendizaje práctico para la vida en comunidad, para la reflexión sobre esta vida y para la transformación y mejora de las condiciones de vida de la comunidad a partir de los conocimientos y competencias de cada profesión.

2-EL PROGRAMA DE ApS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

La actual Facultad de Educación ha sido creada en 2015, fruto de la unión de la Facultad de Pedagogía junto con la Facultad de Formación del Profesorado. Ambas facultades, en el curso 2009-2010, apoyaron las experiencias de aprendizaje servicio que estaban desarrollando algunos de sus profesores, ampliaron la oferta de experiencias y las generalizaron a todos sus estudios de grado, constituyendo también la Oficina del ApS para impulsar y gestionar este proyecto.

Todo ello conforma actualmente el Programa ApS de la Facultad de Educación, un conjunto de acciones organizativas y pedagógicas destinadas a introducir esta metodología en diferentes modalidades docentes:

- ApS en primer curso. El alumnado que acaba de entrar a cualquiera de los grados tiene la posibilidad de vivir una primera experiencia formativa y de implicación cívica ligada a sus estudios, que la Facultad valora y reconoce en créditos ECTS.
- ApS transversal. El alumnado de segundo a cuarto de los grados tiene un abanico de propuestas a escoger según sus intereses o necesidades formativas, que se valoran y reconocen en créditos ECTS.
- ApS en las asignaturas. El profesorado de algunas asignaturas de los grados y másteres ha incorporado el aprendizaje servicio como un nuevo elemento en su metodología docente y evaluadora.
- ApS en los trabajos de fin de Grado/Máster. En algunos casos piloto, en los trabajos de fin de grado y de máster, así como también en el prácticum, se han realizado experiencias destinadas a incrementar la utilidad social de estas investigaciones e intervenciones.

La evolución de la participación del alumnado en estos años se muestra a continuación:

CURSO	Participantes
2009-2010	82
2010-2011	78
2011-2012	94
2012-2013	184
2013-2014	205

El modelo organizativo y de implantación del aprendizaje servicio en la Facultad de Educación ha intentado incorporar lo mejor de las dos tendencias dominantes a nivel internacional:

- La creación de centros que operan por el conjunto de la Universidad, que se dirigen a todas las carreras, que suelen organizar las actividades al margen de las asignaturas y que reconocen la labor del alumnado con créditos de libre configuración. Este modelo a veces presenta dificultades para desarrollar los procesos de aprendizaje y vincularlos a las materias curriculares de las respectivas carreras.
- La creación de unidades insertadas en las facultades, que se dirigen exclusivamente al alumnado propio de la Facultad y que tienden a vincular las actividades de aprendizaje servicio a las asignaturas o de otras formas docentes ya establecidas (TFG, prácticum, etc.). Limitarse a estas modalidades, que pueden ser formativamente muy potentes, puede tender a olvidar propuestas que por la naturaleza o duración no pueden ser incorporadas en las formas docentes habituales. Además, impiden que el alumnado realice actividades de aprendizaje servicio que amplían y complementan la tarea curricular.

La Oficina de ApS ha desarrollado elementos de los dos modelos de implantación de las actividades de aprendizaje servicio: ofrecer propuestas al margen de las asignaturas como créditos de libre elección y trabajar para facilitar la incorporación del aprendizaje servicio a las asignaturas y trabajos de fin de grado y máster. Consideramos que es el modelo que nos ofrece más posibilidades, que es sostenible en nuestra Facultad y que, por tanto, convendría seguir desarrollando en el futuro.

3-EL CAMINO DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN

Para la institucionalización del aprendizaje servicio es imprescindible trabajar a tres niveles:

- El aprendizaje servicio como filosofía, para llevar a cabo la denominada tercera misión de la Universidad, que busca impulsar la innovación, la emprendeduría y la responsabilidad social
- El aprendizaje servicio como pedagogía, como metodología docente, para innovar en el ámbito de la docencia y la formación del alumnado
- El aprendizaje servicio como programa, para organizar los recursos que deben permitir multiplicar y articular las diferentes propuestas y darles solidez.

Si se entiende el aprendizaje servicio como una filosofía y una metodología pedagógica, el espacio para implementarlo no puede ni debe tener límites. En cualquier caso, los límites serán impuestos por la capacidad que tenga la institución para responder de forma adecuada y de calidad. Consecuentemente, los espacios académicos pueden estar todos cubiertos: grados, masters y doctorados.

Por otro lado, un programa de aprendizaje servicio tiene que estar dotado de una estructura organizativa para visibilizar esta metodología, aglutinar las diferentes experiencias, ofrecer un espacio físico referente para el alumnado y las entidades, organizar las tareas y toda la logística para garantizar su calidad. Así, para implementar el ApS en la Facultad de Educación se puso en funcionamiento la oficina del ApS, dependiente del decanato. Se creó la figura de un profesor responsable del proyecto con desgravación en sus horas de dedicación docente, cuya función es el liderazgo, la dinamización y el seguimiento de dicho proyecto. En este quehacer le acompaña la figura de un estudiante becario y una comisión técnica formada por profesorado especialista en aprendizaje servicio. Las principales tareas de esta oficina son presentar el proyecto transversal de los grados a los y las estudiantes, firmar los convenios con las entidades, establecer una red de entidades colaboradoras, relacionarse desde el partenariado con dichas entidades, ofrecer soporte a los docentes que utilizan la metodología del aprendizaje servicio en sus asignaturas y la revisión y evaluación del proyecto transversal. Esta evaluación es uno de los puntos clave de la institucionalización del aprendizaje servicio pues debe permitir ver si los resultados son los esperados y se han cumplido los objetivos y mejorar el programa y proponer nuevas alternativas.

Por último, la difusión es uno de los medios para el mantenimiento del programa de ApS en la Facultad. Una difusión que debería no solamente llegar a toda la comunidad implicada sino que debería abrirse más allá del campus universitario en el que el programa se lleve a cabo puesto que se hace indispensable su proyección a la sociedad. En este sentido, desde la oficina del ApS, se realiza un boletín digital que llega a los estudiantes implicados en los distintos proyectos, se realiza una actividad de finalización del programa con la voz de los protagonistas y se participa en distintos proyectos de coordinación de la propia Universidad de Barcelona y también en ámbitos estatales.

4-CONSIDERACIONES FINALES

Para llevar adelante el plan que se ha dibujado, hay que tener presentes al menos aspectos como los que a continuación se detallan:

- Sobre el profesorado. Buena parte del éxito en la implementación del aprendizaje servicio en las asignaturas y los trabajos de investigación depende de la convicción del profesorado en el acierto de esta orientación de la docencia y la investigación y en la voluntad de realizar las tareas que su implantación requiere. Del mismo modo que se introdujeron como una forma de aprendizaje y evaluación los trabajos, recensiones y monográficos, las simulaciones y las dinámicas docentes, y más recientemente las tecnologías de la información y la comunicación, y en todos los casos han exigido

- convencimiento, esfuerzos y aprendizajes por parte del profesorado, hoy incorporar el servicio a la comunidad en la actividad docente y de investigación también exigirá modificar algunos hábitos.
- Sobre el alumnado. A pesar de la satisfacción que suele expresar el alumnado que ha participado en el programa de aprendizaje servicio, se debería incrementar el conocimiento, la participación y, sobre todo, el reconocimiento del sentido que puede tener el aprendizaje servicio como parte de la formación universitaria.
 - Sobre los socios. La construcción de un tejido formativo que reúna Universidad y entidades de la comunidad exige un trabajo específico, unos caminos de reconocimiento y sistemas organizativos que permitan implicarse en la realidad y crear conjuntamente conocimiento.
 - Sobre la Oficina del ApS y la Secretaría de Estudiantes. Además del dimensionado y composición de la Oficina, habrá que considerar su reglamento y, de manera muy especial, la vinculación con la Secretaría de Estudiantes y la colaboración en relación a algunas de las tareas administrativas que los afectan.
 - Sobre cantidad, calidad y recursos. Hay que medir los recursos disponibles y ser cuidadosos para emprender lo que es posible manteniendo el máximo nivel de calidad. Consideramos que el éxito a medio plazo del aprendizaje servicio no depende tanto de la cantidad como de la calidad de las realizaciones.
 - Sobre investigación en ApS. Consideramos muy conveniente impulsar la investigación en diferentes ámbitos relacionados con el aprendizaje servicio, será difícil seguir impulsando programas de calidad sin un conocimiento más preciso de algunos aspectos. En especial hay que trabajar más los procesos de reflexión, la adquisición de competencias, la evaluación de los resultados, la creación de relaciones de partenariado con otras entidades y las formas de organización en la Universidad.

La institucionalización del ApS en la Universidad requiere prudencia y paciencia. La primera virtud permite implementar un cambio rebajando las resistencias del profesorado y la segunda permite proporcionar el tiempo necesario y adecuado para la consolidación del proyecto. Pero con la prudencia y la paciencia solamente se empieza el camino. Este debe ser trazado de antemano, visibilizando especialmente aquellas prácticas de ApS que ya se están llevando a cabo en la propia Facultad, proporcionando información a toda la comunidad educativa y creando una estructura que dé el soporte de todas las gestiones que entrañan dichos proyectos.

Estas son las bases mínimas para la institucionalización del ApS. La continuación del programa se basará en la mejora de la reflexión, el conocimiento, la participación y el reconocimiento del sentido del ApS como parte de la formación y la investigación universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Billig, S., Jesse, D. and Root, S. (2006). "The impact of service-learning on high school students' civic engagement". Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro y Fundació Jaume Bofill.
- Tapia. M.N (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia. M.N (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.



CREACIÓN DE UNA “LUDOTECA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN SOCIOEMOCIONAL” PARA NIÑOS/AS Y JÓVENES DEL CENTRO ABIERTO SANTA ADRIANA

Espech Vidal M.

Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

mespech@ucsh.cl

RESUMEN

Desde 2012 los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial han desarrollado proyectos de Aprendizaje y Servicio en el Centro Abierto Santa Adriana de la comuna de Lo Espejo en la ciudad de Santiago de Chile, orientados a favorecer y motivar el aprendizaje de la comprensión lectora y la producción de textos en niños/as y jóvenes desde los 4 hasta los 16 años. Lo anterior ha significado una continuidad de acciones de aprendizaje y servicio en tres asignaturas desde el 5° al 7° semestre de la carrera, lo que ha ido generando articulación, secuencia y gradualidad entre ellas y ha permitido enriquecer y profundizar el servicio y aprendizaje mutuo. En este proceso, los estudiantes han detectado nuevas necesidades referidas a la comunicación socio emocional, probablemente interferidas debido al contexto familiar y a la situación de vulnerabilidad en que viven, lo cual ha incorporado otros desafíos y tareas. En esta primera etapa del proyecto, queremos compartir la creación de los recursos didácticos elaborados por los estudiantes de la Universidad a través de la metodología de Aprendizaje y Servicio.

PALABRAS CLAVE: Ludoteca, recursos didácticos, lenguaje, comunicación socioemocional

SUMMARY

Since 2012 students teaching career in special education have developed Service Learning projects at the Centro Abierto Santa Adriana, Lo Espejo in the city of Santiago de Chile aimed at promoting and encouraging learning comprehension reading and production of texts in children / as and young people from 4 years to 16 years. This has meant a continuity of service learning activities in three subjects from the 5th to the 7th semester of studies that has been generated articulation and gradual sequence including allowing enrich and deepen mutual learning and service. In this process, students have identified new needs related to emotional partner, probably interfered with communication due to family context and the situation of vulnerability in which they live, which has incorporated other challenges and tasks. In this first stage of the project, we want to share the creation of educational resources for college students through service learning methodology.

KEY WORDS: Playroom, learning resources, language, social-emotional communication.

1-FUNDAMENTACIÓN

Al centro abierto asisten alrededor de 80 niños de entre 4 y 16 años, de alto riesgo social, que no cuentan con apoyo familiar para permanecer en sus hogares en las horas alternas a su jornada escolar. Como efecto directo, existe un escaso y precario apoyo escolar hacia ellos, lo que se traduce en bajo rendimiento académico, baja autoestima, falta de comprensión en el manejo de contenidos y dificultades en el aprendizaje. En la población Santa Adriana existe alta prevalencia de consumo y tráfico de drogas, lo que potencia un deterioro creciente en la salud mental de los integrantes de la familia y genera falta de oportunidades laborales y pobreza.

Dentro de las carencias socioemocionales y desfases en su aprendizaje con relación a las exigencias de su grupo curso regular, algunos asistentes presentan necesidades educativas especiales. Esto implica, además, que se encuentren en situación de marcada desventaja y desmotivados frente al aprendizaje especialmente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, lo que genera bajo rendimiento académico, frustraciones, inasistencias y repitencias escolares. Al producir recursos didácticos que permitan el aprendizaje de las competencias emocionales, los alumnos/as no sólo amplían su vocabulario emocional, sino que aprenden a emplear estrategias para enfrentar situaciones emocionalmente difíciles y alcanzar autocontrol, de modo de manejar adecuadamente las emociones e impulsos conflictivos.

Por lo anterior, durante 2015 nos encontramos desarrollando un Proyecto adjudicado por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile en la Línea de Emprendimiento Estudiantil relacionado con el diseño e implementación de una “Ludoteca de Lenguaje y Comunicación Socioemocional para niños/as y jóvenes (desde pre - kínder hasta 8° año básico) que asisten al Centro Abierto Santa Adriana”. Esta ludoteca incluye recursos didácticos para favorecer aprendizajes en el área de Lenguaje y Comunicación Socioemocional. Entre los recursos didácticos a elaborar se encuentran: imágenes con situaciones conflictivas, imágenes que expresan emociones, memorice de emociones y palabras, dominó de imágenes y emociones, fonemas, sílabas y palabras, lotería de palabras y emociones, juegos de salón de emociones, cubos de cuentos, entre otros.

Cada recurso didáctico incluye cartillas de instrucción de uso, actividades a realizar y detalle de la secuencia didáctica del contenido a trabajar para desarrollar y/o reforzar el aprendizaje y el aspecto socioemocional, lo que permite la integración de las asistentes técnicas del centro abierto y la familia en la participación de los juegos.

2. OBJETIVOS

Objetivo general:

Diseñar una “Ludoteca de Lenguaje y Comunicación Socioemocional” con recursos didácticos desde Pre Kínder hasta 8° año básico, incluyendo la secuencia didáctica de trabajo para estimular y motivar el aprendizaje escolar y las habilidades socioemocionales en los niños/as y jóvenes del Centro Abierto Santa Adriana.

Objetivos específicos de aprendizaje:

1. Generar respuestas educativas y socioemocionales con el objetivo de optimizar el desarrollo integral de los niños/as y jóvenes que asisten al Centro Abierto Santa Adriana, provenientes de sectores sociales vulnerables.
2. Diseñar recursos didácticos pertinentes a las necesidades educativas de los niños/as y jóvenes y la secuencia didáctica para favorecer la motivación, autonomía y participación activa de los niños/as y jóvenes en sus aprendizajes escolares.
3. Elaborar instructivos amigables para facilitar la comprensión de las madres, padres y asistentes técnicos del Centro Abierto Santa Adriana, promoviendo espacios de encuentro y juego.

Objetivos específicos de servicio:

1. Indagar sobre la problemática socio-cultural, las necesidades educativas y socioemocionales de niños/as y jóvenes en situación de vulnerabilidad.
2. Reflexionar acerca de las experiencias y vivencias de A+S con el propósito de enriquecer el proceso formativo y contribuir a su responsabilidad cívica.
3. Capacitar al socio comunitario y a las familias en el uso y manejo de la Ludoteca, propiciando el trabajo colaborativo y potenciando los valores de una buena convivencia socioemocional.

3. DESARROLLO DEL TRABAJO

Nos encontramos en pleno desarrollo del proyecto, del cual hemos entregado un primer estado de avance al Ministerio de Educación de Chile. Nos parece importante compartir esta experiencia, a través de los estudiantes de la carrera, quienes son los protagonistas, concretamente un curso de **25 estudiantes**, que participan activamente en la elaboración de los recursos didácticos, competencias de trabajo cooperativo y otros aspectos que se han generado a partir de la reflexión grupal. Se han diseñado los recursos didácticos teniendo en cuenta la evaluación realizada a los niños/as del Centro Abierto que manifiestan un evidente desfase en los niveles de adaptación, en aspectos referidos a la motivación frente a las tareas escolares, escasa autonomía y autocontrol personal, relaciones tensas entre pares, escaso trabajo cooperativo y bajo nivel de auto percepción de sí mismo que se traduce en un bajo nivel de autoestima.

Los recursos didácticos creados han considerado las necesidades socioemocionales y de aprendizaje de los niños/as, lo que ha permitido incorporar elementos didácticos y curriculares como los objetivos, contenidos y la secuencia de actividades que implica el juego. En los aspectos formales se describen el curso o edad que corresponde, el número de jugadores y el tiempo propuesto. Cada juego tiene su cartilla de instrucciones y un solucionario.

Acompañando esta faceta se ha realizado un proceso reflexivo y de trabajo colaborativo, muy enriquecedor a nivel de grupo porque ha generado una mayor conciencia social y compromiso con las personas más vulnerables.

4. CONCLUSIONES

La incorporación de la metodología de Aprendizaje y Servicio en diferentes asignaturas de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial ha significado un cambio importante en la dinámica del aprendizaje y especialmente la motivación de las estudiantes en actividades concretas que responden a necesidades reales de una comunidad vulnerable. A nivel de facilitadores, los estudiantes destacan el beneficio de articular la experiencia de A+S con los contenidos de las asignaturas, la generación de un trabajo en equipo y colaborativo continuo con diferentes asignaturas, la producción de un trabajo autónomo que se traduce en un compromiso social, el desarrollo de habilidades de flexibilidad, tolerancia y respeto que se traducen en ciudadanos con mayor responsabilidad social. A nivel del socio comunitario, destacan la pertinencia de la experiencia de Aprendizaje y Servicio, valoran el compromiso de los estudiantes, el tiempo y el aporte que realizan y, además, evidencian cambios conductuales, motivacionales y de aprendizaje en los niños y niñas del Centro Abierto. A nivel de la exigencia curricular, los estudiantes han implementado estrategias de reflexión y diálogo como instancia de crecimiento personal y profesional, donde se han incorporado modalidades de trabajo en grupos, en parejas, considerando las modalidades de hetero, co y autoevaluación. Gracias a la adjudicación del Proyecto desde el Ministerio de Educación de Chile, es posible que puedan participar cuatro estudiantes en el próximo 18° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario en la ciudad de Buenos Aires, Argentina.

AGRADECIMIENTOS

Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

-Tapia, M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

SISTEMATIZACIÓN DE LAS MODIFICACIONES CURRICULARES REQUERIDAS PARA LA INCORPORACIÓN DE LA METODOLOGÍA A+S EN ASIGNATURA DE PROYECTO DE INCLUSIÓN SOCIAL

Espinosa F., Rodríguez La Pietra V.*
Universidad Central de Chile, Santiago Chile.
viviana.rodriguez@ucentral.cl

RESUMEN

Reconocemos la educación como un proceso complejo y multifactorial, en el que la generación de conocimiento se adquiere a través del análisis del entorno y dinámicas sociales y donde es necesario aplicar metodologías de aprendizaje que permitan superar los desafíos socioculturales a los que se ven enfrentados los egresados en sus diferentes quehaceres disciplinares. Para ello se requiere cambiar metodologías tradicionales de aprendizaje por metodologías experienciales, significativas y solidarias, que logren instalar habilidades, actitudes y conocimientos en los estudiantes. El proceso debe considerar la evaluación de la factibilidad de implementación, modificaciones curriculares y ejecución del proyecto educativo.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje- Servicio, Enfoque por Competencia, Modificación curricular, Proyectos sociales.

ABSTRACT

Recognizing education as a complex and multifactorial process, in which the generation of knowledge is acquired through the analysis of the environment and social dynamics, it is necessary to apply learning methodologies to overcome the social and cultural challenges that are faced graduates in different professional fields. This requires changing traditional methods of experiential learning, meaningful and supportive methodologies, install achieve skills, attitudes and knowledge in students. The assessment process should consider the feasibility of implementation, curriculum changes, implementation of the educational project.

KEY WORDS: Service Learning- Competence approach- Curricular changes-Social projects.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo explicitar las modificaciones curriculares requeridas para implementar la metodología de aprendizaje servicio dentro de la asignatura de Proyecto de Inclusión social I y II de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Central de Chile, que nace en 2009. La misma se enmarca dentro de un Enfoque educativo por Competencias desde el cual configura su Malla Curricular, de modo de cumplir con el Perfil de Egreso definido por la Dirección de Escuela -Perfil que considera 5 áreas de Dominios de Competencias (Intervención, Inclusión, Enfoque en Gestión, Enfoque Investigativo y Competencias Genéricas)- y que, apoyada por el Programa de Desarrollo Social, que promueve el uso de la metodología de A+S en las carreras de pregrado de la Universidad, incluye en 2010 una asignatura electiva de formación basada en esta metodología

El impacto fue evaluado positivamente en términos de desempeño académico de los estudiantes, entendido este como el rendimiento alcanzado y el proceso de integración de conocimiento, movilización de recursos cognitivos y la interacción de estos frente a una problemática real, que dieron como resultado la elaboración de soluciones contextualizadas mediante la realización de acciones acotadas a una comunidad determinada.

El análisis de estos resultados y la vinculación de más docentes a la metodología A+S, motivó a la Escuela de TO a considerar una segunda asignatura con esta metodología, esta vez de carácter obligatorio: Proyecto de Inclusión Social I y II, dirigida a alumnos que cursen VII y VIII semestre de la carrera. Sin embargo, la incorporación de la metodología significó efectuar una revisión profunda del programa educativo, identificación de elementos que debieran ser reforzados, modificados o eliminados del mismo, así como estrategias y herramientas propias de la metodología A+S que debieran ser integradas para lograr los objetivos de aprendizaje y objetivos propios de servicio.

2. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Durante 2013, se imparte por primera vez la asignatura de Proyecto de Inclusión Social I, la cual pretendía entregar a los alumnos herramientas teóricas y prácticas para el desarrollo de proyectos sociales, dirigidos a contribuir con la resolución de problemáticas identificadas y sentidas por una población determinada. Al finalizar el curso, se esperaba contar con capacidades para utilizar una metodología de Diagnóstico, Planificación, Ejecución y Análisis de proyectos comunitarios. La metodología es grupal y debían efectuar la vinculación, de manera autogestionada, con una comunidad (grupos formales o informales), cuyos participantes debieran ser beneficiados por el producto o propósito final estipulado en un proyecto social desarrollado durante un año académico, cumpliendo así con las fases del ciclo de proyecto. Es así como se configuraron dos periodos para el desarrollo de la asignatura: la primera se desarrolla el primer semestre con la Elaboración de Proyectos, unidad orientada a identificar los elementos contextuales necesarios para la Formulación de proyectos, que contempla desde el proceso de Diagnóstico de Necesidades, Análisis y Devolución de resultados obtenidos, hasta la planificación detallada de la propuesta, con definición de objetivos, indicadores de logro, cronograma, equipo de trabajo y descripción de las actividades. Mientras que un segundo periodo comprende el segundo semestre, durante el que se lleva a cabo la etapa de Ejecución de Proyectos, en la que cada equipo deberá desarrollar las estrategias propuestas en la etapa anterior, en conjunto con la comunidad beneficiaria y, finalmente se efectúan la Evaluación y Seguimiento, considerando el cumplimiento de indicadores de logro, revisión de los resultados esperados y verificadores aplicados. Durante los dos periodos los estudiantes contaron con el apoyo de Docentes de la Escuela de TO, quienes, según las áreas de intervención profesional, efectuaron orientación técnica para la Formulación y Ejecución de los proyectos.

3. ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD

Gracias al conocimiento de la metodología A+S por parte del Coordinador de la Asignatura, se identificaron características de la misma que ya se encontraban implícitas dentro del programa académico, lo cual generó la reflexión de las potencialidades en relación al aporte dirigido hacia los Dominios de las competencias de egreso en Inclusión social y Gestión de nuestros estudiantes, mediante la incorporación de la metodología A+S como un enfoque que, por su doble intencionalidad académica y sociocomunitaria solidaria, contribuye al aprendizaje por comprensión y la formación en valores mediante la acción.

Según Jouannet, Ch., Salas, M. & Contreras, M. (2013) *“la metodología de aprendizaje servicio se presenta como una herramienta que permitiría a las instituciones de Educación Superior responder integradamente a tres dimensiones: una académica, donde el contacto directo con la realidad posibilitaría mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes; otra ligada con la calidad del servicio y la contribución real a la solución de la problemática comunitaria; y finalmente, la posibilidad de generar un espacio de formación en valores para los estudiantes”*. Según estas dimensiones, se definieron indicadores para permitir efectuar la reflexión sobre la pertinencia y brechas existentes para la implementación de la metodología en la asignatura.

4. PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA A+S

Para considerar la incorporación de la metodología A+S en la Asignatura de Proyecto I y II, se efectuó la revisión de los siguientes elementos:

1 *Definición de los objetivos de aprendizajes*: Se debió reformular por completo este punto según la movilización de recursos cognitivos necesarios para el logro de la elaboración de respuestas coherentes y contextualizadas frente a la detección de necesidades, carencias y/o potencialidades detectadas en conjunto con una comunidad. El aspecto clave para considerar una experiencia educacional como A+S es el equilibrio entre los aprendizajes de los estudiantes y el servicio orientado a una necesidad real de una comunidad (Furco y Billing, 2002), meta que se mantuvo pero que debió incorporar al programa la formulación de objetivos de Servicio específicos.

2 *Definición de la metodología de aprendizaje*: En un inicio la asignatura se basó en la Teoría de Educación Experiencial (Kolb, 1984) *“El ciclo de aprendizaje experiencial involucra el momento de la experiencia concreta, la posterior observación reflexiva, una conceptualización abstracta y la experimentación activa”*. Desde este punto de vista, se enfatizó más el aprendizaje reflexivo, rescatado desde las conclusiones tras la acción realizada. Sin embargo, se consideró la visión de Jenkins y Sheehy (2011), quienes plantean que *“La metodología aumenta la adquisición de conocimientos disciplinares, a la vez que fomenta la confianza y el comportamiento social en los estudiantes”*. Por lo tanto, se determinó enfatizar no sólo en los resultados, sino en el proceso, instaurando para ello la reflexión estructurada transversalmente a las etapas definidas para el desarrollo de la asignatura, de manera de consolidar el aprendizaje a través del dialogo y análisis involucrado en estas instancias.

3. *Rol docente*: Se determinó que el docente a cargo será quien proporcionará los recursos cognitivos necesarios para llevar a cabo el programa educativo y guiará los procesos hacia el logro de los objetivos académicos y de servicio establecidos. De igual manera, será quien establecerá la relación formal con los socios comunitarios y generará un puente de comunicación entre estos y la Escuela de TO, por lo que cumple un rol de educador y coordinador en la asignatura. De esta manera, cambia el proceso de autogestión de las comunidades colaboradoras, al establecerse un vínculo con un agente comunitario definido como *socio comunitario*. En la primera etapa el docente adquiere un papel protagónico en términos de entregar los contenidos teóricos necesarios para llevar a cabo el proceso de Diseño y Formulación del Proyecto, que dirige hacia las necesidades

de los socios comunitarios, mediante diferentes procesos de recolección de información que llevarán a cabo directamente los estudiantes. Mientras que para la segunda etapa, el docente participa desde un rol de supervisor y evaluador del proceso, reforzando las alianzas con los socios comunitarios en torno a la ejecución de la estrategia previamente acordada. Se definieron tutores, docentes de la Escuela, quienes apoyan los procesos de construcción de conocimiento significativo y orientan a los estudiantes en la toma de decisiones en pro del servicio definido, y se determinó que la participación de estos sería mediante las instancias de reflexión (definiendo un número mínimo para ellas) e independiente de las exigidas por la docente a cargo de la asignatura, además de formar parte de la evaluación del proceso en términos de desempeño grupal e individual de los estudiantes.

4. *Estrategias de evaluación y monitoreo*: Estas estrategias se configuraron no sólo para establecer el nivel de logro del manejo de contenidos, sino para monitorear el trabajo efectuado por los estudiantes vinculados con el avance y desarrollo de las actividades realizadas; para ello se diferenciaron estrategias de evaluación según las etapas definidas para el desarrollo de la asignatura. En una primera etapa, el monitoreo se evalúa en base a instancias de tutoría, en las cuales se registra el nivel de participación, reflexión, delegación de responsabilidades internas, compromiso demostrado en el proceso. También se solicitan avances escritos del proyecto y la formulación final del mismo. Durante el transcurso de este periodo se intercalan metodologías participativas como talleres grupales, rol playing, entre otras, que permiten incorporar conocimientos específicos relacionados con algún contenido determinado. En la segunda etapa, cobra importante relevancia la percepción del socio comunitario, quien evalúa la calidad del servicio, el cumplimiento de compromisos y habilidades genéricas desplegadas. En esta etapa se incorpora la evaluación del Tutor y la autoevaluación de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

La asignatura impartida en 2013 cumplía informal y no intencionalmente con características de la metodología A+S, considerada una filosofía educativa que subraya el valor de las actividades solidarias al servicio de la comunidad y desarrolla su potencial educativo conectándolas con el aprendizaje formal (Tapia 2006). Por lo que era altamente factible la incorporación y pertinencia de la metodología en la asignatura. Durante el proceso de modificación curricular se identificaron ciertos desafíos que es importante enfrentar, requiriendo principalmente capacitación docente para fortalecer habilidades pedagógicas y el proceso de autonomía del mismo, ya que debe ser capaz de introducir adecuaciones oportunas, dado los atributos dinámicos de la asignatura.

Por otro lado, es importante considerar en la programación el monitoreo de los logros de los aprendizajes (coherentes, medibles, alcanzables y evaluables), para lo cual es necesario diseñar rubricas acordes con los aprendizajes esperados (académicos y de servicio), además de aplicar las diferentes herramientas creadas para el apoyo de la metodología entre las que destaca la “Guía de apoyo docente, para el desarrollo de asignaturas con sello, A+S”, creada por la Universidad Central, que también entrega orientaciones para la sistematización de las experiencias. Por ello, la educación solidaria y los proyectos de servicio comunitario solidario necesitan partir de un estadio de sensibilización afectiva y cognitiva, ya que es en el contacto con el otro donde se desarrollan actitudes de compasión empática con sus necesidades (Saint Sermin, 2009; De Melo Lisboa, 2004). De esta manera se espera seguir potenciando esta estrategia de aprendizaje, fortaleciendo la participación en la Red de A+S e incorporando progresivamente un enfoque interdisciplinario en las propuestas educativas, lo cual se efectuó con la Escuela de Educación Diferencial en 2014 y con la Escuela de Arquitectura del Paisaje en el presente año. De esta manera se pretende contribuir a la formación de profesionales comprometidos, éticos y críticos de los diversos contextos y realidades sociales.

Este desarrollo curricular no sólo implica la declaración de competencias en el diseño del proyecto educativo, sino operacionalizar una serie de estrategias que permitan articular las funciones de los docentes, los estudiantes, las tareas y los recursos necesarios para lograr el desarrollo de una competencia que permita al futuro profesional combinar los recursos movilizables internos y externos, y generar un actuar complejo dentro

de un contexto determinado, necesario para resolver un problema de manera competente. Si el contexto y las situaciones son tan variadas, ¿cómo podemos preparar entonces a los estudiantes para enfrentarse satisfactoriamente con estas? La respuesta básicamente consiste en proveer, dentro de la etapa educativa de pregrado, todas las instancias y metodologías posibles de aprendizaje, utilizando variadas estrategias de acción y evaluación utilizando la dialéctica entre los diferentes saberes y disciplinas e interactuando con el medio en diversos contextos y campos de acción. Por lo tanto, la relevancia de declarar un enfoque por competencias no sólo otorga identidad a una institución educativa, sino la responsabilidad de lograr las competencias académicas dentro de un diseño curricular innovador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLAYSS. (2009). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Corvalán, O., Montero, P., Tardif, J. (2014), *Manual para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias*, (1ª ed.), Santiago.
- Del Campo, G (2012) “¿De qué solidaridad hablamos cuando decimos aprendizaje-servicio solidario?” en *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*, Buenos Aires, Argentina.
- Jouannet Ch., Salas M. & Contreras M. (2013). *Modelo de implementación de Aprendizaje servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral*.
- Molina, E. E. *; Montiel, E. G.; González, C. B. (2012) “Aprendizaje-servicio solidario. un aporte a la formación de competencias profesionales integradas”. En *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*, Buenos Aires, Argentina.
- Nikolaus, R. (2008). *Validación de un modelo de aprendizaje servicio en la Universidad de Montemorelos*, Nueva León. Universidad de Montemorelos, Nueva León. Facultad de Educación
- Programa de Desarrollo Social, Vicerrectoría Académica, Universidad Central (2013) *Guía de apoyo docente para el desarrollo de asignaturas con sello Aprendizaje y Acción (A+A)*. Santiago, Chile.
- Tapia, M. (2006) *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.



“NIÑOS CIUDADANOS”: APLICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DEL APRENDIZAJE- SERVICIO EN LA EDUCACIÓN INICIAL PREESCOLAR DE LA ESCUELA ITALIANA

Italo Fiorin, I.¹, Rossa C.*¹, Consegnati, S.¹

¹ Scuola di Alta Formazione “Educare all’Incontro e alla Solidarietà”. Università LUMSA. Via della
Traspontina 10. Roma
carinarossa@gmail.com

RESUMEN

Se pide al sistema educativo formar ciudadanos dispuestos a participar conscientemente en la construcción de colectividades cada vez más amplias y complejas, sean esas nacionales, europeas o mundiales. Para educar a esta ciudadanía el camino que ha implementado el sistema italiano hasta el momento es el del conocimiento y la transmisión de tradiciones y memorias nacionales, con un enfoque de valorización de los bienes culturales presentes en el territorio. Sin embargo, la ciudadanía no es sólo un contenido de aprendizaje para reflexionar o para “transmitir”: es antes que nada una práctica que requiere ser puesta en juego para poder ser apropiada plenamente. La pedagogía del aprendizaje-servicio caracterizada por sus tres componentes: servicio ciudadano, protagonismo estudiantil y aprendizaje curricular, se presenta en este caso como el enfoque más adecuado para la formación ciudadana activa, inclusive en niños entre 2 y 6 años de edad.

PALABRAS CLAVE: “educación ciudadana”, “desarrollo evolutivo”, “aprendizaje-servicio” “participación infantil”.

ABSTRACT

It asks the educational system form citizens capable of consciously participating in the construction of increasingly large and complex communities, whether such national, European or global. To educate the public the way the Italian system has been implemented so far is the transmission of knowledge and traditions and national reports, with a focus on recovery of cultural property in the territory. However, citizenship is not just a learning content to reflect is above all a practice that needs to be put into play in order to be fully appropriate. Service learning pedagogy characterized by its three components: citizen service, student role and curricular learning, is presented here as the most appropriate approach for active citizenship training, including in children between 2 and 6 years old.

KEY WORDS: “civic education, " evolutionary development ", " service learning", " child participation”

1. INTRODUCCIÓN

Los Lineamientos nacionales para el currículo de la escuela italiana de la Educación Inicial y Primaria solicita la formación de competencias ciudadanas expresadas de este modo: *“El sistema educativo debe formar ciudadanos en grado de participar conscientemente en la construcción de colectividades cada vez más amplias y complejas, sean esas nacionales, europeas o mundiales”*. Formar niños ciudadanos “g-locales” es, por lo tanto, el objetivo. Enuncia asimismo una doble línea formativa: vertical y horizontal. La línea vertical expresa la exigencia de configurar una formación que pueda continuar a lo largo de todo el arco de vida; la horizontal indica la necesidad de una atenta colaboración entre la escuela, el territorio y los actores extraescolares con funciones educativas: la familia en primer lugar.

La escuela se abre a las familias y al territorio circundante, pivoteando sobre los instrumentos que proporciona la autonomía de la escuela, que es un modo de concebir la relación de esta con la comunidad de pertenencia, local y nacional, comenzando un proceso de responsabilidad cada vez mayor de los docentes y dirigentes escolares que favorece la estrecha conexión de cada escuela con su territorio. Pero la escuela además tiene que educar en el espíritu de una comunidad humana y social que tiene que construir su propio futuro en un sistema organizado cada vez más complejo, en continuo cambio, internacionalizado y global. En el ámbito local la complejidad se encuentra en la multiculturalidad social, en la heterogeneidad, en la fragmentación cultural, en el difícil consorcio entre cultura, religiones y tradiciones; de hecho, la presencia de niños con raíces culturales diferentes es hoy un fenómeno estructural en Italia. A nivel global nos encontramos con la continua acción de guerras, los pavorosos actos de terrorismo, las amenazas a la seguridad personal y nacional, los efectos de las catástrofes ambientales, la determinación de continuas emergencias (hambre, enfermedades, etc.), el emerger de un sentido de precariedad que se extiende a todas las poblaciones (pobreza, soledad, malestar).

La formación a la ciudadanía mundial representa -por lo tanto- el mayor desafío para la educación contemporánea, cuyos proyectos formativos no pueden ser considerados “preparatorios para la realidad externa”, como se sostenía en un tiempo, es decir destinados a un futuro que vendrá. La nueva galaxia global constituye ya un escenario de futuro. Lo que se pide a la escuela – y a la educación en general – es estar en línea con estas exigencias culturales dominantes en la actual sociedad de los adultos. Pero no se trata solamente de incorporar recorridos pedagógicos interculturales para conocer al extranjero que está sentado a mi lado. Se trata de hacer de las nociones de ciudadanía global el nuevo baricentro de la acción pedagógica: se es ciudadano del mundo cuando se tiene el sentido de pertenecer a la humanidad entera; cuando se tiene la conciencia de que los derechos y la justicia social no son iguales en todas partes; cuando se tiene como objetivo no excluir a ningún país de las oportunidades para el desarrollo, la educación, la integración, etc.; cuando los problemas de la humanidad (pobreza, miseria, ignorancia, enfermedades, deterioro) se advierten como “problemas” de todos y no de algunos.

Emerge en este contexto la pregunta sobre la didáctica apropiada para formar “niños ciudadanos g-locales” y se presume mediante este trabajo de investigación que la pedagogía del aprendizaje-servicio caracterizada por sus tres componentes -servicio ciudadano, protagonismo estudiantil y aprendizaje curricular-, sea el enfoque más adecuado para la formación ciudadana activa, inclusive en niños entre 2 y 6 años de edad. El objetivo es demostrar que niños de esa edad pueden desarrollar un servicio a la comunidad y afrontar temáticas de ciudadanía global manteniendo un rol protagónico activo a pesar de sus pocos años. Para el logro de este objetivo se procede a la formación de maestras maternas de la FISM (Federación Italiana de Escuelas Maternas) con la metodología “Investigación/acción/Formación”.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es la de Investigación-Acción-Formación. La Investigación-Acción-Formación en la escuela italiana ha sido vista o como un instrumento para la recalificación profesional del docente o como un medio para introducir cambios educativos fundamentales desde abajo. De cualquier manera, la investigación acción ofrece al docente la posibilidad de explorar la realidad en la cual opera, reflexionar sobre cómo trabaja, introducir cambios y experimentar novedades. Se trata de reflexionar no sobre cuestiones abstractas, sino sobre hechos concretos de la vida escolar. De hecho, la formación que nace y se desarrolla desde la reflexión sobre las propias prácticas resulta ser la más duradera y estable, en tanto que la formación y la investigación son gestionadas directamente por la escuela, por las mismas personas que identifican y viven el problema que deben afrontar.

La formación / investigación propuesta, valiéndose de una metodología narrativa/reflexiva/activa, valoriza el concepto de “educador profesional reflexivo y activo” y, en este sentido, se identifica con la pedagogía del aprendizaje-servicio, que provee el contenido y el método para la formación docente.

2.1. Participantes

El presente proyecto denominado “Bambini cittadini”, promovido desde la LUMSA con la FISM (Federación Italiana de Escuelas Maternales), involucra a las escuelas de Educación Inicial de niños entre 2 y 6 años, pertenecientes al territorio de la región italiana del Veneto, que comprende las provincias de: Belluno, Rovigo, Vicenza, Venezia, Padova y Treviso.

Participaron 12 docentes coordinadores y 54 maestras de escuelas maternales correspondientes a 19 centros escolares.

2.2. Procedimiento

Fase 1: Individualización de los parámetros y selección de los candidatos

Pueden acceder al proyecto formativo las escuelas infantiles preescolares pertenecientes a la FISM.

De cada región puede participar un máximo de cinco instituciones. Se da amplio relieve a las escuelas ya comprometidas en itinerarios formativos solidarios o que desean comprometerse en este aspecto.

Parametro:

- Relación existente con el territorio.
- Experiencias solidarias en acto.
- Presencia de niños con necesidades educativas especiales.
- Docentes motivados a emprender este recorrido.

Las escuelas seleccionadas se transformaran en “escuelas polos” para el territorio.

Fase 2: Inicio y realización del curso de formación de las “escuelas polos”

Congreso de presentación del aprendizaje-servicio con la participación de todos los referentes de las escuelas polo, llevado a cabo por los docentes de la Escuela de Alta Formación EIS – LUMSA. La formación se realizó en el contexto territorial de pertenencia con los docentes seleccionados. Se realizaron dos jornadas cursos taller de aplicación de la pedagogía del aprendizaje-servicio. En modo paralelo a estos encuentros presenciales, cada docente tuvo la posibilidad de contar con un servicio de consultaría a distancia con el equipo EIS.

Fase 3: Multiplicación de las experiencias

-Cada escuela se ocupa de la sistematización y comunicación de sus “buenas practicas”, que vienen presentadas en un evento manifestación local.

-El equipo EIS asesora en modo personal haciendo una visita local a los docentes.

Fase 4: Reflexión y evaluación final del proyecto

El equipo EIS junto a los coordinadores de la FISM evalúa las actividades realizadas y los resultados obtenidos con el programa de intervención.

3. RESULTADOS

La investigación iniciada permitió montar, en modo participativo, 19 proyectos de aprendizaje-servicio protagonizados por niños entre 2 y 6 años. Los proyectos versaban sobre temáticas tales como:

- Intercultura: presencia de niños con raíces culturales diferentes e iniciativas de inclusión en el territorio.
- Ecología, respeto y cuidado del medio ambiente.
- Acciones que promueven la Paz.
- Pobreza, reconocimiento del sufrimiento del otro.
- Seguridad vial y respeto de las reglas de tránsito.
- Cultura, arte: reconocimiento de las tradiciones y de los valores de la armonía y la belleza.

4. DISCUSIÓN

Durante el trabajo de investigación/acción/formación realizado con las docentes de la FISM emergieron algunos puntos de criticidad y reflexión:

- 1) El desarrollo evolutivo del comportamiento prosocial: en las diversas fases evolutivas la propensión a la prosocialidad se presenta sujeta a cambios y variaciones que pueden manifestarse según los factores didácticos que introduce la escuela, los cuales se insertan en los procesos de crecimiento y maduración que caracteriza al desarrollo, dando un sello peculiar a los comportamientos que tendrá en futuro como ciudadano.
- 2) Los niños entre 2 y 4 años manifestaban las primeras acciones conscientes de compartir y de ayudar.
- 3) Los niños entre 4 y 6 años presentaron deseos de mejora del entorno y de ayuda inclusive hacia aquellos que no estaban presentes en una situación inmediata.
- 4) La gama de modelos de cooperación a la cual estuvieron sujetos los niños favoreció el comportamiento prosocial en el aula y en casa.
- 5) Los niños con mayor tendencia a ayudar y a compartir obtuvieron un mejor rendimiento en las tareas de tipo cognitivas.
- 6) El protagonismo en los niños de 2 a 6 años se reveló como un desafío para los docentes que tuvieron que cambiar la didáctica y el estilo comunicativo. Creer y confiar en la autonomía del niño modificó algunos “paradigmas didácticos”. La participación infantil ubica a los niños como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente como la familia, la escuela y la sociedad en general, en permanente relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para ellos como para los adultos.
- 7) Fomentar la participación infantil implica, ante todo, un compromiso con los niños de considerar que se pueden crear espacios que permitan un mejor desarrollo de sus capacidades en ambientes que respeten su dignidad como personas. Este proceso educativo implicó el fomento de actitudes y valores y la adquisición de habilidades y destrezas por parte de los niños pero también de los docentes.

5. CONCLUSIONES

Asumir un enfoque pedagógico fundado sobre la práctica del aprendizaje-servicio modifica el sustento científico que está en la base de la didáctica orientada al desarrollo de las competencias sociales y cívicas en la Educación Inicial preescolar. La construcción de acciones prosociales fuera del aula estimula la capacidad de los niños pequeños a participar en ambientes colectivos cada vez más amplios y complejos, y permite también el desarrollo del espíritu de iniciativa y de emprendimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De beni, M. (2000) *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base*. Trento, Erickson.
- Fiorin, I. (2014) *Insegnare ad apprendere, La Scuola, Italia*.
- Fiorin, I. M. (2013) *Castoldi, D. Previtali, Dalle Indicazioni al curriculum scolastico, La Scuola, Italia*.
- Fiorin, I. (2008) *La buona scuola, La Scuola, Italia*.
- Fiorin, I. F. *Di Natale*, (2008) *Costruire comunità nella classe, Coop. S. Tommaso, Messina, Italia*.
- Fiorin, I. (2007) "La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi", in: A. Canevaro (a cura), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Italia.
- Roche Olivar, R. (1998) *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Roche Olivar, R. (2010). *Prosocialidad: nuevos desafíos*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tapia, M.N. (2006) *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma, Città Nuova.
- Tapia, M.N. (2006) *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.



SENTIDOS Y EXPERIENCIAS EN TORNO A LA DISCAPACIDAD CONSTRUIDOS POR ADOLESCENTES DE LA CIUDAD LA PLATA

Fiorucci J. P., López Muro J.G.*

Instituto José Manuel Estrada. Diag3 e/473 y 473 bis. C.P.: 1896. City Bell, Bs. As., Argentina.
ijme@ijmecitybell.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo consiste en la sistematización y análisis de la experiencia de aprendizaje-servicio implementada entre 90 jóvenes de 14 y 15 años que asisten al Instituto José Manuel Estrada y adultos del centro de Día S.I.L.U.V.A. Aquí se analizan los sentidos sobre la discapacidad construidos por los jóvenes previamente a los talleres, las experiencias de intercambio y la evaluación posterior de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: discapacidad – jóvenes – diferencia – proyecto – aprendizaje

ABSTRACT

This work consists in the systematization and analysis of the learning-service experience implemented between 90 14-15 year-old teenagers that attend the José Manuel Estrada School together with adults from the handicapped development center S.I.L.U.V.A. Here we analyze the existing universe of meaning surrounding the issue of disability, the exchange experiences and the students' following reflections.

KEY WORDS: disability - young - difference - project – learning

*“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.”¹**

1-INTRODUCCIÓN

La siguiente experiencia se desarrolla en la localidad de Villa Elisa, Partido de La Plata, provincia de Buenos Aires. Participan de la misma, jóvenes de una escuela secundaria así como jóvenes y adultos de un centro de día. Dicho proyecto busca generar un espacio de encuentro, reconocimiento del otro, de nuevos recorridos que permitan problematizar imaginarios sobre la vinculación con la discapacidad.

El Instituto José Manuel Estrada, colegio secundario de gestión privada, cuenta con un Departamento de Promoción Social (DPS) que busca promover prácticas comunitarias y solidarias con los estudiantes que les permitan conocer, explorar, analizar e intervenir en la realidad de su comunidad.

Desde hace varios años el DPS viene sosteniendo una red de vinculaciones institucionales pertenecientes a la Región, entre los cuales se encuentra el Centro de Día S.I.L.U.V.A -una Asociación Civil sin Fines de Lucro de la comunidad- al cual concurren jóvenes y adultos con discapacidad, dificultad o limitación permanente (DLP) fundamentalmente intelectual y motriz. Un Centro de Día es un dispositivo destinado a brindar servicios a personas con DLP con el objetivo de posibilitar el más adecuado desempeño en su vida cotidiana, mediante la implementación de actividades tendientes a alcanzar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades.

2-LOS SENTIDOS EN JUEGO

Para llevar adelante la indagación se utilizaron encuestas semi-estructuradas y entrevistas con un grupo de 90 estudiantes de 14 y 15 años del Instituto José Manuel Estrada de City Bell, se logró indagar sobre los sentidos construidos respecto de las personas con DLP, como así también con respecto al conocimiento de personas con discapacidad en su entorno familiar y comunitario.

Los resultados de las mismas permitieron notar que las concepciones que los estudiantes tenían respecto de la discapacidad siempre se encontraban vinculadas a una falta, un trastorno o una limitación personal (nunca como resultado de una limitación del contexto).

A su vez, se advirtió que todos conocían al menos una persona, pero nunca más de tres, con DLP (en algunos casos resultaba ser un pariente y en la mayoría de los casos se trataba de algún conocido/a (“el hijo de una amiga”).

Tal como muestran diferentes fuentes, se ha logrado advertir que en la Argentina el porcentaje de personas que actualmente presentan alguna discapacidad, dificultad o limitación permanente (DLP) representan en nuestro país al menos el 12% de la población total. Estas cifras muestran que en el país hay, al menos, 5 millones de personas con alguna discapacidad o limitación permanente (ya sea, mental, intelectual, motora, visceral o sensorial).

En cuanto a la forma de reaccionar frente al contacto con alguna persona con DLP, en todos los casos las respuestas estuvieron relacionadas al rechazo, el distanciamiento; y emociones negativas tales como miedo, tristeza, ansiedad: aun cuando tuviesen algún familiar que se encuentre con la misma o similar DLP.

A raíz de los resultados, surgieron algunos interrogantes tales como ¿es posible transformar las representaciones que se tienen de las personas con discapacidad ancladas profundamente en el paradigma del

¹ *Fragmento de: *El derecho a la alegría, en Ser como ellos y otros artículos. Eduardo Galeano (1990)*

déficit por otras posicionadas en el paradigma de la diferencia? ¿Cómo es posible que el índice de personas con DLP no se vea reflejado en el cotidiano de la calle? ¿Es posible generar espacios de intercambio con personas con DLP? ¿Es posible modificar las actitudes y emociones que se pueden tener sobre las personas con DLP?

3-ENCUENTRO DE DOS MUNDOS

Las jornadas de encuentro se realizan de manera periódica con una frecuencia de una vez por semana y una duración de 3 horas por encuentro. Dentro de las mismas se han ido desarrollando conjuntamente actividades planteadas a partir del análisis y el diálogo entre los jóvenes y adultos de ambas instituciones.

Entre ellas se encuentran algunas tales como el armado de un proyecto de huerta -que consiste en la restauración de un invernadero-; la conformación, diseño y publicación de una revista conjunta; el armado conjunto de un Spot y Campaña de Difusión de los derechos de las personas con discapacidad conforme a la Ley nacional 22.431, La Convención Internacional de los Derechos Humanos y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, entre otras.

Todas las iniciativas desarrolladas en la propuesta vinculan los contenidos elaborados en diversas áreas tanto programáticas como extra-programáticas. De esta manera se entiende el aprendizaje-servicio tal como lo plantea Furco (Tapia, M. N, 2006 p.20): *“el aprendizaje-servicio es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos en beneficio de la sociedad”*.

Es por ello que estas iniciativas no quedan en una instancia de aprendizaje; por el contrario, logran un efecto altamente positivo tanto en la re-construcción de sentidos como en las producciones concretas.

Todas las personas que participan activamente de la experiencia han advertido la misma como altamente gratificante en cuanto al reconocimiento y valoración del otro como sujeto, la resignificación los prejuicios que operaban (tanto por parte de los estudiantes de la escuela secundaria como de los concurrentes del centro de día), la construcción de una identidad colectiva en tanto copartícipes de un mismo proyecto, la profundización de redes solidarias entre los participantes.

Al mismo tiempo, se ha logrado poner en valor un invernadero abandonado del Centro de Día y la reactivación del mismo (cuya producción sirve de abastecimiento a la institución); la puesta en marcha de proyectos vinculados a la difusión de las actividades que se realizan, como así también a la promoción de los derechos de las personas con discapacidad.

Todas estas experiencias han logrado otorgarles dinamismo a las instituciones y generar nuevas iniciativas como así también un mayor sentido de pertenencia a las mismas.

4-ALGUNAS CONCLUSIONES

“Lo que vuelve humano al sujeto es justamente esa interpelación, a partir de la presencia del otro, que interfiere con la autonomía autista. Justamente, es ese otro quien le imprime al sujeto ensimismado socráticamente la escritura de una alteridad que hace posible la función ética.” (Levinas; 1993)

Levinas desarrolla ampliamente la cuestión de la otredad y plantea que el lugar de lo deshumano no está en el otro, sino que el reconocimiento de la propia humanidad proviene del encuentro con el otro. El hambriento, el extranjero (son imágenes utilizadas por el filósofo), el discapacitado, son quienes permiten reconocer la propia humanidad y se pone en cuestión el reinado de la propia autonomía del sujeto.

Desde esta perspectiva, se ha reforzado el trabajo comunitario en tanto se ha logrado desarrollar el trabajo en común, y la participación de quienes lo integran, promoviendo la cooperación, el reconocimiento del otro como un “otro diferente”, el placer mutuo, el compromiso de integrarse voluntariamente para lograr un objetivo en común. En este marco, las emociones negativas inicialmente mencionadas han sido sustituidas por emociones positivas tales como alegría, serenidad, y diversión.

A través de los diferentes trabajos desarrollados se ha logrado un alto grado de aprendizaje de los contenidos académicos en todas las propuestas desarrolladas (pinturas, tratamiento de la tierra, tratamiento de la madera, utilización de tecnologías, actuación, cultivo, entre otras).

En conclusión, la construcción de propuestas de aprendizaje y servicio solidario significa poder generar espacios facilitadores del encuentro con el otro, establecer actividades conjuntas, favorecer la solidaridad y la integración tanto individual como grupal, generando el reconocimiento de las potencialidades, de los límites, recursos, conflictos, problemas y diferentes abordajes para lograr la búsqueda conjunta de soluciones.

AGRADECIMIENTOS

A quienes apoyan incondicionalmente estas iniciativas, a los compañerxs del Instituto José Manuel Estrada, a los compañerxs del Centro de Día S.I.L.U.V.A.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Convención americana sobre derechos humanos suscrita en la conferencia especializada interamericana sobre derechos humanos (B-32) San José, Costa Rica 7 al 22 de noviembre de 1969
- Galeano, E. (2006) *Ser como otros y otros artículos*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- González Castañón D., (2001). “Déficit, diferencia y discapacidad”, en *Topía en la Clínica* 5, Disponible en: <http://www.topia.com.ar/articulos/5cl-casta.htm> (consulta marzo 2015)
- Levinas, E. (1993): *Entre nosotros. Ensayo para pensar en otro*. Valencia. Pre-textos.
- Ley N° 22.431. “Sistema de protección integral de los discapacitados”. Buenos Aires, 16 de marzo de 1981
- Ley 26.378 “Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas” del 13 de diciembre de 2006.
- Tapia, M.N. (2006). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires. Ciudad Nueva.

PEDALEANDO EL BARRIO: LA BICICLETA COMO UN INSTRUMENTO DE DEMOCRACIA

Fiorucci J.P.*, González Dubox R., López Muro J.G., Torres M.A., Salas A.
Instituto José Manuel Estrada. Diag3 e/473 y 473 bis. C.P.: 1896. City Bell, Bs. As., Argentina.
jpfiorucci@gmail.com

RESUMEN

El siguiente trabajo sistematiza la experiencia de aprendizaje-servicio que parte de una problemática de crecimiento territorial en la ciudad de La Plata que modificó la vinculación con los medios de transporte. Este trabajo fue llevado adelante por una escuela de gestión pública que atiende a estudiantes de estratos socioeconómicos de clase baja y una escuela de gestión privada que atiende a estudiantes de estratos socioeconómicos de clase media-alta. En este trabajo se da cuenta de la compleja relación que se dio entre esas dos instituciones.

PALABRAS CLAVE: Bicicleta, educación, territorio, democracia, solidaridad.

ABSTRACT

The following work systematizes the learning -service experience part of a territorial growth problem in the city of La Plata that modified linkage to territory and transportation. This work was carried out by a school of governance that serves students from low socioeconomic class and privately run school that serves students from socioeconomic strata of upper-middle class . This paper realizes the complex relationship that occurred between these two institutions.

KEY WORDS: Bicycle, education, land, democracy, solidarity.

1-PRIMERA VUELTA A PEDAL: INTRODUCCIÓN

La Ciudad. Las ciudades. Calles. Semáforos, bocinas y tacos. Tramas de veredas de baldosas flojas y asfaltos remendados con girones de montaña, tierra y bosques. Sus manos y contra manos nos indican con intermitentes luces de por medio, adónde ir, adónde girar y cuándo. Así, día tras día, la ciudad se convierte en un predecible mapa, esquema, para poder recorrerlo como un autómatas. Le pasa al peatón. Le pasa al conductor. Pero no le ocurre lo mismo al ciclista. El ciclista logra un tipo de inmunidad al disciplinamiento que el espacio urbano logra sobre las mentes y los espíritus de aquellos que no cuentan con dos ruedas y dos pedales.

El paisaje de la ciudad de La Plata, racional y positivista, producto de la arquitectura y el urbanismo de finales del XIX, es un excelente escenario para desandararlo en bicicleta. ¿Por qué en bicicleta más que en otro medio? Así como puede agobiar, la ciudad recorrida con tiempo y aire, puede ser un lugar muy inspirador. En particular la ciudad de La Plata. A pesar de (o quizás gracias a) ser la Plata la ciudad emblemática de ese pensamiento frío y calculador a la hora de ocupar el espacio, cuenta con una serie de maravillas que sorprenden al ciclista despierto que va por la vía pública atento a los detalles. Sus parques cada seis cuadras. Sus veredas amplias de árboles gorriones, calandrias y horneros. Sus casas pintorescas. Su mezcla de intelectualidad universitaria con tufo de carnavales arrabaleros que suenan al compás de bombos con platillo y bandoneones milongueros. Toda esa poesía y magia están ahí en las calles de la ciudad. Recorrerla en auto con los vidrios altos y música a todo lo que da, nos evita ese encuentro.

En el presente trabajo compartimos los resultados de una experiencia piloto en el marco de las actividades áulicas de la escuela José Manuel Estrada, que se propusieron vincular diferentes sectores del barrio en torno a un taller de mecánica de bicicletas y de recuperación de bicicletas abandonadas. Tanto los participantes como los docentes arribaron a una serie de reflexiones en torno a la democratización del acceso a la bicicleta, la apropiación del espacio público a través de ella y el valor educativo de la promoción de su uso. Partimos de los significados que tiene la bicicleta en diferentes estratos sociales, los usos y sentidos posibles. En el siguiente trabajo presentamos dichas reflexiones.

2-ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN: LA BICICLETA COMO PROBLEMA (Y SOLUCIÓN)

Acrecentar el ciclismo urbano (y otras formas de movilidad por tracción humana) como modo de transporte puede contribuir a mitigar muchos de los problemas que enfrentan las ciudades en la actualidad, como la obesidad, la inseguridad, la contaminación, la disminución de áreas verdes, la congestión vehicular y la disminución en la calidad de vida, entre otros. La bicicleta reúne todas las condiciones para convertirse en una alternativa real, democrática y accesible a la movilidad urbana.

Las ciudades prestan escasa atención a las necesidades de desplazamiento de niños y jóvenes. Las posibilidades de acudir de forma autónoma a las múltiples actividades que se les ofrecen (extraescolares, académicas y de ocio) están condicionadas y limitadas por un diseño urbano que responde a las necesidades, costumbres y medios de los adultos, sobre todo de los que circulan en coche. Con frecuencia, las personas perciben el progreso y el desarrollo, como la creación de más espacio para los automóviles, construyendo pasos elevados, estacionamientos y carriles; los vehículos motorizados están asociados con la prosperidad y el estatus, mientras que la bicicleta es percibida como un vehículo para niveles socioeconómicos bajos y como una herramienta deportiva y de recreación. Por esta razón, no suele ser relevante en la planeación urbana.

Por todo esto, es importante desarrollar actividades de promoción y campañas de sensibilización urbana-ambiental-ciudadana que contribuyan a la construcción de actitudes, valores y prácticas sostenibles y solidarias. Las actividades deben presentar el problema urbano existente y romper así con los estereotipos ligados a la bicicleta y al automóvil. La solución a problemas urbanos debe ser un punto de encuentro para la participación activa, un espacio de concertación y negociación entre los distintos actores interesados.

En nuestro caso, reconocemos como problemática urbana el desarrollo territorial que está teniendo la localidad donde se encuentra la escuela, City Bell, desarrollo que se ligó mucho a la actividad comercial e inmobiliaria ligada a un reducido sector de la comunidad local. El boom comercial repercutió en el modo de vida tradicional que tenía City Bell, asociado al barrio, al pueblo chiquito, a los niños jugando en la calle, a los partidos de fútbol en la plaza. Entre dichas actividades la bicicleta quedó también comprometida. En primer lugar, por el aumento del parque automotor en la región. Para poder revalorizar la bicicleta como forma de ocupar y recorrer de una manera más humana el territorio, consideramos que hay que trabajar sobre los siguientes ejes:

- Creencias, valores, e imaginarios en torno al uso y significado de la bicicleta y del auto
- Reconocimiento de los problemas asociados al uso desmedido del automóvil como medio de transporte local
- Reflexión sobre la percepción y actitud hacia el transporte público y reconocimiento de la bicicleta como una opción viable al problema de transporte urbano.
- Reconocimiento de las relaciones entre el uso de la bicicleta y la pertenencia de clase.
- Comprensión de la vivencia bicicleta como una experiencia de encuentro con el otro.
- Puesta en práctica de nuevas formas de recorrer el territorio.

3-PONIÉNDONOS A TRABAJAR

Las propuestas de *aprendizaje-servicio* se inician generalmente reconociendo una problemática de una institución a la cual -ante una demanda de la misma- hay que darle una solución. En este caso el proceso de construcción del problema es diferente ya que se parte de una problemática territorial que afecta a ambas instituciones de igual forma, modificando de esta manera la usual relación de una institución que necesita algo y otra que se lo otorga.

Para abordar la problemática se diseñó entre el equipo del DPS y el equipo de dirección de la escuela N°47, una actividad que pretendió vincular a los alumnos de ambas escuelas entorno a una consigna: recuperar bicicletas abandonadas y ponerlas en condiciones para que salgan nuevamente a la calle a circular. La propuesta “**100 Bicis para la Inclusión**” surgió del reconocimiento de la problemática generada en torno al desarrollo territorial dado en la localidad de City Bell en estos últimos 10 años. Dicho desarrollo urbano le dio mayor lugar al aumento del parque automotor y al crecimiento del polo comercial. En este proceso se reforzaron sentidos negativos, estereotipos y estigmatizaciones entre la zona céntrica de la localidad y la periferia.

Para trabajar en la escuela dicha problemática, se dividió el trabajo en tres etapas:

1-Concientización y campaña de recolección de bicicletas en desuso: A través de la materia curricular Geografía en 4to año, tanto en la escuela secundaria N°47 como en el Instituto José Manuel Estrada, se dio inicio a la propuesta problematizando dos ejes principales:

a) La *transformación* que sufrió el territorio local (City Bell), producto del desarrollo de un polo comercial y de la instalación de tres countries cerrados en la zona (Proceso de gentrificación).

b) El *impacto de las políticas nacionales* sobre la industria automotriz en el territorio local y sus consecuencias en la bicicleta como medio de transporte sustentable.

Luego de eso se inició un proceso de recolección de bicicletas que la gente de la zona tenía en desuso y quisieron donarla al proyecto. Se logró juntar 30 bicicletas con diferentes problemáticas y en diferentes estados de conservación.

2-Encuentros de restauración: Con la ayuda de un ciclero de oficio y personal no docente de ambas escuelas que conocían el proceso de restauración de las bicicletas, se diseñaron las jornadas tratando de abordar los problemas de cada una de las bicicletas en particular. Se realizaron 10 encuentros en la escuela N°47, consistentes en un taller de trabajo donde nos dividimos en equipos mixtos y diversos, provenientes de ambas escuelas. Cada equipo asumía la tarea de poner en condiciones una bicicleta. Sucedió en este proceso que de tres bicicletas en desuso se podía armar una bicicleta con todas las comodidades. A lo largo de esta etapa se lograron restaurar 15 bicicletas y dejarlas en excelente estado.

3-Entrega de las bicicletas: A través de tres referentes locales (directora del Jardín N°60; presidente de Comedor; integrante de asamblea del barrio) se identificaron las personas de la zona que podía necesitar de estas bicicletas. Para dar cierre a este proceso se organizó un evento donde se convocó a todos los estudiantes que participaron en el mismo, a referentes locales, directores de las instituciones, docentes y beneficiarios, y se relataron el proceso de trabajo y algunas experiencias, y se hizo entrega de las bicicletas.

4-PARTICIPANTES

Los participantes incluyeron a un equipo organizador, conformado por el equipo de docentes del DPS del Instituto José Manuel Estrada y el equipo Directivo de la Escuela Secundaria N°47 de la localidad de City Bell, La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Las dos escuelas que trabajaron en este proyecto son

-Escuela secundaria N°47: es una institución de gestión pública que atiende a la población de City Bell, en general son jóvenes que se corresponden con un estrato socioeconómico bajo. Cuenta con una matrícula pequeña: en la ESS tienen 30 estudiantes activos y en la ESB, 50 estudiantes activos.

-Instituto José Manuel Estrada: es una institución de gestión privada que atiende a una población distribuida en todo el partido de La Plata, en general son jóvenes que se corresponden con un estrato socioeconómico medio-alto. Cuenta con una matrícula que ronda los 500 estudiantes activos en todo el secundario. La institución cuenta con un Departamento de Promoción Social (en adelante DPS) que se encarga del diseño, implementación y evaluación de todas las propuestas comunitarias y solidarias que se llevan adelante en la misma.

Participaron los 30 estudiantes de la ESS N°47 y el grupo de 4°A del IJME y los docentes de Geografía de 4to año; personal no docentes de ambas instituciones; familias y vecinos de la comunidad.

5-CONCLUSIONES

Durante el proceso de restauración de las bicis, pudimos reconocer y reflexionar sobre los usos y sentidos que la bicicleta tomaba en cada escuela. Esto no está libre de tensiones y complejidades que se atravesaban en la escena, donde de repente se planteaban distancias, acercamientos, dudas, miedos y vinculaciones particulares propias de un encuentro de jóvenes que pertenecen a trayectorias diferentes.

En el caso de la escuela n°47, la bicicleta se relaciona al trabajo, al transporte y a la movilidad, más que al deporte y el entretenimiento. Su uso está extendido entre todos los miembros del grupo familiar y forma parte de la cotidianidad. En el caso del IJME, la bicicleta ocupa predominantemente un lugar de esparcimiento y ejercicio, ligada al tiempo libre y, en particular, a los más jóvenes del grupo familiar. En general, no la asocian al medio de transporte cotidiano y menos a la actividad laboral.

Por otro lado, también pudimos poner de manifiesto las diferentes capacidades y conocimientos de ambos grupos escolares. En el caso de la escuela 47, los alumnos estaban mucho más familiarizados con el uso de herramientas y el trabajo manual, y tomaban cierta iniciativa a la hora de arreglar las bicis. Los alumnos del IJME manifestaban mayor conocimiento teórico sobre las bicicletas (modelos, marcas, materiales, características) mientras que los alumnos de la escuela 47, demostraban mayor capacidad técnica.

Es claro que las trayectorias de unos y otros son diferentes, es claro que hay diferencias de clases, hay diferencias de capital social, cultural y económica que crean trayectorias sociales diferentes. Entendemos que reconocer eso es primordial, necesario y fundamental para entender las posiciones sociales y los diferentes puntos de partida (Dubet; 2011). Sin embargo, creemos que en ese reconocimiento del problema y la concientización de las diferencias se encuentra un punto de arranque para enlazar esos trayectos en sentidos de pertenencia comunes y proyecciones en conjunto.

Tal como se pudo reconocer, este proyecto sintetiza el entrecruzamiento de diferentes ejes problemáticos: la curricularización de las propuestas sociales (atravesando el aula con los contenidos de

geografía); la transformación de los usuales posicionamientos en que se ubica a un estudiante de clase baja y a otro de clase alta en función de una propuesta caritativa; los problemas del territorio común como disparador y motivación de los proyectos comunitarios.

Nos gustaría cerrar este trabajo con una reflexión en torno a eso que nos unió para pensar este trabajo: La Bicicleta.

“Y en eso estamos. Pedaleando. Saltando los cordones, esquivando camiones y burlándonos de los semáforos. Cada tanto una sonrisa de complicidad con otro ciclista transgresor. O alguna mirada sensual con alguna ciclista. Porque al fin de cuentas, la bicicleta no solo anda a sudor, sino que la mueve el amor. Y esa es la mejor forma de recorrer la ciudad de las diagonales. Enamorado. Enamorada. Por eso te invitamos a que nos acompañes. No importa que no estés acostumbrado a la bici. No importa que no tengas ropa cómoda. Ni siquiera importa que estés cansada. Subite a la bici y seguime. Haceme caso, yo sé lo que te digo. Salgamos juntos a encontrar alguna esquina que nos haga fantasear con una postal. Con un beso. O con un mate. Busquemos un árbol, un cacho de pasto para preparar el mate y compartir un rato.

Seguro la tarde se nos pase. El sol se esconda y el viento arriba de la bici nos haga sentir ese fresco que te invita a volver al hogar. Apuramos al piñón. Apretamos el manubrio y achicamos la distancia entre nosotros y ese chocolate caliente. Entre nosotros y una rica frazada. Ahí nos volveremos a encontrar para compartir todo lo que la bici nos enseñó de esta maravillosa ciudad.”

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Augé, M. (2009) *Elogio de la bicicleta*, ed. GEDISA
- Castellar Otín, Carlos *et al.* (2013) “Aula en bici: un proyecto longitudinal de intervención docente” en Ed. Primaria Universidad de Zaragoza Retos. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 2013, nº 23, pp. 5-9
- Morales Melero, I (2011) “El fomento del uso de la bicicleta en entornos educativos”. Revista *Wanceulen e.f. digital* Número 8
- Tapia M. N. (2006). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tiramonti G.; Ziegler S. (2008) *La educación de las élites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.



VÍNCULO DE LA INGENIERÍA CON EL DESARROLLO LOCAL SOSTENIBLE EN UN CURSO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO

Garrido P.*, Poblete E., Rodríguez A., Monares A., Moraga A.
Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas,
Beauchef #850, Edificio Escuela, Santiago, Chile.
pgarridoszegedi@ing.uchile.cl

RESUMEN

El curso Ingeniería Integral para el Desarrollo Local Sostenible, de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) de la Universidad de Chile, es el resultado de un proceso de tres años de promoción, bajo distintas modalidades de aprendizaje, del desarrollo de proyectos comunitarios con estudiantes. En su recorrido, se ha promovido el aprendizaje y servicio utilizando como eje transversal la sustentabilidad, privilegiando el desarrollo de competencias profesionales e interactuando tanto con organismos universitarios como con socios comunitarios que han contribuido a enriquecer su proceso de mejora continua a través de la reflexión y sistematización de su experiencia.

PALABRAS CLAVE: Sustentabilidad, Compromiso ciudadano, Desarrollo Local, aprendizaje-servicio.

ABSTRACT

The Integral Engineering course for Sustainable Local Development, of the Physical Sciences and Mathematics Faculty (FCFM) of the University of Chile, is the outcome of a 3 year process promoting, under different learning modes, the development of community projects with the students. On its path, Service Learning has been promoted using sustainability as an axis, prioritizing the development of professional competences and interacting with both university organisms and community partners who have contributed to enriching its process of continuous improvement through reflection and systematization of its experience.

KEY WORDS: Sustainability, Citizen engagement, Local development, Service Learning.

1-INTRODUCCIÓN

El rol público y compromiso con la sociedad destacan en la misión de la Universidad de Chile de manera que sus estudiantes debieran permearse de éstos y otros componentes del sello identitario de nuestra institución. En ese contexto, la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) no debiese estar ajena a dicha misión. Sin embargo, la experiencia demuestra que cada vez más, los estudiantes se encuentran ahondando en la hiper especialización del conocimiento, consecuencia de una educación local que responde más al desarrollo de las problemáticas empresariales que a las sociales. La situación anterior está acentuada por la ubicación distante de las diferentes facultades que posee la Universidad de Chile, factor que dificulta el abordar las problemáticas sociales desde distintos campos del conocimiento.

Lo anterior quedó aún más expuesto y se evidenció durante 2011, cuando las demandas por una reforma educacional fueron llevadas a la calle a través del Movimiento Estudiantil, que paralizó por varios meses gran parte de la educación nacional. Este movimiento tuvo respaldo amplio de diversos sectores de la sociedad y fue un hito de reflexión nacional sobre el sistema educativo del país. En este contexto, un grupo de estudiantes (ex-estudiantes en la actualidad) de la FCFM crea el colectivo ReIngeniería, motivados por generar un acercamiento de la disciplina ingenieril a temáticas sociales. La sustentabilidad se erigió como el concepto transversal a las actividades y pensamientos de este grupo. Aprovechando los espacios otorgados en el Departamento de Ingeniería Química y Biotecnología (DIQBT) de la FCFM, se comienzan a crear instancias de aprendizaje que coincidentemente presentaban elementos metodológicos del aprendizaje-servicio (A+S), y se crea el curso Ingeniería Integral para el Desarrollo Local Sostenible.

Actualmente, ReIngeniería se conformó oficialmente como una ONG tomando el nombre CoValente; lleva tres años colaborando con la FCFM en la elaboración de cursos que presentan esta metodología (Ingeniería integral para el desarrollo local sostenible es uno de los primeros cursos que declara la metodología A+S en la Facultad). El curso ha logrado trabajar con 4 carreras dentro de la FCFM con estudiantes de los últimos años; ha colaborado con diversas oficinas internas de la Facultad como el Área de Desarrollo Docente (ADD), el Área de Estudios Humanísticos (AEH) y la Oficina de Ingeniería para la Sustentabilidad (OIS), sectores donde además se desenvuelven dos integrantes de CoValente.

Recogiendo como experiencia estos tres años, se observan diferentes resultados de aprendizaje mediante trabajos en los que los estudiantes se ven expuestos a proyectos reales y orientados hacia el bienestar de la sociedad. Dentro de estos resultados se han destacado el empoderamiento por parte de los estudiantes al sentirse responsables de un proyecto de trascendencia en una comunidad, y el trabajo en equipos multidisciplinarios que les permite desarrollar sus ideas con una mayor perspectiva y que a su vez los acerca al contexto en que trabajarán profesionalmente.

2-RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

En la metodología de trabajo del curso Ingeniería Integral para el Desarrollo Local Sostenible se puede distinguir primeramente una etapa de planificación interna que se realiza diagnosticando potenciales proyectos en conjunto con los diversos socios comunitarios. Una vez seleccionado este, se comunican las expectativas de cada parte, para luego dar inicio al trabajo semestral con los estudiantes. Las etapas que podemos identificar en la metodología de trabajo se enumeran a continuación:

-Reflexión del rol social del ingeniero y la misión de nuestra Universidad y Facultad: Etapa de sensibilización de nuestros estudiantes y su contexto de desarrollo.

-Espacios de conversación con el socio comunitario e identificación de inquietudes: Los estudiantes conocen al socio comunitario, comprenden su contexto y escuchan sus inquietudes.

-Levantamiento de antecedentes técnicos, sociales, económicos y ambientales y selección de problemática: Los estudiantes deben recoger antecedentes en terreno y de otras fuentes. Analizan sus metodologías de búsqueda identificando fortalezas y debilidades. Luego de ello, pueden identificar una problemática o aspecto mejorable en relación al desarrollo local sostenible.

-Diseño del proyecto: Con los antecedentes y la problemática definida, se diseña un proyecto de desarrollo local sostenible que identifique claramente los beneficios que traería para el socio comunitario y su entorno.

-Cierre y exploración de aprendizajes finales: Etapa en la que se comunican los aprendizajes, sensaciones y experiencias no solo de nuestros estudiantes, sino además de los socios comunitarios.

Todas las etapas mencionadas se van guiando a través de instancias de reflexión y aprendizaje en las que los estudiantes exploran, comprenden y valoran las competencias desarrolladas a través de un proyecto relacionado con el bienestar del socio comunitario.

Los estudiantes finalizan sus proyectos con la entrega de la ingeniería básica de este. Como cada grupo posee un proyecto distinto, el alcance de lo entregado depende directamente de lo que estén trabajando. De esta manera, dentro de lo realizado se puede nombrar: ubicación y dimensionamiento de un invernadero comunitario que utiliza energía solar fotovoltaica; análisis de calidad de agua de una laguna para posterior utilización como riego en un parque público; aprovechamiento de subproductos en la elaboración de biodiesel a partir de aceite de cocina reutilizado para generar jabón, plan de tratamiento de residuos orgánicos con microempresas para elaboración de compost y vermicompost, diseño, planificación y calendarización de actividades que sensibilicen a un barrio con respecto a reutilización y reciclaje de residuos domiciliarios, etc.

Dentro de los resultados de aprendizaje no declarados del curso, se destaca el empoderamiento que asumen los estudiantes al tratar con personas que son parte de una comunidad. Esto los ayuda a desarrollar la autonomía, lo que se observa en la autorregulación de sus plazos, en el compromiso y proactividad y, en general, en el involucramiento con los socios comunitarios. Este empoderamiento se hace evidente en casos en los que los mismos estudiantes han buscado y postulado a fondos concursables para el financiamiento de sus proyectos.

Los estudiantes pertenecientes al curso también declaran como un aspecto positivo el que se los involucre en un proyecto real, donde se pongan en práctica herramientas teóricas formativas (como la gestión y evaluación de proyectos). Además, destacan el desarrollo de competencias como la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, la capacidad crítica, el compromiso ético, el compromiso con la preservación del medio ambiente, la capacidad de comunicación oral y el trabajo en equipo. Con respecto a esta última, se han tratado de focalizar los esfuerzos en la interdisciplinariedad ingenieril de los equipos de trabajo, espacio que no se da en los últimos años dentro del plan de estudios de la FCFM.

3-PERFECCIONAMIENTO METODOLÓGICO

Durante el desarrollo de las tres versiones del curso, han surgido diferentes situaciones que han influido en la generación de una estructura y una orgánica en su ejecución. Esta realidad ha permitido flexibilidad en el desarrollo de los proyectos y ha posibilitado que el curso, como propuesta, sea sostenible en el tiempo y susceptible de mejoras continuas.

La incorporación de nuevas visiones en el desarrollo metodológico de la propuesta didáctica ha orientado el proceso reflexivo y la sistematización, los ha hecho más concretos y planificados, y ha generado una propuesta adaptable a los contextos temporales y factibles de trascender las voluntades de estudiantes y egresados.

Asociado a lo anterior, se ha logrado una planificación más organizada, acorde con las expectativas y las necesidades de nuestros socios comunitarios. La relación con las Municipalidades ha llegado al punto en que ellos son incorporados en el proceso de planificación del proceso para así estar alineados durante el curso y conscientes de los resultados esperados. Por otro lado, la colaboración de otras unidades dentro de la Facultad (como las jefaturas docentes de los distintos Departamentos, el ADD, el AEH y la OIS) ha permitido generar un proceso de cocreación que permite incorporar diferentes visiones en base a las experiencias y conocimientos de estas unidades, provocando que el proceso de planificación se haga con anticipación para lograr la articulación en el trabajo.

Además, ha existido una constante actualización de técnicas y herramientas dentro de la metodología, en parte porque CoValente es una organización que se compone de egresados de la Facultad, que actualmente se desenvuelven en el mundo profesional y por lo tanto conocen cuáles son las habilidades y herramientas que les son útiles a los estudiantes para formarse con miras a su desarrollo en el mundo profesional.

4-RELACIÓN SOSTENIDA CON SOCIOS COMUNITARIOS

Uno de los resultados más valiosos ha sido tener una relación sostenida con las Municipalidades de Santiago y La Pintana, lo que ha permitido mejorar la metodología, el servicio entregado y que ellos tengan mayor poder de decisión dentro del curso y los proyectos. A su vez, ha permitido hacer un seguimiento de los proyectos creados por los estudiantes junto a la Municipalidad, alcanzando un resultado más valioso para ellos, pasando desde el diseño y la planificación, hasta la implementación. Por el momento, y por el tiempo que llevamos de trabajo, aún es necesario ahondar en la evaluación.

En síntesis, dentro de estos tres años en los que se ha trabajado en la FCFM, se ha llevado a cabo un trabajo con dos Municipalidades: La Pintana y Santiago. Además de la asociación con estas instituciones de gobierno, ha existido colaboración con organizaciones territoriales funcionales, como las dos ONG's del Barrio Beauchef: Vigías del Patrimonio y Patrimonio Verde. Dentro de las tres versiones del curso se ha logrado trabajar con 25 estudiantes de 4 diferentes carreras: Química, Biotecnología, Industrial y Civil.

5-CONCLUSIONES

Hasta ahora la experiencia del grupo ha demostrado que un espacio de desarrollo de proyectos bajo la metodología A+S proyecta resultados de satisfacción positivos tanto en estudiantes y equipos docentes, como en los socios comunitarios. Por ello, tenemos el desafío de incorporar nuevas disciplinas a nuestros proyectos y que la Universidad se comprometa a innovar en sus mallas curriculares, incorporando la metodología A+S.

Actualmente el curso ha logrado establecerse en cuatro especialidades de Ingeniería, lo cual ha enfatizado el empoderamiento del estudiante respecto de su aprendizaje y del servicio que entregará al socio comunitario. Se le ha otorgado al estudiante un espacio de trabajo más autónomo que le ha permitido comprender la importancia de la toma de decisiones en este tipo de proyectos. En ese sentido, además de ser profesores, el cuerpo docente funciona más como un facilitador que conecta al estudiante con el socio comunitario, brinda espacios de trabajo

técnico y reflexivo, y apoya el desarrollo del proyecto transfiriendo su experiencia en las propuestas de los estudiantes.

En la última versión del curso (primer semestre 2015) fue cuando se incluyeron dos especialidades más de Ingeniería en desarrollo de proyectos. Como aquel proceso aún no ha concluido, no podemos exhibir resultados. Sin embargo, proyectamos que la inclusión de estas especialidades tenga como consecuencia una mejor percepción de las propuestas en los socios comunitarios y un mayor nivel de aprendizaje en nuestros estudiantes. Junto con lo anterior, el desafío es extender el curso no sólo a las demás ingenierías de la FCFM, sino a otras disciplinas de la Universidad de Chile.

Finalmente, nos gustaría destacar que la planificación del curso es dinámica y constantemente está siendo ajustada en base al mismo proceso observado. Dentro de este proceso de rediseño existe una constante retroalimentación levantada desde las diferentes unidades con las que trabajamos así como desde los mismos estudiantes y socios comunitarios que participan del curso. Esto permite ir constantemente construyendo sobre los cimientos para mejorar las siguientes versiones de forma colaborativa.

AGRADECIMIENTOS

A la ONG CoValente por ser el artífice de este curso, a las Municipalidades de Santiago y La Pintana por su confianza, a los vecinos del Barrio Beauchef por su motivación y a las distintas áreas de la FCFM que colaboraron en este proyecto: los Departamentos de Ingeniería Civil, Industrial, Química y Biotecnología, el Área de Desarrollo Docente, la Oficina de Ingeniería para la Sustentabilidad y el Área de Estudios Humanísticos.

Referencias BIBLIOGRÁFICAS

- Corvalán, F., Jerez, O., & Moraga, A. “Un modelo de acompañamiento basado en necesidades”. En *Redes de Colaboración para la Innovación en la Docencia Universitaria*. II encuentro de Centros de apoyo a la Docencia ECAD. UCM, Talca. 2011. P.215
- Espinoza O. y González L. (2011). “Las Protestas Estudiantiles y sus Implicancias para la Gestión Universitaria en Chile”. <http://bit.ly/1Mp6iAf>
- Graham, M. & Gibbs M. C. “The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students.” *The Institute for Learning and Teaching in Higher Education and*. SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi) Vol 5(1): 87–100
- Nieto Cano, J.M. (2001) “Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas”. En: Jesús Domingo Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro-EUB pp. 147-166.
- Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Universidad de Chile. “Misión y visión estratégica de la Universidad de Chile”. <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/39635/mision-y-vision>



DISEÑO DE UN CURSO DE TRABAJO COMUNITARIO APLICANDO LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE Y SERVICIO (A+S) EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN MEDICINA FAMILIAR

González C.*, Sapag J., Rojas P., Martínez J.

Departamento de Medicina Familiar, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.
Vicuña Mackenna 4868, Macul, Santiago, Chile.

*+56-2-235486688 gorey@med.puc.cl

RESUMEN

Una competencia esperable del médico familiar es el trabajo comunitario. El objetivo de este trabajo fue diseñar un curso de Salud Comunitaria para Residentes de Medicina Familiar aplicando la metodología aprendizaje y servicio. Para ello se realizaron consensos en reuniones iterativas y se definieron 6 etapas en el diseño. Se logró finalmente un curso de 16 meses en total, semi-presencial (40 horas presenciales y 256 horas a distancia). Se comenzó a implementar el curso en Septiembre de 2014 con la primera cohorte de estudiantes (11 alumnos), quienes terminarán el curso en marzo 2016.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje y Servicio, Educación Médica, Medicina Familiar.

ABSTRACT

Expected competency from the family doctor is the Community Work. The objective of this work was the designing a course in Community Health for Family Medicine residents by applying the methodology of Learning Service. This consensus held in iterative meetings and 6 stages in the design are defined. Finally achieved a course of 16 months in total, semipresencial (40 hours in classroom and 256 hours remotely). It was begun to implement the course in September of 2014 with the first cohort of students (11 students) who completed the course in March 2016.

KEY WORDS: Learning and service, medical education, family medicine.

1-INTRODUCCIÓN

La Residencia de Medicina Familiar en la Pontificia Universidad Católica de Chile existe desde 1993. Dentro de sus objetivos específicos se mencionaba que los alumnos debían: *“Trabajar en red desde el Centro de Salud, con otros niveles de atención sanitaria y con las redes comunitarias, para abordar los principales problemas de salud de la población; Realizar un diagnóstico de salud de una población, y programar a partir de éste las acciones tendientes a intervenir en los problemas prioritarios, en un contexto comunitario”*.

Desde 2010, distintos procesos evaluativos del Programa -tanto internos como externos-, mostraron que las competencias de Trabajo Comunitario o de Promotor de la Salud (Can Meds) eran falentes en nuestros egresados.

La práctica clínica de los Residentes se realiza en tres Centros de Salud Familiar administrados por la propia Universidad y que atienden a poblaciones vulnerables de la ciudad de Santiago de Chile. Dentro del tiempo que los Residentes destinan al Centro, se decidió dar horas protegidas para realizar trabajo comunitario, pero éste era muy dependiente de los intereses del Residente, no sistematizado ni evaluado.

Para profundizar el conocimiento comunitario de los Residentes y sistematizarlo, se propone aplicar la metodología de aprendizaje y servicio (A+S), que es un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado por los estudiantes y planificado en forma integrada con los contenidos curriculares.

A pesar de la gran experiencia y buenos resultados de la aplicación de esta metodología docente en pregrado, existe poca en el postgrado. Específicamente en la residencia de Medicina Familiar hay sólo una experiencia publicada por el Departamento de Medicina Familiar y Comunitaria del Colegio Médico de Wisconsin.

Nuestro objetivo en este proyecto es diseñar un curso de aplicando la metodología A+S dentro de la residencia de Medicina Familiar, para así fortalecer la docencia de Salud Comunitaria, y cumplir con las competencias exigidas por el programa. Por otro lado, aportaremos también al conocimiento de esta metodología y su aplicación en el postgrado, lo que podrá ser replicado posteriormente por otros programas de postgrado de Chile y el mundo.

2-METODOLOGÍA

Para el diseño del curso se definieron las siguientes etapas:

- Se revisará y se definirán las competencias que deben ser adquiridas por los residentes con esta metodología

- Se diseñará un curso teórico interdisciplinario que tenga contenidos básicos de Salud Comunitaria e Intervención Comunitaria. En este participarán no sólo docentes médicos, sino también psicólogos y asistentes sociales.

- Se conformará un equipo de docentes que serán capacitados en la metodología.

- Se definirá cuáles serán las organizaciones comunitarias (socios comunitarios) a la que los residentes servirán (colegios, juntas de vecinos, clubes de adultos mayores, ONG, etc.)

- Se diseñarán momentos de Reflexión durante el proceso de desarrollo del servicio que aseguren que los residentes aprendan.

- Se diseñará el modo de evaluar la adquisición de competencias por parte de los residentes (Pautas de evaluación)

Todos los acuerdos son tomadas por consenso y en reuniones iterativas dentro del equipo Investigador, Docentes y Directores de Centros de Salud donde están nuestros Residentes. Este proyecto es aprobado por el comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Cei- Meduc 14-007).

3-DISEÑO FINAL DEL CURSO

Se diseña un curso que dura 16 meses en total, semi- presencial (40 horas presenciales y 256 horas a distancia). Se mostrarán los resultados de cada etapa definida previamente.

Definición de Competencias: Teniendo como base las competencias transversales del Perfil del Egresado de la Universidad y las Competencias Can Meds, se seleccionaron las siguientes competencias que debían lograr los residentes en esta área:

-Identificar oportunidades para la promoción de salud y prevención de la enfermedad en la comunidad en la que ejerce

-Identificar poblaciones más vulnerables dentro de la comunidad en la que trabaja y responder adecuadamente a sus necesidades

-Colaborar con los demás integrantes del equipo de salud, a nivel individual, grupal o comunitario, reconociendo la necesidad y responsabilidad mutua en el cuidado de los pacientes.

-Reconocer que ser un buen comunicador es una habilidad central en un buen médico, y que una comunicación efectiva puede promover la satisfacción del paciente y el clínico, la adherencia y mejorar los resultados clínicos.

-Demostrar capacidad de reflexión con respecto a sus limitaciones

-Respetar la diversidad y las diferencias con respecto a género, religión y creencias culturales del paciente en la toma de decisiones.

-Valorar los aspectos éticos y profesionales inherentes a la promoción y defensa de la salud, incluyendo el altruismo, la justicia social y la autonomía.

Además, a cada competencia se le incorporan distintos niveles a lograr por los residentes en los 3 semestres que dura el curso. Sólo para dar un ejemplo, para la competencia “Identificar poblaciones más vulnerables dentro de la comunidad en la que trabaja y responder adecuadamente a sus necesidades” están:

-*Nivel 1:* Entender el contexto en el que se inserta el CESFAM y la comunidad (pobreza, desigualdad, determinantes sociales, etc.). Identificar poblaciones más vulnerables dentro de ella.

-*Nivel 2:* Responder adecuadamente a las necesidades de su comunidad

-*Nivel 3:* Considerar los determinantes sociales y la situación epidemiológica local en su interacción con la comunidad.

Curso teórico: Se diseña un curso teórico de 4 sesiones donde se usa la Metodología de Educación para Adultos, una vez a la semana, completando 16 horas. En éste se tratan tópicos como el Rol de los médicos Familiares en el Trabajo Comunitario, Aproximación a la Comunidad y Gestión de Redes, Levantamiento de las Necesidades Comunitarias, Intervención y evaluación de ellas dentro de la Comunidad.

Conformación del equipo docente y capacitación del mismo: El equipo docente se conforma por 10 médicos familiares, 2 psicólogas y 3 asistentes sociales. Se capacitan en la metodología de aprendizaje- servicio y en Salud Comunitaria.

Definición de Socios Comunitarios: Cada Centro define 2 o más socios comunitarios de los cuales los Residentes podrán elegir cuál intervenir. Los criterios para esta elección son las necesidades sentidas desde las Organizaciones Comunitarias, relación estratégica para el Centro y población que abarca.

Diseño de reflexiones: Se diseñan 2 tipos de reflexiones que se realizan una en cada semestre:

-Reflexiones Centrales: Realizadas por todos los residentes y docentes. Sus objetivos son: motivar, emocionar y recordar contenidos del curso teórico. Para esto se usan juegos, videos, roll playing, etc.

-Reflexiones locales: Realizadas por residentes y docentes en cada Centro donde se analizan en detalle los aprendizajes, dificultades y aciertos de los servicios, a través de conversaciones en espacios protegidos y feedback.

Diseño de evaluación de los Residentes: Se realizará al término de cada semestre. Consistirá en la aplicación de una rúbrica que llenará el tutor más la evaluación de un Portafolio donde el residente plasme por escrito lo que hizo y el aprendizaje logrado, incluyendo las dificultades que tuvo en la realización de éste. Se diseñan los documentos a adjuntar: Registro de Actividades, Informe de Servicio, Ensayos de Reflexión, Autoevaluación, Evaluación por Pares, Evaluación del Socio Comunitario.

Un subproducto importante y que no fue pensado en un principio fue el diseño de una página web, usando como plataforma la red interna de la Universidad. En esta página se conserva todo el material bibliográfico del

curso, los documentos bases y las pautas para las evaluaciones y permite una comunicación fluida entre docentes y residentes.

4-CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Se logra diseñar un curso inserto dentro del segundo y tercer año de Residencia de Medicina Familiar, usando distintas metodologías, pero en el cual la metodología de aprendizaje y servicio (A+S) es central. Esperamos que con él logremos las competencias definidas en nuestros estudiantes.

Se comenzó a implementar el curso diseñado en septiembre de 2014 con la primera cohorte de estudiantes (11 alumnos) quienes terminarán el curso en marzo 2016. Los estudiantes realizaron el curso teórico, han levantado las necesidades del socio y diseñado una plan de intervención. Ya se han realizado las reflexiones del primer semestre y se aplicaron las pautas de evaluación.

Al compararlo con la experiencia en Wisconsin, nuestro curso, como el de ellos, se da en distintos Centros de Salud, lo que puede complicar la coordinación curricular, pero para este aspecto ha ayudado mucho la plataforma virtual. Se diferencian en que esta experiencia es más prolongada en el tiempo y continua, lo que permitiría una mayor aplicación de los conocimientos.

Se espera evaluar la aplicación de la metodología en abril del 2016. Para ello se realizarán evaluaciones cuantitativas (% adquisición de competencias por los residentes, encuestas) y cualitativas (grupos focales de docentes, Residentes y socios comunitarios).

La página web creada abre nuevas posibilidades de aplicar esta metodología a distancia, lo que también abre campos de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece en especial el continuo apoyo del Centro de Desarrollo Docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Crandall ML.(2011) “Integrating population health into a general surgical residency curriculum.” *Am J Prev Med.* 2011 Oct; 41(4 Suppl 3): S276-82. doi: 10.1016/j.amepre.2011.06.026.
- Hufford L, West DC, Paterniti DA, Pan RJ. (2009) “Community-based advocacy training: applying asset-based community development in resident education”. *Acad Med.* Jun;84(6):765-70. doi: 10.1097/ACM.0b013e3181a426c8.
- Parsi K, List J. (2008) “Preparing medical students for the world: service learning and global health justice”. *Medscape J Med.* 2008;10(11):268. Epub Nov 25.
- Peabody C, Block A, Jain S. (2008) “Multi-disciplinary service learning: a medico-legal collaboration”. *Med Educ.* May; 42(5):533-4. doi: 10.1111/j.1365-2923.2008.03071.x.
- Reuland DS, Frasier PY, Slatt LM, Alemán MA. (2008)“A longitudinal medical Spanish program at one US medical school”. *J Gen Intern Med.* Jul;23(7):1033-7. doi: 10.1007/s11606-008-0598-9.
- Tapia MI, Amar H, Montes R, Tapia MR, Yaber I. (2013.) *Manual para docentes y estudiantes solidarios.* Tercera edición, Buenos Aires
- Wolff M, Hamberger LK, Ambuel B, Ahmed S, Swain GR, Hunter P, Smith D. (2007)“The Development and evaluation of community health competencies for Family Medicine.” En *Wisconsin Medical Journal.*; 106(7):397-401.

INCORPORACIÓN DEL APRENDIZAJE – SERVICIO EN LA ESCUELA DE ENFERMERÍA UNIVERSIDAD SANTO TOMAS SEDE SANTIAGO CHILE

Ibarra C.*, Santander G.

Escuela Enfermería, Universidad Santo Tomás, Avenida Ejército Libertador 146, Santiago de Chile
cibarrag@santotomas.cl

RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar la incorporación de metodología aprendizaje-servicio en la Escuela de Enfermería de la UST sede Santiago, proceso que se encuentra en desarrollo y que se origina identificando la oferta y demanda dentro de la misma Corporación. La malla curricular de Enfermería contiene asignaturas que requieren desarrollar objetivos de aprendizaje en comunidades que lo necesiten y en los Colegios de la corporación (escolares y funcionarios) se identificaron necesidades factibles de abordar como: controles de salud, capacitación de primeros auxilios, ferias de promoción de salud, asesoría a profesores en identificación de signos de problemas de salud mental en adolescentes.

PALABRAS CLAVE: Enfermería, Salud pública, Educación en enfermería, enfermería comunitaria.

ABSTRACT

This paper aims to show the incorporation of Service-Learning methodology School of Nursing at the UST headquarters Santiago, a process that is in development and originating identifying supply and demand within the same corporation. The nursing curriculum contains subjects that require develop learning objectives in communities that need it and in the Colleges of (students and staff) corporation feasible to address needs identified as: health checks, first aid training , fairs health promotion, counseling teachers in identifying signs of mental health problems in adolescents

KEY WORDS: Nursing, Public Health, education nursing, Community Health Nursing

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge a partir de la pregunta ¿Cómo insertamos el AS en la malla curricular de la Escuela de Enfermería de la Universidad Santo Tomás (UST) sede Santiago de Chile?.

Enfermería es una carrera que contiene objetivos de aprendizaje posibles de desarrollar con trabajo en comunidades vulnerables. Desde 1er año, para hacer promoción de la salud, se desarrollan actividades que incentivan estilos de vida saludables. Además, contiene asignaturas que deben desarrollar competencias de educación en salud, mediante intervenciones educativas con diversos grupos idealmente vulnerables. En 3er y 4to año ya están desarrollando sus habilidades en la realización de controles de salud a personas de distintos grupos etarios, y en el desarrollo de proyectos de intervención en salud que luego les permitirán hacer promoción de la salud en organizaciones comunitarias. Con todas estas oportunidades, están claras las prestaciones que puede ofrecer la Escuela de Enfermería.

Dentro de la Corporación Santo Tomás existen los Colegios, que tienen niños en edad escolar desde el nivel de pre kinder a cuarto medio, docentes, personal administrativo y padres y/o apoderados. En la región Metropolitana existen dos colegios que prestan servicio a casi dos mil escolares.

En reunión con las autoridades de ambas partes (Universidad, Colegios), se realiza el diagnóstico participativo y se logran determinar necesidades y servicios que son factibles de realizar. Se inicia el trabajo en marzo de 2015 con cronograma para todo el año.

Las actividades que están en curso son controles de salud de los escolares, ferias de promoción de la salud para mujeres y adolescentes, capacitación en primeros auxilios para grupo scout y estudiantes de tercer y cuarto medio. Para el segundo semestre se continúa con controles de salud de adultos, para docentes, personal administrativos, padres y apoderados.

Los objetivos que se plantearon son incorporar la metodología aprendizaje servicio a las actividades que están consideradas en la malla curricular de la Escuela de Enfermería, lo que incluye identificar asignaturas que requieran desarrollar objetivos de aprendizaje en comunidades vulnerables, considerando la identificación de población que requiera los servicios factibles de realizar por la Escuela de Enfermería, la elaboración de un diagnóstico participativo y el desarrollo del proyecto comunitario.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Se identifican las asignaturas del plan de estudios que, relacionándolas con los objetivos de aprendizaje, permiten dar respuesta a las necesidades de la comunidad educativa.

Es así como en la asignatura de “Intervenciones educativas”, de 2° y 3° año, se decide realizar ferias de promoción de salud que abarquen los temas de prevención y detección precoz de cáncer de mama y cervicouterino, importancia del rol femenino en la sociedad actual, prevención del consumo de alcohol y drogas en la adolescencia y estilos de vida saludable.

En la asignatura “Cuidados de enfermería en el niño y adolescente en APS”, de 4° año, se realiza control de salud pre escolar y escolar a los niños entre pre kínder y 6° básico, empleando los instrumentos en uso en el sistema de Salud Pública, lo que avala la calidad de la prestación, e incluyendo un cuestionario de salud y consentimiento informado, que se envía previamente a los padres, y un informe posterior con el resultado del control y las recomendaciones.

Los controles se realizan durante la jornada escolar, dos días por semana, en grupos de 12 estudiantes de enfermería con un profesor a cargo. Los niños asisten en grupos de a 6, acompañados siempre con el profesor.

Cuando se detectan niños con alteraciones como déficit visual o malnutrición, se coordina una nueva evaluación e intervención más específica con participación de otras carreras de la salud pertenecientes a la Facultad, de manera de asegurar la continuidad de la atención y los principios éticos pertinentes.

En la asignatura “Taller de Primeros Auxilios”, se realizan talleres a alumnos de 3° y 4° medio, profesores, auxiliares y grupo scout. A esta actividad se integran como monitores alumnos de Enfermería en período de internado e incluye actividades prácticas con uso de fantasmas.

Las necesidades de la comunidad a las que no se podía responder desde las asignaturas, como las relacionadas con los beneficios del sistema de salud chileno, y la identificación oportuna de problemas de salud mental en adolescentes, se abordan por medio de exposiciones y charlas dictadas por los docentes de la escuela.

Todas estas actividades incorporan evaluación formativa (reflexión), sumativa mediante rúbricas de desempeño y encuesta de percepción respecto de la actividad realizada por parte de los estudiantes y los socios comunitarios.

Al término de cada actividad, se hace una evolución para identificar aspectos a mejorar, que ya se incorporan en la siguiente versión de la misma actividad.

3.- DISCUSIÓN Y RESULTADOS

En relación a las actividades realizadas, las ferias de promoción de salud han incorporado a toda la comunidad educativa, (estudiantes, profesores y apoderados), con un promedio de 100 asistentes por evento.

En relación al control escolar, se evaluarán un total de 400 niños, cuyo resultado está en proceso de obtención y tabulación.

Los talleres de primeros auxilios abarcarán una población de 200 participantes, lo que se encuentra en pleno desarrollo. Durante este proceso surge la necesidad de parte del socio comunitario, de recibir una capacitación en el manejo de hipoglucemia en adolescente diabético tipo 1, perteneciente al grupo scout, la que previa conversación con la familia, está en proceso de realizarse.

Las charlas dictadas por los docentes se encuentran programadas y próximas a su realización.

4.- CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

La realización de este proyecto ha implicado muchas horas de coordinación, gestión y organización por parte de la escuela de Enfermería; sin embargo, no ha significado incrementar el gasto económico, ha abierto un área de práctica clínica, lo que suele ser escaso y de alto valor económico.

A los estudiantes de Enfermería les ha servido para educarse en valores, tener contacto con comunidades a las que no acceden regularmente –lo cual les permite visualizar problemáticas de salud sobre las que logra valorar la importancia de su intervención- y poner en práctica la responsabilidad social universitaria.

En el caso de los estudiantes de 2° año, por la fecha de realización de la actividad, ésta significó su primer contacto con usuarios, lo que les permitió vivenciar la importancia de sus intervenciones y cómo estas son valoradas por la comunidad.

Para la escuela significó, además, la oportunidad de retomar actividades con otras escuelas de la Facultad de Salud, favorecer así el trabajo interdisciplinario y, por primera, vez trabajar en conjunto con otra integrante de la corporación educacional, permitiendo poner en práctica las políticas de vinculación con el medio.

Para el socio comunitario ha significado reorganizar sus horarios en algunos casos y habilitar el espacio para la actividad, lo que no ha tenido costos asociados, por el contrario, ha implicado en muchos casos un ahorro ya que los padres no han tenido que desembolsar dinero para esta prestación. Para el colegio ha significado un beneficio que fideliza a la comunidad con la institución, ya que los integrantes de la misma han manifestado cambios en sus estilos de vida gracias a la información recibida.

Al finalizar el semestre contaremos con los resultados de la evaluación objetiva de parte del socio comunitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Furco, A. (2004). “Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio”. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio*

solidario en la escuela. Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”. República Argentina. P 19-26

-Política Vinculación con el medio, Aprobada por Decreto n° 014/13, de rectoría nacional, 26 de abril de 2013. Corporación Santo Tomás.

-TZHOECOEN, *Revista científica, N° 5. Número especial dedicado al aprendizaje-servicio*, editado por Universidad Señor de Sipán USS Chiclayo-Perú, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS Buenos Aires-Argentina, Organización de Estados Iberoamericanos OEI Oficina Regional Buenos Aires-Argentina. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú

-<http://www.clayss.org/aprendizajeservicio.htm> (Consultada 12 de marzo de 2015)

ESTRATEGIA EDUCATIVA HACIA LA COMUNIDAD: FORMACIÓN DE MONITORES ADULTOS MAYORES EN SALUD ORAL

Lagos K.*, Lee X., Sommariva C., Vergara C., Figueroa C., Labra S.

Facultad de Odontología, Universidad de Chile, Sergio Livingstone Pohlhammer 943,
Santiago, Chile.

klagosb@yahoo.es; klagosb@odontologia.uchile.cl

RESUMEN

La Encuesta Casen 2011 develó una creciente población de adultos mayores (AM) en Chile. Los objetivos del trabajo fueron 1) Implementar estrategia de innovación pedagógica que evidencie la participación de AM en educación de salud oral. A 18 miembros de Casa del AM, Comuna Recoleta, se invitó al curso: Monitor en Salud Oral para AM, auspiciado por Universidad de Chile. Se distribuyó en 12 semanas, abordando aspectos de salud y enfermedad, promoción y prevención, con pausa saludable, como yoga y poesía. Se manejaron técnicas básicas de autocuidado (AC) orales y protésicas y se fomentó la importancia del AC pronóstico y plan de tratamiento y se evaluaron acciones de AC. Para indagar las percepciones del curso, se aplicó metodología cualitativa. La recolección de datos fue empírica, obtenida de entrevista semiestructurada. Se identificaron unidades de registro para categorizarlas: Lo más destacado del curso: Dificultades presentadas; Repercusiones en la calidad de vida. La implementación de esta estrategia pedagógica evidenció la participación del AM, traducido en mejora de la calidad de vida de ellos y sus comunidades. Fomentando valores como participación, responsabilidad social.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje servicio – tutorías – adultos mayores – salud bucal

ABSTRACT

The Casen survey in 2011 revealed a growing population of older adults (AM) in Chile. The purpose was to implement an educational innovative strategy evidencing the participation of the AM in oral health education. Eighteen members of a Senior Activity Center of the Recoleta Municipality were invited to the course: Oral Health AM Monitor, sponsored by the University of Chile. The course was distributed in 12 weeks, including the following aspects: health and disease, health promotion and prevention, with healthy snacks, yoga and poetry. The aim was to manage oral and prosthetic basic self-care techniques (AC); to promote the importance of AC prognosis and treatment plan; to evaluate AC actions. In order to investigate the perceptions of the course, qualitative methodology was applied. The empirical data collection was obtained from semi-structured interview. Different register unit were identified and categorized: highlight of the course; presented difficulties; impact on the quality of life. The implementation of this teaching strategy revealed the involvement of the AM, resulting in the improvement of the quality of life for themselves and their communities, promoting values like participation and social responsibility.

KEY WORDS: service learning – tutoring – older adults – oral health

1-INTRODUCCIÓN

De la última Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2011, cuyos datos señalan una creciente población de adultos mayores a lo largo del país, se estima que el número de personas de este rango alcanzaría los 2.638.000.

Este creciente aumento nos enfrenta como sociedad a replanteamientos importantes y nuevos desafíos, pues es necesario ir otorgando un sentido a esta etapa de la vida, a partir de dos dimensiones: por una parte, el propio sentido que la sociedad y el entorno valoran en relación a la vejez y, por otra, la propia percepción que tienen las personas en esta etapa sobre sí mismas. En otro ámbito, la excesiva especialización de las carreras médicas, y en particular de la profesión odontológica, ha condicionado que la salud oral sea tratada independientemente de la salud general, lo cual puede causar dolor y sufrimiento, cambios en los hábitos de alimentación de los sujetos, en la forma de comunicarse y en definitiva en su calidad de vida (1). Debido a las diversas problemáticas que han resultado al no incorporar la salud oral como parte de la promoción de la salud general, millones de personas sufren de dolores de origen dentario y pobre calidad de vida asociada a pocos o ningún diente en boca.

Las políticas de salud, en general, están tendiendo a incorporar a la salud oral en los programas preventivos masivos a través de, por ejemplo, el uso de aproximaciones socio dentales que detecten necesidades y permitan determinar los factores de riesgo asociados a la promoción de la salud (Petersen, 2003; Sheiman y Watt, 2000), 2). Los determinantes de las enfermedades orales son conocidos; los factores de riesgo más comunes de las enfermedades crónicas son la dieta y la mala higiene, el tabaquismo, el alcoholismo, los riesgos ambientales que causan injurias y estrés. En muchos países, las enfermedades orales están dentro de los cuatro tratamientos de enfermedades más costosos. Por ejemplo, el tratamiento de la caries se estima en US\$3513 por cada mil niños, lo cual excede el presupuesto en la mayoría de los países de bajos ingresos (Sheiman y Watt, 2000). La situación de los adultos en los países desarrollados no es mejor, pues ellos sufren de acumulación de enfermedades orales no tratadas. Existen muy pocos sistemas o programas eficientes de cuidados en salud oral, y, cuando los hay, el costo asociado es muy alto. La salud oral afecta a las personas física y psicológicamente, influyendo en cómo ellos crecen o envejecen, disfrutan de la vida, se ven a sí mismos, hablan, comen, aprecian la comida y socializan a través de ello, así como también en sus sentimientos de bienestar (Yee y Sheiman, 2002). En este contexto, la educación del paciente es un insumo fundamental para prevenir las enfermedades orales de mayor prevalencia. Desgraciadamente, según lo reportado por Misrachi (1998) (Charron-Prochowick et al., 2001)), “...los conocimientos y creencias actúan como elementos modificadores de conductas sociales y culturales, siendo estos factores importantes en la etiología, predominio y distribución de muchas enfermedades”.

En este marco, la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, ha gestionado una importante iniciativa, creando el Programa de Capacitación de Monitores en Salud Oral para Adultos Mayores, invitando a miembros de la Casa del Adulto Mayor de la comuna de Recoleta.

Objetivo general: Implementar una estrategia de innovación pedagógica que evidencie la participación de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje en salud oral del adulto mayor como sujeto activo.

Objetivos específicos

1-Mejorar la pertinencia de los aprendizajes en salud oral de los adultos mayores, traducido en mejorar la calidad de vida de ellos en sus comunidades.

2-Fomentar valores en la comunidad académica tales como participación, responsabilidad social, emprendimiento, reciprocidad, respeto a la dignidad, entre otras

2-PROPÓSITOS

- Identificar las estrategias de enseñanza – aprendizaje de acuerdo al caso clínico, para alcanzar los objetivos esperados.
- Adquirir conocimientos básicos en relación a salud oral del paciente adulto mayor.
- Comprender y manejar las técnicas básicas de autocuidado orales y protésicas.
- Conocer y practicar las técnicas de higiene oral específicas para el paciente adulto mayor.
- Fomentar la importancia del autocuidado del paciente como parte del pronóstico y plan de tratamiento.
- Evaluar y acompañar el proceso de fomento de las acciones de autocuidado en los pacientes.

3-METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

a. *Características del aprendizaje:* El Programa se desarrolla en base a Asignaturas Temáticas, y se ordenan en general, siguiendo un grado de complejidad creciente. Lo mismo se busca con la actividad práctica, para la transferencia de conocimientos para el aprendizaje en salud oral del adulto mayor.

b. *Técnicas y procedimientos utilizados en la docencia:* Clases teóricas, Práctica clínica, Talleres prácticos, Aprendizaje basado en problemas, Visitas a centros especializados.

Para efectos metodológicos, los temas son distribuidos en 12 semanas, con una duración de 3 horas cronológicas cada actividad. Las sesiones teóricas serán 8 y las prácticas 4. Las primeras 4 actividades teóricas tendrán como temática principal aspectos básicos de salud y enfermedad: caries, enfermedades periodontales, edentulismo y lesiones de la mucosa oral. Las 4 sesiones siguientes se enfocarán en promoción y prevención en salud oral: enseñanza y aprendizaje de técnicas de higiene oral específicas para cada tipo de paciente. Durante el bloque de promoción y prevención en salud oral, se contempla la participación de empresas ligadas al cuidado en salud oral tales como Dentaïd, Colgate, Oral B y Curaprox. Estas empresas desarrollarán talleres teóricos prácticos para demostrar sus productos.

Durante cada sesión presencial se considerará una pausa saludable, donde los participantes realizarán actividades que estimulan la calidad de vida, tales como yoga, baile entretenido, poesía, entre otras. Cabe destacar que todos los materiales necesarios para el desarrollo del programa, le serán entregados a cada uno de los participantes en forma gratuita.

c. *Técnicas y procedimientos evaluativos:* En lo general, acordes con Reglamentación de la Escuela de Pregrado. En especial, se utilizarán como medios de Evaluación: Pruebas teóricas escritas y orales, Clínicas con pauta de evaluación.

d. *Tutoría:* Con el objetivo de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, cada uno de los participantes cuenta con el “apadrinamiento” de un estudiante de Odontología, perteneciente al Programa Colaborador Ayudante Alumno. Este ayudante tiene la misión de apoyar metodológicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para indagar las percepciones del curso, se aplicó metodología cualitativa. La recolección de datos fue empírica obtenida de entrevista semiestructurada. Se identificaron unidades de registro para categorizarlas (CAT): Lo más destacado del curso; Dificultades presentadas; Repercusiones en la calidad de vida.

4-RESULTADOS

Se presentan por categorías.

CAT Lo más destacado del curso: “preocupación por la tercera edad” “enseñanza de aspectos odontológicos que sirven para educar a nuestros hijos y nietos” “claridad para explicar en las clases, disposición para responder y aclarar dudas” “que no se termine nunca”.

CAT dificultades presentadas: “yo tengo mala memoria” “pronunciación de algunas palabras de odontología” “hipoacusia”.

CAT repercusiones en la calidad de vida: “*Me siento mejor como persona, con más vida y ganar de hacer cosas*” “*disfrutar de la compañía de los demás y poder ser útil a la sociedad de algún modo*” “*cuidarme mejor mi dentadura*” “*me devuelve las ganas de vivir*” “*estoy estudiando en la Universidad de Chile*”

5-CONCLUSIONES

La implementación de esta estrategia pedagógica evidenció la participación del Adulto Mayor como sujeto activo en educación en Salud Oral, traducido en mejora de la calidad de vida de ellos y sus comunidades. Fomentando valores en la comunidad académica como participación, responsabilidad social, respeto.

El impacto que esta estrategia educativa ha logrado, ha sido valorada a partir de diversas dimensiones, como enriquecimiento en la calidad de vida, a la educación en salud, en la integración del adulto mayor. Considerando que nuestra población envejece y el segmento adulto mayor comienza a tener una mayor presencia en el perfil demográfico de nuestro país, la educación de ellos es una tarea prioritaria, reflejada en una educación para aprender a vivir, para todos aquellos que desde la familia, la comunidad, el centro de salud, centros educativos interactúen con sujetos en la tercera edad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Charron-Prochownik D, Sereika SM, Becker D, Jacober S, Mansfield J White NH, Hughes S, Dean-McElhinny Tand Trail L. (2001) “Reproductive health beliefs and behaviors in teens with diabetes: application of the Expanded Health Belief Model”. *Pediatric Diabetes*; 2:30–39.
- Petersen PE. (2003) “The world oral health report: continuous improvement of oral health in the 21st century- the approach of the WHO global oral health programme”. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*; 32 suppl 1:3-24.
- Sheiman A, Watt R. (2000) “The Common risk factor approach: a rational basis for promoting oral health”. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*; 28: 399-406.
- Yee R, Sheiman A. (2002) “The burden of restorative dental treatment to children in Third World countries”. *International Dental Journal*; 52: 7-10.

SISTEMATIZACIÓN DE A+S EN INTRODUCCIÓN A LA NUTRICIÓN, PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Landaeta-Díaz L*.

UDA-Ciencias de la Salud, Carrera de Nutrición y Dietética. Escuela de Medicina. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Avenida Vicuña Mackenna 4860 Macul, Santiago. Chile.

llandaeta@uc.cl

RESUMEN

La formación profesional de los estudiantes de Nutrición y Dietética incorpora contenidos que tradicionalmente son traspasadas mediante un currículo tradicional. En Chile, la Pontificia Universidad Católica ha optado por un modelo de A+S de corte curricular, para responder a la formación disciplinaria de forma coherente con los valores y misión de la Universidad. Por lo tanto, el objetivo será promover la institucionalización del A+S en la carrera de Nutrición y Dietética desde el primer año y, en conjunto con la formación valórica, se espera lograr el desarrollo de competencias transversales como resolución de conflictos, trabajo en equipo y pensamiento crítico.

PALABRAS CLAVE: currículo, competencias transversales, institucionalización, A+S.

ABSTRACT

Vocational training of students of Nutrition and Dietetics incorporates content which traditionally are passed through a traditional curriculum. In Chile, the Pontifical Catholic University has chosen a model curriculum A + S cut to respond to disciplinary training, consistent with the values and mission of the university. Therefore, the aim will be to promote the institutionalization of A + S in the Nutrition and Dietetics from the first year, and together with the value formation, is expected to achieve the development of generic skills such as conflict resolution, teamwork and critical thinking.

KEY WORDS: Curriculum, transferable skills, institutionalization, A + S.

1-INTRODUCCIÓN

Durante la formación profesional, los estudiantes de Nutrición y Dietética son preparados para desempeñarse en múltiples actividades teórico-prácticas que, hasta ahora, son traspasadas mediante un currículum tradicional. Los estudiantes, en estas circunstancias podrían no incorporar de manera completa las necesidades de la comunidad, y tampoco reflexionar sobre éstas, y supeditar este aspecto a las características particulares de cada estudiante (Buckner, 2010). Incorporar la metodología de aprendizaje extra-muro es un factor vital para empoderar y favorecer el compromiso y las habilidades transversales de los estudiantes, lo que favorece el discernimiento de sus intereses profesionales (McNeal, 2012). La metodología Aprendizaje + Servicio (A+S) se ha desarrollado en el currículo en diversas carreras universitarias (Tapia, MN 2006). En Chile, la Pontificia Universidad Católica ha optado –a partir de 2004- por un modelo de implementación de A+S de corte curricular, de manera de responder a la formación disciplinaria de cada perfil profesional, según la *Impronta del egresado UC* y el proyecto educativo, de forma coherente con los valores y misión de la Universidad Católica (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010). En concordancia con esto, se demostró que la ejecución y evaluación de un programa de educación en nutrición para niños con la metodología A+S fue beneficiosa tanto para los estudiantes universitarios como para los escolares (Falter, 2011, Roofe 2011). Asimismo, en carreras como Enfermería, el A+S mostró que los estudiantes vinculan sus conocimientos teóricos acerca de la salud pública a la práctica real (competencias), aprenden de trabajo en equipo y habilidades para asociarse con la comunidad (mayores relaciones interpersonales) y favorece el asumir su rol profesional en la labor comunitaria (Bassi, 2011).

De acuerdo a los antecedentes, el objetivo de este trabajo es promover la institucionalización de la metodología A+S en la carrera de Nutrición y Dietética, mediante el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza- aprendizaje de los programas de estudios, con el interés de poner en práctica los principios y compromiso social universitario en la docencia. Con este objetivo, se espera lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, desde el 1er año de estudio, en conjunto con la formación valórica y el desarrollo de competencias transversales como resolución de conflictos, trabajo en equipo y pensamiento crítico.

Por lo tanto, la incorporación de A+S, desde el inicio de la formación profesional, favorecería un desarrollo integral, valórico y disciplinar del estudiante en su proceso de formación universitaria.

2-DESARROLLO

En primer lugar, es necesario contextualizar el desarrollo e implementación de la metodología A+S en la carrera de Nutrición. Para ello, cabe mencionar que esta carrera se inició en 2012 en la Pontificia Universidad Católica, como una de las tres nuevas carreras del área de la Salud de la Universidad. Junto con ello, se planteó la necesidad de que incorporase nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en sus estudiantes, para favorecer un desarrollo integral, valórico y disciplinar en los egresados. La metodología A+S en la Universidad lleva 9 años desde su implementación, y es así como surge la idea de que estas nuevas carreras, dentro de la programación y planificación de sus currículos, añadan esta metodología como una forma de entregar nuevas herramientas para la incorporación del conocimiento.

En segundo lugar, se describe la experiencia de la implementación de la metodología A+S, dada en la primera asignatura de la malla curricular, la cual forma parte de la disciplina profesional de los estudiantes. Introducción a la Nutrición es dicha asignatura, que contempla una carga académica de 5 créditos, lo que se traduce en 2 h y 50 min semanales. La estructura del programa define los objetivos de aprendizaje y declara las competencias transversales que se desea que alcancen los alumnos mediante el trabajo de A+S. Ambos, el trabajo en equipo y las habilidades comunicacionales, son las competencias transversales o habilidades blandas, como se identifican, declarados en el programa.

La metodología de aprendizaje planificada para alcanzar estas competencias se fundamenta, en primer lugar, en incorporar un contenido disciplinar básico en los alumnos y, en segundo lugar, en que estos sean

capaces de elaborar un material educativo-didáctico que contiene la información disciplinar, destinado a la educación de un segmento de la población que se atiende en el sistema de salud público chileno (CESFAM). Para ello, los alumnos deben hacer uso de la creatividad y, en conjunto, valorar las necesidades particulares de cada segmento al cual destinarán el material educativo-didáctico. Es así como deben adaptar el diseño a las necesidades de un grupo de niños, de adultos mayores, de jóvenes, etc.

El desafío que deben enfrentar los alumnos es traducir el contenido disciplinar a una forma didáctica sencilla y fácil de entender. Además de adaptarse a las características del espacio físico donde se usará dicho material educativo.

3-METODOLOGÍA A+S Y DISEÑO DE MATERIAL EDUCATIVO

La actividad A+S planificada se enmarca en la 3ª Unidad del programa de estudio de la asignatura. Aquí se revisa el rol que desempeña el profesional nutricionista en Salud Pública. Se destacan las funciones en intervenciones de políticas de salud, asesorías en aspectos de la industria alimentaria y el rol educativo que se ejecuta en los centros de salud atención pública. Durante esta unidad, se realiza una visita a los centros de salud de atención pública, adscritos a la Red de Salud de Christus Health-UC. Durante su visita, los estudiantes deberán revisar las características del espacio físico donde se ejecutan las actividades de educación a la población y donde el profesional nutricionista realiza su intervención. Es ahí, donde a los alumnos les corresponderá crear un material educativo, para ser utilizado por el profesional, que satisfaga las necesidades observadas durante dicha visita.

El material educativo debe cumplir con las especificaciones técnicas de: ser didáctico, fácil de utilizar y entender por niños, adultos y adultos mayores con las diferentes limitantes que se puedan presentar. Por ejemplo: analfabetismo, limitaciones visuales, entre otras. El contenido que debe incluir este material radica en las guías alimentarias para la población chilena en el marco de fomentar una alimentación saludable que permita disminuir los factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares.

4-RESULTADOS

En su primer año de ejecución, la actividad convocó a los tres centros de salud de atención pública, incluidos en la Red de Salud Christus Health-UC, a los 76 alumnos inscritos en la asignatura NUT 101 (Introducción a la Nutrición) y a los 4 docentes que participan en la asignatura. Se concretaron 9 trabajos. Se calificaron según innovación, calidad del material, claridad de la información, contrastes de colores, tamaño de letra, consecuencia con características de grupos etarios y movilidad del material. Los promedios de calificaciones se muestran en la tabla 1.

Tabla1. Calificación del material educativo según grupo destinatario

Grupos	Grupo destinatario	Calificación*
1	Adultos mayores	6.1
2	Adultos	6.7
3	Niños	6.5

* Calificación en escala de 1 a 7, donde nota mínima de aprobación es 4.0

Al finalizar el curso, se aplicó una encuesta en formato virtual, de evaluación de la metodología A+S. Contestaron 36 (47,3%) alumnos de un total de 76 estudiantes inscritos en el curso, de manera voluntaria. Dentro de las preguntas consultadas, se solicita que los alumnos identifiquen qué habilidad transversal se logró cumplir mediante la actividad A+S planificada para el curso. En la figura 1, se observa que el 88,6% de los alumnos reconoce que el trabajo en equipo es la habilidad mayoritariamente desarrollada, seguida por 82,9% del compromiso social. En tercer lugar aparece con un 54,3% las habilidades comunicativas.

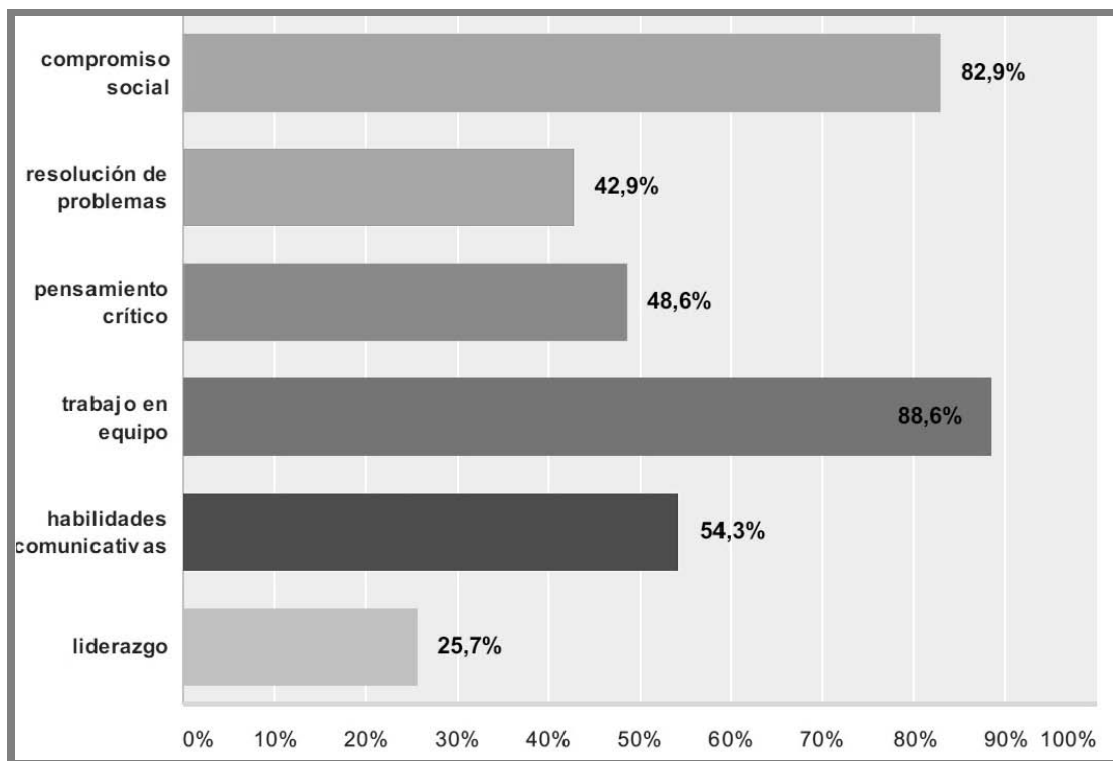


Figura 1. Habilidades desarrolladas en el curso NUT 101

Por último, se les preguntó a los alumnos por el nivel de satisfacción de la incorporación de la metodología A+S como contribución a su aprendizaje. En la figura 2, se observa que de los 35 alumnos que respondieron, el 91,4% reconoce de manera afirmativa (SÍ), que esta metodología contribuyó a su aprendizaje, mientras un 8,6% contesta de manera negativa (NO).

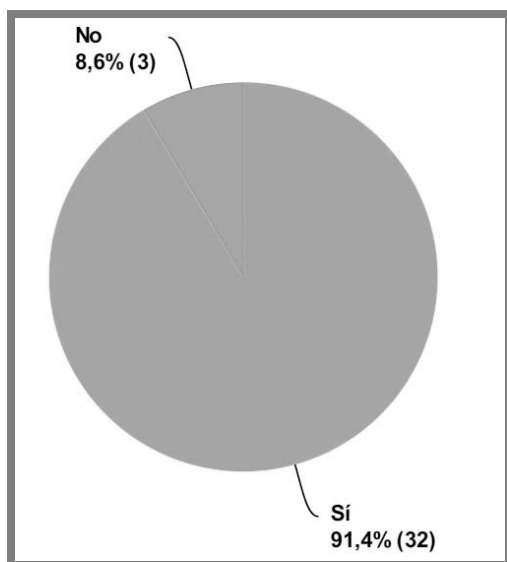


Figura 2. Contribución de la incorporación de Aprendizaje Servicio al aprendizaje del estudiante

5-CONCLUSIONES

La institucionalización de la metodología A+S ha permitido a los alumnos de la carrera de Nutrición y Dietética de la Pontificia Universidad Católica, desarrollar habilidades y competencias transversales, desde el primer año de estudio. Los alumnos reconocen e identifican, en su mayoría, la contribución que esta metodología otorga a su aprendizaje.

Estos resultados incentivan a seguir ampliando e innovando nuevas estrategias de desarrollo de competencias transversales y perfeccionando los programas de estudios con metodologías A+S que actualmente se imparten. Finalmente, la metodología A+S en un curso de 1er año en estudiantes de Nutrición y Dietética, no sólo integró el contenido disciplinar; además contribuyó al desarrollo del trabajo en equipo, compromiso social y habilidades comunicativas. Por lo tanto, sería interesante, analizar de manera crítica, los programas de estudio que eventualmente podrían verse beneficiados con la implementación de A+S, en los posteriores años de la formación profesional universitaria de estos alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bassi S. (2011). "Undergraduate nursing students' perceptions of service-learning through a school-based community Project." *Nurs Educ Perspect.* p:162-7
- Buckner AV., Ndjakani YD., Banks B., Blumenthal DS. (2010). "Using service-learning to teach community health: the Morehouse School of Medicine Community Health Course". *Acad Med.* p:1645-51.
- Falter RA., Pignotti-Dumas K., Popish SJ., Petrelli HM., Best MA., Wilkinson JJ. (2011). "A service learning program in providing nutrition education to children". *Am J Pharm Educ.* p:85.
- McNeal MS., Buckner AV. (2012). "Using mini-grants and service-learning projects to prepare students to serve underserved populations". *J Health Care Poor Underserved.* pp:20-6.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2010). *Plan de Desarrollo 2010-2015.* Santiago.
- Roofe NL. (2011). "Improving families nutrition knowledge through service learning". *J Allied Health.* p:194/8.
- Tapia M. (2006) *La solidaridad como pedagogía.* Buenos Aires, Ciudad Nueva.



CONSTRUYENDO CON-CIENCIA SOLIDARIA

Lepe C., Rojas O.*

Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile

orojas@ucn.cl

RESUMEN

La investigación que se detalla expone la experiencia realizada de aprendizaje + servicio al interior de la Universidad Católica del Norte en la asignatura de formación profesional denominada *Construyendo conciencia solidaria* de la carrera de Ingeniería en Construcción. En ella se intenta plasmar la participación comprometida de los estudiantes y docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje y el servicio a la comunidad a través de la participación en un proyecto de mejora de viviendas de un sector de la ciudad de Antofagasta, cuyo socio comunitario fue el Fondo de Solidaridad e Inversión Social, FOSIS.

PALABRAS CLAVE: vinculación, comunidad, solidaridad, valores

ABSTRACT

The research presents detailed experience Learning + Service made within Universidad Católica del Norte in the course of training, called construct solidarity awareness in Engineering in Construction. It tries to capture the committed participation of students and teachers in the teaching-learning and community service through participation in a project to improve housing in a sector of Antofagasta city. Another of the community partner was the Fondo de Solidaridad e Inversión Social, FOSIS (Solidarity Fund and Social Investment).

KEY WORDS: bonding, community, solidarity, values

1-INTRODUCCIÓN

La Educación Superior ha sido replanteada en cuanto a cuál es su rol en la sociedad, lo que ha generado un nuevo paradigma de formación en el siglo XXI. Esto requiere, entre otras cosas, preparar personas **que piensen de manera crítica, que colaboren, resuelvan problemas, trabajen en equipo, entre otras competencias. Pero también ha habido una fuerte reflexión en cuanto a la responsabilidad de la Educación Superior de contribuir a la comunidad con el conjunto de conocimientos. Surgen nuevos conceptos, otras miradas de concebir la formación profesional en las universidades y, dentro de estos conceptos, surge el de responsabilidad social universitaria. Ésta es entendida como “la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos”** (Domínguez, 2011 en *Ciudadanía y Aprendizaje, Responsabilidad Social Universitaria: una introducción al concepto*). Entonces surge la incógnita de cómo concretizar dentro del currículum académico la responsabilidad social. Es aquí donde emerge Aprendizaje + Servicio, metodología que combina el currículo académico con el servicio a la comunidad, en que el estudiante cumple un rol activo.

La presente investigación describe una experiencia de implementación de la metodología de aprendizaje + servicio en la carrera de Ingeniería en Construcción, en la Universidad Católica del Norte, desarrollada en la asignatura denominada “Construyendo Con-Ciencia Solidaria”, una asignatura electiva de formación profesional.

El curso Construyendo Con-Ciencia Solidaria es de carácter práctico y su principal objetivo es contribuir a la formación de ciudadanos socialmente responsables que, desde su disciplina, puedan dar soluciones a problemas que atañen a una comunidad específica, dado que ésta es una de las características fundamentales del sello profesional del Ingeniero Constructor declarado en el perfil de egreso.

Este curso nace a partir de las necesidades que FOSIS (Fondo de Solidaridad e Inversión Social, organismo del Estado) les plantea a un grupo de académicos de la carrera de Ingeniería en Construcción, manifestando su interés por colaborar con la comunidad en un proyecto de mejora de viviendas que se encuentran en sectores con riesgo social. En tanto los estudiantes contribuyeron desde su especialidad en aspectos como: Diagnóstico y propuesta técnica, asesoría en ejecución de actividades y por último en la supervisión técnica de las construcciones. El trabajo de campo les permitió a los estudiantes un aprendizaje significativo, contextualizado y cercano ya al entorno laboral.

La metodología A+S nos ha permitido una instancia de formación curricular integral que puede conjugar de forma equilibrada los aspectos académicos -teoría-práctica- con el aspecto social, además de permitir medir en los estudiantes competencias técnicas y del tipo valórico.

2-CONTEXTO

La impronta que la Universidad Católica del Norte de la ciudad de Antofagasta pretende dejar en sus egresados se expresa en el Proyecto Educativo. *“El Proyecto Educativo de la Universidad Católica del Norte, alineado con el Plan de Desarrollo Corporativo (PDC) de la Institución, constituye el marco conceptual que la UCN define, para orientar las características del profesional que desea formar, expresando una posición educativa propia...”*. Nuestro Proyecto Educativo se sustenta en tres pilares fundamentales: la formación en valores, un enfoque educativo centrado en el aprendizaje y una formación para la globalización. Como Universidad debemos favorecer en nuestros estudiantes no sólo el desarrollo de competencias específicas de su profesión sino, además, aquellas competencias genéricas que asegurarán un actuar profesional tanto exitoso como socialmente responsable. La educación en valores para nuestra Universidad se concibe como un proceso formador que instala un sello en nuestros estudiantes, con un componente ético básico y una impronta valórica clara, basada en los principios universales del humanismo cristiano. Por lo tanto, es necesario conjugar tres elementos: la formación profesional, la responsabilidad social y la educación en valores. Una manera concreta de impulsar y apoyar el desarrollo de la educación en valores es a través de la introducción de la metodología

Aprendizaje más Servicio (A+S), la cual ha tenido un impacto favorable tanto en los docentes, como en estudiantes y por sobre todo en los miembros de la comunidad beneficiada.

3-IMPLEMENTACIÓN

Un grupo de docentes motivados por su espíritu solidario y buscando la forma de concretizar el Proyecto Educativo en el aula, decide implementar la experiencia de A+S, ya que vincula el servicio a la comunidad dentro del currículum académico y da la posibilidad de que el alumno sea un sujeto activo durante todo el tiempo que dura esta experiencia.

Esta experiencia se desarrolla en la carrera de Ingeniería en Construcción cuyo contexto se enmarca en un momento de renovación de la malla curricular en que se desea implementar cambios significativos para formar profesionales competentes que el mundo globalizado necesita.

La finalidad de implementar una asignatura con la metodología A+S se fundamenta en que a través de actividades académicas de carácter práctico, se contribuye a la formación de ciudadanos socialmente responsables, que desde su disciplina puedan dar soluciones a problemas que atañen a una comunidad específica, dado que ésta es una de las características fundamentales del sello profesional del Ingeniero Constructor declarado en el perfil de egreso.

La asignatura a implementar con Aprendizaje + Servicio es un electivo de formación profesional, en la que participaron 13 estudiantes de la carrera. Este curso tiene por objetivo, en el ámbito de la responsabilidad social, contribuir a la formación de ciudadanos solidarios y participativos en la sociedad que asuman compromisos en función del bien común. En lo específico:

1-Contribuir a la mejora de la calidad de vida de una comunidad en aspectos como habitabilidad, condiciones sanitarias y ambientales, domiciliarias y comunitarias, socialización de buenas prácticas de cuidado y mantenimiento de la infraestructura habitacional.

2-Diagnosticar y realizar propuestas técnicas para la comunidad seleccionada.

3-Asesorar en la ejecución de actividades propias del proyecto.

4-Supervisar técnicamente actividades propias del proyecto.

La iniciativa consiste en la colaboración de un proyecto de mejora de viviendas que se encuentran en sectores con riesgo social de nuestra ciudad. Esta necesidad es planteada por el socio comunitario: Fondo de Solidaridad e Inversión Social, FOSIS, entidad dependiente del Ministerio de Desarrollo Social. El FOSIS apoya a las personas en situación de pobreza o vulnerabilidad que buscan mejorar su condición de vida. Según sus necesidades, implementa programas en tres ámbitos: emprendimiento, trabajo y habilitación social.

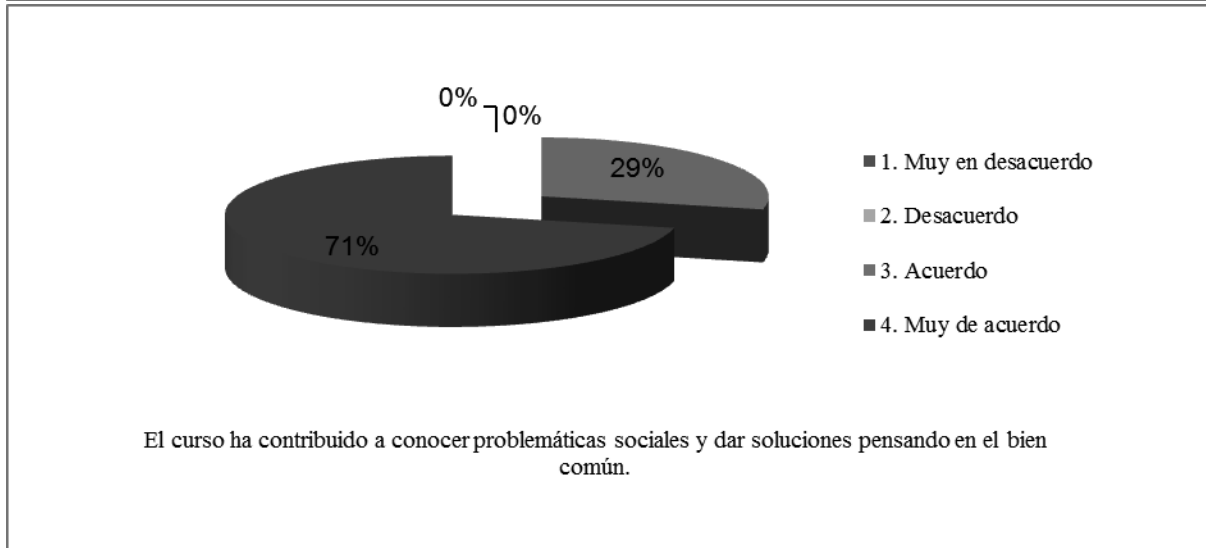
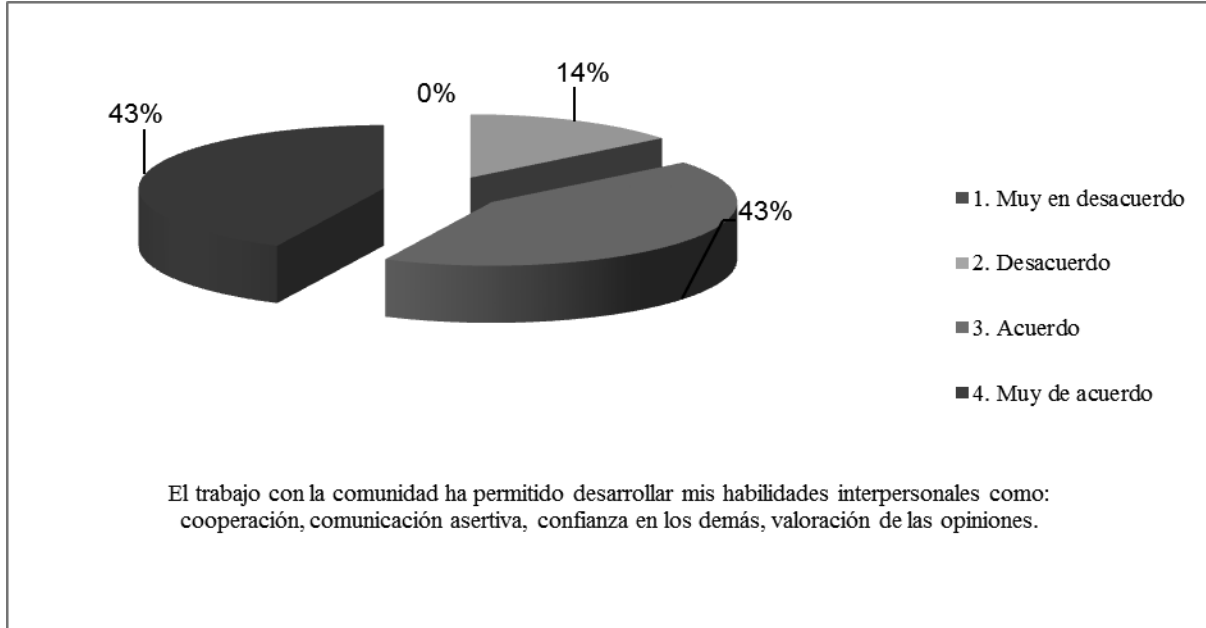
A partir de estas necesidades, se organiza un equipo de trabajo conformado por cuatro académicos de la carrera de Ingeniería en Construcción de la Universidad Católica del Norte más un grupo de entidades externas a la institución conformado por: Ejército de Chile, quienes colaboran en la construcción de mediaguas; Xtrata Cooper Chile S.A. compañía minera que colabora con los recursos económicos para adquirir los insumos correspondientes y con un grupo de trabajadores que realizan el despeje del terreno para el emplazamiento de mediaguas; Liceo Industrial, cuyo aporte consistió en la confección de la tabiquería. Los 13 estudiantes realizaron la gestión del proyecto y la implementación de cápsulas de capacitación a la comunidad en la utilización correcta de las principales herramientas de la autoconstrucción.

Las orientaciones pedagógicas fueron desarrolladas por las coordinadoras pedagógicas del Centro de Innovaciones Metodológicas y Tecnológicas CIMET de nuestra universidad, quienes asesoran metodológicamente a los docentes en torno a Aprendizaje + Servicio, y ayudan a organizar la asignatura de acuerdo a las necesidades estipuladas por el socio comunitario. Para ello, se sistematizan reuniones periódicas con el grupo de académicos, que en un primer momento son de capacitación en torno a esta metodología y, posteriormente, para realizar la planificación del curso. El diseño de la asignatura establece una estrategia pedagógica en torno a cuatro tópicos: 1) qué deben saber los estudiantes; 2) qué deben desarrollar en cuanto a actitudes, valores y procedimientos; 3) implementación de instancias reflexivas, encuentro con pares,

orientación en el trabajo, coordinación con FOSIS y 4) qué debe evaluarse: el desempeño técnico y la responsabilidad social.

4-RESULTADOS

Para la evaluación se tomaron en cuenta las opiniones de los estudiantes, docentes y socios comunitarios. A continuación se presentan los gráficos con los resultados más relevantes de las opiniones de los estudiantes



5-CONCLUSIONES

Los estudiantes

- Los conocimientos previos fueron afiatados en un escenario real.
- Desarrollo de competencias de liderazgo y trabajo en equipo, como también habilidades interpersonales.
- Formación de la conciencia social como futuros profesionales.
- Oportunidades de vincularse al trabajo técnico y comunitario.

Los docentes

- Reafirmación de la vocación de servicio de estudiantes y docentes.
- Necesidad de incorporar nuevas herramientas pedagógicas.
- Aumenta la motivación personal por superar nuevos desafíos.
- Rompe el esquema profesor-alumno.
- Aumento en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- Se potenciaron los valores sociales y cívicos.

Socios comunitarios

- Crear conciencia y compromisos en las universidades en torno a las problemáticas sociales.
- Otorga la posibilidad de resolución de necesidades a bajo costo.
- Alianzas de trabajo con universidades.
- Conocimientos y herramientas para ser agentes de su propio desarrollo.



Imagen N° 1: Faena de construcción de paneles.



Imagen N° 2: Faena de construcción de paneles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C.; Andrade, M. (2004). "Aplicación del Concepto de Aprender Sirviendo en la Formación del Constructor Civil". En *Revista de la Construcción*. Vol.3 N°2.
- Carvajal, C. (2011). "Ciudadanía y Aprendizaje, Responsabilidad Social Universitaria: una introducción al concepto". En línea. <http://ciudadaniaaprendizaje.blogspot.com/2011/04/responsabilidad-social-universitaria.html>, (consultado mayo 2015).
- Jiménez de la Jara, M. (2004). "Marco Conceptual de la Responsabilidad Social Universitaria". www.construyepais.cl.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2007b) Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales "Aprendizaje y servicio solidario". República Argentina.



EL JUEGO COMO INTERVENCIÓN SOCIO- PSICOPEDAGÓGICA DESDE EL APRENDIZAJE Y SERVICIO: UN DISPOSITIVO PARA LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

Lovazzano M., Liparelli M.F., Reaño A.*¹

Cátedra de "Residencia Clínica" Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo, sede centro de la Universidad Abierta Interamericana. Proyecto realizado en el Hospital - Escuela UAI, Portela 2975 (C1437BZK), C.A.B.A. Argentina.

adrianacr_psp@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo es acerca de las prácticas de aprendizaje en servicio y de cómo se desarrollan en la cátedra "Residencia Clínica", perteneciente a la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana. Partimos de la necesidad de acercar a los estudiantes a los contextos reales capacitándolos y brindando un servicio de apoyo hacia niños con dificultades de aprendizaje junto con sus familias y docentes. Esta experiencia, implementada desde el año 2005, concibe al modelo de aprendizaje en servicio como la forma más apropiada para contribuir a la integración de saberes significativos y competencias profesionales que establezcan una posición ética y solidaria.

PALABRAS CLAVE: Prácticas profesionales – aprendizaje y servicio – Psicopedagogía – Ludoteca

ABSTRACT

This work is about learning practices in service and how are developed in the "Clinic Residence" as a signature belonging to the UAI career of psychopedagogy. We started out from the need of approaching students to real contexts training them and giving them a support service towards children with learning difficulties along with their families and teachers. This experience implemented since 2005, conceived learning in service model as the most appropriate way to contribute to the integration of significant knowledge and professional skills to establish an ethical and united position.

KEY WORDS: Internships - Service learning – Psycho-pedagogy - Ludoteca

1-INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado de 10 años de llevar a cabo la experiencia de aprendizaje y servicio con los alumnos de la carrera de Psicopedagogía perteneciente a la Universidad Abierta Interamericana cursantes de la cátedra de Residencia Clínica en la sede centro de Buenos Aires. Nuestra intención fue lograr en nuestros estudiantes aprendizajes más sólidos y significativos, acciones socio-psicopedagógicas efectivas e integradas con impacto en la comunidad del Instituto Nuestra Señora de Fátima, de Villa Soldati (CABA), en la Facultad y en la vida personal de todos los que participamos en la experiencia.

Nuestro proyecto se orienta a proponer un modo singular de favorecer intervenciones psicopedagógicas ante un tipo de problemáticas psicosociales relacionadas con las incumbencias del rol profesional (problemas escolares). Con frecuencia, las escuelas requieren el asesoramiento profesional para orientar y asistir a niños con problemáticas de aprendizaje o de conducta que afectan la convivencia escolar. Estas problemáticas no pueden ser abordadas sólo con la orientación a los docentes o directivos; requieren también la intervención mediante prácticas de asistencia y orientación psicopedagógica y/o psicoterapéutica a los niños y sus familias.

En 2005, la cátedra de Residencia Clínica a cargo de su profesora titular; Lic. Marta Lovazzano, decidió priorizar, en su programa de asignatura, un enfoque transdisciplinario, multirreferencial y comunitario, promoviendo una estrecha relación entre la Universidad y la Sociedad a través de un dispositivo (ludoteca) que se desarrolla desde entonces en las aulas del Hospital Escuela UAI, ubicado en las proximidades de la Comunidad de Nuestra Sra. de Fátima. El programa de dicha asignatura, que se desarrolla en el último año de la Licenciatura en Psicopedagogía, se sustenta en el modelo pedagógico del aprendizaje-servicio porque ofrece simultáneamente una alta calidad de servicio solidario (brinda prácticas asistenciales y de orientación en el área del Aprendizaje y la Salud Mental a la comunidad mencionada) y a su vez promueve un alto grado de integración con los aprendizajes formales ya que promueve en los estudiantes el desarrollo del compromiso social y solidario, ejecutando prácticas de intervención psicopedagógica mediante el juego.

El diseño y la implementación del dispositivo de intervención psicopedagógica en el hospital: Ludoteca para los niños y el dispositivo grupal para los padres o tutores responsables de los niños en simultáneo; es de atención gratuita y abierta a la comunidad de los Distritos Escolares 19 y 20.

Nos proponemos con esta presentación:

- Dar a conocer esta experiencia de aprendizaje y servicio que lleva 10 años.
- Apreciar una enseñanza centrada en prácticas educativas, situadas, significativas y propositivas que promueven en las alumnas el desarrollo de valores éticos y competencias profesionales.
- Potenciar a través del aprendizaje y servicio modos de intervención psicopedagógica, como práctica social-preventiva que soporta tensiones, contradicciones y visiones ideológicas contrapuestas y que, por ello, deviene en continua transformación y revisión crítica.
- Consolidar una posición ética que impacte en la futura práctica profesional de nuestros estudiantes cuyo eje parta de desnaturalizar los hechos y las producciones humanas restableciendo el plano de lo político, de las acciones micropolíticas y de la dimensión de las construcciones sociales.

2-METODOLOGÍA

La implementación del dispositivo Ludoteca como espacio para realizar prácticas de aprendizaje y servicio fue inspirado por su antecedente de investigación-acción. Éste se desarrolló en la Universidad mencionada, en el período 2003-2005, en la Comunidad de Los Piletones, y cuya temática llevó como propósito mostrar la incidencia de las prácticas socio-psicopedagógicas en la configuración subjetiva de los niños de contextos socialmente desfavorecidos. A partir de esta primera experiencia, la Facultad de Desarrollo e Investigación Educativa a través de su Decano, Lic. Perpetuo Lentijo, habilitó un espacio en las aulas del hospital-escuela para implementar las prácticas de aprendizaje y servicio. Se actualizaron los contenidos de la asignatura Residencia Clínica y se planificó la implementación del dispositivo. Este ha sido revisado y modificado a lo largo de estos diez años como expresión de las evaluaciones e intercambios con las alumnas, docentes participantes y la comunidad de Nuestra Señora de Fátima en su totalidad. Pensamos en la Ludoteca para que tuviera lugar la experiencia del encuentro con los niños, de jugar y sentirse reales, vivos, cuidados, acompañados por los adultos; para que al cabo de un tiempo ellos pudieran pasar del trabajo del juego al juego del trabajo. Pensamos en un grupo con los padres o tutores de los niños para que juntos reflexionáramos sobre los modos particulares de estar en familia, y los relacionaran con las acciones de sus hijos; para que

comprendieran el modo en que los afectan y son afectados dichas formas de convivencia y para que pudieran potenciar otras salidas al sufrimiento que les traían esas formas de relacionarse.

En 2008 realizamos un plan de Integración curricular junto con las cátedras Clínica Psicopedagógica I, Clínica Psicopedagógica II², a partir del cual los saberes disciplinarios propios del último tramo de la carrera se integraron y al espacio de ludoteca se anexó un espacio de orientación, diagnóstico y tratamiento psicopedagógico, dependiente de las asignaturas mencionadas anteriormente como servicio a la comunidad.

Enumeramos algunas de las actividades que realizan las alumnas dentro de la cátedra de Residencia Clínica: elaboración de registros semanales, participación en el proceso de admisión de niños (entrevistas con padres, con el niño/a), realización de evaluaciones psicopedagógicas supervisadas, preparación de actividades para los chicos acordes a sus inquietudes e intereses, acompañamiento de manera personalizada a uno o dos niños en su proceso de desarrollo cognitivo, afectivo y social, elaboración de los informes de evaluación de cada niño y de devolución a las instituciones que sugieren la derivación. Destacamos la preparación de un trabajo de síntesis teórico - práctico del proceso de los niños- padres con la metodología de ATENEO y realización de un informe de evaluación final de su propio desempeño y de impacto en el aprendizaje y servicio. A raíz de estas actividades, las alumnas deben integrar las prácticas de intervención psicopedagógica contextualizadas y situadas, a los conceptos relacionados con la infancia, aprendizaje y subjetividad, con el juego como práctica de intervención socio-psicopedagógica. Al evaluar el proceso de los alumnos, tenemos en cuenta los siguientes criterios: participación comprometida en la ludoteca y en los espacios de supervisión clínica, presentación de los registros e informes psicopedagógicos en tiempo y forma, nivel de reflexión y elaboración conceptual y análisis de su implicación.

3-RESULTADOS

A lo largo de estos años, la experiencia de las alumnas ha sido recogida en supervisiones, en encuestas de opinión, en presentación de Portfolios, reconociendo en un altísimo porcentaje la calidad de estos aprendizajes. Han llevado a cabo la experiencia de aprendizaje y servicio 100 alumnas que han egresado como licenciadas en psicopedagogía, muchas de las cuales conforman equipos de trabajo interdisciplinarios en hospitales públicos, instituciones educativas públicas y privadas y componen equipos de cátedras universitarias.

La comunidad de Nuestra Sra de Fátima ha disminuido notablemente la derivación de niños a centros asistenciales comunitarios y se siente acompañada y orientada en las problemáticas relacionadas con el fracaso escolar, y en las decisiones de permanencia o promoción de los niños que participan del dispositivo.

Más de 70 niños a lo largo de estos años participaron del proyecto, de los cuales muchos continúan manteniendo relaciones con el espacio, viniendo de visita o manteniendo conversaciones virtuales con las psicopedagogas. Las familias y los niños se han fortalecido: al finalizar el trayecto de cada año muchos festejan con alegría la superación de las situaciones y dificultades por las que fueron invitados a participar. A lo largo de cada año son muy pocas las bajas por ausentismo (dos o tres). Algunos continúan, por dos o tres periodos consecutivos, pero no pueden permanecer más de tres años seguidos en la ludoteca. La mayoría de los niños alcanzan la promoción durante el año escolar, otro porcentaje menor rinde examen complementario y en otros casos se sugerirá la permanencia. En todos los casos los padres participan y se comprometen a sostener estas indicaciones, solicitando seguir asistiendo al espacio de Ludoteca. En un porcentaje aproximado al 30% los niños y sus familias son derivados y orientados para consultas con otros profesionales.

4-CONCLUSIONES

A lo largo de estos 10 años, el espacio se ha ido estructurando y transformando en cuanto al dispositivo de investigación - acción, centrado en el aprendizaje y servicio. Cada grupo de alumnas que participó nos permitió incorporar mayor rigurosidad a la práctica relacionada tanto con la cátedra como con el dispositivo en sí. En la actualidad, la materia Residencia Clínica, además de la práctica en campo, tiene sistemáticamente un espacio de reflexión y de trabajo teórico como forma de favorecer nuevos aprendizajes.

Cuidar la experiencia implica asumir el compromiso de que tenga lugar y lo tenga en la existencia de quienes han promovido nuestra intención de experimentar: nuestras alumnas residentes, y los niños, familias y docentes de la comunidad Fátima. Creemos que el verbo *experimentar* parece un intento de ser precisos pues el verbo anota movimientos. *Experimentar*, tener lugar en la experiencia de jugar y sentirse real, de sentirse vivo, un verdadero *existenciar*. Potenciamos a lo largo de esta experiencia un modo de enseñanza (el aprendizaje y servicio solidario) al mismo tiempo que orientamos la práctica psicopedagógica como una práctica social que

² Profesoras titulares: Lic. Ana Nydia Fuentes y Lic. Hebe Novillo.

soporta tensiones, contradicciones y visiones ideológicas contrapuestas y que por ello deviene en continua transformación y revisión crítica.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos el apoyo de nuestra Universidad y en especial el del nuestro Decano Lic. Perpetuo Lentijo y equipo. También a todas las docentes que pertenecieron al proyecto y que con su escucha atenta, realizaron aportes para que el espacio fuera posible: Hebe Novillo Martínez, Ana Nydia Fuentes, y un recuerdo a Stella Santamaría. Ellas, junto a los grupos de alumnas que lo transitaron, aportaron el amor, la solidaridad y la perseverancia que hoy continuamos promoviendo. Reconocemos con profundo afecto a todas las familias que confiaron en este equipo para acompañarlas en la búsqueda caminos posibles a sus problemáticas y a cada niño y niña con los que jugamos y re-pensamos nuestra práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borja i Sole , M y Martinez Mireia M. (2012) *El Juego en las ludotecas y en los patios escolares .Estimulo para el desarrollo de las inteligencias múltiples y los valores democráticos* . Octaedro .
- Giverti, E y Garaventa,J. (2005) *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Noveduc
- Giverti, E.(2007) *La familia , a pesar de todo*. Noveduc
- JACOBY B. (1996)
- TAPIA. M.N. (2006)
- Volnovich J y Fariña, N (2010): *Infancia, subjetividad y violencia* . 200 años de Historia Lumen Humanitas

UNIVERSITIES OF TECHNOLOGY AND SERVICE LEARNING IN SOUTH AFRICA: A CASE STUDY OF DURBAN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

Maistry M.*, Lortan D.

Durban University of Technology, Steve Biko Road, Durban, South Africa
savathriem@dut.ac.za

ABSTRACT

Community engagement in its various forms, including service learning, was introduced in South Africa post 1994 as a relatively new experience for Universities of Technology. Work integrated learning, which places students in a 'work community' bears little resemblance to the requirements and outcomes of service learning especially that of enhancing student engaged citizenship. The Durban University of Technology (DUT) embarked on the development of an institution wide General Education programme in 2012. This paper presents the Gen Ed programme of DUT's Faculty of Applied Sciences to show how it incorporates service learning in a University of Technology context.

KEY WORDS: Community Engagement, Service Learning, General Education Programme, Durban University of Technology

1-INTRODUCTION

Community engagement is a fairly recent introduction into the higher education arena in South Africa. The formalization of community engagement post 1994, as a core function of universities in democratic South Africa, is based on the expectation that universities will make a contribution towards increasing levels of social and economic development, epistemic justice and holistic development of students, producing “well rounded and grounded” graduates with a strong sense of social and civic responsibility (HEQC: 2004). Community Engagement (CE) which includes service learning, volunteerism and community outreach is defined as initiatives and processes through which the expertise of the higher education institutions (HEIs) in the areas of teaching, learning and research are applied to address issues relevant to its community.

The current situation is that community engagement including service learning has not yet been fully recognised and accepted by all of the traditional universities in South Africa. While some disciplines such as Social Work have been involved in what could be interpreted as service learning, other disciplines such as science, question the relevance of community engagement and service learning for students, academics and communities. For Universities of Technology, the experience of community engagement and service learning is relatively new. Work integrated learning (WIL), through which students are placed in what may be referred to as a ‘work community’ bears little resemblance to the requirements and outcomes of service learning especially that of enhancing student engaged citizenship.

In this paper, we show how the Faculty of Applied Sciences (FAS) at the Durban University of Technology (DUT) attempts to introduce its students to service learning through the faculty General Education (Gen Ed) programme. Even though service learning has not taken hold at DUT, the Gen Ed programme meets the objectives of service learning for the South African context. We highlight the relationship between the Gen Ed programme and service learning, the challenges and advantages of such a relationship for students and academics and assess the extent to which the Gen Ed programme which incorporates service learning can contribute to enhancing student engaged citizenship.

2-COMMUNITY ENGAGEMENT AND SERVICE LEARNING: A SHIFT IN THE PHILOSOPHICAL PARADIGM

The founding documents of the HEQC identifies knowledge based community service as a critical area along which accreditation and quality assurance of higher education can be achieved (Bender et al 2006: 3). What differentiates service learning from other forms of community engagement is that course objectives are linked to meaningful social development concerns that are co-determined with community partners. Students are meant to work on real problems that make academic learning relevant while simultaneously enhancing their social skills, analytical ability, civic and ethical responsibility, self-efficacy, and career development.

Service learning is different not only because of its incorporation into the curriculum but holds the expectation that it will have reciprocal and balanced emphasis on both student learning while addressing unmet community needs. Its reciprocal nature means that while students have the community at the centre of development through addressing community needs, they are also learning through the process of engaging with communities (HEQC, 2004).

Historically, Universities of Technology (UoTs) prepared students solely for the work environment. The introduction of community engagement and service learning has veered UoTs towards service, an awareness of social and economic issues in communities, reciprocal learning and partnerships with communities in knowledge creation. Community engagement and service learning have given UoTs a new function-that of educating the whole person, implanting coping mechanisms and creative capacities in students.

Barnett and Coate (2005) write that the 21st century challenges our fundamental frameworks for knowing, making sense of our world, of ourselves and of our relationships to the world and to each other and the environment. Universities have to provide the means, the necessary human qualities such as courage and

resilience which will enable students to cope with and to live in this world and are able to make purposeful but reflexive interventions in the world.

A holistic approach to education attempts to link discipline-specific knowledge with students' knowledge of self, as derived from their interaction with communities outside of the university system. The holistic philosophy puts the spotlight on relationships, interconnectedness and process (Theron, 2008). Community engagement, including service learning provides the space for the merging of discipline-based knowledge, divergent realities and self-knowledge and plays a significant role in providing a platform for the total education of students: mental, physical, social, emotional and spiritual. Through community engagement the knowledge, action and being aspects of the student can be located in a broader social system, and not only within the confines of the university system (Barnett and Coate, 2005).

3-CASE STUDY OF DUT AND THE FACULTY OF APPLIED SCIENCES (FAS): GENERAL EDUCATION AND SERVICE LEARNING

One of the places where the notion of holistic education is being explored is the Durban University of Technology. Universities of Technology (UoTs) have it engrained in their DNA that the primary purpose for their existence is to serve South African society by equipping students for the workplace. While a list of graduate attributes usually accompanies the Missions and Visions of different UoTs across South Africa, the key attribute that underscores major elements of the fabric of UoTs is employability. Huge resources are allocated to ensure that students are placed in appropriate settings as part of Work Integrated Learning (WIL).

So why then would the Durban University of Technology—a place where specificity as an approach to curriculum design has always trumped generality—embark on this venture to infuse holistic education into its DNA? The answers are many and varied, but the primary reason is the general impression of employers that these graduates while employable are seriously lacking in communication and 'soft skills.' In response the DUT has embarked on an initiative to infuse General Education into the curriculum of all disciplines across its six Faculties. All of these activities are taking place within the broad context of Curriculum Renewal, a strategic impetus to revitalize soon-to-be-outdated curricula and qualifications in general. At the heart of this process lies the intention to deliberately avoid internal compliance being the basis of the changes in the external environment (counting credits and changing module names).

DUT defines General Education as: *“a framework for programme design with a particular philosophy and graduate attributes. Its goals are to help students think critically, develop values, understand traditions, respect diverse cultures and opinions, and most important, put that knowledge to use. It is holistic, not specialised; integrative, not fragmented. Students thus develop such attributes as the capacity to cope with daily challenges, master the self and understand their role in the broader context through social interaction. General Education is grounded in the daily life of a person: dealing with supervisors and co-workers, choosing associates, managing the family, and spending leisure time in socially desirable and personally satisfying ways”* (DUT Gen Ed Guidelines, 2012).

One of the stated objectives of General Education, as nuanced at DUT, is the inculcation of social responsibility and critical citizenry within and among its students. To this end a plethora of 'credit bearing' modules are being developed by community engagement advocates at DUT, who have been responsible for the quest to 'exploit the opportunity being afforded our university to realize the vision of infusing holistic education into our curriculum.' Elements of this endeavour will include Service Learning as a vehicle to facilitate the transition, but some modules will be in and of themselves designed for the explicit purpose of engendering engagement with communities. In other words one of the intended learning outcomes of these modules will be to facilitate the interaction within and between the student and community systems and to assess the nature and extent of their functioning and relationship.

DUT's Gen Ed programme covers the following seven themes: i) Environmental Sustainability; ii) History, Politics, Economics and Philosophical Systems; iii) Languages, Culture and Society; iv) Work Preparedness; v) Entrepreneurship; vi) Personal Development; and vii) Health and Wellness. These themes

should cascade the entire undergraduate programme from first to final year and may be included as stand-alone modules or be embedded within programme or faculty modules.

For service learning to achieve its objectives, it is important that service learning is well planned, resourced and managed in a developmental manner that takes cognizance of the needs of the staff, students and the community without compromising the quality of provision (Bender, 2006:71). The Faculty of Applied Sciences (FAS) began to design faculty specific Gen Ed modules through a number of workshops between August 2014 and April 2015. With due consideration afforded to the above themes, participating students and academic representatives from the various departments of the faculty developed the following five Gen Ed modules: i) Role of Applied Science in Society; ii) Applied Sciences for Sustainable Development; iii) Applied Science and Wellness; iv) Introduction to Applied Sciences and v) Community Engagement and Development.

Each module would include service learning as a component of the curriculum. All modules are of 12 credits each and each department/discipline will select modules best suited to their students and decide on which of the 5 modules would be compulsory, elective or embedded in the curriculum. The table below highlights the graduate attributes intended to be developed by the 5 Gen Ed modules. The similarity of objectives between the Gen Ed programme and service learning, which is, to produce “well rounded and grounded” graduates with a strong sense of social and civic responsibility (HEQC: 2004) can be clearly discerned from the graduate attributes intended to be developed by the modules.

Module	Graduate Attributes to be developed
Applied Science and Wellness	Basic Proficiency and Competencies: including numeracy and written communication skills in the discipline of health and wellness; development of technology and information technology through students accessing various sources of scientific information Personal development: including self-awareness and self-directed learning by means of reflection and self-assessment through the application of wellness principles to foster life-long learning
Applied Sciences for Sustainable Development	Innovation including entrepreneurship Social Responsibility: including ethics, diversity, critical and engaged citizenry embedded in a local and global context Personal Development: including self-awareness, self-directed and life-long learning
Introduction to Applied Sciences	Basic Proficiency and Competencies: including information literacy and oral and written communication Social Responsibility: including ethics, diversity, critical and engaged citizenry embedded in a local and global context Personal Development: including self-awareness, self-directed and life-long learning
Community Engagement and Development	Basic Proficiency and Competencies: including information literacy and oral and written communication-reflective blog regularly updated and portfolio presentation; Technology applications -creative presentations using appropriate multimedia. Innovation: including leadership in the context of influencing communities towards solving problems. Social Responsibility: including Ethics- ethical conduct in relation to the communities; Diversity-embracing diversity within the student group and the engaged community; Critical and engaged citizenry embedded in a local and global context-Cultivating awareness of the factors that contribute to the way communities are marginalised. Personal Development: including developing self-awareness within the context of community engagement. Expressing the idea that the student matters within the community and within the larger society. The student will comprehend the impact that they have on the community and that the community has on them. Self-directed and life-long learning: this will be engendered through the teaching and

	<p>learning strategies employed.</p> <p>Broad understanding of their chosen discipline and/or profession: including an appropriate discipline or professional approach to knowledge production -An exercise of application of discipline specific knowledge to a community engagement problem.</p> <p>A broad understanding of roles in the community of Women; Men; Youth; Children; Older people and People with disabilities</p>
<p>Role of Applied Science in Society</p>	<p>Critical and creative thinking</p> <p>Ability to work independently and collaboratively</p> <p>Effective communication</p> <p>Active and reflective learning</p>

4-CONCLUSION

The Gen Ed project of DUT may be viewed as a creative approach to incorporating community engagement and service learning within the context of a UoT. However, the successful implementation of service learning as contained in the FAS specific Gen Ed modules will largely depend, amongst others, on the extent to which students will be prepared for engagement with communities and the provision of resources required for effective service learning. Importantly, the extent to which academics of the faculty are prepared to willingly commit their time and knowledge to work with students towards their holistic development and contribute to social and economic development is a critical factor. These are the challenges the FAS and other faculties of DUT should be prepared to encounter with the implementation of the Gen Ed programme that encompasses service learning. The higher education institutions of South Africa would do well to remember the following:

Becoming an educated citizen means learning a lot of facts and mastering techniques of reasoning. But it means something more. It means learning how to be a human being capable of love and imagination. We may continue to produce narrow citizens who have difficulty understanding people different from themselves, whose imagination rarely venture beyond their local setting....But we have the opportunity to do better, and now [we need to] seize the opportunity. That is not ‘political correctness’; that is the cultivation of humanity (Nussbaum, 1998, 14).

We believe that community engagement and service learning provide the opportunity for HEI’s generally and UoT’s specifically, to contribute to the ‘cultivation of humanity’ in South Africa despite the challenges that need to be addressed.

REFERENCES

- Barnett, R. & Coate, K. (2005). Engaging the curriculum in higher education. Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bender, C.J.G., Daniels, P., Lazarus, J., Naudé, L. and Sattar, K. (2006). Service-Learning in the Curriculum: A Resource for Higher Education Institutions. Pretoria: Council on Higher Education/ Higher Education Quality Committee/ JET Education Services
- Durban University of Technology (DUT). (2012). General Education Guidelines
- Higher Education Quality Committee South Africa (HEQC). (2004). Criteria for Institutional Audits. Pretoria: Council of Higher Education.
- Nussbaum, M. C. (1998). Cultivating humanity: a classical defence of reform in liberal education. Massachusetts: Harvard University Press.
- Theron, F., (ed.). (2008). The Development Change Agent: A Micro-Level Approach to Development. Pretoria: Van Schaik Publishers.



INTEREURISLAND - INTERSECTORAL, 'EXTENÇÃO UNIVERSITÁRIA', RESEARCH, INTERCULTURE AND SERVICE LEARNING

Milan G., Andrian N.*, Bugno L.

Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology - University of Padua,
Piazza Capitanato n.3, 35139 Padova, Italy.

nicola.andrian@studenti.unipd.it

ABSTRACT

The challenges the global society puts before the University are becoming arduous, demanding the development of transversal competencies to use in complex environments, characterized by multiculturalism, fragmentation and need of co-operation. This project promotes innovative strategies of internationalization in the University and cross-sectoral settings. To do so, it's necessary to develop exchanges between academic and non-academic institutions belonging to different cultures. This initiative aims to provide an international network that will cooperate in the fields of University Extension, Service Learning and Intercultural Education, in order to study multiple cases and propose a new model of abroad traineeships and to create long-term relationships between the institutions.

KEY WORDS: University Extension, Service Learning, Intercultural Education

1.1 INTRODUCTION - KEY ISSUES

The challenges the global society puts before the University are becoming more and more arduous, demanding the development of transversal competencies to use in complex environments, characterized by multiculturalism, social fragmentation, strong competitiveness and, at the same time, need of co-operation.

This research project intends to promote innovative strategies of internationalization in the University and cross-sectoral settings. To do so, it is necessary to develop exchange methodologies between academic and non-academic institutions belonging to different continents and culture systems, and to involve teaching and researcher staff into an original training process, in order to promote an authentic and creative leadership.

Through staff secondment, this initiative aims to provide a network and a team that will co-operate in the fields of University Extension, Service Learning and Intercultural Education Analysis, in order to propose a new model of abroad traineeships. Moreover, this model will be able to create long-term relationships between the involved institutions.

The Brazil University Extension confers to University an active role in improving society cohesion and democracy, against social exclusion and urban blight.

The Service Learning methodology (...active participation in thoughtfully organized service that — (i) is conducted in and meets the needs of a community...- National and Community Service Act of the Corporation for National and Community Service – 1990) promotes circularity in learning-service in every socio-cultural environment, making the university experience able to strictly combine theory and practice, study and work, thought and action.

Intercultural Education involves many methodologies in relation to the social context peculiarity, and focuses on the relationship competencies acquisition, as an intercultural and anthropological essential paradigm.

We strongly believe that in-depth research on that matched topics is required, because it will be able to promote a particular synergy between academic and non-academic sectors, and a network co-operation on this topic is truly needed.

The 1993 Delors' White Paper enlightens the importance of an intense connection between education, world of work and civil society in order to provide people with skills and competencies for facing challenges that –at that time already- globalizing word was starting to set. The Lisbon strategy itself was in the direction of making Europe «the most dynamic and competitive knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion, and respect for the environment» (Commission of the European Communities, Growth, Competitiveness, Employment. The challenges and ways forward into the 21st century. White Paper, “Bulletin of the European Communities” Supplement 6/93, 5, December 1993).

For this reason, the document on key competencies for life long learning (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, L 394/10 "Official Journal of the European Union" 30.12.2006) was adopted, and its principles can be found in the Europe 2020 objectives. Moreover, OECD emphasized the cross competencies topic, organizing projects that take into account competencies and education at all levels. Nowadays, a new role for the University is defined: it must debate with world of work and civil society in order to give students the right competencies to answer the context's requests, both on work and society.

The project here presented is aware of this reality and, for this reason, aims to improve people's competencies and skills.

The relevance of this initiative is represented by the creation of an international research and exchange network: the group will work to create an in-depth knowledge of all the member's contexts of origin on Service Learning, Intercultural Competences and University Extension, and in order to study and propose a new model of abroad internship for University and post degree students.

Researchers and experts, coming from University and non-academic institutions, would develop the strengths of their contexts through the interaction between the academic and non-academic environments.

In order to improve knowledge sharing and long-term collaboration, each year the group will define specific goals, actions and methods of its evaluation, through the secondments of research and innovation staff, the co-operation and the methodological approach of the multiple case study. These efforts and encounters will lead to the research aims: the knowledge sharing about Service Learning, Intercultural Competences and University Extension, and the consequent creation of a new model of abroad internship for University and post-graduate students. This model can be duplicated in other contexts in the world and will help:

- The development of effective relationships between Universities and specific contexts taking charge of the real problems of each community.
- The development of intercultural skills and competences.
- The reflection on the challenge of the World and the European Union towards racism and prejudice.
- The international and intersectorial co-operation

1.2 METHODOLOGY

The project here described aims to embrace the model of the study of multiple cases in a cooperative work situation. With Yin (2009), we can define the study of multiple cases as «*An empirical inquiry about a contemporary phenomenon (e.g. a "case")*», *Set within Its real – world context -especially when the boundaries between phenomenon and context are not Clearly evident»* (Yin , 2009 , p. 18). The team 's work will be, in fact, formed by researchers of any place from the network. As representative of the specificity and the know-how of the institution of origin, they will share their knowledge and their experience to the core and objectives of the research. In this way, the explanatory and descriptive issues of the situations under study, will be faced together.

The early stages of work of the team will define common, long-term, step by step goals. This moment is crucial not only for the definition of the goals, but also for the cohesion, the creative cooperation and interdependence of the members of the research team. Next step will be the formulation of hypotheses and the collection of information from the knowledge and practices coming from the different places of the network. After a careful analysis and study, a probable course of action and intervention will be proposed, taking into account potential organizational problems, in order to obtain the most accurate intervention plan possible. The plan will take into account the objectives and acquisitions of the research group. Finally, it will provide a detailed organization of responsibilities and tasks of each members. On the behalf of the subject of the evaluation, it is important to emphasize that it is a necessary step to be assessed at the end of each phase in order to provide feedbacks able to calibrate the progress of work.

The fundamental aspect of the research is to suggest that researchers and practitioners are involved in a situation of continuous exchange and comparison. In fact, giving attention to the specificities of the different contexts that each members of the team will represent, will define the concrete problems to be investigated through the research itself: sharing the experiences of good practice, comparison, attention to context education, consideration of the nature of intercultural and movements on the field, will lead to the definition of a new

model of placements abroad. In addition, researchers involved on this experience will have the task of informing the other members of their headquarters about the steps taken and the results obtained.

The research methodology adopted provides the key to explain the matter of the impact and the realization of those involved in carrying the research out. The team members will make an itinerary to determine a new model that aims to develop new skills and intercultural sensitivity of the students who will be engaged in an internship and training abroad. The particularity of this project is that the research group will come to determine all this through the activation of the reading ability of the different contexts, and the reflection on the role of the University within the local context: this means that it will be the researchers and participants who will first share and dialogue, creating, in this way, a change and evolution of which they will become messengers in their contexts. It is necessary to emphasize the importance of the confluence of techniques and skills, valid for the growth and evolution of both the research team and the project itself.

1.3 THE FIRST CASE STUDY

This research project comes from the desire to share a series of reflections on the study about internship experiences abroad of 12 students in the degree course of the University of Padua. These students, in the years between 2011 and 2014, participated in the 'Progetto BEA' in the city of Petrolina, State of Pernambuco, Northeast Region of Brazil (project of international cooperation and cultural exchanges promoted by the Social Promotion Association En.A.R.S. - Padova, Italia: www.enars.it - progettobea.blogspot.com). The project's excellence was generated by the particular combination of the University Extension and the Service Learning, as recognized by all of the students in the subject, by their academic tutors and the company tutor. The trainees developed specific learning in their areas of study through the service made in non-academic institutions in the community. At the same time, through that experience students approached another culture and relational competencies in intercultural context.

For 6 of these students, all this happened through the following university extension projects:

- UNIVASF (Federal University of São Francisco Valley), Board of Psychology, behavior research center, development and culture. Extension project PROEXT / UNIVASF: "Contexts host: Promoting practices of psychosocial care to children and adolescents in shelters", 2012/2013.

- UPE (University of Pernambuco / Campus Petrolina), Pedagogical department. Extension project: "Supportive learning as an instrument of social participation and inclusion of young people in vulnerable social situation in the city of Petrolina", 2014-2015.

The 'Progetto BEA' becomes the heart of a specific research project of the Pedagogical Instructional and Educational Sciences doctorate school of the Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology of the University of Padua. Forming the 'Pilot group' that will operate during August September and October of this year in Petrolina, it will be possible to develop the first Case Study of this research project.

This first Case Study aims to be an exploratory and descriptive study about a different internship abroad methodological model for the degree course students from the pedagogical and applied psychological areas of the University of Padova.

The Pilot group will be formed by the doctoral student Nicola Andrian and 3 UNIPD students (Curriculum: Educational Sciences). Each student present a special 'training project'.

The model will develop through the partnerships with local Universities UNIVASF and UPE, the ‘Youth Center’ of the City, the FUNASE (juvenile detention center) and the APAE (reception center for disabled) with the following Cycle Project Stages: Planning, execution and closure. During every stages the Group will develop the research project with data collection and systematization, reflection and evaluation.

The Planning stage will develop in two different steps: the first one in Italy, in July, through specific training moments and the second one in Brazil, in August, with the local stakeholders coordinators.

At this stage it is important to clarify, make explicit and share the objectives of the activities that will be developed in the institutions concerned (service) and the training objectives (learning).

The execution phase of the project requires that students fit into the ‘new context’ through the extension projects of local universities, presented below:

UNIVASF Extension Project: Strengthening the role of users and relatives of Psychosocial Care Networks in the Hinterland of San Francisco: articulating training and art.

UPE Extension project: Social and affective support networks children and adolescents at risk or in situations of violence: focus on full protection.

In the perspective of active participation and youth leadership it is in our interest to define together the specific indicators that will be used for data collection, reflection and evaluation at every stage of the proposal.

1.4 FINAL CONCLUSION

Is really difficult to try to write some conclusion because during this month (July 2015) we are working at the first step of the Planning Stage.

Based on the reflections about the internship experiences abroad between 2012 and 2014, we can see that the perception of the students regarding the development of specific capacity and competences through the activities of university extension and service learning was certainly positive. In most cases the references are to capacity and competences related to the educational relationship. The relationship that most of the students have developed with the teenagers hosted by the institutions where they have developed their placement projects.

For example Renosto F., a degree student of Educational Sciences of the University of Padova, in her ‘Internship abroad final report’ (July 2014) wrote: *“From the human and the professional point of view, thanks to this internship abroad in Petrolina through the Progetto BEA, I was able to try and understand what it means ‘to listen’. A capacity, a skill that can be developed and that to me was very important for central activities of my project: the ‘informal’ meetings with teenagers greeted by juvenile detention center in Petrolina - FUNASE CASE”*.

For us this means that the reference model of the ‘Progetto BEA’ has some real potential and through a new research proposal is our interest to understand if this is really significant about the learning experience of the students concerned.

Is our interest to observe and collect data to understand if exists congruence between the studies undertaken during the degree program in Padova, Italy and the activities carried out during the

project in Petrolina, Brazil. Try to understand which specific skills and competences can be developed through a model as the submitted one. Observe and collect data on the perception of the students of the relationship between the activities of university extension and service learning and the development of specific skills and competencies of intercultural, professional and human approach.

BIBLIOGRAPHY

- Barrett M. (Ed.) (2013), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*, Council of Europe, Publishing Department.
- Buber M. (1993), *Il Principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo (Milano), San Paolo.
- Buber M. (1997), *I and Thou*, Continuum Trade Publishing, London
- Cushner K. (2008), *Convergence of Cross-cultural and Intercultural Research: A Selection of Papers*, Elsevier
- Cushner K., Brennan S. (2007), *Intercultural student teaching: a bridge to global competence*, Rowman & Littlefield Education, Lanham, Maryland
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2013) *Política Nacional de Extensão Universitária*, Editora Universitária UFPE/PE, Recife.
- Kupfer A. (2015), *Educational Upward Mobility. Practices of Social Changes*, Palgrave Macmillan, London/New York
- Martinez M. (Ed.) (2008), *Aprendizaje servicio y reponsabilidad social de las universidades*, Ediciones Octaedro, Barcelona
- Milan G. (1994) *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova.
- Milan G. (2007), *Comprendere e costruire l'interculturalità*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Milan G. (2008), *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, "Studium Educationis", Vol. 1, n.1, pp. 43-69.
- Shaules J., Kollig M. (2015), *The Intercultural Mind: Connecting Culture, Cognition, and Global Living*, Intercultural Pr, Yarmouth, ME
- Tapia M.N. (2001), *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva,.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- <http://www.enars.it>
- <http://www.progettobea.blogspot.com>

APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA TITULACIÓN DE ARQUITECTOS EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

Muñoz Parra C.*, Morales Peralta J.

Escuela de Arquitectura Universidad de Santiago de Chile; Av. Libertador Bernardo O'Higgins 3677,
Estación Central, Santiago.

*56-2-27184334 carlos.munoz.p@usach.cl

RESUMEN

Buscando mejorar los aprendizajes en Educación Superior, desde 2010 se ha incorporado la metodología de aprendizaje servicio a la carrera de Arquitectura de la Universidad de Santiago de Chile. Luego de una experiencia piloto, se estableció en 2012 como una modalidad alternativa de realización del trabajo final de titulación ubicado en el 6º año de la carrera. A la fecha, se ha convertido en una experiencia de aprendizaje distintiva al interior de la Universidad, ya que potencia el compromiso y responsabilidad social de los estudiantes de la carrera, cumpliendo con los principios del Modelo Educativo Institucional.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje servicio, Innovación docente, Responsabilidad Social Universitaria en Arquitectura, Proyecto de Titulación, Profesional Reflexivo.

ABSTRACT

In the way to improve learning in higher education, since 2010 has been incorporated service learning methodology to study Architecture at the University Of Santiago De Chile. After of a pilot experience, was established in 2012 as an alternative form of embodiment of the final graduation work located in the 6th year of studies. To date, it has become a distinctive learning experience within the University, as it enhances the social commitment and responsibility of the students in compliance with the principles of the Institutional Educational Model.

KEY WORDS: Service –Learning, Teaching Innovation, Innovación docente, Responsabilidad Social Universitaria en Arquitectura, Proyecto de Titulación, Profesional Reflexivo.

1-INTRODUCCIÓN

El Taller de Título permite a los estudiantes demostrar su dominio y experticia hacia el final de su formación: se los evalúa con pautas rigurosas y de acuerdo a las exigencias profesionales, la propuesta generada es de tipo ideal (no está en contacto ni con un mandante real ni con las vicisitudes que puede implicar el trabajo profesional con otros). Asimismo, la modalidad usual de Taller de Título recoge solo hipótesis vinculadas a problemáticas del entorno, las cuales son esencialmente abstracciones pero no por necesidades específicas y concretas que pueda experimentar una comunidad.

Lo anterior motivó la incorporación de la metodología de aprendizaje servicio de manera formal en el Taller de Título, lo cual además de otorgar mayor tiempo, profundidad y sistematización al trabajo vinculado con la comunidad, permite potenciar los aprendizajes porque se convierte en una instancia auténtica de evaluación. La metodología de aprendizaje servicio ha permitido en el contexto del Taller de Título, plantear el objetivo general de desarrollar en los estudiantes la capacidad de abordar proyectos vinculados a la construcción social del hábitat humano sustentable, considerando diversas escalas y dimensiones que lo conforman desde una perspectiva de la responsabilidad social.

En suma, esta metodología de enseñanza aprendizaje de la arquitectura a partir de problemas reales del hábitat, permite que el alumno experimente en esta última etapa de formación, una realidad de gestión proyectual, con este sello de aprendizaje y servicio en el contexto de la Responsabilidad Social Universitaria, que hasta el momento en su proceso de formación no había experimentado en profundidad.

2-ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

El Modelo Educativo Institucional promueve el aprendizaje profundo de los estudiantes y valora la interacción de las personas con su entorno social y cultural. En esta lógica, *“el aprendizaje se produce en la medida que los conocimientos y experiencias previas de los participantes se enlazan con nuevos conocimientos, construyendo saberes complejos, integrales, pertinentes y adecuados a los desafíos intelectuales y profesionales que encontrarán a lo largo de la vida”* (Usach, 2014, p. 24). Lo anterior requiere decisiones pedagógicas que procuren la utilización de estrategias didácticas diversas, colaborativas y desafiantes, que promuevan la integración de los aprendizajes, el reconocimiento de sus conocimientos previos y la valoración del entorno como espacio de aprendizaje.

En esta línea, uno de los componentes centrales, “Relación con el entorno”, es relevante al momento de innovar en aula, en la medida que busca contribuir a un mayor involucramiento del estudiante con la realidad social y profesional. Para concretar la formación integral del estudiante, se definen distintas instancias de vinculación con el entorno, entre las que destaca la apertura a la comunidad mediante experiencias como la metodología “Aprendizaje servicio” (A+S) con el objetivo de que el estudiante “adquiera habilidades y conocimientos valiosos para su quehacer profesional a través de experiencias de trabajo en comunidades concretas” (Usach, 2014, p. 57) que tienen problemas reales y sentidos por sus participantes, y permitir de este modo garantizar la calidad de formación de nuestros egresados.

El Perfil de Egreso de Arquitectura en la Usach, requiere instancias específicas para el desarrollo de la innovación, la mirada sustentable del entorno y la responsabilidad social. En base a esto la Escuela desarrolló en 2010 proyectos vinculados al aprendizaje profundo y a la responsabilidad social como producto. El origen de la experiencia se desarrolla a partir del Proyecto de Innovación Docente titulado: “Diseño de línea curricular teórico-práctica de la temática del Hábitat Residencial con altas restricciones y sustentabilidad ambiental, bajo la metodología del aprendizaje servicio: Implementación en aula, seguimiento y evaluación de los resultados”, financiada por la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile, 2010 al 2012. La ocurrencia del gran terremoto que afectó a Chile en 2010 dio la oportunidad de reorientar el enfoque de la asignatura de taller de 4º año, y fue la instancia que permitió abrir una puerta a la metodología pedagógica del aprendizaje

servicio, ya que privilegiaron el desarrollo de desempeños complejos en respuesta a necesidades de la comunidad.

Lo anterior motivó la incorporación de la metodología de aprendizaje servicio de manera formal en el Taller de Título, lo cual además de otorgar mayor tiempo, profundidad y sistematización al trabajo vinculado con la comunidad, permite potenciar los aprendizajes al convertirse en una instancia auténtica de evaluación. Así, los estudiantes tuvieron la capacidad de abordar proyectos vinculados a la construcción social del hábitat humano sustentablemente, con la perspectiva de la responsabilidad social.

3-METODOLOGÍA

La metodología de aprendizaje servicio cuenta con tres actores clave en el proceso: estudiantes, docentes y socio comunitario. La metodología de trabajo contempla cuatro etapas: Diagnóstico; Planteamiento; Ejecución; Cierre y Evaluación. Para llevar a cabo estas etapas se establecen jornadas semanales de trabajo en grupo, en las que cada alumno hace presentación de sus avances individuales, y somete la propuesta a interrogantes tanto técnicos como conceptuales para verificar la solidez de sus fundamentos. Junto a lo anterior, se reconoce el valor de la coevaluación, por lo cual se favorece el diálogo y la evaluación formativa en todo momento, y se potencia en los estudiantes una mirada crítica y reflexiva sobre su propio trabajo.

Se espera en este nivel que los estudiantes desarrollen su trabajo académico con bastante autonomía, para lo cual se planifican actividades en conjunto durante las sesiones de trabajo directo, y el resto del tiempo, que es la mayor parte, los estudiantes trabajan autónomamente en las tareas definidas previamente. Aquí, los estudiantes indagan libremente sobre la temática a desarrollar, precisan conocimientos específicos de acuerdo a su problemática y generan productos de acuerdo a la etapa en la cual se encuentran.

Desde la perspectiva de la evaluación, como ya se señaló previamente, la asignatura posee una mirada comprensiva sobre los procesos de aprendizaje, por lo cual la evaluación formativa resulta fundamental como se señaló anteriormente. A nivel sumativo, se establecen pre-entregas formales durante el semestre que permiten certificar el logro alcanzando hasta la fecha, lo cual comprende el 40% de la calificación final del semestre.

4-OBJETIVOS

Se plantean dos objetivos de aprendizaje, que obedecen a la secuencia semestral:

1) Formular los referentes valóricos, programáticos y estratégicos de un proyecto arquitectónico o urbano. Comprender el campo de acción teórico-práctico del arquitecto. De esta manera se busca construir el proyecto de arquitectura que delimita y localiza deliberadamente el campo de acción de la arquitectura.

2) Elaborar un proyecto de arquitectura en base a ciertos criterios técnicos previamente definidos, que demuestre dominio del campo de acción teórico-práctico del profesional, a través de una mirada crítica y rigurosa.

5-LOS CASOS Y DESAFÍOS ABORDADOS

En el primer caso de Taller de Titulación desarrollado en 2012, el socio comunitario seleccionado fue el Centro de Salud Integral del Adolescente “Rucahueche”, ubicado en la comuna de San Bernardo, Región Metropolitana, cuyo propósito es entregar respuesta a las múltiples necesidades de salud de la población adolescente de la comuna. A pesar de toda su demanda y potencialidad, el Centro funciona en una vivienda adaptada para atender a los jóvenes, con un programa de recintos muy elemental, muy por debajo de los requerimientos propios de un establecimiento de este tipo lo cual, sumado al éxito en su gestión, necesita ampliar y regularizar sus dependencias para ofrecer un mejor servicio a la comunidad, y así obtener reconocimiento de la autoridad competente y poder recibir aportes públicos para su funcionamiento. Se trabajó

con el estudiante comprometiéndolo con el contexto social, económico y medio ambiental en absoluta vinculación y consonancia con la realidad en la que se plantea el problema a resolver para el socio comunitario.

Como en esa primera experiencia, en los casos llevados a cabo en los años siguientes el desafío para los alumnos ha sido el de ser capaces de desarrollar nuevas maneras de intervención en las responsabilidades propias de su dominio profesional, a la luz de las nuevas tecnologías y demandas medioambientales y sociales. Desde ahí desarrollan el análisis estratégico para posibles soluciones, métodos o sistemas para atender al socio comunitario. Evaluación del lugar, sitio o terreno. Diseño conceptual, a través del modelamiento espacial y a los aprendizajes curriculares de los estudiantes, formulando los referentes valóricos, programáticos y estratégicos de un proyecto arquitectónico o urbano.

En definitiva, comprender el campo de acción teórico-práctico del arquitecto con la incorporación de la metodología de aprendizaje servicio en el Taller de Título se ha convertido en un Sello de la Responsabilidad Social Universitaria.

6-EVALUACIÓN

Al término del semestre, se realiza la presentación del Examen ante la comisión examinadora, quién define la aprobación del proyecto y, por lo tanto, la obtención del título de arquitecto. En este espacio y bajo la metodología de aprendizaje servicio, la aprobación supone que la propuesta cumplió con todos los parámetros que sostienen una solución arquitectónica viable y responde a los compromisos adquiridos, estando en condiciones de hacer entrega de todos los antecedentes técnicos al socio comunitario para su presentación en la búsqueda de recursos económicos para su materialización.

El proceso de evaluación académica se desarrolló de la siguiente forma:

Procesual Sumativa (semana 6 y 12)

-Evaluación del levantamiento de antecedentes, identificación del problema y argumentación de la propuesta arquitectónica para atenderlo.

-Final (semana 17)

-40% Presentación a examen. Califica solo el profesor guía.

-60% Examen. Califica una comisión examinadora.

-Los indicadores están referidos fundamentalmente a: cumplimiento de objetivos, calidad argumental y calidad de la propuesta de diseño.

Procesual Formativa (semana 6)

-Evaluación de la viabilidad del proyecto en todos los aspectos técnicos y de sustentabilidad que lo configuran, con apoyo de rúbrica. Le permite al estudiante conocer el grado de suficiencia académica que ha alcanzado en esta etapa y la posibilidad de mejorar algunos aspectos débiles previos a la entrega final.

Final (semana 17)

-100% Examen Final. Califica una comisión examinadora.

-Los indicadores están referidos fundamentalmente a: cumplimiento de parámetros que sostienen una solución arquitectónica viable, calidad argumental y calidad de la propuesta arquitectónica.

7-RESULTADOS

Esta experiencia permitió profundizar la metodología incorporada en 2010 así como formalizar y sistematizar la innovación en la asignatura de Taller de Pase y de Título. Nos remitiremos a la propuesta de análisis que realizan los especialistas (Tapia, M., 2010) sobre los impactos de la metodología.

Ante la demanda de generar propuestas arquitectónicas innovadoras bajo un enfoque de hábitat residencial sustentable, los estudiantes superaron con creces las expectativas, ya que en palabras del socio

comunitario: *“en todas las propuestas presentadas se podía visualizar algunos de los elementos del modelo de atención de salud y enfoques integrales, amigables para este grupo etario, por tanto, tradujeron estos elementos en el diseño, las formas, colores y sus materiales, que cada una de ellas plasmó”* (L.R.C.)

Desde una mirada como especialistas, podemos señalar que en la presentación de Examen Final de Título, las propuestas fueron valoradas por responder a los criterios que sostienen una solución arquitectónica viable, con calidad argumental y de la propuesta arquitectónica, lo cual se tradujo en una calificación máxima, dos muy buenas y el resto cercanas a muy buenas.

La calidad de esta propuesta en particular obedece a la especial sensibilidad del futuro profesional con el mandante y su contexto, ya que en una propuesta teórica las características de los usuarios pudieron ser solo un dato adicional, en vez de una motivación específica al diseño arquitectónico proyectado.

Sin duda, esta experiencia por sobre otras relacionadas a metodologías más tradicionales, permitió recoger aprendizajes más complejos e integradores desde la percepción de los evaluadores, aun cuando lo anterior no puede evidenciarse formalmente, ya que los estudiantes que no trabajaron bajo aprendizaje servicio, tuvieron otros requerimientos.

Sin perjuicio de lo anterior, la posibilidad de realizar un proyecto para un mandante real, develó las complejidades propias del desempeño profesional, como lo señala uno de los estudiantes: *“otra de las experiencias vividas en este proyecto fue el arduo trabajo y perseverancia que debe tener un arquitecto ante todos los cambios aparentes que requiera el socio comunitario. Estar dispuesto a escuchar y darle la confianza apropiada es la clave para realizar un buen proyecto”* (J.R.C.)

Como se indicó previamente, la calidad de las propuestas permitía que fuesen presentadas formalmente en la búsqueda de financiamiento para su concreción. Su elección fue sometida a votación por parte de los usuarios y funcionarios del Centro, así como a escuelas de la comuna. En opinión de la directora del Centro *“no fue una tarea fácil”* ya que las tres propuestas preseleccionadas representaban muy bien los intereses y necesidades de los usuarios.

8-CONCLUSIONES

Esta experiencia permitió profundizar la metodología incorporada en 2010 así como formalizar y sistematizar la innovación en la asignatura de Taller de Pase y de Título a partir de 2012. Los estudiantes han superado con creces las expectativas y los socio comunitarios han expresado su satisfacción ante las propuestas presentadas.

Para nosotros, los docentes, ha constituido una experiencia significativa permitir la relación del mundo académico con la realidad social por un año lectivo, y entender que la participación de un tercero “socio comunitario” es primordial para desarrollar una arquitectura que además de cumplir con las reglas técnicas y académicas resuelve una problemática social.

A la fecha, se ha convertido en una experiencia de aprendizaje distintiva al interior de la Universidad, particularmente en Arquitectura, ya que potencia el compromiso y la responsabilidad social de los estudiantes de la carrera cumpliendo con los principios del Modelo Educativo Institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferrero, A. y Rebord, G. (2008). “Formación de Grado y Hábitat Popular en la Universidad Nacional de Córdoba”. En González, A., Montes, R. (comp.). *El Aprendizaje – Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 69-79). Buenos Aires: EUDEBA. Recuperado el 29 de abril de 2014 en http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2008_as_edu_sup.pdf
- González, A., Montes, R. (comp.)(2008). *El Aprendizaje – Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: EUDEBA. Recuperado el 29 de abril de 2014 en http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2008_as_edu_sup.pdf
- Jiménez, R. y Muñoz, C. (2012). “Experiencia aprendizaje – servicio para reconstrucción post terremoto 27-F, Chile.” En Herrero, M. A. y Tapia, M. N. *Actas de la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. CLAYSS-Red Iberoamericana de Aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 22 de agosto de 2012
- Jiménez, R. y Muñoz, C. (2010). “Investigación para diseño de línea curricular teórico-práctica de la temática del Hábitat Residencial con altas restricciones y sustentabilidad ambiental: Experiencia post 27-F”. *Actas XVI Congreso de la Unión Latinoamericana de Cátedras de Vivienda* ULACAV. Montevideo.
- Muñoz, C. (2011). “Terremoto en Peralillo, del desastre a la oportunidad. Patrimonio y Academia, su preservación y proyección a través del aprendizaje más servicio (A+S).” *Revista América Patrimonio*, vol 2 (pp. 11-27) Santiago.
- Puig, J. y Palos, J. (2006). “Rasgos pedagógicos del aprendizaje – servicio”. *Cuadernos de Pedagogía* N°357 (p. 60-63). Barcelona.
- Tapia, M. (2007). “Aprendizaje – Servicio en la Educación Superior. Un Panorama introductorio.” Buenos Aires: Clayss. Recuperado el 29 de abril de 2014 <http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/1.2.1.1.pdf>
- Universidad de Santiago de Chile, 2014. “Modelo Educativo Institucional”. Versión actualizada aprobada por el consejo Académico, en la sesión ordinaria N°14 de 20/11/2013, mediante acuerdo N°38/2013. Santiago, 57 páginas.

EXPERIENCIA EN MUNICIPIOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES EN EL PRIMER NIVEL DE ATENCIÓN

Orias L.*, Radosinsky A., Etchegoyen G.

Facultad de Ciencias Médicas UNLP, calle 120 y 60. La Plata (1900) Buenos Aires. Argentina

*(221) 15-5666248. lorenamarielorias@yahoo.com.ar

RESUMEN

Propuesta basada en la capacitación y actualización permanente para facilitadores, como estrategia que impacta en la consolidación del rol de capacitador de los equipos de salud en servicio y, consecuentemente, en el abordaje y mejoramiento de la salud comunitaria. Espacio de aprendizaje basado en la consolidación del trabajo en equipo interdisciplinario y el deber y derecho de la comunidad para intervenir en decisiones que afectan su vida cotidiana, respetando los saberes y percepciones que tiene de sus problemas de salud. Surge en el marco del PMC desarrollado por el Ministerio de Salud de Nación con provincias y apoyo académico de Universidades.

PALABARAS CLAVE: salud, participación, comunidad, equipo, gestión.

ABSTRACT

Proposal based on the training and updating for facilitators and impacting strategy to consolidate its role as a mediator with the health teams and consequently in addressing and improving community health. Learning space based on the consolidation of interdisciplinary teamwork and the duty and right of the community to participate in decisions that affect their everyday life, respecting knowledge and perceptions that have their health problems. It arises under the PMC developed by the Ministry of Health Office, in conjunction with provinces and academic support from Universities.

KEY WORDS: health, participation, community, team, management.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Permanente en Servicio –PES– en el marco de la Tercera Etapa del Programa Médicos Comunitarios y Equipos del Primer Nivel de Atención (PMC), tiene como propósito ampliar y profundizar la formación de los integrantes del equipo de salud bajo Programa (becarios) en herramientas de intervención a nivel comunitario para promover la salud de la población en el marco de la estrategia de la atención primaria de la salud. La estrategia de educación permanente en servicio facilita la articulación entre la teoría y la práctica tanto como el desempeño a corto plazo. Esto significa que el proceso de aprendizaje se consolida en el ámbito laboral y en la práctica interdisciplinaria del equipo que trabaja con y para una comunidad. Para ello incorpora la figura del *Facilitador* como capacitador de los equipos de salud, para ayudar a consolidar un modelo en el que la atención primaria de la salud (APS) y su principal eje vertebrador -la participación comunitaria- estén en el centro de la escena, como organizadores del sistema, para detectar necesidades e inquietudes de capacitación y posibilitando la reflexión sobre la práctica, específicamente para dar respuesta a las necesidades de salud del primer nivel de atención.

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) participa, en el marco del Programa, como institución formadora y activa en la instancia de la educación permanente, abarcando distintas sedes de la Provincia de Buenos Aires, entre otras provincias bajo su cargo. Cuenta con un Director de Tercera Etapa y coordinadores docentes, y genera espacios de encuentro mensuales con los facilitadores, conducidos por el coordinador docente.

El rol de la UNLP se encuadra en la estrategia de formador de formadores, en el sentido de brindar un espacio pedagógico que tiene por finalidad fortalecer el rol del facilitador, quien es básicamente el responsable de llevar adelante la capacitación en servicio con los becarios del programa: acompañar la formación en el terreno. Ser facilitador de PES es una nueva función que está siendo construida, son personas preparadas para acompañar y facilitar la reflexión crítica sobre los procesos de trabajo del becario.

Se parte de la base de que para desarrollar dicha capacitación se requiere un perfil pedagógico, y es la Universidad la que brinda los espacios colectivos para producir nuevas capacidades y posibilitar la construcción de estrategias con mayor potencial para ser llevadas a la práctica.

El presente trabajo da cuenta de la experiencia realizada con los facilitadores pertenecientes a los municipios de La Plata, Berisso, Ensenada, Gral. Paz, Gral. Belgrano, Brandsen, Berazategui, Florencio Varela. Dicha experiencia tiene como objetivo ampliar y profundizar la formación en herramientas de intervención a nivel comunitario y fortalecer el rol del facilitador en el desempeño de sus funciones al interior de los equipos de salud y de las prácticas en terreno, en el marco de la estrategia APS.

2. METODOLOGÍA

De acuerdo a lo pautado por el PMC, se realizan encuentros mensuales a cargo del coordinador docente, con la participación de los facilitadores de las distintas sedes. En estas presenciales se trabaja con metodología de taller y técnicas de dinámica grupal y planificación estratégica, y se establece una agenda consensuada entre los participantes.

Desde sus inicios, en dichos encuentros se abordan fundamentalmente dos ejes: 1) temáticas surgidas de las necesidades de capacitación del grupo de facilitadores, 2) abordaje de áreas problemáticas inherentes al encuadre de trabajo y desempeño del rol del Facilitador. Cabe destacar que este nuevo rol -creado específicamente a partir de la incorporación de la Tercera Etapa del PMC en 2011 con la propuesta de Educación Permanente en Servicio- viene a sumarse al de tutor, desempeñado en el marco del Posgrado de Salud Social y Comunitaria del Programa. Dicho abordaje incluye la identificación y consolidación del rol a nivel personal (de cada facilitador), con relación a los becarios a su cargo y a los equipos de salud que ellos integran, así como a los diferentes estamentos del gobierno municipal, desde los coordinadores, referentes y jefes de áreas, hasta la máxima autoridad de salud a nivel municipal.

Sobre los finales de cada ciclo anual, se trabaja sobre la evaluación de cierre de año, y los desafíos para el siguiente. Dicha evaluación, en su faz cualitativa, se realiza a partir del análisis FODA (fortalezas y debilidades y oportunidades y amenazas).

3. RESULTADOS

Las temáticas surgidas durante 2014 acerca de las necesidades de capacitación resultaron: trabajo en equipo, participación comunitaria y gestión de proyectos locales por parte de los facilitadores; y por parte de los becarios, herramientas para el abordaje de la violencia en el primer nivel de atención.

Estas necesidades fueron cubiertas por talleres de capacitación específicos orientados a temáticas relacionadas con negociación y liderazgo, así como también herramientas sustantivas para la elaboración de proyectos locales participativos (PLP).

Para subsanar en parte las necesidades de contar con herramientas para el abordaje de la violencia se implementaron jornadas-taller de capacitación para el equipo de salud y curso taller de capacitación para promotores de salud, desarrollados conjuntamente entre la FCM mediante su Programa Estable *El desafío de Prevenir la Violencia*, y el PMC.

Las falencias en cuanto al cumplimiento del rol de *facilitador* llevaron a crear un espacio para el análisis y la reflexión sobre esta nueva figura. Fue fundamental clarificar la confusión surgida respecto de ¿cuál es su lugar en el terreno?, ¿cuál es su lugar frente al equipo del CS?, ¿cuál es su tarea?, ¿en qué consiste su rol?, cuestiones que sin duda afectan sustancialmente el desarrollo del programa, basado en la cogestión entre Nación, Universidad y las Jurisdicciones provinciales y municipales.

El análisis de las matrices FODA elaboradas en cada sede o municipio por sus facilitadores se sintetiza en:

3.1. FORTALEZAS

- Conocimientos de las políticas públicas.
- Objetivos claros y consensuados en APS.
- Conocimiento del territorio, de la idiosincrasia del recurso humano y de los entrecruzamientos de poderes e intereses.
- Interdisciplina de los equipos.
- Los becarios son los únicos que realizan actividades extramuros.

3.2. DEBILIDADES

- Falta de espacios para visibilizar la producción de los becarios.
- Dificultades en la comunicación.
- Falta de difusión del encuadre y explicitación del trabajo del becario.
- Desvalorización de la tarea comunitaria.
- Disolución de la proyección del trabajo a nivel local por falta de gestión y de interés político.
- Desmotivación del becario.
- Efecto dominó de la desmotivación de los becarios de un CAPS sobre los restantes.
- Posicionamiento debilitado del facilitador con cada grupo de trabajo en cada CAPS producto de los diversos niveles de decisión y del becario, quien a su vez debe responder a diferentes autoridades (coordinador por disciplina, referente local, referente del CAPS y diversas autoridades municipales).
- Dificultad para el trabajo en equipo.
- Carencia de poder de decisión del facilitador en cuanto a situaciones de gestión.

3.3 OPORTUNIDADES

- Permanencia del PMC -10 años de funcionamiento ininterrumpido.
- Capacitación permanente de la UNLP.

-Sostenibilidad del vínculo, del trabajo y el enriquecimiento del intercambio entre facilitadores.

3.4 AMENAZAS

- Movilidad de los facilitadores: deserción, cambio y falta de facilitadores en algunos distritos
- Rotación de los becarios por diferentes CAPS
- Disponibilidad del becario por parte del municipio para actividades ajenas al PMC.
- Predominancia del enfoque asistencial frente a la mayor demanda y/o reemplazo del personal de planta municipal.
- Inestabilidad laboral, multiempleo, falta de pago a término
- Violencia en las comunidades

Las siguientes propuestas son consideradas por algunos distritos como fortaleza y por otros como debilidades:

- Conocimiento y prioridad del Programa en la agenda municipal versus compromiso solamente formal con el PMC (lo cual debilita el accionar del mismo)
- Que los facilitadores formen parte además del plantel del área municipal

4. DISCUSIÓN

La capacitación y actualización permanente se desarrolla sobre la estrategia de la formación de formadores, considerando al facilitador como mediador entre el aporte de conocimientos y herramientas y los becarios. Reviste además un fuerte desafío para liderar y motivar al becario en la práctica en terreno, priorizando la implementación de proyectos locales participativos que contribuyan a la solución de los problemas definidos y consensuados con la comunidad. En este sentido, se considera la capacitación permanente como un espacio de reflexión sobre la propia práctica, como estrategia para el mejoramiento de la gestión y el acompañamiento de los becarios y equipos de salud y como un espacio colectivo, facilitador del aprendizaje en un contexto dinámico, experiencial y colaborativo. El análisis colectivo, a partir de la matriz FODA elaborada por cada distrito, se ha convertido en una herramienta cualitativa de evaluación, de suma utilidad, que aporta estrategias para transitar por aquellos intersticios superadores de las debilidades del Rol del Facilitador y de las adversidades del contexto con las cuales debe convivir. Dicha evaluación se ha convertido así, en el punto de partida para plantear los desafíos del presente año.

5. CONCLUSIONES

La propuesta permitió implementar un espacio de debate y análisis crítico sobre las prácticas comunitarias, que optimizó los procesos de relación y comunicación con una fuerte cohesión grupal como escenario para enfrentar los desafíos que, frente a la persistencia de un modelo asistencial hegemónico, representan la integración de los diversos actores sociales involucrados en APS y el achicamiento de la brecha entre lo que se proclama y lo que realmente se hace.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida M , Fewerwerker L lanos M (1999). “La Educación de los Profesionales de la Salud en Latinoamérica. Teoría y práctica de un movimiento de cambio”. Tomo 2. *Las voces de los protagonistas*. Argentina. Lugar Editorial
- Czeresnia D y Machado de Freitas C (2008). *Promoción de la Salud. Conceptos, reflexiones, tendencias*. Buenos Aires. Editorial Lugar
- Jarrillo Soto E y Guinsberg E (2007). *Temas y desafíos en Salud Colectiva*. Argentina Editorial Lugar

- Montero M (2003). *Teoría y Práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires. Paidós Tramas Sociales
- OMS (1987). “La educación del personal de salud centrada en la comunidad; Informe de un Grupo de Estudio de la OMS”. Serie de Informes Técnicos 746. Ginebra
- OPS (2007) Buenos Aires 30/15. “De Alma Ata a la Declaración del Milenio”. Conferencia Internacional de Salud para el Desarrollo “Derechos, hechos y Realidades” Buenos Aires
- OPS/OMS (1999). “Planificación Local Participativa. Metodologías para la Promoción de la Salud en América Latina y el Caribe”. Serie Paltex para Ejecutores de Programs de Salud n° 41
- Rovere M (1999). *Redes en Salud: un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad*. Ed: Secretaría de Salud Pública/AMR Instituto Lazarte



PRÁCTICAS INTERDISCIPLINARIAS: EL JUEGO COMO FACILITADOR EN APRENDIZAJE- SERVICIO

Paolicchi G. ^{1*}, Martínez Vivot M. ², Núñez A. ¹; Abreu L. ³; Bosoer E. ¹

¹Facultad de Psicología, ²Facultad de Veterinaria y Facultad de Ciencias Sociales ³

Universidad de Buenos Aires.

gpaolicchi@fibertel.com.ar

RESUMEN

El objetivo principal de esta experiencia fue facilitar el juego y aprendizaje en niños que asisten a jardines de infantes y centros de salud en contextos vulnerados. Asimismo, desarrollar competencias genéricas y profesionales en los estudiantes universitarios de diferentes titulaciones que participan activamente del proyecto. A partir de un trabajo constante y pautado se diseñaron propuestas lúdicas y fundamentaciones teóricas para la implementación de Juegotecas bajo el formato de aprendizaje-servicio. Los estudiantes, como facilitadores del juego desarrollaron, entre otras, la capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario, la capacidad crítica y autocrítica, de resolución de problemas, de aplicar conocimientos en la práctica, de comunicación con no expertos y la apreciación de la diversidad y multiculturalidad. Éstas fueron evaluadas mediante la aplicación de encuestas y observaciones sistematizadas.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio, Estudiantes, Interdisciplina, Juegoteca, Vulnerabilidad

ABSTRACT

The main goal of this experience was to facilitate play and learning in children attending playground and health centers in vulnerable contexts. Also, to develop generic and professional skills in college students from different degrees that were actively involved in the project. From a constant and scheduled work it was possible to design recreational ideas and theoretical foundations for the implementation of the playgrounds, in the format of Learning Service. Students as game facilitators developed, among others, the ability to work within interdisciplinary teams, the capacity to build criticism and self-criticism, the ability to solve problems and were able to apply knowledge in practice, with non-expert communication and appreciation of diversity and multiculturalism. These skills were assessed by applying surveys and systematic observations.

KEY WORDS: Learning-Service, Students, Interdisciplinary, Playground, Vulnerability.

1-INTRODUCCIÓN

Este trabajo expone una práctica interdisciplinaria de aprendizaje-servicio (APS) realizada como parte de un Programa de Extensión Universitaria “Juegotecas Barriales”, de la Facultad de Psicología, y también un Proyecto UBANEX: “Un mundo, una salud. Prácticas pre-profesionales solidarias en áreas de riesgo sanitario de Villa Soldati”, ambos dependientes de la Universidad de Buenos Aires. El trabajo de campo se desarrolla en ámbitos escolares y comunitarios, y es realizado por los docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales -carrera de Ciencias de la Comunicación-, Facultad de Veterinaria y Facultad de Agronomía -Carrera de Jardinería. El trabajo que los estudiantes realizan consiste en la coordinar Juegotecas, pensando y elaborando actividades lúdicas y de aprendizaje para niños de nivel inicial relacionados con diferentes problemáticas de la comunidad. Esta es una propuesta de aprendizaje activo en la cual los estudiantes, junto con los docentes, líderes comunitarios y resto de la comunidad son los que tienen que protagonizar y hacer propias las actividades: por lo tanto, los beneficiarios del proyecto no sólo son los integrantes de la comunidad, sino también los propios estudiantes, quienes al realizar intervenciones en terreno encuentran oportunidades de formación como ciudadanos y en prácticas pre profesionales. Las reuniones con los profesionales del equipo se convierten en motor para la reflexión sobre las problemáticas concretas de la comunidad con la que se trabaja y además permiten a los estudiantes universitarios pensar en su propia práctica planteando sus inquietudes y problemáticas surgidas a raíz del trabajo de campo.

La población con la cual se trabaja se caracteriza por estar constituida mayoritariamente por inmigrantes provenientes de Bolivia, Paraguay y Perú. Se la considera población vulnerable, por varios motivos: fragilidad laboral, hacinamiento crítico, condiciones sanitarias muy precarias y bajo nivel educativo; además, los adultos trabajan jornadas completas que reducen el tiempo compartido con sus hijos.

Conceptualmente Giberti, E. (2005) distingue *vulnerabilidad de pobreza*, la cual remite a estados de desposesión material y cultural que no necesariamente atacan procesos de filiación y horizontes o imaginarios futuros. Sostiene que la vulnerabilidad describe procesos sociales, de precarización del trabajo y fragilidad relacional, y procesos psíquicos que implican daños provenientes del propio interior o del mundo externo. Ante ambos orígenes, la vulnerabilidad se reconoce porque denota una imposibilidad de defensa frente a los hechos traumatizantes o dañinos debido a insuficiencia de recursos psicológicos defensivos personales y/o a merced de la ausencia de apoyo externo; además pone de manifiesto una incapacidad para adaptarse al nuevo escenario generado por las consecuencias de la situación riesgosa.

Por otro lado, en tanto no se protejan y garanticen los derechos de los niños, niñas y adolescentes, ellos son sujetos vulnerados. El concepto *vulnerado* va en la línea de quitar el peso sobre el sujeto y dejar de lado una mirada paternalista y reproductora de la dominación; últimos estudios profundizan la temática con una índole más dinámica que abre posibilidades de opciones de superación porque propone diferentes alcances en un sentido más pleno como sujetos de derecho y, en todo caso, en relación a las condiciones materiales de existencia, se debería utilizar el índice de NBI (necesidades básicas insatisfechas). Las palabras crean la realidad ya que el lenguaje tiene una facultad performativa: cada palabra que se usa para denominar algo - además de describir- construye realidades y es en el lenguaje, donde está el manual de instrucciones para manipular, manejar, instrumentalizar el mundo. En consecuencia, no es lo mismo referirse al sujeto vulnerable - que por nominalización lo seguirá siendo- que atender al vulnerado, ser humano, histórico, contingente. Por lo tanto, es menester poder contar con las herramientas necesarias basadas en la educación participativa para poder acompañar a la comunidad y brindarle herramientas para la obtención de respuestas y ayuda acertada; como a la vez tener un ávido interés en auxiliar a otro ya que al mismo tiempo se potencia el trabajo de los estudiantes universitarios.

2-COORDINACIÓN DE JUEGOTECAS

Se denomina *Juegoteca* a un espacio artificial de expresión lúdica y creativa, apto para ser transformado por la imaginación y la fantasía. Constituyen un espacio sociocultural que se instituye como recurso para lograr una contención adecuada y para estimular las funciones psíquicas que hacen a un desarrollo saludable. Ofrece además posibilidades de interacción a las familias de los concurrentes y nuevos modos de vinculación con los hijos, tienen objetivos específicos que se articulan con la relevancia del juego infantil y con la importancia del vínculo social y familiar (Calzetta, Cerdá, Paolicchi, 2005). Se considera que al darles la posibilidad de jugar se les permite a los niños desplegar creatividad y desarrollar su psiquismo. Estas Juegotecas se desarrollan desde 2002 a través del Programa “Juegotecas Barriales”. Proponen una tarea preventiva en beneficio de la población infantil en contextos vulnerados, mediante la participación de docentes universitarios quienes forman recursos humanos y supervisan el trabajo en las Juegotecas tanto en CABA como en provincia de Buenos Aires. Participan alumnos de diferentes unidades académicas en la planificación y coordinación de las actividades, lo que genera beneficios en su formación práctica.

Los lugares donde se lleva a cabo el trabajo de campo son: Jardín maternal situado en el barrio de Villa Soldati, que forma parte de una Fundación; Centro de Salud y Atención Comunitaria (CeSAC) en el cual funcionan dos Juegotecas, en Flores, ambos en CABA. Anteriormente se implementó el Programa en Provincia de Buenos Aires: Municipalidad de Avellaneda y en un Jardín de Infantes en el barrio Agustoni, Pilar. En CABA: Escuela Municipal, Retiro, Escuelas en Flores, Merendero Comunitario y Centro de Salud y Atención Comunitaria, San Telmo.

El objetivo del trabajo con los estudiantes universitarios es centralmente facilitar su formación en servicio gracias a su inclusión en una actividad dirigida a la promoción y prevención de la salud comunitaria. De esta forma, se crea la oportunidad para que los estudiantes puedan articular las diversas herramientas teóricas adquiridas a lo largo de su formación con estrategias prácticas, así como se facilita la toma de conciencia del compromiso social y ético que el futuro ejercicio profesional supone. Los propósitos que se persiguen son: a) Formación de los alumnos que rotan por el dispositivo de la Juegoteca de niños de 0 a 5 años y la de niños de 6 a 12 años; b) Participar en la organización de las actividades que se despliegan en el marco de los dispositivos mencionados; c) Favorecer que los estudiantes diseñen actividades lúdicas para los niños; d) Contribuir con el cuidado y restauración de los materiales utilizados en las Juegotecas; e) Participar de las reuniones en que se reflexiona sobre la práctica desplegada; f) Contribuir a que el estudiante valore el trabajo grupal y participe en la construcción colectiva de conocimientos; g) Conformar grupos de lectura y profundización bibliográfica.

3-METODOLOGÍA

El trabajo en aprendizaje-servicio incluyó una propuesta metodológica de tipo cualitativo y cuantitativo dirigida a los estudiantes de los diferentes equipos universitarios, y su diseño fue descriptivo y exploratorio. La muestra de tipo incidental y los participantes fueron estudiantes de grado de la Facultad de Psicología, Ciencias Sociales, Ciencias Veterinarias y Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. Los instrumentos de recolección de datos fueron: 1) Encuesta autoadministrada para evaluar las competencias adquiridas; 2) Observaciones sistemáticas de: Juegotecas para niños y actividades lúdicas compartidas entre padres e hijos planificadas y coordinadas por los estudiantes de las diferentes carreras. Los estudiantes realizaron notas de campo que permitieron obtener material para realizar ajustes en el dispositivo. 3) Entrevistas semi-dirigidas a informantes clave: padres, docentes de nivel inicial, coordinadoras docentes, referentes comunitarios.

4-PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

A continuación, se expondrán algunos ejemplos de actividades en materia de APS realizadas por los Programas de Extensión Universitaria. Se elaboró un trabajo interdisciplinario con una cátedra de Jardinería que propuso el tema de germinación armando un muñeco de arena con semillas; los integrantes de Veterinaria aportaron la idea de crear una mascota también de arena. Desde la Psicología y la Comunicación se fundamentó que el tiempo de espera en ese proceso podría ser tomado como metáfora del crecimiento y cuidado. Se pudo observar a los niños en sintonía con la propuesta de armado, seguimiento de la germinación, acompañando esa tarea con expresiones verbales vinculadas al cuidado de una construcción propia. Cada uno de ellos realizó su muñeco para compartirlo con su familia; todos hicieron la mascota de la sala, que debían cuidar en conjunto. Se facilitaron aspectos relacionados al cuidado del propio cuerpo y del medio ambiente, así como también de tenencia responsable de animales y prevención de zoonosis (enfermedades que se transmiten de los animales al ser humano). Otra de las actividades fue el armado de una huerta, donde los niños trabajaron con cajones con tierra y experimentando con ella, los estudiantes de jardinería les explicaron la función de las raíces y cómo realizar la plantación. Allí, el objetivo de la propuesta fue propiciar la cooperación entre pares. Asimismo, se realizó un trabajo de expresión corporal, vinculado a promover el movimiento en los niños para facilitar el reconocimiento de sensaciones, las capacidades expresivas, los cambios de posición en secuencias rítmicas y la autonomía. En otra actividad, los estudiantes mostraron imágenes de personas, animales y plantas en diferentes posiciones y, al ocultarlas, se esperaba que los niños imitaran las posiciones. Se trabajó promoviendo los recuerdos presentes entre esos lapsos y la posibilidad de expresión corporal. Otra propuesta fue la de juego literario con posterior actividad gráfica, planteando también dos momentos entre el relato y el dibujo. Respecto del concepto de juego, Winnicott, D. (1980) lo considera como la primera manifestación de una experiencia cultural que se desarrolla en un espacio potencial entre el individuo y el ambiente. Los estudiantes tuvieron en cuenta dicha conceptualización para pensar, planificar y coordinar las actividades lúdicas. De esta manera, se observa cómo la teoría y la práctica conforman una unidad que guía a los alumnos en su desarrollo profesional. El equipo de los Programas de Extensión anteriormente mencionados, al ser convocados en espacios comunitarios y jardines de infantes, procuran establecer articulaciones que den cuenta de la integración de teoría y práctica. Se trata de promover implicancia y apropiación de sentido en los estudiantes universitarios como modo de propiciar el intercambio comunicativo y la integración grupal.

5-RESULTADOS Y ANÁLISIS

Se trabajó a través de la implementación de una encuesta autoadministrada por los estudiantes del equipo interdisciplinario. Anteriormente, las autoras presentaron un artículo sobre la misma temática publicado en las Memorias del VII Congreso CIDUI, año 2012 (allí también se expusieron los resultados de una autoevaluación diseñada para tal fin). En esta oportunidad, se utilizó el mismo modelo, dada la gran utilidad del instrumento y en función de lograr su validez y confiabilidad metodológica. Acto seguido, se analizaron los resultados tomando el Modelo de Competencias Genéricas, propuesto por la Universidad de Deusto (2001), que ha desarrollado un modelo propio de competencias genéricas, en el que se distinguen tres tipos de competencias: instrumentales, interpersonales y sistémicas, que son susceptibles de ser trabajadas en diversas titulaciones. El objetivo central fue evaluar las competencias genéricas que los estudiantes desarrollaron o potenciaron con su participación activa en el proyecto socio-comunitario de carácter interdisciplinario. El análisis de los resultados obtenidos reveló que ellos -con su participación activa en las actividades interdisciplinarias del proyecto socio-comunitario- desarrollaron o potenciaron una serie de competencias genéricas. Las competencias que dichos estudiantes reconocen haber fortalecido y/o adquirido fueron: Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario, Motivación de logro, Capacidades interpersonales, Capacidad crítica y autocrítica, Resolución de problemas, Capacidad para aplicar conocimientos en la práctica, Capacidad para aprender (de

manera autónoma), Capacidades para gestionar información (capacidad para buscar y analizar información de diferentes fuentes), Capacidad de análisis y síntesis, Capacidad de comunicación con no expertos y Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. A su vez, se trabajó con documentación fotográfica -contando con anterioridad con el consentimiento informado por los padres de los niños – imágenes que dieron cuenta de las actividades que favorecen las competencias desarrolladas y relevadas por otras técnicas de recogida de información. Varias de las fotografías dan cuenta de la capacidad creativa e interdisciplinaria de los estudiantes.

6-CONCLUSIONES

Con el desarrollo anteriormente expuesto, se aporta material para pensar las experiencias realizadas como prácticas de APS. Los estudiantes que se integran en los Programas de Extensión tienen la posibilidad de aprender a trabajar de manera interdisciplinaria aportando recursos a la comunidad en los espacios a los que se concurre. A su vez, guiados por profesionales que profundizaron las elaboraciones sobre el juego infantil, los estudiantes pueden enriquecer sus conocimientos sobre dicha temática y al mismo tiempo ponerlos en práctica en la tarea en terreno.

El juego literario, el juego de expresión corporal con una propuesta pautada, la construcción de un elemento que pone en juego la espera de su crecimiento a través de la germinación de semillas, son ejemplos de las propuestas pensadas por el equipo interdisciplinario. Todas estas actividades tuvieron como objetivo fundamental el apuntalamiento de factores ambientales saludables que faciliten los procesos de desarrollo de los niños. Propiciar la comunicación y cooperación entre los niños a través del juego beneficia la constitución subjetiva así como los procesos de socialización. Luego de la intervención en el campo de trabajo, los estudiantes del equipo reconocen haber desarrollado un pensamiento crítico como también haber adquirido una conciencia social más comprometida y que, a su vez, les permiten posicionarse como agentes de cambio. Mediante el trabajo activo, acceden a considerar una visión de un mundo más justo. A su vez, valoran haber desarrollado un pensamiento crítico, fortalecido sus competencias tanto para el trabajo interdisciplinario como para la apreciación de la diversidad y multiculturalidad.

Por último, resulta pertinente destacar que el APS logra posicionar a los estudiantes del equipo en un rol social como transformadores de la realidad a través de sus prácticas pre-profesionales solidarias. Asimismo, el trabajo en terreno de los estudiantes puede ser reconocido como lazo entre la comunidad y los programas de intervención reubicando la misión de la Universidad de Buenos Aires frente a los nuevos requerimientos de una sociedad que presenta nuevos desafíos y que requiere un compromiso profundo de los futuros profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calzetta, J.J., Cerdá, M.R., & Paolicchi, G., (2005) *La Juegoteca, Niñez en Riesgo y Prevención*. Buenos Aires: Lumen – Humanitas.
- Calzetta, J. J., Paolicchi, G. (2003) “Juegotecas Barriales: fundamentos conceptuales”. En *XXIX Congreso Interamericano de Psicología*. Sociedad Interamericana de Psicología. Lima, Perú.
- Camels, D (2004). *Juegos de crianza, el juego corporal en los primeros años de vida*. Ed. Biblos
- Giberti, E. (2005) *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gutton, P. (1973). *El juego de los niños*. España: Editorial Nova Terra.
- Paolicchi, G., Bozzalla, L., Colombres, R., Garau, A., Botana, H., Kohan Cortada, A. (2011) “La intersubjetividad como antecedente de la constitución de la simbolización y el juego. Intervenciones en contextos de vulnerabilidad”. En *Revista de Investigaciones*. Publicación de la Facultad de Psicología, UBA.
- Paolicchi, G., Pennella, M., Garau, A., Maffezzoli, M., Botana, H., Bozzalla, L., Colombres, R. (2010). “Juego, crianza y migración en tiempos globalizados. Algunas consideraciones a partir de talleres a padres y juegotecas”. En *Memorias de las XVII Jornadas de Investigaciones, VI Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*. Publicación de la Facultad de Psicología. Tomo IV. (pp. 297- 299). ISSN 1667-6750
- Paolicchi, G., Martínez Vivot, M., Garau, A., Colombres, R., Guida, N., Maffezzoli, M. Pennella, M., et al. (2009). “Una experiencia pedagógica interdisciplinaria de docentes y estudiantes universitarios en un jardín de infantes en condiciones de vulnerabilidad.” Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. UBA. Publicada en libro de resúmenes del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Secretaría de Asuntos Académicos- Unidades Académicas- CBC. Editorial Universitaria de Buenos Aires: Eudeba.
- Winnicott, D. (1980) *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.

EXPERIENCIAS DEL CURSO DE FORMACIÓN INTEGRAL DE ESPECIALIDAD: EL ROL SOCIAL DEL GEÓLOGO

Pinto L.^{1*}, Moraga A.²

¹ Departamento de Geología, Universidad de Chile. ² Dirección de Pregrado, Universidad de Chile,

*+56229784106 lpinto@ing.uchile.cl.

RESUMEN

El curso El Rol Social del Geólogo dictado en la carrera de Geología de la Universidad de Chile corresponde a un curso electivo que ha incorporado métodos de reflexión sobre el rol social del geólogo y la elaboración de proyectos sociales con el método de Aprendizaje y Servicio. El curso ha permitido a los estudiantes tomar conciencia de su futuro quehacer y ética profesional, y proponer innovadores proyectos sociales que responden a la necesidad de los ciudadanos chilenos con respecto a la falta de educación sobre los peligros geológicos que impactan directamente sus vidas.

PALABRAS CLAVE: Rol social, Geólogo, Peligros geológicos, Aprendizaje y Servicio.

ABSTRACT

“The social role of the Geologist”, a course dictated at the Geology career at the University of Chile corresponds to an elective course that has incorporated methodologies of discussion on the social role of geologists in Chile, and the development of projects that involve the community through the method of service learning. Students have become aware of their future professional work and ethics, and have proposed innovative community-involving projects responding to the need for Chilean citizens regarding the lack of education on geologic hazards that directly impact their lives.

KEY WORDS: Social role, Geologist, Geologic hazards, Service Learning.

1-INTRODUCCIÓN

Desde su creación en 1965, la carrera de Geología de la Universidad de Chile estuvo enfocada en los aspectos técnicos de la disciplina. La carrera considera diversos métodos de enseñanza que involucran clases expositivas, prácticas en laboratorio y terreno, análisis de casos, aprendizaje basado en problemas o proyectos, entre otros. Sin embargo, estos métodos no han sido suficientes para que los estudiantes vinculen sus aprendizajes con su quehacer profesional, principalmente por la falta de articulaciones reales con la comunidad. Asimismo, el proceso de innovación curricular de la Universidad de Chile (2008), basado en competencias profesionales, benefició a la carrera de Geología con la validación de perfiles de egreso, capacitaciones docentes, mejoramiento de habilidades genéricas de los estudiantes –trabajo en equipo, formación ética, evaluación de proyectos, etc. Sin embargo, este proceso ha sido lento. Los propios estudiantes reconocen que temas como la formación ética no están suficientemente tratados a lo largo de la carrera, y requieren no solo la incorporación de un curso de ética, sino que de la reflexión continua de los profesores y estudiantes en torno a las problemáticas de la sociedad que se puedan abordar desde la geología. La incorporación del método A+S (Tapia, 2006) a los cursos de la carrera de Geología permitiría apoyar esta debilidad de la formación profesional.

Por otra parte, Chile se posiciona en un territorio cuyas características geológicas dan paso a la ocurrencia de eventos como terremotos, tsunamis, aluviones y erupciones volcánicas, que a lo largo de la historia han representado peligros para la población. Por ejemplo, el evento catastrófico que incluyó un terremoto y un tsunami el 27 de Febrero de 2010 en la zona centro-sur del país, evidenció el comportamiento inadecuado de los habitantes frente a estos fenómenos o la alta vulnerabilidad para mitigar sus impactos. Esto da cuenta de que no existe un adecuado conocimiento de la población respecto a los fenómenos geológicos.

Estas necesidades docentes y sociales llevaron a generar un curso sobre el rol social del geólogo en la carrera de Geología de la Universidad de Chile, usando el método de A+S. En este trabajo se relatan sucintamente las tres versiones del curso, detallando su contexto, el programa, objetivos y métodos de aprendizaje, objetivos de servicio y perfil de los beneficiarios, y resultados, para finalmente levantar algunas conclusiones.

2. CONTEXTO

En 2011, durante un proceso de movilización estudiantil en Chile, se gestó la idea de desarrollar un curso que permitiera a los estudiantes de la carrera de Geología de la Universidad de Chile reflexionar sobre su rol en la sociedad y responder a las necesidades de la población respecto de los peligros geológicos que les afectan. Fue así como a principios de 2012 se creó la asignatura “El Rol Social del Geólogo” (RSG), código GL5009 de la carrera. De esta manera, el curso RSG surge como una necesidad de respuesta a las inquietudes de los estudiantes de Geología vinculadas con las necesidades de la sociedad respecto del rol de los geólogos.

El curso RSG se ha dictado en tres versiones (2012, 2013 y 2014) como curso electivo (de Formación Integral de Especialidad) con un equivalente de 3 créditos universitarios y se ha desarrollado durante un semestre (5 horas de trabajo semanal durante 15 semanas). Se ha innovado en los programas de este curso incorporando el método de A+S, que no había sido previamente usado en la carrera de Geología. Además, se utilizó el método *Design Thinking* y diversos métodos de reflexión para el acercamiento del estudiante al rol del geólogo en la sociedad chilena.

3. DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El curso RSG ha incorporado el método de A+S principalmente en la fase de Diagnóstico con el fin de realizar un levantamiento de las necesidades sociales específicas en las cuales puede aportar la Geología. La articulación del conocimiento disciplinar, las necesidades de los estudiantes, las necesidades metodológicas y las de la comunidad en las primeras versiones del curso nos dan antecedentes para establecer el camino para la incorporación más adecuada del método A+S en sus fases más avanzadas dentro de la carrera de Geología.

3.1. VERSIÓN DEL CURSO EN EL SEMESTRE OTOÑO DE 2012

El programa de la versión otoño 2012 del curso RSG consideró como objetivo de aprendizaje, que al finalizar el curso el estudiante sería capaz de: a) gestionar un proyecto del ámbito público, analizando la zona para que mediante un diagnóstico proponer soluciones y un plan de trabajo; b) reconocer su rol en la sociedad identificando ámbitos de intervención. El objetivo de servicio del curso fue responder a la necesidad de la comunidad (colegios, liceos, juntas de vecinos) sobre la falta de comprensión de los procesos geológicos, principalmente aquellos relacionados a los peligros geológicos. Esta versión consideró un módulo de reflexión y un módulo de concepción de un proyecto social. Para el módulo de reflexión los estudiantes realizaron entrevistas a geólogos y diversos miembros de la sociedad, una charla social sobre Peligros Geológicos a diversos grupos comunitarios y un ensayo personal sobre el rol del profesional (geólogo) en la sociedad. Además, participaron en charlas y foros de debate con filósofos, ingenieros y geólogos sobre su rol. El segundo módulo incluyó específicamente el método de A+S con la generación de un proyecto social en su fase de Diagnóstico y Planificación.

El curso tuvo un fuerte impacto en los estudiantes (n=24), quienes valoraron el espacio de reflexión y la generación de un proyecto de impacto social. Para el módulo de reflexión, la interacción con los diversos miembros de la comunidad, desde los geólogos hasta el público de sus charlas sociales, causaron una fuerte motivación en el estudiante para pensar en cómo hacer un aporte real a la sociedad. Asimismo, el público de las entrevistas y charlas, así como los charlistas de los foros de debate valoraron el espacio de interacción con los futuros geólogos.

Los proyectos sociales incluyeron: resumen, formulación del problema, objetivos del proyecto, metodología con Carta Gantt, resultados esperados, presupuesto y colaboración con entidades públicas y/o privadas. Para la formulación los estudiantes se basaron en las charlas a la comunidad del módulo previo. Se elaboraron 8 proyectos sociales de Geología de alta calidad: “Capacitación motivacional para alumnos de Geología (Asistente de Geólogo en Liceo Industrial Ignacio Domeyko)”, “Programa de orientación vocacional dirigido a futuros estudiantes de Geología”, “La Geología para la humanidad: Conectando la sociedad con la ciencia” (sobre geositios en Santiago), “Práctica voluntaria para alumnos de Geología”, “Charlas educativas a unidades vecinales del Gran Santiago”, “Proyecto revista *Geoparque Kütralcura*”, “Proyecto Difusión geológica”, “Herramienta web de ayuda a la docencia en el área de Geología para liceos técnicos del área minera en Chile”. El objetivo del servicio en estos proyectos es principalmente la educación en Geología y su divulgación. El perfil de los beneficiarios es diverso: en la educación formal, los estudiantes secundarios y universitarios interesados en la carrera de Geología, recibirán una orientación para valorar o elegir su carrera; y en la educación informal, las personas (funcionarios de la Universidad, comunidades en el entorno de Geoparques, unidades vecinales) recibirán información valiosa sobre los peligros geológicos. Las propuestas de proyectos sociales fueron expuestas en charlas y poster a toda la comunidad del Departamento de Geología de la Universidad de Chile.

Los proyectos planteados en el curso tuvieron un impacto más allá del semestre. El “Proyecto Difusión geológica” se ejecutó como parte del curso *Proyecto II* (GL4010) en el semestre subsiguiente y fue terminado exitosamente. Asimismo, la idea de los proyectos sociales fue acogida por el Departamento de

Geología, y actualmente se permite el desarrollo de una práctica social para el curso obligatorio *Práctica Profesional I* (GL4901).

3.2. VERSIÓN DEL CURSO EN EL SEMESTRE OTOÑO DE 2013

En su segunda versión otoño 2013, el programa del curso consideró como objetivo de aprendizaje que el estudiante tome conciencia y reflexione acerca del impacto social que tiene la labor del geólogo en diferentes contextos y específicamente en el ámbito educacional por medio de la experiencia en un contexto real, fomentando el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita, así como el análisis de aspectos éticos de la profesión. El objetivo de servicio correspondió a la necesidad de los colegios y liceos de contar con clases que permitan comprender los procesos geológicos de gran impacto social, clases que actualmente no se realizan en la educación formal por falta de preparación de los profesores. El programa incluyó nuevamente un módulo de reflexión y un módulo de proyecto social. Sin embargo, en esta versión el módulo del proyecto social se desarrolló en la fase de ejecución, fue propuesto por la profesora del curso RSG y se le dio un espacio mayor dentro del plan de actividades. El módulo de reflexión del curso incluyó entrevistas a geólogos y la elaboración de un ensayo grupal. El módulo de proyecto social se abordó con el método de A+S, con el desarrollo de un proyecto social que consistió en la intervención de clases de Geología en cursos de Educación Básica y Media de la Corporación Educacional del Arzobispado de Santiago. Por lo tanto, los beneficiarios del servicio fueron estudiantes de Educación Básica y Media.

En la ejecución del proyecto social, los estudiantes (n=20) escogieron los temas de las clases de Geología considerando su pertinencia en cuanto al impacto social. Las 7 clases preparadas correspondieron a: a) “Origen del volcanismo” para escolares (n=40) de octavo básico (13 a 14 años), cuyo objetivo fue enseñar los procesos de conducción de calor en la Tierra y entender el concepto de gradiente geotérmico en su relación con el origen del volcanismo; b) “Morfología volcánica” para escolares (n=25) de octavo básico (13 a 14 años), cuyo objetivo fue enseñar viscosidad de magmas y entender la peligrosidad de los volcanes para la población; c) “Modelo análogo compresional” para escolares de octavo básico (n=60), cuyo objetivo fue enseñar la deformación y evolución de la corteza y entender cómo se forman las fallas geológicas que afectan las ciudades; d) “Minerales y rocas” para escolares (n=40) de octavo básico (13-14 años), cuyo objetivo fue acercar a los niños a los métodos profesionales de descripción de minerales y rocas que respaldan los estudios geológicos; e) “Volcanismo”, “Geología en Chile y el Cobre” y “Formación de montañas y sismos” para alumnos (n=15) de primero a cuarto medio (14-18 años), cuyo objetivo fue educar sobre procesos geológicos en Chile de alto impacto social.

Para que las clases fueran pertinentes a la realidad de los escolares se consideró la opinión de los profesores a cargo, quienes apreciaron la posibilidad de participar en un espacio de innovación social en la Universidad de Chile, y se transformaron en beneficiarios no intencionados del servicio. Esto causó una gran motivación en los estudiantes universitarios para realizar un trabajo más serio y comprometido con los escolares. Los resultados fueron exitosos, los estudiantes de Educación Básica y Media lograron comprender los conceptos y procesos enseñados por los estudiantes universitarios. Estos resultados fueron expuestos en charlas y poster a toda la comunidad del Departamento de Geología de la Universidad de Chile.

3.3 VERSIÓN DEL CURSO EN EL SEMESTRE OTOÑO DE 2014

En la versión otoño 2014, el programa del curso RSG consideró como objetivo de aprendizaje que al finalizar el curso el estudiante sería capaz de: a) elaborar un proyecto del ámbito social, analizando un problema para - mediante un diagnóstico- proponer soluciones y un plan de trabajo; b) reconocer su rol en la sociedad

identificando ámbitos de intervención. El objetivo de servicio del curso fue responder a la necesidad de la comunidad (colegios, liceos, grupos de *trekking* y escalada) de comprender los conceptos y procesos geológicos, con énfasis en los riesgos geológicos a los cuales están expuestos y no conocen. El curso incluyó un módulo de reflexión y un módulo de proyecto social. Para el primer módulo, los estudiantes realizaron un ensayo sobre el rol social del geólogo de manera individual y participaron en foros de debate con filósofos y geólogos. Para el módulo de proyecto social, los estudiantes elaboraron sus proyectos sociales usando el método de *Design Thinking* (Proceso creativo) (Universidad de Stanford, 2015) complementado con el método de A+S en el Diagnóstico y Planificación.

Los estudiantes (n=22) desarrollaron 5 proyectos sociales: a) “Juego Geoaventura” con el objetivo de enseñar conceptos geológicos a niños (6 a 9 años), “Geoeduca Online” con el objetivo de apoyar el aprendizaje de estudiantes de Asistente de Geólogo en Liceos Técnicos, “Geología en zonas de escalada y montañismo” para usuarios de las rutas de escalada con el objetivo de educarlos remotamente (a distancia) sobre los procesos que afectan la calidad de las rocas y que influyen en su seguridad; “42 frases Lomas de lo Aguirre” con el objetivo de educar en Geología a los habitantes de la localidad Lomas de lo Aguirre quienes sienten temores por una mina abandonada en su entorno que no tuvo un cierre correcto; “App dudas geológicas” para usuarios de las rutas de *trekking* con el objetivo de educarlos sobre el origen de las rocas y el paisaje. Las propuestas de proyectos sociales fueron expuestas en charlas a estudiantes, académicos y profesionales de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile.

4. CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados de las tres versiones del curso RSG se ha llegado a las siguientes conclusiones:

A nivel de los *objetivos y procesos de aprendizaje*. En general, el proceso desarrollado en las tres versiones del curso permitió una permanente reflexión sobre el quehacer docente y las necesidades de mejora continua en la búsqueda de mayores y mejores aprendizajes de todos los estudiantes. Como una primera aproximación al uso del método de A+S, esta experiencia generó mayores desafíos al equipo docente en cuanto a los procesos de planificación, implementación y evaluación del aprendizaje. Además, diseñar actividades curriculares que vincularan a los estudiantes con el medio social con que interactuarán una vez egresados de la carrera, se valoró como un espacio privilegiado para poner en ejercicio las competencias desarrolladas durante el proceso formativo. En relación a los aprendizajes logrados por los estudiantes, las charlas a la comunidad organizadas y dictadas por los propios estudiantes sirvieron para su motivación en el curso, principalmente en la elaboración de proyectos sociales de alto impacto. En relación a los métodos utilizados y la gestión del curso, los espacios de reflexión, con foros de debate con expertos en Filosofía, ingenieros y geólogos, entrevistas y ensayos personales, fueron muy valorados por los estudiantes y tuvieron un fuerte impacto en ellos con respecto a la toma de conciencia de su rol social y su ética profesional. Asimismo, el método de A+S aplicado en su fase de Diagnóstico y Planificación tuvo un fuerte impacto en los estudiantes, porque resaltó la importancia de que el estudiante se empodere del proyecto desde su diagnóstico. El curso expuesto en este trabajo tiene la limitante de poseer solo 3 créditos universitarios, con lo cual el estudiante no alcanza a diagnosticar y ejecutar el proyecto durante el mismo semestre. Se sugiere en este caso dejar la ejecución para un proyecto posterior al curso, como se realizó en la primera versión 2012. El método de *Design Thinking* es una excelente herramienta para mejorar la planificación del módulo de proyecto social del programa del curso.

A nivel de los *objetivos y procesos de servicio*. El objetivo de servicio general del curso fue la divulgación de la Geología hacia la comunidad, como respuesta a una necesidad real, pues este conocimiento falta en el ciudadano chileno común y está principalmente restringido al ámbito científico. La principal interacción que tuvieron los estudiantes del curso con la comunidad fueron las clases formales en colegios y

liceos, y charlas de Geología en grupos comunitarios. En estas clases y charlas, los diversos actores de la comunidad valoraron positivamente la interacción con los estudiantes de Geología. En este mismo contexto y en las reflexiones del curso, los estudiantes diagnosticaron en sus proyectos que el mayor impacto social que puede tener el geólogo es en la educación formal (Educación Básica, Media y Universitaria) e informal (divulgación científica), esencialmente sobre la carrera de Geología y sobre los procesos y peligros geológicos en Chile. Esto conllevó a que la mayoría de los proyectos sociales elaborados por los estudiantes pertenecieran a estas temáticas.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todos los estudiantes, académicos, profesionales y personas de la comunidad que participaron en la planificación y el desarrollo del curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Tapia M. N. (2006). *Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires. Ciudad Nueva.
- Universidad de Chile (2008). “Reglamento de estudios de pregrado”.
- Universidad de Chile (2010). Vicerrectoría de Asuntos Académicos. “Modelo Educativo”.
- Universidad de Standford (2015). Bootcamp bootleg.

EL APRENDIZAJE–SERVICIO BAJO LA MIRADA DE LA COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE CHILE: EL CASO DE LA UST CHILE*

Ramírez Alarcón L.

Vinculación con el Medio, Universidad Santo Tomás
Avenida Ejército Libertador 146, Santiago de Chile

lr Ramirez@ santotomas.cl

RESUMEN

Luego de efectuar una caracterización del tipo de estudiantes que concurren a la Universidad Santo Tomás, y de establecer su Misión y Visión, este trabajo aborda descriptivamente las principales definiciones estratégicas que configuran al Aprendizaje – Servicio en una doble dimensión: como metodología de enseñanza y aprendizaje, y como ámbito de relación con la comunidad. Todo ello fue sometido a juicio de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, en el marco de la acreditación institucional de la UST, proceso que tiene por objeto el aseguramiento de la calidad de las instituciones de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: Acreditación institucional, Aprendizaje – Servicio, Vinculación con el Medio.

ABSTRACT

After making a characterization of Saint Thomas University attending students, and establishing its mission and vision, this work addresses descriptively major strategic decisions that shape the Service – Learning on a double dimension: as a teaching and learning methodology and as an area for community relations. All this was brought to trial by the National Accrediting Commission of Chile, in the framework of the institutional accreditation of the UST, a process that aims at quality assurance of higher education institutions.

KEY WORDS: Institutional accreditation, Learning – Service, community relations.

* Mis agradecimientos a la Profesora Gema Santander Manríquez, Directora de la Escuela de Enfermería de la Universidad Santo Tomás, sede Santiago, por su orientación y observaciones. Por supuesto, cualquier error en este texto, es de exclusiva responsabilidad del autor.

1-INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge a partir de la pregunta ¿cómo se ha ido desarrollando el Aprendizaje – Servicio en la Universidad Santo Tomás (UST) de Chile? Un importante resultado fue el diagnosticado por la Comisión Nacional de Acreditación en el proceso de acreditación institucional de la UST, que reveló la alta valoración de la comunidad estudiantil por esta metodología de enseñanza y aprendizaje.

La Universidad Santo Tomás (UST) es una institución de Educación Superior privada, fundada en 1988, con amplia presencia regional y de proyección internacional. Cuenta con casi 30 mil estudiantes distribuidos en 13 sedes a lo largo del país, en las que, a diciembre de 2014, ejercen la docencia cerca de 4.300 profesores.

En cuanto al género de los estudiantes, 72,3% es de sexo femenino, en tanto que el 27,7% restante corresponde al sexo masculino. El ingreso a primer año de los estudiantes está marcado, en su mayoría, por jóvenes de 19-20 años, que equivalen al 34,9% de esa matrícula, seguida por jóvenes con 18 años, con un 28,9%. Asimismo, el 56,7% de estos estudiantes provienen de colegios tipo particular subvencionados (privados con subsidio fiscal), en tanto que el 36,2% tienen procedencia de establecimientos municipales.

A partir de todo ello, cabe señalar que la Misión consiste en *“Formar personas con un nivel de preparación profesional, valórica y actitudinal que les permita desempeñarse con integridad, eficiencia, creatividad y responsabilidad social, contribuyendo al desarrollo de su familia y comunidad, aportando a la cultura y a la generación de nuevos conocimientos”*. En tanto, la Visión de la UST es *“Ser reconocida como una Universidad de prestigio, con cobertura nacional, inspirada en valores cristianos, comprometida con sus alumnos y con la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, que ofrece títulos profesionales y grados académicos de alta calidad y pertinencia, aporta cultura y contribuye al desarrollo de la comunidad, combinando el enfoque global con la visión local”*. En este sentido, uno de los pilares que contribuye a la eficacia de esta Visión, está dado por la Fraternidad y la Solidaridad, lo que conlleva que la UST *“propende a la formación de personas felices con sentido de bien común y vocación de servicio. Esto significa educar personas capaces de hacerse cargo de sus decisiones, así como acoger y apoyar a otros”*.

La UST, al tiempo que adscribe a un modelo educativo centrado en el aprendizaje activo, ha definido entre sus propósitos institucionales, *“Desarrollar extensamente las actividades de Vinculación con el medio buscando a través de ellas aportar al crecimiento de la comunidad en la que la institución se inserta así como fortalecer la formación de los alumnos”*.

2-DEFINICIONES ESTRATÉGICAS INSTITUCIONALES

Para dar concreción a todos estos postulados, y especialmente en lo que atañe al Aprendizaje – Servicio (AS), la UST ha adoptado distintas definiciones de naturaleza específica, y siempre en forma explícita: el Proyecto Educativo –tal como se anticipó–, y una Política institucional de Vinculación con el Medio.

Todas ellas se encuentran íntimamente relacionadas entre sí, lo que da cuenta de que el AS en la UST cuenta con una doble dimensión: por un lado, se constituye como una metodología de Enseñanza y Aprendizaje en cuya virtud *“se constituye en un espacio formal que no sólo facilita la integración entre teoría y práctica, sino además permite retroalimentar efectivamente a las Escuelas”*, por lo que esta instancia *“es clave para comprender si los estudiantes han adquirido los conocimientos y habilidades requeridas para el desempeño práctico y visualizar si el docente ha podido entregarles dichas competencias”*.

Por otro, el AS es también un ámbito de relacionamiento con la comunidad, consiste en un conjunto de acciones dirigidas al beneficio directo de la sociedad, y en particular en el entorno donde nuestra Universidad se encuentra inserta.

2.1PROYECTO EDUCATIVO

Sabemos que por su esencia, las universidades son instituciones *“cuya función social se encuentra en el saber; en la generación y difusión del conocimiento. El saber que se origina en el estudio y a través de la*

investigación constituye la actividad principal de la Universidad, y junto a esta y en el mismo grado de importancia se encuentra la actividad de transmitir el conocimiento a su estudiantes y a su comunidad". Para sus relaciones con la comunidad, la el Proyecto Educativo de la UST establece los siguientes lineamientos estratégicos:

-La vinculación con la comunidad deberá constituirse en prioridad institucional, expresándose principalmente en actividades de extensión universitaria y de servicio, tanto a nivel nacional como internacional.

-Fomentar que los académicos de planta se mantengan profesionalmente actualizados y comprendiendo las necesidades del entorno, lo que les permite impartir una docencia de mayor pertinencia. Para ello los académicos pueden aportar sus conocimientos para la solución de problemas concretos de la comunidad, a través de asesoría y prestación de servicios profesionales, así como en proyectos de investigación aplicada e innovación.

-Los académicos deben aportar al mejoramiento de la fuerza laboral y profesional del entorno, a través de labores de capacitación y educación continua.

Todo lo que hemos reseñado hasta aquí corresponde a la primera dimensión del AS. En el siguiente acápite, nos referiremos a la segunda.

2.2. POLÍTICA DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Mediante Decreto N° 014/13, de Rectoría Nacional, de fecha 26 de abril de 2013, se aprobó y promulgó la Política de Vinculación con el Medio, cuyo cumplimiento alcanza no sólo a la UST, sino también al Instituto Profesional y al Centro de Formación Técnica de Santo Tomás, puesto que se trata de una directriz transversal a las tres instituciones de Educación Superior pertenecientes a nuestro sistema educacional. Reconoce seis ámbitos de acción con la comunidad: la extensión académica; la comunicación institucional; la prestación de servicios y asistencia técnica; la investigación e innovación; la educación continua y el aprendizaje – servicio. Nos concentraremos sobre este último.

Aprendizaje - Servicio

Partiendo de la premisa de que en nuestra institución *“la docencia es realizada principalmente al interior de las aulas, laboratorios y talleres de la institución, los planes de estudio contemplan diversas asignaturas o actividades donde el estudiante debe contactarse con la realidad externa”*, se reconoce al AS en una doble dimensión: como ámbito de acción en las relaciones con la comunidad y, por otro lado, como una metodología de enseñanza y aprendizaje, caso en el cual estas actividades son definidas como *“Aquellas prácticas donde el estudiante debe interactuar con personas externas, prestándoles servicios (...)”*.

Para ello, la Política de Vinculación con el Medio establece las siguientes directrices:

-Las actividades prácticas de tipo aprendizaje-servicio son plenamente coherentes con el proyecto educativo de Santo Tomás, tanto en lo pedagógico como en lo formativo. La prestación de servicios bajo supervisión de un docente facilita la adquisición de competencias profesionales y el desarrollo de valores, ya que el estudiante utiliza sus conocimientos y habilidades adquiridas en clases, y se comprometa emocionalmente con el sujeto atendido. Por ser una forma de educación integral, debiera estar incorporada en todos los planes de estudio.

-En general, las prácticas de tipo aprendizaje-servicio son efectuadas bajo convenios con entidades externas, en inmuebles o localidades propias de esas entidades, en contextos similares a las del ejercicio profesional normal.

-En algunas carreras es conveniente disponer de “Centros de Atención Profesional” propios para que sus alumnos realicen las prácticas brindando atención externa, supervisados por docentes. Los servicios pueden ser gratuitos o pagados, y los Centros pueden estar localizados al interior del inmueble principal de la sede o en otros edificios.

-Es parte de la estrategia de Santo Tomás destacarse por la modalidad de vinculación-servicio. Por ello, el plan de desarrollo corporativo contempla crear nuevos centros de atención profesional propios, y potenciar los existentes. Para potenciar la vinculación con la comunidad, se favorece la constitución de Centros

multidisciplinarios (que agrupen las clínicas kinésicas, veterinaria, jurídica, de atención psicológica, entre otras), donde se pueda ofrecer servicios integrados para alumnos de varias carreras.

Para dar concreción a las siguientes directrices, la UST estableció Centros de Atención Profesional, los que operan regularmente para el desarrollo de actividades docente-asistenciales y de relacionamiento con la comunidad.

3-CENTROS DE ATENCIÓN PROFESIONAL

Estas entidades son unidades académicas dependientes de ciertas escuelas de la UST, y tienen por objetivo constituir un espacio que permita llevar a cabo acciones de AS. En la actualidad, nuestra Universidad cuenta con los siguientes Centros de Atención Profesional, denominadas Clínicas: Kinésica, Psicológica, Jurídica, Veterinaria de animales menores, y mayores, Entregan servicios gratuitos a personas que lo requieren, son atendidos por docentes y estudiantes de distintos niveles de las carreras, para responder a la necesidad real del usuario, que generalmente no podría costearlo en forma privada o tendría mucha demora en resolver su problema por medio de los sistemas públicos.

Todos los elementos anteriormente expuestos fueron sometidos al juicio de pares evaluadores, en el marco del proceso de acreditación institucional que enfrentó la UST, en 2014, y que describiremos a continuación.

4-PROCESO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

La Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA) fue creada por virtud de la Ley N° 20.129, del 17 de noviembre de 2006, establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y crea dicha Comisión con el carácter de organismo autónomo, que goza de personalidad jurídica y patrimonio propio, cuya función es verificar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen. Uno de los instrumentos con los que cuenta para ello la CNA son los procesos de acreditación institucional, a los cuales pueden someterse voluntariamente cualesquiera de las instituciones de Educación Superior autónomas existentes en el país. Si de hecho así lo resuelven, pueden someterse a evaluación en cinco grandes áreas: gestión institucional, docencia de pregrado, docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio. Si se desea transitar este camino, las dos primeras áreas son obligatorias, en tanto que las tres últimas son optativas.

En este orden de ideas, durante 2013 y 2014, la UST realizó una profunda evaluación institucional para enfrentar el proceso de acreditación, y la visita de Pares Evaluadores Externos, con el propósito de obtener una nueva certificación en las áreas obligatorias de gestión institucional y docencia de pregrado, y por primera vez en una dimensión electiva: vinculación con el medio.

Al cabo de prácticamente un año luego del inicio del proceso de diagnóstico organizacional, la CNA dictó una Resolución que se pronunciaba sobre todos aquellos ámbitos sometidos a su conocimiento durante el período de evaluación externa. En lo fundamental, la decisión consistía en entregar nuevamente la acreditación a la Universidad en las áreas obligatorias de gestión institucional y docencia de pregrado, pero rechazando la solicitud de certificación del área electiva *vinculación con el medio*. Ello es llamativo considerando los resultados de dos votaciones. La primera de ellas, del 3 de diciembre de 2014, la rechazó por 8 votos, contra 2 a favor. Pero luego de que la Universidad presentara un Recurso de Reposición, el 23 de enero de 2015, incorporando nuevos antecedentes y evidencias, la CNA, el 27 de febrero de 2015, en votación de segunda instancia, también rechazó la certificación del área electiva. En esta oportunidad, el rechazo fue de 6 votos, pero contra 5 a favor, ahora con 2 abstenciones. Aun cuando no es esta la oportunidad para describir las falencias orgánicas de la CNA, nos parece que ello se explica por la configuración de su composición.

Si bien algunos de los criterios en los que se fundamenta la decisión puedan ser por esencia discutibles, hubo ciertos aspectos que, sin generar autocomplacencia, producen ciertos grados de una legítima satisfacción. Uno de ellos fue, precisamente, la alta valoración con la que cuenta entre los alumnos la metodología de enseñanza y

aprendizaje del AS, lo que fue debidamente identificado y destacado por los Pares Evaluadores Externos, y posteriormente reconocido en los contenidos de la decisión de la CNA.

En efecto, sobre la primera dimensión a la que hemos aludido anteriormente, y a propósito del proceso de enseñanza, se señala que *“El Modelo Educativo adoptado es centrado en el aprendizaje con metodologías activas y participativas”*. Sobre el segundo estadio, en tanto, la Comisión sentencia que *“Se evidencia una vocación institucional por desarrollar actividades que vinculen a la Universidad con sus entornos regionales y de nivel central”*. Uno de estos ámbitos de acción, según la Política institucional del área, es el AS, sobre el cual la misma Resolución declara que *“Las actividades desarrolladas por la Universidad consideran ‘aprendizaje en servicio’ a través de diversas instancias, la cual es altamente valorada por los estudiantes”*. Como puede advertirse, se trata de aseveraciones que indican que, en este sentido, la UST avanza en la dirección correcta. Si bien al final de todo este proceso obtuvimos la certificación como institución, por un período de dos años, en los ámbitos de gestión institucional y docencia de pregrado, no lo logramos respecto del área electiva de vinculación con el medio.

Algunos de los principales desafíos, en orden a reforzar este ámbito del quehacer académico de la institución, están dados por la sistematización del AS como metodología de enseñanza – aprendizaje, y por el avance progresivo en la *curricularización* de este ámbito de relacionamiento con la comunidad, lo que en ambos casos conlleva la realización de explicitaciones a todo nivel, desde la Misión y Visión y hasta cualquiera de los programas de asignatura que comprenden los planes de estudio de las carreras que imparte esta casa de estudios superiores, adquiriendo así la Universidad el compromiso de implementarlos en plazos responsables.



OBSERVACIONES DE VINCULACIÓN CÍVICA UNIVERSITARIA EN ESTADOS UNIDOS, MÉXICO Y ZIMBABUE

Ramos M.

Red Talloires, Tufts University, 23 Bellevue St, Medford, MA 02155, U.S.A.

matias.ramos@tufts.edu

RESUMEN

La Red Talloires, con alianzas estratégicas y programas activos en todo el mundo, refleja una nueva dirección en que las universidades delimitan su trabajo y relaciones con las comunidades que las rodean. Usando ejemplos de Estados Unidos, México y Zimbabwe, el autor explica cómo el aprendizaje-servicio, el liderazgo estudiantil y la promoción del emprendimiento figuran en el movimiento de responsabilidad social universitaria. Entre las acciones de este movimiento se destaca el interés en diversidad social y liderazgo estudiantil.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, educación cívica, Universidad, servicio público, sociedad

ABSTRACT

The Talloires Network, with strategic alliances and active programs around the world, reflects a new direction for universities that delineate their work and relationships with their surrounding communities. Using examples from United States, Mexico and Zimbabwe, the author explains how youth leadership and entrepreneurial promotion shape the movement for university social responsibility. Among the actions of the movement for university civic engagement, an interest in social diversity and student leadership is highlighted.

KEY WORDS: higher education, civic education, university, public service, society

1-INTRODUCCIÓN

El nuevo milenio ha traído al mundo un crecimiento global importante de la Educación Superior. Las universidades de hoy en día son un emprendimiento educativo con impacto investigativo, cívico y comercial. Estas mismas avanzan el conocimiento, influyen actitudes públicas y actúan como centros económicos que manejan fondos públicos y privados para su funcionamiento. El propósito de la Universidad moderna es muy diferente a aquel de hace 100 años. El pasado prefería la separación entre los universitarios y el resto de la sociedad, sobre todo en las universidades europeas y norteamericanas consideradas elites. Sin embargo, un modelo cuya prominencia ha avanzado en las últimas décadas propone un enfoque completamente opuesto.

La influencia de un movimiento dedicado al servicio como aprendizaje y a la vinculación cívica como estandarte no puede negarse. En este artículo, comparto observaciones de los programas de vinculación solidaria de universidades en tres países: Estados Unidos, México y Zimbabue.

Primero, vale la pena clarificar de qué se trata cuando se habla de *vinculación cívica*, y cómo esta se relaciona con el aprendizaje-servicio. Una definición podría enfocarse en “colaboraciones”, ya sea con instituciones gubernamentales, corporativas, o sin fines de lucro. Otra podría hablar de “enfoque estudiantil”, identificando las responsabilidades del estudiante más allá del aula, basadas en la comunidad o en entidades fuera de los confines de un campus universitario. Estas descripciones tienen enfoques diferentes, pero llegan a una definición. La vinculación cívica universitaria se basa en programas que involucren a los estudiantes para crear proyectos de colaboración y servicio en la comunidad.

2-CONTACTO COMUNITARIO: EL PROPÓSITO DE LA RED TALLOIRES Y TUFTS UNIVERSITY

Mi experiencia en este tema se basa primeramente en mi trabajo para la Red Talloires, una coalición global de “universidades vinculadas” que enfatizan el trabajo comunitario y el aprendizaje-servicio. La Red Talloires incluye a más de 300 universidades en 75 países. Una gran parte de la membresía proviene de cuatro países: Estados Unidos, Pakistán, Sudáfrica y Australia. Pero la red también cuenta con miembros en países remotos como Ruanda, Tanzania, Laos, Kazakstán, Haití o Kuwait. Para formar parte de la red, cada Universidad debe presentar una carta afirmando la Declaración de Talloires. Este documento surge de una reunión internacional en Talloires (Francia) en 2005 y afirma los valores de servicio social universitario, asociaciones entre Universidad y comunidad, y el deber institucional de influenciar debates de importancia cívica.

Los académicos y decanos que se reunieron en Talloires compartían un compromiso con la creación y el desarrollo de asociaciones académicas enfocadas en la vinculación cívica universitaria que pudieran actuar a nivel internacional, regional y nacional. Varias universidades han respondido a este llamado. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Malasia – una institución en las afueras de Kuala Lumpur que registra más de 20.000 estudiantes al año – ha dedicado una inversión considerable al desarrollo de AsiaEngage, una coalición regional que reúne universidades de 20 países en Asia, desde Azerbaiyán hasta Japón.

La Red Talloires, cuya secretaría está instalada en Tufts University, también cumple una función de enlace institucional. La Red lleva a cabo un programa de intercambio internacional anualmente, que se destaca por su enfoque en el servicio social de los estudiantes participantes. En colaboración con la Fundación MacJannet, se premian proyectos de servicio social destacados entre las universidades que pertenecen a la coalición. En este 2015, las universidades premiadas fueron la Universidad Nacional de Ciencia y Tecnología de Pakistán, la Universidad de Tecnología Sídney en Australia, y la Universidad Ahfad para Mujeres de Sudán.

En Tufts University, se destaca una misión cívica centrada en una Facultad dedicada exclusivamente a ese tipo de vinculación: El Colegio Tisch de Ciudadanía y Servicio Público. Fundada en 1852, Tufts ha crecido rápidamente desde los setentas, empezando como una Universidad pequeña de artes liberales y transformándose en una Universidad con gran impacto científico, sobre todo en el área de Medicina. Organizado como un departamento con poderes de Facultad igual a aquellas enfocadas en una disciplina académica en particular, el Colegio Tisch prepara a estudiantes a lo largo y ancho de la Universidad para que sean ciudadanos activos.

Promueve actividades para todos los miembros de la comunidad de Tufts: profesores, estudiantes y empleados. Estas actividades curriculares y extracurriculares desarrollan el conocimiento y práctica de una ciudadanía activa entre todos los estudiantes de la Universidad, sin importar en qué Facultad se registren. El Colegio Tisch, además, apoya investigaciones académicas en el área de vinculación cívica y responsabilidad social, crea oportunidades de capacitación y desarrollo en organizaciones locales sin fines de lucro y provee recursos para promover la participación cívica en universidades a lo largo y ancho del mundo.

Tres universidades de la Red demuestran diferentes maneras de participar en las comunidades que las rodean: Tufts University (Estados Unidos), Universidad Veracruzana (México) y la Universidad de Zimbabue. Primero, me enfoco en la Universidad que maneja la Red Talloires, la Universidad Tufts en el área de Boston, Estados Unidos. También considero mis observaciones de viajes a dos universidades muy diferentes con un programa en común. La Universidad Veracruzana (México) y la Universidad de Zimbabue (UZ) viven realidades distintas pero tienen en común su participación en un programa importante de la Red Talloires, la Iniciativa para la Participación Económica Juvenil (YEPI, por sus siglas en inglés).

La Iniciativa para la Participación Económica Juvenil dio inicio en 2013 y tiene como objetivo luchar contra el desempleo juvenil no solo en México y Zimbabue, sino también en Chile, Malasia, Pakistán, Burkina Faso, Ruanda, y Sudáfrica. Las universidades participantes son prominentes en su contexto local, y todas intentan tener un impacto positivo en las comunidades que las rodean.

Una de las ideas principales de la Declaración de Talloires y de YEPI es que las universidades deben crear estructuras institucionales para la promoción y reconocimiento de las buenas prácticas en el servicio social de parte de estudiantes, profesores, empleados administrativos de la Universidad, y organizaciones comunitarias.

3-MEXICO: “VOCACIÓN DE AYUDAR A LOS DEMÁS” A TRAVÉS DE LA UNIVERSIDAD

La Universidad Veracruzana demuestra un ejemplo importante de cómo estas estructuras institucionales pueden desarrollarse. La ciudad de Veracruz, conocida como “La Heroica” por su rol histórico en la defensa del Estado mexicano en contra de invasiones españolas y francesas, ha crecido considerablemente a raíz de conexión al Golfo de México. En 2014, su posición como creciente destino turístico fue afirmada al ser elegida sede de los Juegos Deportivos Centroamericanos y del Caribe. Siendo la primera ciudad mexicana -sin contar el Distrito Federal- en ser sede, Veracruz disfrutó de los juegos y del dinero que entró en la economía local por medio de los juegos, sus espectadores y sus auspiciantes.

Sin embargo, las riquezas económicas que traen el puerto y el turismo no llegan a la mayor parte de los veracruzanos. En 2000, Veracruz fue señalada por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social como la entidad federativa con mayor nivel de desigualdad económica en México. Cinco años después, Veracruz no se encontraba entre los cinco estados en desigualdad. Sin embargo, un 52.6 por ciento de los veracruzanos viven en situación de pobreza en 2015, de acuerdo con un estudio de la Secretaría de Desarrollo Social del gobierno mexicano. 25.7 % de ellos carecían de acceso a servicios de salud en 2012. El 9 % habla alguna lengua indígena. ¿Cómo debe responder la Universidad para desafiar la pobreza, proveer servicios de salud, y trascender las diferencias lingüísticas?

"Es muy importante que el desarrollo de los profesionales y académicos incluya esa vocación de ayudar a los demás, y entiendan que tienen ese compromiso por el resto de sus vidas," dice la Vicerrectora Beatriz Rodríguez Villafuerte, que lidera las operaciones del campus de Orizaba-Córdoba de la Universidad Veracruzana. En mi visita a la UV en 2014, se destacaron presentaciones de dos proyectos que buscan aliviar los efectos de la desigualdad social e inculcar en los estudiantes participantes un sentido común y solidario como parte de su formación profesional: *Emprende UV* y la Universidad Veracruzana Intercultural.

Emprende UV busca fomentar un “espíritu emprendedor” en los estudiantes, apuntando inculcar saberes relacionados con la profesionalización a través de una metodología vivencial y cultura de emprendimiento. En 2014, un evento de tres días puso a la empresa social como enfoque de una sesión de

capacitación de estudiantes de los cinco campus de la UV. Veintiocho estudiantes desarrollaron siete planes de trabajo para pequeñas empresas enfocadas en temas como reciclaje, hidroponía y optimización de recursos naturales. Por su parte, el proyecto de la UV Intercultural se enfoca en crear oportunidades académicas en poblaciones rurales con alto número de residentes indígenas. Operando en remotas localidades como Huasteca y Totonicapán, este proyecto ofrece una Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, que capacita a estudiantes en comunicación, sustentabilidad, derechos y salud. Los estudiantes son casi todos bilingües. A través del programa, se capacitan para ser interlocutores entre la sociedad hispanohablante y los hablantes de idiomas de pueblos originarios.

4-ZIMBABUE: INICIATIVAS ESTUDIANTILES EN UN PAÍS EN CRISIS

A pesar de los problemas de México, podemos decir con certeza que el país tiene un sistema nacional de educación robusto, con oportunidades para estudiantes en todo su territorio. No es así el caso del otro proyecto de YEPI que pude visitar: el proyecto “paNhari” de Zimbabwe. El nombre del proyecto viene del idioma africano Shona, y significa “Alcanzar la Cumbre”. Zimbabwe es un país con profundos problemas en temas económicos, sociales y de corrupción. La opinión pública acerca de esta nación del sur de África es pesimista, ya sea dentro y fuera del país. Según un estudio de *Transparency International* – una organización no-gubernamental que dedicada a luchar por prácticas éticas en gobiernos y en contra de la corrupción – Zimbabwe figura en el puesto 156 en percepción de corrupción, de 175 países evaluados.

Esa preocupación por la corrupción fue compartida por los estudiantes de la Universidad de Zimbabwe (UZ), la más grande del país con más de 11.000 estudiantes. En diciembre de 2014, tuve la oportunidad de participar en una visita de tres días en el campus de UZ, y conversar con estudiantes ubicados en posiciones de liderazgo político como el gobierno estudiantil, las sociedades de honor, las muy influyentes organizaciones cristianas y el club Enactus, que participa cada año en competencias internacionales de creación de pequeñas empresas.

Los estudiantes no solo hablaron de la necesidad de eliminar la corrupción, sino también de la responsabilidad de su generación de crear un mejor país a través de la innovación y la solidaridad. El Director Ejecutivo de “paNhari”, Donald Bodzo, reflexiona acerca de los problemas de su país: *“Hay crisis políticas y económicas que tienen una década de duración en Zimbabwe, que plantean varios problemas”*. Y continúa: *“El primero es el desempleo juvenil. La segunda es la erradicación de la pobreza. Con el veloz aumento de desempleo juvenil en Zimbabwe, hay pobreza y prostitución, aumento de delincuencia y una gran cantidad de violencia política. También se ve el aumento de enfermedades de VIH. Es un círculo vicioso.”*

El curso que ofrece paNhari es apolítico, no religioso, práctico y simple. Los estudiantes estudian las diferentes industrias del país y crean diagramas de GANTT para planificar proyectos de intervención empresarial, ya sea en empresas propias o ajenas. Algunos proyectos ejemplares se enfocan en construcción de viviendas, negocios gastronómicos o ventas por internet. El proyecto, enfocado en la capacitación técnica y profesional de los estudiantes, nació como una iniciativa de un grupo de jóvenes. Desde allí, ha crecido considerablemente y se ha ganado el respeto y apoyo de altos funcionarios de la Universidad. Esto demuestra que a veces el liderazgo universitario no es el generador de ideas y proyectos, sino que debe aceptar y fomentar iniciativas independientes de parte de líderes juveniles.

5-CONCLUSIÓN

Para concluir, resta decir que proyectos de servicio y emprendimiento social marcan una relación Universidad-comunidad que no siempre se ha priorizado en la Educación Superior. Pero también vale remarcar que proyectos como el Colegio Tisch, Emprende UV y paNhari marcan el camino con prácticas prometedoras para el desarrollo de programas efectivos de vinculación cívica y aprendizaje-servicio. Estos programas reflejan la importancia del movimiento cívico que impulsa que las universidades tengan relaciones concretas con miembros e instituciones de la comunidad.

Este movimiento, conocido por diferentes términos en diferentes ambientes, se destaca en ciertas acciones. Primero, el movimiento por la vinculación cívica se interesa en la diversidad, ya sea racial, socioeconómica o de género. Estudiantes indígenas en México, estudiantes mujeres en Zimbabue y estudiantes de bajos recursos en Estados Unidos se benefician de programas que eligen reconocer diferencias sociales y adaptarse a la necesidad de tener mensajes y estrategias múltiples para lograr efectividad en diferentes contextos. Segundo, este movimiento busca inspirarse en el liderazgo estudiantil. Los cuerpos estudiantiles necesitan espacio para crear, organizarse, triunfar y hasta fracasar con su propio esfuerzo. De esta manera, los estudiantes/líderes pueden aprovechar oportunidades de responsabilidad que reflejan el mundo de responsabilidades que les espera más allá de la Universidad.

Con este enfoque en el liderazgo estudiantil, las universidades tienen la oportunidad de fortificar sus propias iniciativas de aprendizaje-servicio. Así como se prioriza el vínculo colaborativo entre universidades y sus comunidades cercanas, se debe priorizar un espacio para que los estudiantes dejen su marca en la creación y ejecución de programas universitarios. De esta manera, los ideales de la metodología de aprendizaje-servicio se pueden cumplir no solamente afuera sino adentro de la Universidad. Un modelo de aprendizaje-servicio que fomenta el liderazgo juvenil logra realmente crear cambios sociales en la comunidad, la Universidad y en la mente del estudiante que se beneficia a través de su participación.

AGRADECIMIENTOS

Muchas gracias a mis compañeros en la secretaría de la Red Talloires, y a mis colegas que me recibieron amistosamente en México y Zimbabue.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (México). “Consideraciones para el Proceso Presupuestario 2012”. - http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Consideraciones_presupuestales/Consideraciones_presupuestales_2015.pdf
- Hernández, B (2015). Con Hoyt L. y Salib N. “Leaders in the Civic Engagement Movement: Mexico.” <http://talloiresnetwork.tufts.edu/blog/2015/02/17/leaders-in-the-civic-engagement-movement-mexico/>
- Hollister, Rob (2014). “Building a University-Wide College of Citizenship and Public Service”. En: *Civic Engagement, Civic Development and Higher Education. Bringing Theory to Practice Monographs*. Estados Unidos, pp. 51-54.
- Hoyt, L (2014). Con Newcomb Rowe A. y Utku A. “Leaders in the Civic Engagement Movement: Zimbabwe” http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/LCEM_Zimbabwe_Final_May_2014.pdf
- Transparency International. 2014 Corruption Perceptions Index. <http://www.transparency.org/cpi2014/results>



ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Sardi G.M.I.*, Volpe S.M., Gutiérrez, G., Herrero M.A.

Facultad de Cs. Veterinarias, Universidad de Buenos Aires. Chorroarín 280 (1427), CABA,
Argentina

gsardi@fvet.uba.ar

RESUMEN

El presente trabajo describe los resultados de una serie de experiencias aplicadas en la evaluación final de los alumnos en una materia de la carrera de Veterinaria de la UBA, en el marco de un proyecto de aprendizaje servicio. Dicha evaluación se llevó a cabo utilizando elementos propios de la alfabetización académica, haciendo hincapié en la expresión oral y escrita. El aprendizaje servicio como herramienta de formación fue de suma utilidad, no solo para que los estudiantes se comprometieran socialmente, sino también para incorporar técnicas de alfabetización en la disciplina.

PALABRAS CLAVE: alfabetización académica, lectoescritura, experiencias solidarias, formación universitaria.

ABSTRACT

The aim of this paper is to describe the results of a group of experiences developed in the final evaluation of students in a subject field of Veterinary Medicine curriculum of the University of Buenos Aires part of a service-learning project. This evaluation was carried out using elements of academic literacy, emphasizing the oral and written expression. Service learning as a training tool was very useful, not only for students to commit themselves socially, but also to incorporate literacy skills within the discipline.

KEY WORDS: academic literacy, literacy, learning experiences, university education.

1-INTRODUCCIÓN

Hace un poco más de una década se instauró un debate en la Argentina y Latinoamérica que consistía en ayudar a tomar conciencia de que a leer y a escribir no se termina de aprender ni de enseñar cuando finaliza la escuela media, sino que estos procesos debían continuar en la instancia de Educación Superior. El argumento a favor de que la Universidad se ocupara de la lectura y escritura sostenía que el pasaje a los estudios superiores exige dominar textos y prácticas desconocidos para los ingresantes. Asimismo, la constatación de que buena parte de los alumnos no consigue superar ese desafío por su cuenta, fue reforzando la necesidad de que instituciones y profesores de Educación Superior se tuviesen que hacer cargo de su enseñanza. (Carlino, 2003).

El concepto “alfabetización académica” se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace aproximadamente dos décadas. Consiste en el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2003: 410).

Las tareas de escritura son una estrategia de evaluación muy común, en particular en el contexto universitario; sin embargo, en muchas ocasiones resulta un desafío para los profesores realizar la evaluación de dichas tareas. Esta situación es aún mayor cuando los profesores aceptan el reto de pensar sus prácticas pedagógicas-evaluativas incorporando los postulados de la alfabetización académica (López y Gómez, 2012).

Por otro lado el aprendizaje-servicio como herramienta pedagógica en la formación universitaria, puede dar una solución, combinando la reflexión y su relación con el servicio comunitario, con oportunidades de aprendizaje. Los proyectos de aprendizaje-servicio pueden desarrollarse en todos los niveles de enseñanza y en todos los sectores sociales, existiendo diferentes modelos para la Educación Superior (Herrero, 2010).

La preocupación por crear oportunidades para poder vincular todos los aspectos señalados anteriormente, dio origen a una serie de experiencias realizadas en la materia Bases Agrícolas para la producción animal (BAPA) de la carrera de Veterinaria de la UBA. Esta asignatura pertenece al módulo común obligatorio, que se dicta en el 2do año de la carrera, introduciendo al alumno en la rama de la profesión de la producción animal. Los estudiantes se enfrentan por primera vez al ámbito rural, tanto desde lo técnico como por el vocabulario específico. Al encontrarse dificultades relacionadas a la expresión oral y escrita respecto de estos temas, representa todo un desafío desde la docencia, insertarlos en la disciplina. Una instancia para mejorar esta situación fue la incorporación de un proyecto de alfabetización académica en el trabajo de evaluación final para los estudiantes en condición de promoción.

El presente trabajo describe los resultados de una serie de experiencias aplicadas en la evaluación final del curso utilizando alfabetización académica, haciendo hincapié en la expresión oral y escrita, en el marco de un proyecto de aprendizaje-servicio.

2. EXPERIENCIA REALIZADA

En BAPA, en los últimos años se viene implementando el aprendizaje-servicio como parte del proyecto de voluntariado de la cátedra de Producción de pequeños rumiantes, cuyas actividades conjuntas fueron comentadas y descriptas en trabajos anteriores (Gutiérrez. G. 2012; Gutiérrez.G.,2009). Esta experiencia de aprendizaje tiene una mirada diferente: el estudiante interactúa con el actor social -en este caso, el productor ganadero y su problemática-, integrando los conocimientos adquiridos en la asignatura y contribuyendo con sugerencias de mejoras al sistema productivo. La riqueza de esta modalidad de aprendizaje permite también incorporar otros aspectos de la enseñanza como es el caso de la alfabetización académica que se incluyó en la evaluación final de la materia BAPA.

La experiencia de los estudiantes en la evaluación final de la materia consiste en contactarse con el productor (capataz o dueño) para realizar las preguntas pertinentes (conocer la problemática local) y resolver un

cuestionario guía desarrollado por el estudiante previo a la visita. Además, deben reconocer todas las actividades productivas y relevar las plantas tóxicas y forrajeras existentes. Realizan prácticas de rutina con los animales. Luego, en un posterior encuentro áulico, en grupos de trabajo con los registros obtenidos llegarán a un diagnóstico, planteando propuestas de mejoras productivas, plasmando las conclusiones en un informe final escrito. Finalmente deben proponer y sugerir medidas de prevención de enfermedades ante la presencia de plantas dañinas y tóxicas, mediante la creación y redacción del folleto de extensión para los productores. Como cierre de la realización del trabajo en el campo, se concreta otro encuentro áulico con todos los grupos, donde se compartirán los resultados de la experiencia, y se podrá debatir la problemática local, poniendo en práctica las habilidades de expresión oral.

En la tabla 1 se presentan las actividades realizadas en el marco del proyecto de aprendizaje-servicio y las acciones de alfabetización académica llevadas a cabo.

Tabla 1: Actividades realizadas por parte de los estudiantes y docentes para la evaluación final

Actividad de los estudiantes en el proyecto aprendizaje servicio	Actividad de los docentes de alfabetización académica
Elaboración de un cuestionario guía para entrevistar al productor (Áulico) para conocer la problemática local.	Corrección y devolución con sugerencias
Entrevista al productor utilizando el cuestionario guía en la visita al establecimiento rural.	Observación de la expresión oral, devolución de la misma con comentarios.
Entrega del informe final en el aula.	Corrección y devolución con sugerencia.
Diseño y redacción de un folleto de extensión para prevención de enfermedades y daños por plantas forrajeras y tóxicas para ser entregados a los productores.	Asesoramiento en la redacción y en el diseño del instrumento
Diseño y elaboración de un Power point para la exposición oral a los grupos.	Corrección y devolución con sugerencias.
Exposición oral ante pares, actividad áulica.	Observación de la expresión oral y evaluación final con devolución individual.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La mayoría de los grupos pudieron sintetizar los conceptos básicos adquiridos e integrarlos, tanto en el informe escrito elaborado para el productor, como en el material impreso, utilizando un vocabulario accesible y pertinente a la disciplina. Esta situación fue muy positiva, ya que de esta forma comprendieron que habían adquirido habilidades verbales y de redacción, dado que no eran conscientes aún de poseerlas y de poder ponerlas en práctica.

El mayor desafío fue la elaboración de materiales de extensión, orientados a la prevención y manejo de las enfermedades: los estudiantes diseñaron en forma original, atractivos folletos explicativos específicos para cada problemática en particular, de fácil lectura y con el vocabulario apropiado al público dirigido (productores rurales).

Al exponer el trabajo en forma oral, pudieron: reflejar la situación productiva en la cual participaron aplicando los conceptos aprendidos en el aula, describir la problemática, plantear soluciones y elaborar acciones de prevención para cada situación.

En esta experiencia, el aprendizaje involucró un nivel más avanzado de pensamiento. Según Davini (2008), se pueden distinguir diferentes niveles de aprendizaje, de los cuales el de alta intensidad requiere el análisis reflexivo, la generación de hipótesis, la identificación de distintas alternativas de acción posible, la toma de decisión o la elaboración de soluciones, incluyendo cuestiones de valoración o compromiso ético. Para reforzar este concepto se introducen las palabras de Morse y Wingo (1983) “*sin experiencia, un concepto carece de significado para un individuo*” y de esta manera trasladando el aula a la realidad misma del campo, se trabaja para que el estudiante no posea un verbalismo carente de significado y no continúe con repeticiones o palabras vacías.

4. CONCLUSIÓN

Los estudiantes son protagonistas de prácticas solidarias de aprendizaje-servicio, planificadas e integradas con la currícula, destinadas a atender de forma específica y eficaz necesidades reales de la comunidad y además mejorar la lecto-escritura disciplinar. Esta participación en la experiencia que aspira al desarrollo de la comunidad a través de los conocimientos adquiridos en el aula y del trabajo en equipo, tiende a la excelencia académica, considerando que esta no es posible si no hay preocupación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino P. (2003). “*Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6, 20, pp. 409-420.
- Davini C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires Santillana.
- Gutierrez G., Sardi,G.M.I., Volpe,S., Coppola M., Herrero MA. (2009) “*Actividad integradora de aprendizaje-servicio en el ámbito rural; un acercamiento temprano a la práctica profesional veterinaria*”, Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Libro de resúmenes, Ed. Eudeba pp. 474-475.
- Gutierrez G., Volpe,S., Sardi,G.M.I., Schuh, A., Tomasoni, V.M. y Coppola M., (2012) “*Educación para la producción animal: Una experiencia de aprendizaje entre cátedras*”. 35º Congreso Argentino de Producción Animal. Vol. 32 Sup. 1 Enseñanza Agropecuaria. pp. 103. Córdoba. Argentina
- Herrero M.A. (2010). *Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje-servicio en educación superior*. Revista Científica Universidad Señor de Sipán año 3 n° 5. Chiclayo, Perú. pp. 63-78.
- López K.S. y Gómez N.L. (2012). *Taller de diseño de una pauta de evaluación de trabajos escritos desde la perspectiva de alfabetización académica: estudio de caso 1*. Lenguaje, 40 (1), pp. 67-98. Recuperado de: <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=RE>
- Morse y Wingo (1983) *Psicología aplicada a la enseñanza*. En FORMAS DE APRENDIZAJE. UTEHA. México.

EXPERIENCIA DE UNA ESCUELA RURAL DE URUGUAY: “LA ESCUELA AL SERVICIO DE LA SALUD”

Scala A.*, Thölke C., Trobo A.

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
(sede Uruguay). Maldonado 815/101. Montevideo. Uruguay.

*(+598) 99297212 uruguay@clayss.org ana.scale@clayss.org.ar

RESUMEN

Presentamos una experiencia de una escuela del Uruguay profundo, enclavada en un pueblo rural, departamento de Florida. La ruralidad en nuestro país, como en tantos otros de América Latina, presenta grandes debilidades que aún no logran subsanarse. No resultan suficientes los esfuerzos realizados por transformar e incorporar estas zonas a los nuevos polos de desarrollo productivo y educativo.

En una democracia es imperioso favorecer la calidad de vida de sus habitantes, derecho fundamental. El trabajo de esta escuela representa un aporte importante en este sentido.

PALABRAS CLAVE: Escuela rural, salud, aprendizaje-servicio

SUMMARY

We present an experience of a rural school in deep Uruguay, placed in a country town in the department of Florida. The rurality in our country, like in many other countries of Latin America, shows big weaknesses that could not be overcome yet. The efforts made to transform and incorporate these areas into new developing producing and educational poles are not enough. In a democracy it is imperative to enhance the quality of life of its inhabitants, a fundamental right. The role of this school represents an important contribution in this regard.

KEY WORDS: rural school, health, service - learning

1. INTRODUCCIÓN

El presente caso ha sido seleccionado por considerar que es representativo del esfuerzo realizado entre los diversos actores de una comunidad, considerada una experiencia significativa desde lo contextual y pedagógico. Han trabajado denodadamente tanto los actores institucionales como la propia comunidad a fin de poder concretar un servicio real de salud. Este caso ha reunido ciertos elementos socioeducativos de interés que representan un aporte al AySS, contribuyendo a la aplicación de las nuevas leyes de salud rural. Se conjugan una serie de eventos, que se disparan a partir de un curso de introducción a AySS dando respuesta a una necesidad muy sentida.

Los **objetivos** del presente trabajo son:

- Resignificar el lugar de la ruralidad y de la comunidad de Montecoral.
- Validar esta modalidad de proyecto especialmente en este medio, para construir ciudadanía social
- Mostrar algunos componentes del Ay SS en la experiencia presentada

2. UBICACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO Y SU CONTEXTO

Históricamente la escuela rural ha sido y continúa siendo un centro de referencia y de encuentro social de las familias del campo, especialmente en las zonas aisladas de nuestro país. Este centro educativo, Escuela 60 de Montecoral, se inserta en pleno medio rural del departamento de Florida, parte del Uruguay profundo y ajeno a muchos derechos. Si bien las comunidades rurales en Uruguay, en las dos últimas décadas, han logrado cambios favorables para elevar su calidad de vida, tanto de políticas gubernamentales centrales, como locales, aún siguen pendientes de resolución muchos problemas que las aquejan y les impiden una verdadera integración a la vida nacional democrática. A diario se les plantean a sus habitantes innumerables dificultades a sortear, acortar las grandes distancias, transitar rutas y caminos deteriorados, acceder a una educación más completa, atender su salud, soportar las inclemencias del tiempo y los avatares del clima, siempre con recursos ínfimos. Paradojalmente una nueva forma de ruralidad convive con necesidades del pasado y aspiraciones de futuro. El medio rural depende aún de sus propios esfuerzos e ingenio para su subsistencia, para crear sus espacios de esparcimiento y mantener a sus habitantes en su lugar de origen con el fin de evitar la emigración masiva.

La localidad de **Montecoral** se encuentra situada en la zona noreste del departamento de Florida. Desde sus orígenes la historia de la localidad se escribió conjuntamente con la del ferrocarril, desde la estación Chilcas hasta devenir la estación Montecoral. Los trabajadores zafrales de las estancias de la zona se fueron afincando gradualmente en el lugar, de modo que se creó un centro poblado. La principal producción es la soja, cuya zafra atrae temporalmente pobladores. En la actualidad cuenta con solamente 51 habitantes, la mayoría de edad avanzada. Es un pueblo de paso, sin grandes atractivos motivadores especialmente para los jóvenes, lo cual ha llevado progresivamente a un notorio descenso de la población. Al respecto es muy significativa la evolución de su población:

1963	1975	1985	1996	2004	2011
143	154	97	89	98	51

Cuadro 1. Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Censo 2011- Montecoral. Depto. de Florida.

La localidad carece de servicios básicos como vigilancia o policía, farmacia, comercios; solamente cuenta con un almacén de ramos generales. Sus habitantes han perdido algunos rasgos que les eran característicos, y actualmente tienen obstáculos en lo comunicacional, se integran escasamente y sienten cierto temor de participar. Sin embargo, todavía se destaca el papel de la escuela como punto de encuentro que congrega y reúne a los pobladores. La escuela es el principal centro social y cultural de la zona. En los momentos de esplendor, el pueblo supo tener servicio médico: un sacerdote (Padre Emiliano) se ocupaba

semanalmente de traer un médico y una vecina hacía las veces de farmacéutica, lo cual era un evento social congregante, al igual que la llegada del tren. La comunidad participaba ampliamente de la política local; el caudillismo fue durante mucho tiempo una esperanza de cambios en el imaginario colectivo. Los vaivenes políticos y las distancias concluyeron por conformar una ruralidad profunda, por sellar una sensación de impotencia. Tras años de abandono y decadencia quedó Montecoral sin caudillos, sin cura, sin médico y el último tren se llevó muchas esperanzas.

3. LA ESCUELA Y EL PROYECTO

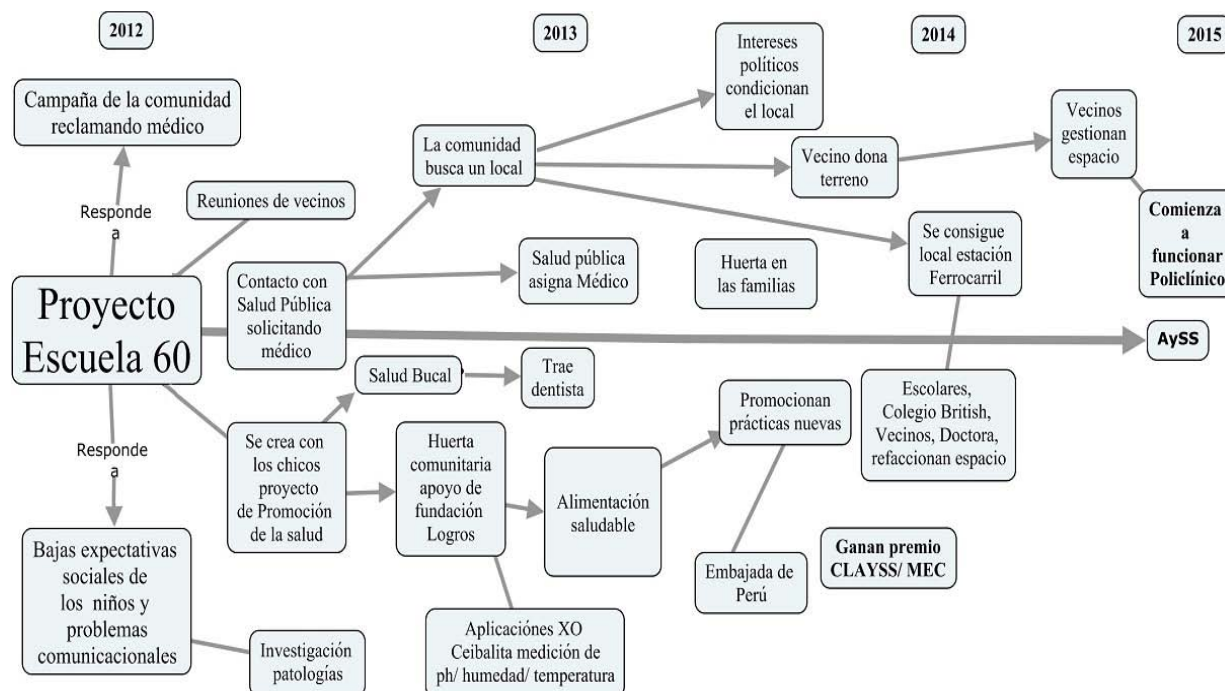
La Escuela N° 60 de Montecoral es un centro educativo unidocente que cuenta con una matrícula de ocho niños de 1° a 6°, entre 5 y 11 años. Las seis familias más jóvenes son quienes envían a sus hijos a la escuela. El resto de la población son adultos mayores, dependientes del Estado. Se integran ocasionalmente nuevos niños a la escuela que cursan por un breve lapso. La escuela rural uruguaya se enmarca en torno a dos grandes temas: la pedagogía nacional vinculada a lo rural y la didáctica multigrado.

El proyecto **“La escuela al servicio de la salud”** es significativo y motivador para la comunidad. El mismo responde a dos ejes temáticos que apuntan a la **salud integral de la comunidad: la instalación de una policlínica para la atención médica en la localidad y la promoción de hábitos saludables mediante el aprendizaje de la huerta**. Las características del AySS en cuanto al protagonismo juvenil, intencionalidad solidaria y vinculación curricular se hacen presentes en la conjunción de las acciones de ambos ejes integrados (policlínica y huerta). La difusión del proyecto ha sido consecuencia directa de la creación de redes y distinciones recibidas: premiados por el Concurso Nacional de Educación Solidaria 2014 -CLAYSS y el Ministerio de Educación y Cultura - y por el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

El servicio se inicia a partir de una necesidad esencial reclamada por la comunidad, la creación de un espacio apropiado y asistencia del médico al pueblo. La comunidad había iniciado un recorrido político para buscar soluciones. La escuela se apropia de la necesidad pero utiliza otros medios que comienzan a delinear un Proyecto: estudia con los alumnos el caso, investiga y construye redes sociales. La comunidad reunida desde la escuela, propone un espacio físico abandonado: la estación de Ferrocarril.

Esta actitud de la escuela que busca apoyo en las redes, a diferencia de la conducta de la comunidad que aun apuesta al caudillo, se debe a la metodología aplicada del AySS. La escuela establece contacto con Salud Pública donde plantea la necesidad y logra para fines de 2012 la asignación de horas/ médico para Montecoral. Sin embargo, avatares y vaivenes políticos obstaculizan la posibilidad de usar el espacio físico soñado. Surgen dificultades que paralizan: sin un espacio físico donde traer al doctor, poco pueden hacer los niños y el proyecto quedaría estancado. Es así como ante los obstáculos, la escuela demuestra encontrar una oportunidad, se hace presente la resiliencia de los actores involucrados que origina un nuevo proyecto: el de huerta.

Durante 2013 realiza un interesante viraje en el recorrido de su proyecto que dio calidad a los aprendizajes, un movimiento que resultó estratégico y posibilitó nuevos avances cualificados. En tanto se continúan las gestiones comenzadas para la policlínica, se **incorpora la huerta orgánica** como herramienta de aprendizaje y promoción de la salud. En este sentido, se favorecen los aprendizajes mediante la importante incorporación de la Fundación “Logros”, que aporta asesoramiento con técnicos y materiales para la gestión de las huertas escolares. Los estudiantes aprenden y enseñan a otros, desarrollan habilidades y destrezas. Se comparten los técnicos con la comunidad, se incorporan nuevos apoyos, como el de la embajada de Perú, usos creativos de las “XO” (Plan Ceibal) para la huerta en los hogares.



Cuadro 2. Evolución de las acciones del Proyecto desde 2012.

El interés de la comunidad elabora nuevos caminos: un vecino ofrece sus terrenos para construir un espacio para el Policlínico. La escuela sigue tendiendo redes y se vincula con un colegio de Montevideo, que realiza campañas solidarias, está dispuesto a ir con sus estudiantes de Secundaria a construir el policlínico. Ante tal realidad y movimiento popular, las voluntades políticas ceden y se habilita el uso de la estación de ferrocarril. En diciembre de 2014 la comunidad, los escolares, cien estudiantes de Secundaria, los vecinos, la doctora y familias de la zona dedican un fin de semana para reconstruir y habilitar el espacio tan esperado. El cierre, con todos los participantes en la escuela, se realiza con un fogón criollo con el tradicional asado y el festejo de un ideal cumplido.

4. CIUDADANÍA, SOLIDARIDAD Y ESCUELA EN MONTECORAL

La ciudadanía social implica una declaración de intenciones y derechos, pero sobre todo la posibilidad de concretarlos y el ejercicio real de la participación. El Proyecto en este sentido, abre nuevos caminos y da viabilidad al cumplimiento de las nuevas leyes de salud rural. Los avatares del recorrido no fueron sino un estímulo para la escuela. La existencia de varias organizaciones sociales colaboradoras, su implicancia y responsabilidad compartidas, reflejan la práctica de una ciudadanía cuyas diversas voces se escucharon. Se han logrado superar una serie de factores históricos que eran endémicos, como el clientelismo político que atrofiaba la capacidad creativa y participativa de la comunidad. Se ha fortalecido la confianza en sus propias capacidades ciudadanas, se han incorporado prácticas cualificadas de huerta que modificaron sus hábitos alimenticios. Se aportaron diversos elementos por parte de la tutora del Proyecto y de la Fundación “Logros” que permitieron continuar con el trabajo de modo de que fuera posible a través del AySS, elevar su calidad de vida y completar los proyectos que ya estaban en marcha. Estas acciones solidarias, aún a la distancia, demostraron que “se puede”.

5. CONCLUSIONES

Podría pensarse que esta experiencia es habitual o que por la escasa población de la zona y de la escuela, no reviste mayor importancia. Sin embargo, por las características de la ruralidad y de este contexto, este caso resulta verdaderamente significativo. Montecoral procura aportar soluciones a una problemática local de importancia para la calidad de vida de sus pobladores y se va logrando con el aporte genuino de la comunidad. El caso es representativo de un verdadero esfuerzo para tender puentes que superen el modelo de los tradicionales “puentes levadizos” (Tapia, N., 2015). Cuando lo que existe en general -tanto en el contexto latinoamericano como mundial- son casos en los que a la institución educativa le cuesta salir del esquema tradicional en cuanto a la pasividad o postura de “recibir” más que de gestionar recursos, esta escuela constituye un buen ejemplo de la búsqueda de respuestas y soluciones tendiendo un formidable puente para el encuentro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berriel A.E. (2013). *Memorias del Departamento de la Florida*. Ministerio de Educación y Cultura. Montevideo.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) <http://www.ceip.edu.uy/departamentos/rural>
- del Campo G. (2012). “¿De qué solidaridad hablamos cuando decimos Aprendizaje Servicio Solidario?” En: *Segunda jornada de investigadores*. CLAYSS, República Argentina, p.p 11-14.
http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IJIA-S_COMPLETO.pdf
- INE. Instituto Nacional de Estadísticas <http://www.ine.gub.uy/censos2011/resultadosfinales/florida.html>
- Malacrida M.G. (2007). “Debates y tensiones en torno al concepto de ciudadanía”. En Giorgetti, D. (comp.) *Educación en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS.p.p 49-65.
- Tapia N. (2015). Con Bridi G., Maidana M.P. y Rial S. *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. CELAM. (En prensa)



CONTROL DE SALUD ESCOLAR EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA COLEGIOS SANTO TOMÁS DE SANTIAGO DE CHILE

* Ugarte A. M., Barahona J.,
Universidad Santo Tomás. Av. Ejército N°146, Santiago, Chile
anaarayaug@santotomas.cl

RESUMEN

El proceso de formación profesional de Enfermería es determinante en el aprendizaje de los estudiantes, ya que una vez finalizada su carrera, deberán estar en condiciones de hacer un aporte a la sociedad a través de sus destrezas, conocimientos, valores y actitudes. Actualmente, los docentes de Enfermería no sólo deben entregar conocimientos, sino ser formadores de profesionales que estén al servicio de la sociedad, contribuyendo de esta forma, a dar respuestas a las distintas temáticas comunitarias. En este trabajo, se da a conocer la labor de Aprendizaje en Servicio que los Estudiantes de Enfermería de 4to año, de la Universidad Santo Tomás, sede Santiago, han realizado en los Colegios de la misma corporación, dando respuesta a una necesidad sentida de la comunidad educativa, en cuanto a conocer la situación de salud de los niños y niñas de 4 a 9 años. Con esto, se busca contribuir que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes de Enfermería, ya que esta metodología además, fomenta la confianza, la expertiz y el compromiso social.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje en servicio, enfermería, control de salud escolar, colegio

SUMMARY

Nursing Professional training process is decisive to student learning, because once their degree finishes, they should be on conditions to contribute with the society using their skills, knowledge, values, and attitudes. Currently, the Nursing teachers must not only deliver knowledge, but rather it is must be professional trainers in the service of society, thus helping to give answers to the different community subjects.

This work reveals the learning work in service that Students of Nursing 4th year of Santo Tomas University from Santiago have carried out in the school of the same corporation, in response to a felt need for the education community, regarding to know the health situation of children of 4-9 years. With this, it seeks to contribute to the learning meaningful for students, cause this methodology, further, increase the trust expertiz and social commitment.

KEY WORDS: Service Learning, nursing, health school control, schools

1-INTRODUCCIÓN

El Programa de Salud Escolar se encuentra inserto en El Programa Nacional de Salud Infantil en Chile, que abarca las edades entre los 5 y 9 años, y realiza controles de salud dentro de los establecimientos educacionales. Se sabe que salud y educación están estrechamente relacionadas; la educación es el determinante social más importante, con el cual se logra la movilidad social y, por ende, aumenta el progreso personal y de país; por otro lado, la salud, es una condición indispensable para que el niño enfrente el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que si está sano, podrá asimilar de mejor manera los conocimientos que se le entregan en el colegio. Dado esto, es que el Control de Salud de Niños y Niñas en el Establecimiento Educacional, se convierte en una estrategia de pesquisa precoz, activa y anticipatoria.

Dentro de la malla curricular de la Carrera de Enfermería de la Universidad Santo Tomás, se cuentan asignaturas de atención primaria en salud que tienen incorporadas la metodología de aprendizaje y servicio, la cual considera contenidos, competencias y valores a una tarea de servicio a la comunidad, en base a una necesidad sentida por ésta. Se basa en un crecimiento mutuo, donde la comunidad recibe una solución a su problema y los estudiantes comprenden el rol social que cumplen.

En este marco, nace desde la Comunidad Escolar Colegios Santo Tomás de Santiago, la necesidad de realizar controles de salud a los escolares desde Prekinder hasta 4° básico, es decir, niños y niñas entre los 4 y 9 años de edad. Esta necesidad obedece a que durante este período, los niños y niñas no acuden a los controles periódicos en sus respectivos centros de salud, y dejan de pesquisarse factores de riesgo que inciden directamente en el crecimiento y desarrollo de los menores.

-Objetivo general:

-Implementar el control de Salud Escolar en Colegio Santo Tomás de Santiago utilizando la metodología de Aprendizaje y servicio.

-Objetivos Específicos:

-Habilitar administrativa y técnicamente por parte de los estudiantes de Enfermería de 4° año los controles de salud Escolar en los Colegios Santo Tomás de Santiago.

- Pesquisar oportunamente factores de riesgo que incidan en el crecimiento y desarrollo de los menores.

- Derivar a especialista los escolares que presenten alteraciones de salud.

- Interactuar con la Comunidad Educativa a través de Consejería y unidades educativas.

2-METODOLOGÍA

-Población: Escolares de 4 a 9 años del Colegio Santo Tomás de dos comunas de Santiago.

-Actividad: Control de Salud Escolar, que considera: Antropometría, diagnóstico nutricional integral, examen físico general y segmentario, que se complementan con exámenes de agudeza visual, auditiva, ortopédico (Test de Adams y Evaluación Pie Plano) y de salud bucal, unidades educativas. Se controló un total de 576 escolares.

-Fecha y Horario: Durante nueve semanas, una vez por semana en jornada de 08:00 a 16:00.

3-RESULTADOS

Los estudiantes de ambos colegios fueron evaluados en su totalidad, entre los que se identificaron como principales problemas de salud escoliosis, disminución de la agudeza visual, caries, pie plano, pie cavo, malnutrición por exceso y déficit de la higiene corporal.

En base a lo anterior, se realizaron unidades educativas con el fin de disminuir los factores de riesgo, derivación a Especialidades (Nutrición, Oftalmología, Traumatología).

Se coordina con Escuelas de Nutrición y de Tecnología Médica de la Universidad Santo Tomás para que se incorporen a este trabajo colaborativo.

Los miembros de la comunidad educativa de los Colegios Santo Tomás refirieron sentirse satisfechos con las actividades realizadas, al igual que los estudiantes de Enfermería, quienes expresan que esta experiencia ha sido de gran impacto en su formación, pues les permite insertarse en forma activa dentro de una comunidad y en un ámbito distinto al que estaban acostumbrados.

4-CONCLUSIÓN

La experiencia fue evaluada en forma positiva por ambos protagonistas, lo cual confirma el hecho de que el aprendizaje en servicio es una metodología válida que permite a los estudiantes valorar su rol social dentro de una comunidad de la cual no son ajenos, otorgándoles valor a sus actividades y convirtiéndolos, a su vez, en protagonistas de su propio aprendizaje, a través del cual dan respuesta a una necesidad sentida del grupo en el que intervienen.

Realizar los controles de salud en el propio establecimiento escolar en el que se desenvuelven los niños y niñas, sin contar con la presencia de los padres, exige que los estudiantes de la Carrera de Enfermería de 4° año apliquen técnicas de comunicación que permitan interactuar de la mejor manera posible con los preescolares y escolares, y adentrarse en un mundo muchas veces desconocido por los adultos.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento a los padres, apoderados y profesores de los establecimientos educacionales y a la directora y jefa de carrera de Enfermería de la Universidad Santo Tomás, ya que sin su apoyo, esta experiencia no hubiese podido llevarse a cabo, pero por sobre todo se agradece a los niños y niñas, quienes con su magia lograron encantar a los estudiantes de Enfermería para que continúen con esta labor que es la de atender a quienes más lo requieren

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-Jouannet, C, 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. Recuperado en 03 de junio de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000200007&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-45652013000200007

-Chaverri, P. [et al.] (2015) *El Aprendizaje en Servicio en ULACIT: conceptos, experiencias y retos San José, C. R.*: ULACIT, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología Recuperado de <http://www.ulacit.ac.cr/files/archivos/VSE/Libro%20Aprendizaje%20en%20Servicio%20Version%20Digital.pdf>



PROPUESTA DE TRANSICIÓN ENTRE UN VOLUNTARIADO Y APRENDIZAJE-SERVICIO

Vargas Olivares C.*, Yuri Saba P., Soto R., Gema Santander

Universidad Santo Tomás, Escuela de Enfermería, calle Ejército 146, Comuna de Santiago, Santiago, Chile;

Código postal 8370003

cvargasol@santotomas.cl

RESUMEN

Convertir un voluntariado en una actividad de Aprendizaje y Servicio es muy factible para una carrera como Enfermería, debido al gran porcentaje de actividades que permiten desarrollar y demostrar compromiso social. Desde enero de 2015, se comenzó el trabajo voluntario con estudiantes de 1er año de la carrera de Enfermería de la Universidad Santo Tomás, en una Fundación que acoge a adultos mayores con vulnerabilidad social, física, psíquica y económica. Las actividades que se desarrollan son: asistencia del adulto mayor en el momento de su almuerzo y revisión periódica de medicamentos donados, específicamente en la clasificación y su revisión de la fecha de vencimiento.

PALABRAS CLAVE: voluntariado, adulto mayor, aprendizaje y servicio

ABSTRACT

Converting a volunteer in a service learning activity is very doable for a career in Nursing, because of the large percentage of activities that develop and demonstrate social commitment. Since January 2015, volunteer work was started freshmen of the undergraduate course at the University Santo Tomás, a Foundation that welcomes seniors with social, physical, psychological and economic vulnerability. The activities developed are: assistance for older persons in the time of lunch and periodic review of donated drugs, specifically the classification and review of the due date.

KEY WORDS: volunteer, elderly, learning and service

1-INTRODUCCIÓN

La iniciativa de voluntariado, nace en enero del presente año 2015, debido a que es una necesidad sentida de los docentes involucrar a los estudiantes recién ingresados a la carrera de Enfermería en una actividad netamente asistencial, como es atender a una persona de la tercera edad, la cual se encuentra internada en un hogar y con sus necesidades bio-psico-sociales-espirituales alteradas.

Por lo anterior, se realiza un primer contacto con la Fundación Las Rosas, que acoge a adultos mayores con vulnerabilidad social, física, psíquica y económica: personas desprotegidas, aquéllos que nada tienen, a nadie tienen, están desvalidos, sufren situación de pobreza, enfermedad, abandono y soledad.

La primera reunión se realizó con la Enfermera jefe, quien manifiesta dos actividades principales que estaban requiriendo mucha ayuda, y que coincidieron con los intereses planteados en la Escuela de Enfermería. Las actividades consistían en asistir en la alimentación, principalmente en el almuerzo, pues la tasa de desnutrición ha ido en aumento sobre el 20% y los recursos económicos para solventar más personal están siendo cada vez más escasos, y la otra actividad es la clasificación de medicamentos y revisión de fechas, para detectar los vencidos, pues el hogar recibe mucha donación de medicamentos y en una semana se les llena el lugar destinado a almacenaje.

Para la Fundación es esencial rescatar la dignidad del adulto mayor, a quien se le pide su consentimiento para aceptar esta invitación, y siempre se respeta su voluntad.

Los adultos mayores en ocasiones acuden a la institución derivados desde servicios públicos y departamentos municipales, o por iniciativa de la comunidad que intenta apoyarlos con una solución segura y definitiva.

En otros casos es la familia la que manifiesta no estar en condiciones de acogerlos en su casa. La falta de una persona que pueda atender al anciano durante el día, la necesidad de cuidados especiales y los problemas de relación con los miembros de la familia son algunos de los factores que detonan la necesidad de ingresar a un hogar de larga estadía.

La edad promedio es para los hombres de 78 años y para las mujeres, de 83. El costo para los residentes autovalentes correspondiente a un 6,9 % del total, es de U\$470, los semi valentes que son un 46,3 % del total es de U\$553 y los no valentes que son un 46,8 % del total U\$836. El costo directo promedio de atención mensual de cada residente es de U\$680.

En Fundación Las Rosas, existe una lista de espera de 900 personas, lo que denota la urgencia por establecer políticas públicas respecto de quienes postulan a un establecimiento de larga estadía para el Adulto Mayor (ELEAM).

El objetivo de esta interacción es realizar un muy buen trabajo voluntario con estudiantes de 1er año de Enfermería, con el fin de incrementar en ellos la fidelización a la carrera por medio del cuidado de personas vulnerables y posteriormente realizar Aprendizaje y Servicio incorporando más actividades que respondan a objetivos de aprendizaje de asignaturas como son Intervenciones educativas, Proceso y Procedimientos de Enfermería, Farmacología, entre otras.

2-OBJETIVOS:

- Mejorar la tasa de desnutrición en los adultos mayores atendidos por el voluntariado.
- Mejorar los tiempos de clasificación de medicamentos y la oportunidad de administración.
- Optimizar la utilización de los medicamentos donados.
- Mejorar el indicador de filiación de los estudiantes de 1er año de la carrera de Enfermería.

3-ASPECTOS METODOLÓGICOS

Descripción de una experiencia que se pretende convertir en aprendizaje y servicio de la Escuela de Enfermería de la Universidad Santo Tomás, sede Santiago, Chile.

El primer paso es la organización de docentes y estudiantes de primer, segundo, tercer y cuarto año de la carrera de Enfermería que estén motivados a realizar una actividad de voluntariado con adultos mayores de alta vulnerabilidad social.

Paralelo a esto se hace contacto con la Fundación Las Rosas, específicamente con la Enfermera jefe, para detectar necesidades sentidas de colaboración. Se acuerda que son dos las necesidades sentidas por la Fundación: la asistencia de los adultos mayores en la alimentación específicamente en el almuerzo, y la clasificación de medicamentos que son donados a la Fundación y su revisión en las fechas de vencimiento.

El segundo paso fue cumplir con los mínimos requisitos de ingreso a la Fundación: realizar los 61 voluntarios una inducción, en donde los aspectos organizacionales y valóricos son entregados por y en la Fundación.

El tercer paso fue asegurar la calidad de la atención en nuestras dos actividades comprometidas, la entrega de alimentación al adulto mayor y la clasificación de medicamentos y la revisión de su fecha de vencimiento. En primer lugar fuimos entrenados por una nutricionista de la Fundación en la asistencia de alimentación del adulto mayor, así como realizamos una capacitación básica in situ a los voluntarios en la clasificación de medicamentos, explicando en principio la verificación de la fecha de vencimiento, así como el proceso de clasificación de los mismos.

Para ambas actividades se elaboró un manual de procedimientos.

El cuarto paso y para fidelizar a nuestros voluntarios, tanto la fundación como la Universidad, realizamos una misa otorgando bendición a nuestras labores con los adultos mayores.

Finalmente, para darnos identidad, le pusimos un nombre al grupo de voluntariado: Ayün Kellu, de origen mapudungun cuyo significado es “ayudar con amor”. También creamos un lema: “ayudar con alegría, escuela de Enfermería” y un facebook que lleva el mismo nombre del voluntariado: Ayün Kellu.

4-RESULTADOS

Desde la Escuela de Enfermería se interesan en participar 4 docentes y 57 estudiantes, se realizan reuniones donde se analiza el perfil de los beneficiarios y las actitudes y comportamientos apropiados para desarrollar este voluntariado. Participan dos grupos de estudiantes: los voluntarios de primer año y los monitores que son de segundo a cuarto año de la carrera, quienes tienen responsabilidad de liderar este grupo de voluntarios bajo la supervisión directa de los docentes.

Desde la Fundación realizan actividades de inducción para todos los voluntarios, y presentan la misión, visión, actividades, organización, necesidades con el fin de aproximar a los voluntarios a la realidad de la institución. Hay un lanzamiento del voluntariado desde la Fundación y una actividad de bendición por parte del capellán de la Universidad Santo Tomás.

La acogida por parte de los funcionarios, directivos de la Fundación hacia docentes y estudiantes es sido excelente ya que aprecian la acción de cubrir estas necesidades reales y urgentes.

Docentes y estudiantes se sienten profundamente motivados con la experiencia en la Fundación, principalmente los estudiantes recién ingresados en la carrera ya que les permite vivenciar situaciones asistenciales y desarrollar e incrementar su vocación de servicio, sacándolos del contexto académico que está muy orientado a ciencias básicas.

Los indicadores más relevantes serían disminuir la tasa de desnutrición de los adultos mayores y optimizar el tiempo que utiliza el personal de la Fundación en revisar las fechas de vencimiento de los medicamentos y su posterior clasificación. Finalmente, medir la adherencia y filiación de los alumnos de 1er año de Enfermería a la carrera comparando la tasa de deserción de años anteriores con la de 2015.

5-DISCUSIÓN

Desde enero a mayo hemos levantado minuciosamente las necesidades del hogar, tanto el equipo de alumnos como el de docentes, con un alto compromiso en el cumplimiento de la asignación de las tareas, tanto en el día como horario, así como en avanzar paso a paso asegurándonos del correcto cumplimiento de las exigencias metodológicas de ingresar a un centro con las características de la Fundación las Rosas -un centro católico, que exigen una inducción a todo voluntario que ingrese a su Institución-, así como hemos asistido a las charlas de capacitación en el tema de la entrega de la alimentación a un adulto mayor, por parte de una nutricionista.

Actualmente en el mes de junio, comenzamos a asistir en las dos actividades comprometidas, para que en un plazo de tres meses podamos comenzar a medir el cumplimiento de nuestros indicadores y objetivos. A futuro tenemos la meta de implantar la entrega de alimentación en las 4 comidas del adulto mayor así como extender nuestros servicios en al menos 10 de los 19 hogares de la Región Metropolitana de Chile.

6-CONCLUSIONES

Este tipo de actividades enriquece a los voluntarios, aporta a los adultos mayores, incrementa la responsabilidad social universitaria, fideliza a los estudiantes de 1er año (disminuye la deserción) y, por otra parte, incrementa el interés de postulantes al identificar que tempranamente en la carrera se trabaja en las competencias que debe tener un profesional de Enfermería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-Fundación Las Rosas, <http://www.fundacionlasrosas.cl>



