

Transformar para

Educar 4

APRENDIZAJE SERVICIO

ADELA DE CASTRO
EULISES DOMÍNGUES MERLANO
COMPILADORES

Transformar para

Educar 4

APRENDIZAJE SERVICIO

ADELA DE CASTRO
EULISES DOMÍNGUES MERLANO
COMPILADORES



© Universidad del Norte, 2017

Jesús Ferro Bayona
Rector

Alberto Roa Varelo
Vicerrector Académico

Eulises Domínguez Merlano
*Jefe Centro para la Excelencia Docente
(CEDU)*

Adriana Maestre Díaz
Dirección editorial

Zoila Sotomayor
Coordinación editorial

Adela de Castro
Eulises Domínguez Merlano
Compiladores

Catalina Suárez
Asistente editorial

Eduardo Franco Martínez
Corrección de texto

CEDU
Fotografías y videos

Jennifer Nova López
Diagramación digital

Munir Kharfan de los Reyes
Asesoría técnica

Mario Gómez V.
Blessed Ballesteros
Montaje libro electrónico

ISBN 978-958-741-832-3

© Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio reprográfico, fónico o informático, así como su transmisión por cualquier medio mecánico o electrónico, fotocopias, microfilm, *offset*, mimeográfico u otros sin autorización previa y escrita de los titulares del *copyright*. La violación de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	12
---------------------------	-----------

Anabella Martínez Gómez

CAPÍTULO 1	
UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE SERVICIO EN COLOMBIA: CONCEPTUALIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	16

Ángels Domingo Roget y María Carmen Balaguer Fábregas

INTRODUCCIÓN	17
1. CONCEPTUALIZACIÓN Y DIMENSIONES	20
2. MODELO PEDAGÓGICO	23
3. APRENDIZAJE ACTIVO	25
3.1. APRENDIZAJE REFLEXIVO Y COMPETENCIAL	27
3.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO	27
4. UNA PROPUESTA PARA LA ACCIÓN	27
4.1. EQUIPO DOCENTE	30
4.2. METODOLOGÍA DE TRABAJO: CAD DEL PROYECTO APS DE AULA	30
4.3. ORGANIZACIÓN Y CRONOGRAMA	31
4.4. RECURSOS Y MATERIALES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	34
5. RESULTADOS	35
CONCLUSIONES	36
REFERENCIAS	39

CAPÍTULO 2	
APRENDIZAJE SERVICIO, INVESTIGACIÓN DE AULA Y DESARROLLO DOCENTE	41

Adela de Castro, Anabella Martínez y Dick Guerra Flórez

RESUMEN	42
INTRODUCCIÓN	42
1. MARCO TEÓRICO	45
1.1. EL APRENDIZAJE SERVICIO EN EL SIGLO XX	45
1.2. APRENDIZAJE SERVICIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR	46
1.3. BASES TEÓRICO-CONCEPTUALES DEL APRENDIZAJE SERVICIO	47
1.3.1. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	48
1.3.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	50

2. OBJETIVOS	51
2.1. OBJETIVO GENERAL	51
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	52
3. METODOLOGÍA	52
3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN PARALELA	52
3.2. PARTICIPANTES	52
3.2.1. LOS DOCENTES	52
3.2.2. LOS ESTUDIANTES	53
3.2.3. LAS COMUNIDADES DE TRABAJO	53
3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	53
3.3.1. ENCUESTA DE ANTECEDENTES	53
3.4. OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE DE CLASE	54
3.5. ENCUESTA DE BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE SERVICIO	54
3.6. ENCUESTA A LAS COMUNIDADES	55
3.7. RETROALIMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DOCENTE (CAD)	55
3.8. PROCEDIMIENTO	56
3.8.1. FASE DE DISEÑO	56
3.8.2. FASE DE IMPLEMENTACIÓN	56
4. RESULTADOS	57
4.1. ANTECEDENTES EN ACTIVIDADES DE SERVICIO	57
4.2. BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE SERVICIO	58
4.3. BENEFICIOS DEL SERVICIO	60
4.4. TRANSFORMACIONES EN LA PEDAGOGÍA DOCENTE	61
CONCLUSIONES	62
REFERENCIAS	64

CAPÍTULO 3	
ACERCANDONOS A LA REALIDAD SOCIAL DEL ENVEJECIMIENTO.	67
<i>Ana Liliana Ríos García y Vanesa Pérez Peñaloza</i>	
RESUMEN	68
INTRODUCCIÓN	69
1. ANTECEDENTES	70
1.1. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	71
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA	72

3. OBJETIVOS	74
3.1. OBJETIVO GENERAL	74
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	74
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	74
4.1. METODOLOGÍA	74
4.2. MUESTRA	75
4.3. INSTRUMENTOS	75
4.4. DESCRIPCIÓN PASO A PASO DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA	77
5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	80
5.1. PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	80
5.2. ENCUESTA SERVICE-LEARNING BENEFIT SCALE	82
5.3. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO A LOS DESTINATARIOS	85
5.4. DIARIOS DE CAMPO	86
CONCLUSIONES	87
RECOMENDACIONES	88
REFERENCIAS	89
ANEXOS	90
ANEXO 1: MOMENTO DE REFLEXIÓN 1	90
ANEXO 2: PROPUESTA LUEGO DE LAS VISITAS COMUNITARIAS	90
ANEXO 3: DIARIO REFLEXIVO (DESPUÉS DE CADA ACTIVIDAD)	91
ANEXO 4: RÚBRICA PARA EVALUACIÓN FINAL	92

CAPÍTULO 4
APRENDER DE LA REALIDAD
INTERACTUAR CON ELLA **93**

<i>Myriam Jiménez Arrieta y Dania Jaramillo Doria</i>	
RESUMEN	94
INTRODUCCIÓN	95
1. ANTECEDENTES	96
1.1. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	98
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA	98
3. OBJETIVOS	101
3.1. OBJETIVO GENERAL	101
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	101
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	101

4.1. METODOLOGÍA	101
4.2 MUESTRA	102
4.3 INSTRUMENTOS	102
4.4 PASO A PASO DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA	104
5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	106
CONCLUSIONES	110
RECOMENDACIONES	111
REFERENCIAS	112

CAPÍTULO 5
EDUCAR PARA LA PAZ 114

Juan Pablo Isaza Gutiérrez y Daniel David Barrios Mogollón

RESUMEN	115
INTRODUCCIÓN	115
1. ANTECEDENTES	116
2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	117
3. REVISIÓN DE LA LITERATURA	118
4. OBJETIVOS	122
4.1. OBJETIVO GENERAL	122
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	122
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	122
5.1. METODOLOGÍA	122
5.2. MUESTRA	123
5.3. INSTRUMENTOS	123
5.4. DESCRIPCIÓN PASO A PASO DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA	124
5.4.1. ETAPA 1. SOCIALIZACIÓN Y ACERCAMIENTO AL ESTUDIANTE	124
5.4.2. ETAPA 2. PRESENTACIÓN DEL PRIMER AVANCE DEL PROYECTO	125
5.4.3. ETAPA 3. REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN EL SALÓN DE CLASES	125
5.4.4. ETAPA 4. REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN COMUNIDAD	126
5.4.5. ETAPA 5. RETROALIMENTACIÓN EN CLASE Y REFLEXIÓN	129
6. RESULTADOS	129
CONCLUSIONES	133
RECOMENDACIONES	134
REFERENCIAS	135
ANEXO	137

CAPÍTULO 6

AYUDO HACIENDO, HACIENDO APRENDO138

Mauricio García Gonzalez y Gabriela Patricia Muñoz

RESUMEN	139
INTRODUCCIÓN	140
1. ANTECEDENTES	140
2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	142
3. REVISIÓN DE LA LITERATURA	144
3.1. ANTECEDENTES DEL APRENDIZAJE SERVICIO	144
3.2. DEFINICIONES DEL APRENDIZAJE SERVICIO	144
3.3. EXPERIENCIAS EXITOSAS	146
4. OBJETIVOS	147
4.1. OBJETIVO GENERAL	147
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	147
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	147
5.1. METODOLOGÍA	148
5.2. MUESTRA	150
5.3. INSTRUMENTOS	151
5.4. PROCEDIMIENTO	151
6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS	153
6.1. RETOS QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES AL TRABAJAR EN PROYECTOS APS	153
6.2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS INSTITUCIONALES	154
6.3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES	156
6.4. REFLEXIÓN ORAL DE LAS FUNDACIONES, SESIÓN FINAL	157
CONCLUSIÓN	157
RECOMENDACIONES	159
REFERENCIAS	160
ANEXOS	161
ANEXO 1. GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA ACTIVIDAD DE OBSERVACIÓN 3	161
ANEXO 2. GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN 5	162

CAPÍTULO 7	
APRENDIZAJE SERVICIO EN LA ASIGNATURA	
ENFOQUE 1: ACTOR RACIONAL	163
<i>Mario Alberto de la Puente Pacheco y Rocío Vela</i>	
RESUMEN	164
INTRODUCCIÓN	165
1. ANTECEDENTES	166
2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	167
3. REVISIÓN DE LA LITERATURA	168
4. OBJETIVOS	170
4.1. OBJETIVO GENERAL	170
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	170
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	171
5.1. METODOLOGÍA	171
5.2. MUESTRA	171
5.3. INSTRUMENTOS	171
5.4. DESCRIPCIÓN PASO A PASO DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA	172
6. RESULTADOS	175
CONCLUSIONES	176
RECOMENDACIONES	177
REFERENCIAS	177

CAPÍTULO 8	
REFLEXIONES ACTIVAS, APORTE DEL DISEÑO	
EN LA METACOGNICIÓN DE VALORES	179
<i>Edgard David Rincón Quijano, María Carolina Fernández Morales y Katherine Tapias Valest</i>	
RESUMEN	180
INTRODUCCIÓN	180
1. ANTECEDENTES	181
2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	182
3. REVISIÓN DE LA LITERATURA	184
4. OBJETIVOS	187
4.1. OBJETIVO GENERAL	187
4.2. OBJETIVO ESPECÍFICOS	187
5. METODOLOGÍA	187
5.1. MUESTRA	188

5.2. INSTRUMENTOS	189
5.3. PASO A PASO DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA	190
6. RESULTADOS Y ANÁLISIS	194
6.1. NOTAS DE OBSERVACIÓN EN CLASE	195
6.2. COMPORTAMIENTO DURANTE LA INSTANCIA DE COEVALUACIÓN	196
6.3. FORMATO DE REVISIÓN DOCUMENTAL	197
6.4. ENCUESTA CUALITATIVA	198
CONCLUSIONES	201
RECOMENDACIONES	203
REFERENCIAS	205
ANEXOS	207
ANEXO 1 RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA EJECUCIÓN	207
ANEXO 2 PROTOCOLO DE REVISIÓN DOCUMENTAL	208
ANEXO 3 ENCUESTA CUALITATIVA	209
ANEXO 4 ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES	211
CAPÍTULO 9	
EDUCACIÓN PARA LA PAZ	213
<i>Francisco del Pozo Serrano y Cinthia Astorga Acevedo</i>	
RESUMEN	214
INTRODUCCIÓN	215
1. ANTECEDENTES	216
2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	218
3. REVISIÓN DE LA LITERATURA	221
4. OBJETIVOS	225
4.1. OBJETIVO GENERAL	225
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	225
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	225
5.1. METODOLOGÍA	225
5.2. MUESTRA	227
5.3. INSTRUMENTOS	227
5.4. DESCRIPCIÓN PASO A PASO DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA	228
6. RESULTADOS	229
6.1. CAMBIO EN LA MOTIVACIÓN Y PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO	230
6.2. SATISFACCIÓN POR PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL COLEGIO GOLDA MEIR	231
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS	233

CONCLUSIONES	235
RECOMENDACIONES	237
REFERENCIAS	238

CAPÍTULO 10

A MANERA DE CONCLUSIÓN: EXPERIENCIA DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE241

Adela de Castro, María del Carmen Amaris y Dick Guerra

INTRODUCCIÓN	242
1. CONCEPTUALIZACIÓN	242
2. METODOLOGÍA	246
2.1. MÉTODO	246
2.2. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	246
2.2.1. LOS DOCENTES	246
2.2. 2. LOS ESTUDIANTES	247
2.2. 3. LOS ASISTENTES DE INVESTIGACIÓN	247
2.3. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	247
2.3.1. GRUPOS FOCALES	247
2.3.2. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	249
2.3.3. ANÁLISIS DE DISCURSO	249
3. RESULTADOS	250
3.1. RESULTADOS DE GRUPOS FOCALES	250
3.1.1. LA MIRADA DESDE EL DOCENTE	250
3.1.2. LA MIRADA DESDE LOS ESTUDIANTES	252
3.1.3. LA MIRADA DE LOS ASISTENTES	254
3.2. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	255
3.2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO	256
3.2.2. PROCESO DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DOCENTE	258
3.2.3. LA INTERVENCIÓN SOCIAL	258
3.3. ÁCERCA DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA	259
3.4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES DE LOS DOCENTES CON UN ANÁLISIS DE CONTENIDO	259
CONCLUSIONES DESDE LAS TRES MIRADAS	262
REFERENCIAS	263
AUTORES.....	265

INTRODUCCIÓN

Anabella Martínez Gómez

Investigadora

anabellam@uninorte.edu.co

Desde la creación del Centro para la Excelencia Docente (CEDU) en 2012, se abre una convocatoria anual denominada *Transformación de curso*, que tiene como propósito promover la implementación de estrategias pedagógicas contemporáneas en el ámbito de la docencia universitaria. Por contemporáneas, se asume en este caso aquellos modos de emprender la docencia universitaria centrada en el aprendizaje del estudiante y que tengan un sustento empírico producto de la investigación científica sobre el resultado que pueden generar en el aprendizaje.

La convocatoria *Transformación de curso* puede dirigirse a dos perfiles: 1) convocar a profesores de un tipo de curso considerado estratégico por parte de la universidad dadas sus características en cuanto a ubicación en los planes de estudio, resultados de aprendizaje esperados o configuración, o 2) promover en cualquier curso de la universidad la implementación de una estrategia pedagógica específica, considerada como pertinente para el desarrollo académico institucional. En este libro, se presentan los resultados de la convocatoria *Transformación de curso 2015*, la cual se centró en promover la implementación de la estrategia de aprendizaje servicio (aprenentatge servei [ApS]). Desde Francisco y Moliner (2010), el APS resume una propuesta que “parte del servicio voluntario a la comunidad y de la adquisición de aprendizajes y los combina en un solo proyecto” (p. 69).

El desarrollo de la convocatoria *Transformación de curso* implica tres fases. 1) La fase de planeación, en la cual el CEDU determina el perfil de la convocatoria, y se determina si la esta se enfocará en un perfil de curso particular o en una metodología específica. Para la decisión, se toman en cuenta factores institucionales y las necesidades pedagógicas de los profesores. Una vez determinado el perfil, se procede a proyectar el cronograma de esta, el cual inicia el desde el año inmediatamente anterior. 2) La fase de ejecución de la convocatoria como tal, en la cual se desarrolla la publicidad asociada a esta al cuerpo docente de la Universidad del Norte donde se dan a conocer sus lineamientos. Esta fase implica igualmente la solicitud de propuestas por parte del cuerpo docente en los términos de la convocatoria y la valoración de estas por parte de un comité evaluador. 3)

La fase de desarrollo de las propuestas como tal, en la que los docentes seleccionados para la convocatoria trabajan de manera conjunta y colaborativa durante un año académico (dos semestres) bajo los lineamientos de una comunidad de aprendizaje docente (CAD).

Las CAD bien podrían definirse como “grupos de personas que comparten una misma preocupación, un conjunto de problemas o la pasión por un tema en particular, y que profundizan su conocimiento y experticia en esa área interactuando entre sí de manera continua” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002, p. 4).

Para el caso particular, consistieron en comunidades voluntarias, estructuradas, de un año de duración, con mínimo seis participantes y máximo doce orientadas tanto a la construcción de un sentido de comunidad entre los docentes como al desarrollo de iniciativas de investigación de aula y de enseñanza ilustrada.

Durante el primer semestre de trabajo, estas se enfocan en profundizar su conocimiento respecto de la metodología por implementar en el caso de que la convocatoria se centre en el segundo perfil identificado y en el rediseño del curso bajo los lineamientos de esta o de las necesidades de aprendizaje por intervenir, si es el caso del primer enfoque de la convocatoria identificado. El principal resultado del trabajo del primer semestre debe ser el rediseño del curso por desarrollar en el segundo semestre de la convocatoria y el diseño de la investigación de aula por seguir, a fin de evidenciar el efecto de la intervención pedagógica en el aprendizaje. Durante el segundo semestre, los docentes desarrollan lo planeado en cuanto a estrategia pedagógica e investigación de aula. Finalmente, en la cuarta fase, se hace el cierre de la convocatoria, que culmina con la publicación de un libro que recoge las experiencias de aula bajo los lineamientos de aquella de todos los profesores participantes.

Las dos primeras convocatorias de *Transformación de curso* se denominaron *Cambio magistral 1* y *Cambio magistral 2*. Estas se centraron en convocar a profesores de clases magistrales, las cuales en la Universidad del Norte (2003) se definen como un modelo de enseñanza en el cual docentes con formación avanzada (preferiblemente doctorados) orientan el proceso de aprendizaje de un amplio número de estudiantes mediante una exposición clara, coherente y fundamentada de las ideas, conceptos y teorías en los que se sustenta la cátedra. En la primera convocatoria, participaron seis docentes con clases que sumaron 911 estudiantes. Para la segunda convocatoria, se contó con siete docentes de Física y de Matemáticas, con clases que tuvieron una cantidad aproximada de 728 estudiantes de pregrado.

La tercera convocatoria en 2014 reunió alrededor de 15 docentes con 324 estudiantes y se enfocó en la implementación de una estrategia pedagógica específica: aprendizaje basado en equipos, metodología que consiste para potenciar el trabajo en equipo alrededor de la solución de problemas. Para Michaelson y Sweet (2016):

Esta estrategia se basa en la interacción en pequeños grupos, en forma más substancial que probablemente cualquier otra estrategia instruccional comúnmente usada en educación superior. El principal objetivo de las clases centradas en esta estrategia es generar espacios en que los estudiantes tengan oportunidades de practicar y usar los conceptos del curso para resolver problemas.

En 2015, la convocatoria de *Transformación de curso* se enfocó en promover la metodología de ApS. Se seleccionó nuevamente una metodología específica para poder abarcar profesores de asignaturas en todas las áreas disciplinares. La elección también obedeció al contexto institucional teniendo en cuenta el lema del Plan de Desarrollo Institucional: “Educar para transformar”. Además, se consideró el factor situacional de la existencia del Programa Univoluntarios.

La misión de este programa consiste, básicamente, en promover el desarrollo de la sensibilidad y responsabilidad social del estudiante y profesional en el ámbito de la educación superior, mediante la acción solidaria y la cooperación de la comunidad universitaria en acciones orientadas al mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar del entorno social. (Programa Univoluntarios, 2016).

La convocatoria se abrió en 2015. Siete docentes se seleccionaron como beneficiarios, que representan distintas disciplinas académicas que incluyen el derecho, diseño, salud, humanidades y educación. Durante el desarrollo del programa, los docentes trabajaron bajo la modalidad de una CAD, donde contaron con un facilitador y cofacilitador. En este caso, el facilitador fue la directora del Programa de Univoluntarios, doctora María del Carmen Amarís. Dada su experiencia y conocimiento del ApS, pudo generar ambientes de aprendizaje en el contexto de la CAD para que los participantes pudieran apropiarse de la metodología e implementarla en un semestre. La cofacilitadora fue la coordinadora de Innovación e Investigación del CEDU, quien aportó la orientación necesaria para el diseño y la ejecución de la investigación de aula.

Otra característica del programa de *Transformación de curso* es la asesoría internacional; los profesores cuentan con un asesor internacional para orientar tanto la implementación de la estrategia como la investigación de aula. En este caso, se contó con la asesoría de las doctoras Àngels Domingo Roget y Carme Balaguer, ambas pedagogas con experiencia en la implementación de proyectos de ApS en el currículo universitario.

Con satisfacción y orgullo presentamos esta obra donde se recopilan las experiencias de aula con el ApS de siete docentes de la Universidad del Norte, todos comprometidos con generar oportunidad de formación integral para sus estudiantes. En el contenido del libro, también se encuentra un aporte de las asesoras internacionales enfocado en la teoría del ApS planteada por Escofet, Freixa y Puig (2012) y el trabajo teórico-práctico que se ha adelantado con la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva de Barcelona (España), además de su visión personal sobre el trabajo de *Transformación de curso* con la metodología de ApS en la Universidad del Norte. Asimismo, el lector encontrará un capítulo que desarrolla un análisis global de la experiencia de aprendizaje tanto de los docentes participantes como de sus estudiantes en el semestre de implementación. Este capítulo resume los resultados de lo que se denomina investigación paralela al programa de *Transformación de curso*, la cual tiene como propósito explorar desde distintas variables lo que implica la implementación de la innovación tanto para el docente como el estudiante. El último capítulo lo constituye una conclusión de todo el proceso de ApS, con resultados de los grupos focales

de docentes, asistentes de investigación y estudiantes. Entre los dos primeros y este último capítulo, el lector podrá consultar cada una de las experiencias llevadas a cabo por los profesores, a manera de investigación de aula.

Esperamos, entonces, que el contenido de este libro se constituya en un aporte significativo al estado actual de la enseñanza-aprendizaje universitaria respecto del desarrollo de la innovación en escenarios de desempeño auténtico como lo es el trabajo voluntario.

REFERENCIAS

- Escofet, A., Freixa, M. y Puig, J. M. (2012). Aprenentatge servei: una metodologia per a la universitat. En J. M. Puig (coord.), *Compromís cívic i aprenentatge a la Universitat* (pp. 11-22). Barcelona: Graó.
- Francisco Amat, A. y Moliner Miravet, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. REIFOP, 13(4). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf
- Michaelson, L. y Sweet, M. (2016). *Elementos esenciales del aprendizaje basado en equipos*. Recuperado de: http://www.fadu.edu.uy/patio/wp-content/uploads/downloads/2013/05/20130508_TBL.pdf
- Programa Univoluntarios (2016). Conoce más sobre Univoluntarios. Recuperado de: <http://www.uninorte.edu.co/web/univoluntarios/quienes-somose>
- Universidad del Norte, Vicerrectoría Académica (2003). Proyecto: Clase Magistral. [Presentación en PowerPoint]. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. M. (2002). *A guide to managing knowledge: Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

CAPÍTULO

1

**UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO
EN COLOMBIA: CONCEPTUALIZACIÓN
Y ESTRUCTURACIÓN**

Àngels Domingo Roget

Plataforma Internacional Práctica Reflexiva (Barcelona, España).
adomingo@practicareflexiva.pro

María Carmen Balaguer Fábregas

Departamento de Psicología de la Universitat Internacional
de Catalunya (Barcelona, España)
mcbalaguer@uic.es



Edificio multipropósito

Foto: Archivo

INTRODUCCIÓN

La universidad, en el pasado y en el presente, es y ha sido reconocida como institución social de referencia y un referente en la transmisión de los principios éticos de las profesiones, así como lugar en el que se aprenden valores. Por ello, la universidad como tal puede ser un espacio idóneo para el aprendizaje ético mediante el cual las jóvenes generaciones interiorizan los valores democráticos y el compromiso con el progreso social del mundo cada vez más global en el que viven. Parte de la responsabilidad social universitaria es la formación ética de sus estudiantes como ciudadanos y ciudadanas.

Por lo anterior, la universidad es uno de los espacios idóneos para promover el desarrollo de valores y competencias el siglo XXI y, por tanto, está llamada a participar activamente en la formación de los principios éticos de las profesiones, y entre sus objetivos debe figurar la formación de ciudadanos competentes.



Laboratorio antiguo, 1972

Foto: Archivo



Laboratorio de máquinas hidráulicas, 1972

Foto: Archivo

Cuando se afirma que en la universidad debe proponerse un determinado objetivo formativo, se piensa con frecuencia en llevarlo a cabo a través de la introducción de una materia o asignatura nueva desde la cual se aborde ese objetivo. Sin embargo, no es esta nuestra propuesta. Sabemos que los valores se aprenden de formas diversas y en contextos diferentes y nuestra propuesta trata sobre las condiciones que reúnen las situaciones de aprendizaje académico y su relación con el aprendizaje ético-cívico del alumnado y no sobre la introducción en el currículo de una nueva materia.

Según Martínez (2010), hay tres vías fundamentales de aprendizaje ético: 1) el ejercicio, 2) la observación y 3) la construcción autónoma y personal de matrices de valores. Aprendemos éticamente a través de la práctica y del ejercicio, por ello, es tan importante el contexto en el que vivimos y en el que nos formamos, pues es el que realmente aprendemos. Los contextos de aprendizaje y convivencia en la universidad son espacios de transmisión informal de valores entre iguales y entre estudiantes. También aprendemos por observación y a través del impacto de los modelos de comportamiento

del profesorado y de la institución universitaria en su conjunto. Además, aprendemos éticamente mediante la elaboración personal de matrices de valores.

Si bien es cierto que las universidades se encuentran imbuidas en ese proceso de incorporar en los programas competencias transversales de carácter ético y social, hay que tener presente que la formación de esos valores ha mostrado ser más efectiva en los contextos de aprendizaje y convivencia propios de cada titulación y facultad y no tanto mediante la planificación de una determinada materia especializada en cuestiones sociales y éticas.

Dentro del marco universitario, la materialización de esta afirmación se puede desarrollar a través de los proyectos de aprendizaje servicio (ApS) que, a la vez que favorecen un aprendizaje práctico en los estudiantes, facilitan la prestación de un servicio que incide directamente en una necesidad social y que puede ser de aplicación relativamente rápida.

El objetivo de este capítulo es exponer desde un punto de vista conceptual y también procedimental un modelo pedagógico de transformación de un curso universitario a partir de la introducción de un enfoque de ApS que se desarrolló en la Universidad del Norte. Este proyecto se realizó bajo una metodología de investigación acción. Así, contó con la participación de siete profesores, siete asistentes de apoyo, y ha tenido repercusión en los estudiantes de los citados profesores que desarrollaron el proyecto. Los resultados obtenidos de naturaleza cualitativa demostraron la efectividad de los servicios prestados y el alcance exponencial de expansión del modelo.

El ApS por su finalidad, características y metodología fue seleccionado como el eje del programa *Transformación de curso 2015*, pues se trataba de una propuesta pedagógica que aportaba un valor añadido al proyecto formativo de la Universidad del Norte y fortalecía el modelo competencial en la educación superior. Esta innovación metodológica fue denominada Proyecto ApS de Aula, y su implementación y excelentes resultados permitió posicionar a la Universidad del Norte entre las primeras de América Latina que formalizó curricularmente esta modalidad de aprendizaje pedagógicamente avanzado.

1. CONCEPTUALIZACIÓN Y DIMENSIONES

Ante todo, se precisa realizar una aproximación conceptual a la noción de ApS, que en el contexto de la educación formal se entiende como una metodología pedagógica de aprendizaje de alto poder formativo que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. La relación circular que se establece entre ambos genera una nueva realidad que intensifica los efectos de ambos por separado. El ApS une el éxito educativo con el compromiso cívico, porque es una actividad educativa que se proyecta más allá de la institución educativa que la impulsa

El ApS en el contexto universitario se concibe como una metodología ampliamente contrastada que pretende desarrollar dos objetivos en íntima relación: 1) el aprendizaje y 2) el servicio a la comunidad (Escofet, Freixa y Puig, 2012). No se trata de desarrollar procesos de voluntariado, sino de una metodología que consigue un aprendizaje mucho más significativo que el estudio tradicional y que a la vez proporciona, de manera altruista, una ayuda a la comunidad. Se podría considerar una metodología *win-win*, es decir, ambos *partners* ganan.

La consideración de aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) cobra sentido en esta metodología, debido al carácter práctico y procedimental de sus contenidos. Bien sabido es que las posiciones cognitivistas, constructivistas o interaccionistas (Bruner, 1972; Coll, Palacios y Marchesi, 2008; Piaget, 1985; Rogoff, 1993; Vigotsky, 1979; Lave y Wenger, 1991) comparten la idea de la importancia fundamental de la práctica y la interacción para conseguir aprendizajes duraderos. Al mismo tiempo, las posturas comunicativas críticas (Freire, 1993; Habermas, 1988) abogan por un impacto rápido y contingente a demandas sociales reales desde contextos universitarios y de investigación. El ApS abarca ambos postulados y su inmediatez y facilidad organizativa lo hace particularmente efectivo para la transmisión de habilidades, conocimientos y valores

Dentro del contexto universitario, y a causa de un estudio epistemológico del concepto de *ApS*, Escofet, Freixa y Puig (2012) determinan la existencia de cuatro ámbitos del ApS, que, con sus descriptores correspondientes, aparecen en la figura 1.



Figura 1. Ámbitos del ApS

Fuente: Escofet, Freixa y Puig (2012, p. 17)

Según estos autores, el primer ámbito que plantea el ApS es el denominado aprendizaje solidario, que resulta del desarrollo simultáneo de aprendizaje de contenidos y aprendizaje de valores, como la solidaridad, el compromiso ciudadano, la generosidad, etc.

El segundo ámbito es la pedagogía de la experiencia, expresión que en el ApS se denomina aprendizaje experiencial e incide en la importancia y permanencia de los aprendizajes surgidos de las experiencias (Domingo, 2013; Lave y Wenger, 1991). Este ámbito, al que tradicionalmente la universidad no ha prestado atención, adquiere en nuestro Proyecto ApS de Aula especial relevancia, pues el ApS es una modalidad de aprendizaje en el que intervienen dimensiones de la persona que van más allá de la propiamente cognitiva o mental. Cuando fuera de la universidad los estudiantes prestan el servicio planificado, entran en contacto con personas de las comunidades beneficiarias del servicio y la interacción con ellas despierta también la dimensión emocional y la social que impacta sus emociones

y agrega sentimientos, motivaciones, intereses, etc. Las experiencias de ApS en las aulas universitarias han puesto en evidencia que estas guardan estrecha relación con los procesos motivacionales de los estudiantes. En esta línea, apunta Domingo (2013,):

A pesar de los dilemas que indagan sobre la naturaleza y función de la motivación en el aprendizaje, está universalmente aceptado en la ciencia pedagógica la estrecha correlación entre la dimensión emocional del ser humano y su capacidad de aprender en una circunstancia determinada. La psicología cognitiva ha aportado numerosos estudios empíricos al respecto que consolidan esta afirmación y que la práctica didáctica también nos confirma plenamente. Por ello podemos afirmar categóricamente que la participación de la emotividad humana en los procesos de aprendizaje es real y elevada. (p. 109)

Tras esta reflexión, y aceptado el componente experiencial del ApS, hay que tener presente que se trata de un aprendizaje, y como tal, lógicamente, ha de ser objeto también de una evaluación. Para evaluarlo, se consideran diez criterios que permiten valorar la calidad de los proyectos de ApS (Campos, 2015): 1) un enfoque de aprendizaje profundo, 2) el desarrollo de competencias, 3) el nivel de participación de los estudiantes, 4) la evaluación del proyecto, 5) el seguimiento académico en la entidad, 6) la transdisciplinariedad de las propuestas, 7) el impacto y la proyección social, 8) el trabajo en red, 9) el campo profesional en los proyectos de ApS y 10) la institucionalización. Las características de cada proyecto propiciarán la priorización de unos u otros criterios, decisión que quedará refrendada en la rúbrica de evaluación. En este instrumento, se detallaran los indicadores observables que serán valorados por los evaluadores.

El tercer ámbito que plantea el ApS es la relación de partenariado, que garantiza la colaboración entre instituciones gracias al establecimiento de convenios. Significa la obertura social de las universidades y su vinculación con entidades cívicas que requieren unos servicios; por otro lado, difíciles de conseguir (Rubio, Prats y Gómez, 2013). Además, el trabajo en red es imprescindible al tratarse de una metodología que, para optimizar su impacto social, necesita la movilización de profesorado, alumnado y representantes de las entidades sociales. La inmediatez de la red favorece la coordinación de todas las personas implicadas en el proyecto y asegura la correcta implementación de las planificaciones y la gestión inmediata de los imprevistos.

El cuarto ámbito que citan los autores es el trabajo en red, que apenas vamos a comentar, pues el Proyecto ApS de Aula en su primer año no ha generado todavía una red de trabajo externa. El trabajo en red que se ha producido, se circunscribe al contexto de la Universidad del Norte y al trabajo en colaboración con las facilitadoras internacionales. Para el desarrollo del proyecto, los profesores participantes han tenido la oportunidad de conocer a través de la red experiencias de ApS en educación superior latinoamericana. En este sentido, el proyecto ha propiciado compartir conocimiento y las experiencias exitosas de ApS con expertos de otros países.

Por otro lado, más allá de una metodología, “el ApS es considerado filosofía y como acción social por la mayoría de las instituciones juveniles, instituciones sociales e instituciones políticas, algunas de las cuales no excluyen por ello en su definición la palabra pedagogía” (Fuentes, 2014, p. 203). Con esta definición, la idea de ApS se dimensiona y adquiere el carácter de estilo de aprendizaje con impacto en el estilo de vida.

El concepto de *ApS* ha ido evolucionando en función de las distintas experiencias e investigaciones desarrolladas. Citamos una de las últimas conceptualizaciones por considerarla muy cercana al proyecto desarrollado en Universidad del Norte. En 2000, el Service-Learning Center de la Universidad de Stanford desarrolló un modelo con dos dimensiones, una relacionada con el aprendizaje y la otra con el servicio. Anteriormente, en 1997, Furco desarrolló un modelo que facilita la delimitación de tareas similares al ApS. Este modelo distingue los conceptos de servicio comunitario que vincula el voluntarismo y el concepto de *educación de campo* a las pasantías

2. MODELO PEDAGÓGICO

El modelo pedagógico implementado en la Uninorte presenta unas características propias, porque es fruto de un diseño contextualizado y adaptado a las necesidades, los requerimientos y las características del proyecto múltiple por desarrollar. Se trata de un modelo mixto que combina el trabajo en red y la presencialidad, pero en ambas modalidades se fundamenta en un trabajo en la zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vigotsky, 1995), que refleja el carácter bidireccional de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje y demuestra la mayor potencialidad de los

aprendizajes guiados o acompañados (Balaguer, 2009). Aplicado este concepto a las situaciones de aprendizaje institucional, se puede afirmar que la instrucción debe dirigirse hacia la creación de las ZDP adecuadas a cada contexto y actuar de esta manera como motor de desarrollo. Por ello, la única buena enseñanza es la que se avanza al desarrollo (Vigotsky, 1995).

La puesta en funcionamiento del proceso de investigación-acción en las aulas exigió que el equipo experto definiera un modelo pedagógico para el ApS propio para la Universidad del Norte. En los meses previos al inicio del proyecto, el equipo internacional de expertos, tras estudiar los rasgos del proyecto institucional de la universidad, elaboró un modelo propio para el ApS (figura 2).



Figura 2. Elementos configuradores del modelo pedagógico de ApS en la universidad

Fuente: Elaboración propia

La figura 2 muestra los ejes del modelo pedagógico de ApS que se implementó en la Universidad del Norte dentro de la convocatoria *Transformación de curso 2015*. Los ejes básicos y sus interrelaciones conforman una propuesta didáctica de carácter integrador que es rica y holística, a la vez que unitaria y natural en su desarrollo. El ApS propone que el alumnado inicie su aprendizaje partiendo de su propia experiencia y realice una reflexión sobre ella de tal modo que se promueva su formación y desarrollo competencial.

Desde el punto de vista metodológico, el proyecto de ApS de aula, dentro de la convocatoria *Transformación de curso 2015* de la Universidad del Norte, giró en torno al modelo de enseñanza-aprendizaje colaborativo; un aprendizaje basado en el socioconstructivismo en el que el aprendizaje deja de ser considerado la adquisición de conocimientos de un individuo para ser reconocido como un proceso de participación social.

Para el Proyecto ApS de Aula, se adoptó un modelo del aprendizaje colaborativo propio de una didáctica universitaria acorde con la pedagogía activa. En las bases del aprendizaje colaborativo, subyace la búsqueda de un método en el que los profesores gasten menos tiempo enseñando y los estudiantes aprendan más al emplear menos tiempo escuchando de manera pasiva.

Desde un punto de vista transversal, la estructura del modelo pedagógico se sustenta en tres dimensiones. La primera dimensión comprende la implementación de un contenido que tiene que convertirse en aprendizaje y que se adquiere a través de un trabajo autónomo, guiado según el modelo de ZDP. Podemos determinar las diferentes modalidades de aprendizajes que se desarrollan en el proyecto:

3. APRENDIZAJE ACTIVO

El aprendizaje activo se basa en la pedagogía activa (*learning by doing*), se orienta al conocimiento por construcción personal progresiva y guiada y no exclusivamente por transmisión. Se destaca el matiz de “activo” (Piaget, 1985) por cuanto consideramos que no es suficiente con el análisis de teorías para integrar el contenido del proyecto. Es preciso por parte del profesorado facilitar actividades que fomenten el pensamiento crítico, la reflexión y la creatividad. Se considera que la necesidad de contextualización que requiere cada uno de los proyectos de ApS implica en gran medida un ejercicio de creación y adecuación, que hará que cada proyecto sea único.

Con la expresión aprendizaje activo, también se hace referencia a la actividad que llevarían a cabo los estudiantes, como el trabajo de documentación, organización y planificación de la demanda que proporcionan las propuestas de desarrollo docente (PDD), unas pautas de trabajo para los docentes que han guiado el trabajo y la reflexión individual y grupal de los profesores de la universidad para construir el proyecto ApS de aula de forma conjunta y con esas pautas.

Cada PDD planteó la profundización en algún aspecto del proyecto, un trabajo de reflexión y de diseño contextualizado, una toma de decisiones docentes y una situación de trabajo colaborativo. Las PDD culminaron con la elaboración de un producto final que se desarrollaba durante la sesión de trabajo de la CAD y que hacía crecer la construcción del proyecto de cada profesor. La elaboración de esos productos operativizan y dinamizan el avance consistente el proyecto asegurando su adecuación al contexto de cada docente de la CAD.

A continuación, se enumeran las PDD que ha utilizado la CAD del Proyecto ApS de Aula (tabla 1).

Tabla 1. Propuestas de desarrollo docente para la comunidad de aprendizaje docente

PDD	Tema de trabajo colaborativo	Número de estudiantes por equipo
1	Presentación y justificación del proyecto	Constitución de la CAD y grupos de trabajo
2	Conceptualización del ApS	Investigación descriptiva sobre el ApS
3	Formalización académica y curricular del ApS en la asignatura	Selección de los temas de la asignatura que se desarrollarán a través del ApS
4	Experiencias de ApS	Ocho posibles proyectos de ApS en su asignatura
5	Carpeta del estudiante	Elaboración de la carpeta ApS del estudiante
6	Instrumentos para la Práctica Reflexiva	Integrar instrumentos en la carpeta del estudiante
7	Evaluación del ApS	Elaboración de la propia rúbrica
8	Buenas prácticas evaluativas	Decidir la evaluación del ApS
9	Pauta de autorregulación docente	Presentación de los proyectos de todos los profesores para la autoevaluación y coevaluación

PDD: propuesta de desarrollo docente; ApS: aprendizaje servicio;
CAD: comunidad de aprendizaje docente

Fuente: Elaboración propia

Con el apoyo y acompañamiento de los profesores, los jóvenes universitarios elaboran un proyecto que se estructura en tres fases: 1) elaboración, diseño y planificación completa de un proyecto de ApS; 2) implementación y desarrollo del proyecto por parte del alumnado en la comunidad en la que se presta el servicio; y 3) análisis, reflexión y evaluación por parte del profesor y de los propios alumnos del proyecto implementado.

3.1. Aprendizaje reflexivo y competencial

El aprendizaje reflexivo y competencial se articula de manera natural con pedagogías atentas a la cooperación, el aprendizaje significativo, la reflexión crítica y la investigación realizada en grupo. La propuesta induce al alumno al compromiso personal en la mejora de su comunidad (educativa, familiar, social, global, etc.), pasando por la mejora de sí mismo como ciudadano comprometido con el bien. Para lograrlo, se propone a cada alumno la elaboración de un portafolio de carácter reflexivo (individual o grupal), que implica directamente al alumno en el desarrollo de las competencias.

3.2. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es el elemento clave del modelo y se formaliza por medio de proyectos que los alumnos elaboran cooperativamente con su grupo. Esta estrategia es altamente formativa en el ámbito de la ciudadanía y la ética, porque fomenta la interdependencia (afrontar juntos el reto), las interacciones estimulantes (implicación de cada uno para promover el éxito del equipo) y el desarrollo de habilidades comunicativas (resolver conflictos, distribuir roles, relacionarse entre ellos y con personas externas, tomar decisiones, etc.).

3. UNA PROPUESTA PARA LA ACCIÓN

Para la implementación del Proyecto ApS de Aula, con su doble enfoque a profesores beneficiarios y, a partir de estos, a sus estudiantes, se realiza un trabajo exploratorio del contexto universitario, con el fin de garantizar la adecuación y la pertinencia del proyecto. En la tarea de análisis y diseño, participan intensamente los responsables del proyecto de la universidad liderados por la doctora María Amarís y las facilitadoras internacionales lideradas por la doctora Àngels Domingo, quienes coordinan la implementación, la dinamización y el desarrollo del proyecto. Como resultado de ese trabajo, el proceso de implementación del proyecto se estructura como se muestra en la tabla 2, estableciendo las etapas y sus correspondientes fases para su puesta en marcha en la universidad.

Tabla 2. Fases de implementación del proyecto de ApS en la universidad

Proceso de implementación	
ETAPA	FASES
I. Preparación del educador/a	1. Analizar como está el grupo y cada participante
	2. Detectar las necesidades del entorno y los posibles servicios
	3. Establecer el vínculo entre currículum y servicio
	4. Planificar el proyecto de Aprendizaje-Servicio
II. Planificación con el grupo	5. Motivar al grupo
	6. Analizar el entorno el problema y definir el proyecto
	7. Organizar el trabajo
	8. Reflexionar sobre los aprendizajes de la planificación
III. Ejecución con el grupo	9. Ejecutar el servicio
	10. Relacionarse con los interlocutores y /o destinatarios
	11. Registrar, comunicar y difundir la experiencia
	12. Reflexionar sobre los aprendizajes de la ejecución
IV. Evaluación con el grupo	13. Valorar los resultados
	14. Reflexionar sobre todo el proceso de aprendizaje
	15. Proyectar futuras acciones
	16. Celebrar el proyecto acabado
V. Evaluación del educador/a	17. Evaluar al grupo y a cada chico / chica
	18. Evaluar el trabajo en red con las entidades del entorno
	19. Evaluar la experiencia como proyecto ApS
	20. Autoevaluarse como educador

Fuente: Elaboración propia

La propuesta para la acción determina el objetivo del proyecto, los contenidos y las competencias por desarrollar por parte del profesorado beneficiario, la metodología de trabajo mediante la constitución de una CAD con los profesores y los facilitadores, así como el calendario de las etapas, las fases y los recursos y los apoyos para el desarrollo del proyecto de inicio a fin. En la tabla 3 se presentan algunos de esos aspectos.

Tabla 3. Propuesta para la acción

Objetivo general	Objetivos específicos	Competencias por desarrollar	Número de estudiantes por equipo
<p>Diseñar e implementar proyectos ApS en las aulas universitarias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar un cambio en sus asignaturas con el acompañamiento del CEDU • Capacitar a los profesores en las bases teóricas y prácticas del ApS • Evaluar la implementación de la estrategia de ApS en cuanto al rendimiento del estudiante y su valoración de la experiencia de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de iniciativa para desarrollar el aprendizaje realizado • Capacidad de motivación por la calidad del trabajo realizado • Capacidad para desarrollar en los alumnos competencias personales, interpersonales, para la ciudadanía y la transformación social, así como competencias vocacionales y profesionales • Capacidad de resolver situaciones nuevas o complejas mediante la aplicación de los conocimientos propios y la colaboración de los agentes implicados en el desarrollo de los proyectos por implementar • Capacidad de activar la competencia reflexiva en la acción docente • Capacidad de articular proyectos coherentes de servicio a la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Bases psicopedagógicas del ApS • Desarrollo universitario a través del ApS • Ejes del ApS: desarrollo competencial, cooperación activa, trabajo cooperativo y por medio de proyectos • Aprendizaje por proyectos • Diseño de proyectos de ApS • Implementación y seguimiento de los proyectos de ApS • Evaluación del ApS • Sistematización de la información del proyecto: procedimiento e instrumentos

Fuente: Elaboración propia

4.1. Equipo docente

La dirección pedagógica del proyecto corrió a cargo de la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, y para ello se constituyó un equipo experto para el proyecto de Transformación de curso 2015 de Universidad del Norte formado por tres especialistas: la doctora Àngels Domingo Roget, la doctora María Carmen Balaguer Fábregas y la doctora María Teresa Fuertes Camacho.

Las funciones de facilitadora institucional de la universidad correspondieron a la doctora María Amarís, quien dirigió y coordinó el proyecto de Transformación de curso 2015 y a quien correspondía la toma de decisiones logísticas, organizativas y operativas, con ayuda de la profesora Adela de Castro como cofacilitadora del Centro para la Excelencia Docente (CEDU). Ella prestó apoyo y acompañamiento permanente a los siete profesores de la CAD ApS y actuó como interlocutora con las facilitadoras internacionales.

4.2. Metodología de trabajo: CAD del Proyecto ApS de Aula

Esta propuesta metodológica de aprendizaje se integra en el modelo como un elemento relevante del Proyecto ApS de Aula. Precisamente, para el proceso de perfeccionamiento de los docentes en los dos últimos años, el CEDU ha impulsado y formalizado las CAD como espacios específicos de aprendizaje a partir de la interacción y reflexión entre profesores con la colaboración de facilitadores. Por ello, el Proyecto ApS de Aula se ha constituido como una CAD compuesta por docentes beneficiarios del proyecto con su personal de apoyo, facilitadora institucional y las dos profesoras expertas del equipo internacional participante. Por otra parte, el proyecto requiere como medio imprescindible también el trabajo cooperativo de los estudiantes de las aulas en las que se implementa el ApS.

La metodología del proyecto de Transformación de curso es de carácter teórico-práctico, y está orientada a la inmersión conceptual y la aplicación práctica del ApS. Se sustenta en las propuestas pedagógicas que se exponen a continuación, y que, interrelacionadas entre sí, garantizan un aprendizaje profundo y profesionalizador del profesor-participante.

1. *ApS*: consiste en integrar en el mismo proceso el aprendizaje y el servicio a la comunidad desde el convencimiento de que la formación se hace significativa cuando conecta con las motivaciones y experiencias vitales de los estudiantes. Además, propicia el desarrollo de las competencias curriculares a partir de las experiencias que proporciona.
2. *Aprendizaje reflexivo*: consiste en la toma de conciencia de las capacidades y experiencias de cada uno en relación con lo que demanda el dominio de la práctica como líder del proyecto.
3. *Aprendizaje activo*: se basa en la construcción personal, progresiva y guiada del nuevo conocimiento profesional y del proyecto por implementar con sus respectivos estudiantes.
4. *Aprendizaje colaborativo y cooperativo*: mediante la interacción entre profesores y facilitadora de la CAD y trabajo cooperativo entre los estudiantes de las aulas en las que se implementa el ApS.

También la visita que los expertos internacionales realizaron a la universidad propició la interacción entre estos y los siete profesores protagonistas del proyecto.

4.3. Organización y cronograma

El Proyecto ApS de Aula se llevó a cabo a lo largo de un año académico completo (2015). Los docentes candidatos se presentaron y aplicaron en el segundo semestre de 2014. Durante los tres últimos meses de 2014, los facilitadores internacionales responsables de este trabajo institucional hicieron posible que el 2 de febrero de 2015 se realizara en universidad el primer acto de presentación del proyecto con la participación de todos los implicados: los siete profesores, la doctora Anabella Martínez, la directora del CEDU con su equipo de apoyo, la doctora María Amarís, facilitadora institucional, y la participación virtual de la doctora Àngels Domingo Roget (desde Barcelona). En esa presentación e inauguración del Proyecto ApS de Aula, se constituyó la CAD ApS.

El proyecto se estructuró en tres fases:

- Fase 1, dedicada a iniciar el proyecto, el aprendizaje docente y la elaboración del proyecto de cada profesor mediante el trabajo colaborativo en la CAD ApS y el apoyo de los expertos internacionales.
- Fase 2, destinada al apoyo de los profesores por parte del equipo internacional experto que viajó a la universidad para el asesoramiento de los proyecto y para una fase de formación presencial orientada a la implementación y evaluación del proyecto que se llevará a cabo en el segundo semestre.
- Fase 3, implementación de los proyectos en las aulas, desarrollo del trabajo de campo y evaluación de este.

Este proyecto se coordinó con la dirección del CEDU, que llevó a cabo un trabajo compartido que finalizó con la definición y contextualización del proyecto, así como con la concreción de las actividades, la metodología, el cronograma, el acompañamiento en línea, etc. (tabla 4).

Tabla 4. Cronograma del Proyecto ApS de Aula

Proyecto ApS de Aula		2015
Fase 1	Inicio del Proyecto ApS de Aula <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del proyecto de Transformación de curso 2015 ApS • Constitución de la CAD ApS formada por profesorado y facilitadoras • Presentación de materiales y organización del trabajo a los profesores beneficiarios 	3 de febrero
	Elaboración de Proyectos ApS de Aula <ul style="list-style-type: none"> • Inducción formativa a través de las sesiones quincenales y de la elaboración personal del portafolio docente • Elaboración de proyectos por parte de los estudiantes • Revisión y mejora de proyectos por parte del profesor • Asesorar y mediar en las relaciones institucionales con las entidades externas implicadas beneficiarias del proyecto de los estudiantes 	19 de febrero
		3 de marzo
		17 de marzo
		31 de marzo
		14 de abril
28 de abril		
12 de mayo		
26 de mayo		
<i>Continúa...</i>		

Proyecto ApS de Aula		2015
Fase 2	<p>Visita de apoyo de los expertos Internacionales (tres jornadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Día 1, jornada de entrevistas individuales del equipo internacional con los profesores beneficiarios para el asesoramiento a cerca del proyecto que cada profesor ha preparado para sus estudiantes durante el primer semestre • Día 2, inducción formativa a cargo de los facilitadores internacionales: <i>master class</i>, taller de práctica reflexiva • Día 3 (media jornada), taller de evaluación del ApS y presentación de proyectos ante la CAD 	Entre 5 y 8 de junio
Fase 3	<p>Implementación y evaluación de proyectos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementación del proyecto • Reflexión guiada y sistemática del proceso • Elaboración del cuaderno de aprendizaje (alumnado) • Evaluación y propuestas de mejora • Finalización del portafolio docente (profesorado) 	Julio, agosto y septiembre
	<p>Clausura CAD ApS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de conclusiones • Posible organización de un evento para la presentación de los reportajes y proyectos ApS de aula (selección) • Entrega del reporte al CEDU (documentación profesor) • Plan para visibilizar proyectos ApS 	Octubre

Fuente: Elaboración propia

Los objetivos principales de la fase 2 son facilitar a los participantes una inmersión formativa presencial y recibir asesoramiento individual por parte del equipo experto internacional. Para ello, las doctoras Àngels Domingo y María Carmen Balaguer viajaron a Barranquilla y trabajaron varias jornadas en la universidad con los profesores que participaban del proyecto. Estas jornadas de trabajo de las facilitadores internacionales propiciaron la interacción con los profesores protagonistas del proyecto.

Se presenta a continuación una síntesis del programa de actividades presenciales que llevaron a cabo las formadoras expertas en ApS, durante junio de 2015:

- Entrevistas individuales de asesoría con cada docente y su asistente
- *Master class* el aprendizaje experiencial y reflexivo
- Taller de práctica reflexiva: instrumentos para la reflexión
- *Master class* el aprendizaje por proyectos
- Taller evaluación de proyectos
- Taller buenas prácticas evaluativas

4.4. Recursos y materiales para el desarrollo del proyecto

En primer lugar, destacamos el portafolio docente para el proyecto ApS de aula. El profesorado utilizó un portafolio exclusivo e inédito elaborado por el equipo docente de la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva y diseñado para el contexto de la CAD ApS. En ese portafolio, los docentes fueron recopilando los productos que elaboraban en cada sesión como evidencias de su aprendizaje.

Todo el trabajo y comunicación de la CAD del proyecto ApS de Aula contó con el soporte tecnológico a través de la plataforma *blackboard* de la universidad, instrumento que permitió una efectiva comunicación entre el equipo. *Blackboard* es una herramienta a través de la cual todos los miembros de la CAD podían acceder a los materiales y documentos del proyecto que estaban ahí a su disposición durante todo el año académico 2015. También dicha plataforma permitió que cada uno de los miembros pudieran compartir los trabajos y productos de las sesiones de modo que se generaron ayudas mutuas. También los facilitadores internacionales, durante las fases no presenciales, interactuaron con el profesorado a través de la *blackboard* y revisaron y acompañaron por este medio el trabajo individual y grupal de la CAD.

5. RESULTADOS

Desde la perspectiva de los facilitadores internacionales y la facilitadora de la universidad, la valoración que se realiza del desarrollo es altamente positiva. Se trata de una valoración cualitativa que se nutre de varias de evidencias de aprendizaje profesional. La evaluación se focaliza especialmente en la principal evidencia de aprendizaje, el portafolio docente, en el que cada profesor recopila los productos que elabora como pasos de su Proyecto ApS de Aula. Estos “productos” se fueron compartiendo con la CAD a través de la plataforma tecnológica que dio soporte a este proyecto. Asimismo, facilitó, además de una viva e intensa interacción entre todos los participantes, que los expertos internacionales pudiéramos acompañar a cada profesor y a toda la comunidad mediante la revisión y valoración de los productos que cada profesor con la ayuda de su asistente presentaba. La efectividad formativa de ese proceso de aprendizaje colaborativo se hizo patente en la calidad de los productos elaborados y compartidos y que los expertos evaluaron de forma continuada con el fin de orientar y regular el proceso de aprendizaje pedagógico y metodológico de todos los profesores de la CAD.

Los portafolios elaborados con sus productos son elocuentes y permiten aseverar que los docentes han logrado una interiorización de la metodología de trabajo. Transitan del conocimiento teórico al Proyecto ApS de Aula con facilidad sirviéndose de la PDD.

De la incertidumbre inicial que sintieron al comienzo pasaron a una motivación creciente por el ApS. Se apropiaron del concepto y progresivamente su planteamiento de la asignatura acabó transformándose sustancialmente. Todo ello facilitó que los profesores de forma natural y progresiva diseñaran una innovación de magnitud considerable en sus respectivas aulas universitarias. Cada miembro de la CAD contó con el apoyo de un asistente que junto a él participó de las sesiones y prestaba ayuda al profesor en todo el proceso de transformación de curso. La interacción entre los profesores y facilitadores fue creciente y las sesiones de la CAD fueron cada vez más productivas a medida que los profesores se familiarizaron con el trabajo colaborativo. En síntesis, la respuesta docente y la transformación didáctica de sus asignaturas fueron valoradas como excelentes. Se percibió, a través de diversas manifestaciones, un alto nivel de compromiso del profesorado con el proyecto de innovación universitaria

Las jornadas presenciales de las facilitadoras internacionales en la universidad constituyeron una oportunidad de oro para orientar a los profesores en su fase final del diseño y lideraron la dinámica y contenido de la sesión de práctica reflexiva metodológica sobre el proceso de innovación vivido por la CAD durante el primer semestre. Tras la fase presencial, ya en el segundo semestre, las facilitadoras realizaron un acompañamiento a estos profesores cuando implementaban y experimentaban en sus aulas los proyectos de ApS. Los estudiantes de los siete profesores participaron en el proyecto con motivación. La sensación de experiencia exitosa se hizo sentir en todos los participantes. La fase en que los estudiantes prestaron el servicio a la comunidad fue vivido por estos y sus profesores con motivación, implicación, responsabilidad y enorme satisfacción.

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes a través del ApS no se aborda en este capítulo, puesto que corresponde a los profesores de cada una de las asignaturas exponer en los siguientes capítulos su experiencia particular con sus estudiantes.

CONCLUSIONES

Llegado el momento de finalizar este primer capítulo dedicado a la presentación y fundamentación del Proyecto ApS de Aula implementado en la Universidad del Norte en 2015, se presenta una síntesis global de lo que reporta el ApS cuando se integra metodológicamente en los currículos universitarios. A la pregunta sobre qué es lo que se aprende concretamente a través del ApS en el contexto universitario, la respuesta es clara y firme, pues procede de la experimentación del ApS en diferentes universidades de ámbito internacional, a la que se suma la excelente experiencia en la universidad. En relación con los objetivos específicos propuestos para esta experiencia, se derivan diferentes conclusiones.

Respondiendo al primer objetivo, “implementar un cambio en las asignaturas con el acompañamiento del CEDU”, nos remitimos a las evidencias y a la ejecución del programa en sí. El CEDU apostó por llevar a la práctica un proyecto de ApS, con el apoyo de profesionales que habían realizado experiencias previas en este sentido (Domingo, 2009, 2013; Fuertes, 2014; Balaguer, 2009). Se constata la eficacia del liderazgo del CEDU en la innovación y la puesta en marcha de proyectos como elementos fundamentales para desarrollar esta experiencia.

En relación con el segundo objetivo específico, “capacitar a los profesores en las bases teóricas y prácticas del ApS”, se observó la eficacia de la investigación-acción (Bisquerra, 2004), de manera que la misma acción capacita para el aprendizaje y la apropiación de la metodología. Destacamos la importancia de la transmisión del procedimiento o acción como eje de la transmisión del conocimiento (Piaget, 1985).

El proyecto ApS de aula implementado en las siete aulas de la universidad es una propuesta pedagógicamente avanzada que presenta un alto valor formativo (Puig, 2009; Furco y Billing, 2002; Furco, 2007). Los docentes que impulsan y lideran los proyectos ApS de aula han llevado a cabo una innovación valiosa en el ámbito de la didáctica universitaria, una verdadera transformación de curso, que les ha proporcionado una experiencia significativa en su desarrollo profesional docente, facilitado un trabajo de innovación didáctica colaborativa a partir de una verdadera CAD y favorecido el desarrollo competencial de los estudiantes que participan en la experiencia. Esta introduce en la institución un proceso de innovación y transformación metodológica en línea con el marco del Espacio Iberoamericano de Conocimiento (EIC) que vive la educación superior latinoamericana.

Con referencia al tercer objetivo específico, “evaluar la implementación de la estrategia de ApS en cuanto al rendimiento del estudiante y su valoración de la experiencia de aprendizaje”, se puede certificar que se derivaron numerosos beneficios para los estudiantes que participaron en la experiencia del ApS y que los profesores participantes pudieron constatar en sus respectivas evaluaciones.

Además de la evaluación de los aprendizajes logrados aprendidos, y que es responsabilidad de cada profesor, se constató un conjunto de mejoras en relación con las competencias transversales (Campos, 2015). Esta constatación fue expresada por los profesores en los grupos de discusión realizados durante la estancia presencial de las facilitadoras y se refiere a diferentes ámbitos competenciales: competencias personales dirigidas a la construcción de una personalidad madura, autónoma y responsable; competencias interpersonales que ayudan a los jóvenes a interactuar con sus iguales y con su entorno; competencias para el pensamiento crítico con la finalidad de comprender el mundo desde su complejidad; competencia para la acción que ofrece la oportunidad de iniciarse en la toma de decisiones y la resolución de problemas con iniciativa, creatividad y responsabilidad; competencia emprendedora basada en el desarrollo de la iniciativa, la innovación, la asunción de riesgos, la planificación y la organización por objetivos mediante el trabajo en

equipo; y por último, competencias para la transformación social que pretenden formar a ciudadanos activos, respetuosos y comprometidos con el cambio y la mejora de su entorno y su propia comunidad (Domingo, 2009).

Como conclusión general del proyecto, referida al objetivo general “diseñar e implementar proyectos ApS en las aulas universitarias”, se puede afirmar que el seguimiento de la trayectoria y fases del proyecto, así como el trabajo sostenido de formadores, docentes y CEDU, permitió certificar tanto la planificación como la implementación de diferentes diseños, con contenido y características propias. Como categoría emergente, una de las evidencias más interesantes de la experiencia fue su transversalidad, hecho demostrado por la participación de diferentes áreas académica de universidad, epistemológicamente distintas y con planes de estudio diversos.

Es precisamente esta transversalidad una de las características del ApS, cuyos objetivos relacionados con el servicio están fuertemente vinculados al desarrollo de competencias transversales (Bain, 2005; Escofet, Freixa y Puig, 2012; Martínez, 2010). Además, la participación en este tipo de proyectos proporciona conciencia crítica de la realidad, añade valor a las acciones, pues los valores no se aprenden con explicaciones, sino que se experimenta cómo la aplicación del conocimiento a la realidad permite mejorarla y propicia el compromiso, motiva para implicarse en la transformación social y potencia la responsabilidad personal, el compromiso consigo mismos y con los demás (Habermas, 1988).

Si se destacan los beneficios que aporta la realización de un servicio, cabe también destacar los beneficios para los aprendizajes de materias. Esta metodología permite vincular la funcionalidad con los contenidos y su función en la sociedad, a la vez que promueve una articulación sustancial entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, pues el ApS hace que se retroalimenten mutuamente y así favorecer la adquisición de las competencias del proyecto universitario (Furco, 2007).

REFERENCIAS

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Balaguer Fàbregas, M. (2009). *Lectura estratègica dels problemes matemàtics a l'educació primària* (Tesis de doctorado, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/9348>
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Campos, L. (2015). *Evaluar para mejorar los proyectos de ApS en la universidad*. RIDAS: Revista Iberoamericana de ApS, 1, 91-111.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2008). *Desarrollo psicológico y educación 2: psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Domingo Roget, À. (2009). *Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior: diez propuestas para el aula universitaria*. Revista Panamericana de Pedagogía, 15, 33-57.
- Domingo Roget, À. (2013). *Práctica reflexiva para docentes: de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.
- Domingo Roget, À. y Gómez, V. (2009). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Escofet, A., Freixa, M. y Puig, M. J. (2012). *Aprenentatge servei: una metodologia per a la Universitat*. En M. J. Puig (coord.), *Compromís cívic i aprenentatge a la Universitat* (pp. 10-22). Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. Nueva York: Continuum.
- Fuertes Camacho, M. (2014). *El ApS en el practicum de la formación inicial del profesorado: estrategia para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional*. Saarbrücken: Publicia.
- Furco, A. (1997). *Service-Learning: A balanced approach to experiential education*. Washington: Corporation for National Service.

- Furco, A. (2007). Institutionalising service-learning in higher education. En L. McIlrath y I. McLabhrainn (eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. 65-82). Burlington: Ashgate Publishing Company.
- Furco, A. y Billing, S. (2002). *Service-Learning: The essence of the pedagogy*. IAP: CP.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Univerity Press.
- Martínez, M. (ed.) (2010). *ApS y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Puig, J. (2009). *ApS (ApS)*. Barcelona: Graó.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rubio, L., Prats, E. y Gómez, L. (2013). *Univesidad y sociedad: experiencias de ApS en la universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/46344>
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

APRENDIZAJE SERVICIO, INVESTIGACIÓN DE AULA Y DESARROLLO DOCENTE

Adela de Castro

Centro para la Excelencia Docente de la Universidad del Norte
(Barranquilla, Colombia).
decastro@uninorte.edu.co

Anabella Martínez

Docente Investigadora, Departamento de Educación.
anabellam@uninorte.edu.co

Dick Guerra Flórez

Centro para la Excelencia Docente de la Universidad del Norte
(Barranquilla, Colombia).
dickg@uninorte.edu.co



Laboratorio multifuncional

Foto: Archivo

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue evaluar el efecto de la convocatoria aprendizaje servicio en docentes y estudiantes de la Universidad del Norte. Para ello, se realizó un estudio de corte cuantitativo y de alcance descriptivo en la medida en que se propuso caracterizar el cambio en diferentes dimensiones de la actividad docente y del aprendizaje del estudiante. La muestra estuvo constituida por siete profesores y 160 estudiantes de las diferentes asignaturas. Los estudiantes indican que la estrategia de aprendizaje servicio les sirvió para participar en la comunidad de acogida, desarrollar empatía y sensibilidad frente a la situación de otros, desarrollar competencias de responsabilidad social y ciudadana, habilidad para aprender de la experiencia, crecimiento personal, habilidad para desarrollar responsabilidad personal y aplicación del conocimiento al mundo real, entre otras. Asimismo, opinan que la prestación del servicio les ayudó a tener una buena actitud de servicio, sentirse responsables del trabajo realizado, estar satisfechos con las acciones realizadas, participar activamente, estar motivados para realizar las acciones en comunidad, estar satisfechos con el aprendizaje adquirido y fortalecer lazos con la comunidad de acogida, entre otros. Las interacciones docente-estudiante en los espacios de reflexión permitieron caracterizar los ejes temáticos en aprendizajes no disciplinares y aprendizajes disciplinares. Al finalizar la experiencia, se pidió a cada comunidad intervenida que indicara su grado de satisfacción con el servicio.

INTRODUCCIÓN

La convocatoria de *Transformación de curso* en la Universidad del Norte surge como un programa de innovación pedagógica con la creación del Centro para la Excelencia Docente (CEDU), en 2012. Esta tiene como propósito generar cambios en la práctica pedagógica que habitualmente se desarrolla en los cursos. Para esto, la convocatoria se puede enfocar en intervenir cursos considerados como estratégicos en la universidad, debido a su perfil en el programa académico de los estudiantes y el número de ellos que se matriculan en estos. Igualmente, *Transformación de curso* se puede enfocar en promover la implementación de una estrategia pedagógica específica, sustentada en evidencias científicas de cómo mejor aprenden los estudiantes universitarios.

En esencia, la convocatoria busca proveer recursos y acompañamiento a los docentes participantes, para que puedan crear e implementar prácticas pedagógicas en el aula, conducentes al aprendizaje profundo y duradero en sus estudiantes. Cada año, el perfil de las asignaturas por intervenir (con la convocatoria o la metodología o estrategia pedagógica que se propone a los profesores emprender para la innovación) varía de acuerdo con los lineamientos institucionales relacionados con las prioridades curriculares y académicas (Martínez y De Castro, 2015).

La selección del perfil de la asignatura o de la estrategia pedagógica por trabajar en la convocatoria anual de *Transformación de curso* responde tanto a oportunidades como retos que se identifican en el contexto institucional de universidad. En los dos primeras versiones, se abordó el reto de la enseñanza centrada en el aprendizaje en los cursos numerosos, o como se definen en la universidad, clases magistrales. En la tercera versión de la convocatoria, se trató la metodología de aprendizaje basado en equipos en busca de mecanismos que permitieran su aplicación rigurosa en un grupo de docentes comprometidos con su propósito.

Para la versión 2015 de la convocatoria, el CEDU volvió nuevamente a apostarle a una estrategia pedagógica: el aprendizaje servicio (ApS). La selección del ApS respondió a dos condiciones institucionales: primero, en el Plan de Desarrollo 2012-2017, “Educar para transformar”, el rector nos señala que en sus aulas los docentes deben promover no solo la transformación de sus estudiantes a través del contacto y la participación con los contenidos y las metodologías propias de sus disciplinas, sino que deben también preocuparse por despertar en ellos el deseo de contribuir al mejoramiento de las condiciones sociales de sus entornos con la puesta en práctica de sus habilidades profesionales. La segunda condición institucional se relaciona con la existencia de una dependencia dedicada a promover solidaridad con las poblaciones vulnerables a través del ejercicio del servicio voluntario en la comunidad universitaria: el Programa Univoluntarios.

Con la convocatoria de *Transformación de curso 2015*, se buscó fortalecer la integración del servicio voluntario a los propósitos de aprendizaje de las asignaturas. Igualmente, el posicionamiento del trabajo realizado por el Programa Univoluntarios como contexto de desempeño auténtico para el desarrollo de las competencias institucionales como la eficacia comunicativa y el pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta lo anterior, el desafío del docente fue presentar el componente de aprendizaje servicio relacionado con su asignatura y cómo hizo para motivar a sus



● Laboratorio nuevo de tecnología y comunicación

Foto: Archivo

estudiantes a realizar un trabajo de campo con poblaciones vulnerables y necesitadas. Otro reto importante consistió en explicar a los estudiantes el compromiso ético con las poblaciones en las que implementarían sus proyectos.

Estos tres puntos son de interés, ya que los estudiantes no están acostumbrados a salir del campus a realizar labores, y menos a trabajar con poblaciones vulnerables. Al respecto, se tuvo que planear una sesión especial para darle al docente herramientas de sensibilización con las que llegar al estudiante y otra sesión enfocada en el compromiso ético que representa llegar a una comunidad que será objeto de la implementación de sus proyectos y punto de partida fundamental para su aprendizaje. En el último capítulo de este libro, se podrán apreciar algunos comentarios de los docentes y estudiantes durante los grupos focales de cierre de la experiencia.

1. MARCO TEÓRICO

El ApS es una estrategia de aprendizaje, cuyo propósito es construir lazos de comunicación y apoyo a las comunidades que circundan las instituciones de educación superior que usan la estrategia, con la esperanza de enriquecer con la experiencia a docentes, estudiantes e individuos de la comunidad de acogida (Mayhew y Welch, 2001).

Otra definición del ApS, según Ryan y Callahan (2002), citado por Hildenbrand, y Schultz (2015), es la relación recíproca que surge entre la experiencia de campo y el servicio comunitario sustentable, para ofrecer oportunidades a los académicos, con el propósito de que tanto estudiantes como comunidades se beneficien de los resultados. Pero esta estrategia no se debe confundir con el servicio comunitario, pues el ApS incluye la reflexión como parte integral del currículo de una asignatura y conlleva beneficios sustanciales a todos sus actores, como docentes, estudiantes e integrantes de una comunidad (Hildenbrand y Schultz, 2015).

1.1. El aprendizaje servicio en el siglo XX

Desde hace más de cuarenta años se ha venido usando y documentando esta estrategia de aprendizaje a todo lo largo y ancho de América del Norte, América del Sur, Europa, Asia y África. Algunos autores indican que esta estrategia se consolidó en los Estados Unidos con la National and Community Service Trust Act de 1993, pero que se ha ido redefiniendo a lo largo de la última década.

En un principio, el ApS resaltaba cuatro componentes: 1) la participación activa de un profesor para adelantar actividades entre la universidad y una comunidad; 2) la integración de un currículo para desarrollar la experiencia diseñada del profesor; 3) el uso del conocimiento y las estrategias pedagógicas aplicadas a situaciones del mundo real; y 4) la reflexión sobre la experiencia para desarrollar un mayor aprendizaje de los profesores (Stringfellow y Edmonds-Behrend, 2013). Al comienzo, estas experiencias se limitaron solo a programas universitarios de educación especial e involucraron comunidades con discapacidades específicas (primera infancia,

niños en sus primeros años escolares o adultos mayores). Se pretendió enriquecer el entendimiento de una discapacidad en las diferentes esferas sociales.

A partir de 2009, el radio de influencia de este tipo de estrategia de aprendizaje no se limitó a los docentes de educación especial, sino que se empezaron a realizar proyectos universitarios para apoyar comunidades necesitadas dentro del radio de influencia de la universidad. Ya, en ese entonces, se empezó a involucrar a los estudiantes en el aprendizaje basado de proyectos de interés social. Lo anterior se determinó como el primer componente necesario para adelantar programas de ApS. El segundo componente consistió en incluir la experiencia de aprendizaje como parte del currículo de la asignatura que usara la estrategia. El tercer componente mantenía como indispensable la reflexión al final de la experiencia, pero involucrándola como parte del aprendizaje activo de los estudiantes y del docente (Stringfellow y Edmonds-Behrend, 2013).

Mientras tanto, en Europa, luego del proceso de Bolonia en 1999, se vio la necesidad de realizar cambios en el sistema de educación superior que llevaron a las universidades de varios países a la adopción de políticas educativas tendientes a crear mecanismos innovadores y pedagógicos que ayudaran a los estudiantes y docentes a aprender de la realidad. Una de las causas fue que los currículos de pregrado se vieron reducidos a tres años de estudio, mientras que debían complementarse y articularse con dos años adicionales de maestría. Así las cosas, el ApS ayudó a las humanidades a sobrevivir y florecer en el nuevo ambiente de la educación superior europea (Garrett, Sharpe, Walter y Zywiets, 2011) al vincular a estudiantes y profesores en proyectos de desarrollo social que involucrara sectores sociales de ciudadanos con necesidades específicas, además de articular dichos proyectos con las políticas de responsabilidad social de las universidades.

1.2. Aprendizaje servicio en educación superior

El rol tradicional de las universidades siempre se ha asociado con la docencia, la investigación y la extensión. A partir de mediados del siglo XX, se asocia otro rol importante a las instituciones de educación superior: la responsabilidad social. Así, 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 y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados (Unesco, 1998).

Según Martínez (2010), la función ética de la universidad en la sociedad actual se establece en tres dimensiones: 1) la formación relativa al ejercicio de las diferentes profesiones, 2) la formación cívica y ciudadana de sus estudiantes y 3) la formación social, humana y personal de los futuros profesionales desde el punto de vista ético y moral. Así las cosas, la universidad actual debe propender a desarrollar competencias ciudadanas transversales inherentes al compromiso ético institucional. Al respecto, Martínez (2010) indica:

Las propuestas de aprendizaje servicio (ApS), en contextos de educación superior y en concreto en la universidad, son propuestas que conviene situar dentro de un modelo formativo de universidad que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en tiempo real. Por ello son propuestas que deben integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de universidad que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones el ejercicio de la responsabilidad social... Tanto los fundamentos pedagógicos, sociales y éticos que caracterizan el ApS como el sentido de cooperación y colaboración que cultiva en el estudiante y que promueve como servicio en la comunidad hacen de las propuestas de ApS un buen espacio de aprendizaje de competencias para la práctica profesional y también potencialmente para la práctica de ciudadanía activa. (p. 16)

Por su parte, Furco (2012) indica el real impacto del ApS en educación superior:

Mientras tanto, los beneficios del ApS puede que vayan más allá de los estudiantes y del potencial cognitivo y los efectos sociales que lo constituyen, ya que también puede afectar a los profesores, a la comunidad y a la universidad como a un todo; especialmente si se dan tres de sus más inequívocas misiones: enseñar, investigar y la responsabilidad social. (citado por Lorenzo, Belando, Álvarez, Malheiro, Naval y Pérez, 2016)

1.3. Bases teórico-conceptuales del aprendizaje servicio

En las dos últimas décadas, se ha hablado mucho de la necesidad de innovar en la enseñanza-aprendizaje en educación superior. Esto ha generado una gran

responsabilidad sobre qué tipo de estrategias podían ser innovadoras y que a su vez sirvieran a un aprendizaje más práctico y cercano a la vida real de los estudiantes. En la literatura, se ha discutido acerca de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes, el aprendizaje a través de la experiencia, de la resolución de problemas reales, etc.

Pero, en lo que compete a la estrategia de ApS, se ha debatido si sus bases teóricas están en el aprendizaje experiencial y el aprendizaje basado en problemas. En este apartado, intentaremos explicar las bases teórico-conceptuales del ApS como aquellas surgidas de las dos estrategias que acabamos de mencionar.

1.3.1. Aprendizaje experiencial

También conocido como aprendizaje vivencial, el aprendizaje experiencial (*experiential learning*) es básicamente aprender por medio del hacer (Lema, 2010). Es decir, el sujeto se vuelve, no ya observador, sino partícipe de su propia experiencia de aprendizaje experimentando por sí mismo, reflexionando sobre ello y sacando conclusiones que le ayudan a comparar un antes y un después de la experiencia de aprendizaje.

Kolb (2014) da en llamar a muchos famosos educadores y teóricos pragmáticos como William James, Kurt Lewin, Jean Piaget, Carl Jung, Paulo Freire, entre otros, como los pilares del aprendizaje experiencial; pero fue John Dewey quien dejó las bases teóricas modernas de dicha estrategia de aprendizaje.

En resumidas cuentas, en una visión simplista del modelo de Dewey (citado por Kolb, 2014) del aprendizaje experiencial, el sujeto aprende yendo a la realidad y experimentando en ella. Luego entra en un momento de reflexión que le permitirá aprender de esta primera confrontación con la realidad y de su propia reflexión. Esto lleva al sujeto a plantearse las bases para resolver un problema de dicha realidad, ir a ella y volver a experimentar. Por último, se produce un aprendizaje profundo al resolver el problema y realizar la última reflexión sobre esa realidad que ha logrado cambiar con su aprendizaje. Otra forma de ver este ciclo que plantea Dewey se puede apreciar en la figura 1.



Figura 1. Ciclo del aprendizaje experiencial de Dewey

Fuente: Elaboración propia

Según Kolp, Boyatzis y Mainemelis (2001), este aprendizaje es esencialmente experiencial, debido a que se percibe nueva información de la experiencia directa y concreta, tangible, que permite anclar sensaciones a hechos del mundo real, alimentando los sentidos con una visión realista de dicha realidad en vez de solo nutrirlos de las sensaciones internas del individuo.

Así, los principios del aprendizaje experiencial, según Lema (2010, p. 2), son:

- El aprendiz es protagonista en lugar de espectador.
- El aprendizaje vivencial es posible cuando existe una selección adecuada de las experiencias y estas son acompañadas con reflexiones, análisis crítico y síntesis.
- El aprendizaje vivencial se despliega en el intento del aprendiz por restablecer el equilibrio luego de ser llevado convenientemente por la experiencia a una zona de disconfort o disonancia adaptativa.

- El aprendizaje debe tener presente la pertinencia y relevancia para el aprendiz.
- El aprendizaje vivencial utiliza como material de trabajo las consecuencias naturales de una manera de pensar, sentir o comportarse dentro una experiencia.
- El proceso de aprendizaje vivencial debería promover la formulación de preguntas, la investigación, la experimentación, la curiosidad, la responsabilidad, la creatividad y la construcción de significados.
- Los participantes deberían poder experimentar el éxito, el fracaso, el asumir riesgos y la incertidumbre.

1.3.2. Aprendizaje basado en proyectos

Utilizar proyectos como parte del currículo no es un concepto nuevo y los docentes los incorporan con frecuencia a sus planes de clase. Pero la enseñanza basada en proyectos es diferente: es una estrategia educativa integral (holística), en lugar de ser un complemento. El trabajo por proyectos es parte importante del proceso de aprendizaje (Northwest Regional Educational Laboratory, 2010). Los resultados de investigaciones recientes evidencian que las prácticas educativas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) estimulan la participación activa en el aula de los estudiantes, pues en ella se incluye además elementos básicos de un proyecto real, sus beneficios educativos y su implementación.

El ABP es un auténtico modelo instruccional o estrategia de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicaciones en el mundo real y que se encuentra más allá del aula de clases (Blank, 1997; Harwell, 1997). El ABP tiene sus raíces en el enfoque constructivista y se derivó de los trabajos de psicólogos y educadores como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. El constructivismo ve el aprendizaje como el resultado de una construcción mental; es decir, se aprende construyendo ideas nuevas o conceptos que parten del conocimiento previo o de la experiencia inmediata. Pero lo más importante de todo esto es que los estudiantes encuentran esta estrategia divertida, motivadora y llena de retos, porque ellos desempeñan un rol activo en la escogencia de proyectos y en la planeación e implementación de estos.

El ABP no debe confundirse con el aprendizaje por problemas. En este último, la atención se dirige a la solución de un problema en particular. Por ejemplo, limpiar un arroyuelo que corre por la ciudad y que está contaminado o salvar una especie animal o vegetal que se encuentra amenazada. El ABP constituye una categoría de aprendizaje más amplia que el aprendizaje por problemas. Mientras que el proyecto pretende atender un problema específico, puede ocuparse, además, de otras áreas que no son problemas. El proyecto no se enfoca solo en aprender acerca de algo, sino en hacer una tarea que resuelva un problema en la práctica. Una de las características principales del ABP es que está orientado a la acción (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010). Esta estrategia de aprendizaje consiste en:

- Definir el objetivo que se persigue con la creación del proyecto.
- Identificar el público al cual va dirigido.
- Investigar en torno a la temática central del proyecto.
- Crear el plan de gestión que ha de seguirse para ejecutar el proyecto.
- Desarrollar las etapas o los pasos necesarios para completar el proyecto en su totalidad.

Su propósito pedagógico consiste en relacionarse con habilidades y aspectos tales como la síntesis, el análisis, el diseño, la optimización, la responsabilidad social, la conciencia ambiental, el espíritu emprendedor, el respeto por la diferencia, el aprecio por el conocimiento, la creatividad, el pensamiento crítico, el liderazgo y la iniciativa, los cuales resultan sumamente importantes para el ejercicio profesional de la ingeniería centrado en el desarrollo de soluciones en los distintos contextos (social, económico y ambiental).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Evaluar el efecto de la convocatoria *Transformación de curso 2015* en docentes y estudiantes de la Universidad del Norte.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar los beneficios de la implementación de la estrategia en las comunidades que fueron objeto del servicio.
- Identificar los cambios o avances en el saber pedagógico de los docentes participantes

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación paralela

Este es un estudio de corte cuantitativo y de alcance descriptivo en la medida en que se propone caracterizar el cambio en diferentes dimensiones de la actividad docente y del aprendizaje del estudiante. Se tomaron como base las mediciones u observaciones que se desprenden de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas, respectivamente.

3.2. Participantes

3.2.1. Los docentes

El estudio contó con la participación de siete profesores de diferentes departamentos de la universidad: Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Salud Pública, Ciencias Políticas, Derecho, Educación e Historia y Ciencias Sociales, con experiencia docente entre tres y treinta años, con vinculación tiempo completo y de grado de formación posgraduada.

Dos de los siete docentes venían desarrollando experiencias similares de implementación de proyectos sociales dentro de las actividades pedagógicas en su clase. Sin embargo, ninguno afirmó haber trabajado antes bajo el esquema que propone la metodología de ApS.

3.2.2. Los estudiantes

En suma, participaron nueve grupos de clase, para un total de 160 estudiantes participantes en la investigación. Estos provienen de los diferentes programas de la universidad, porque la muestra de docentes fue heterogénea y algunas de sus asignaturas eran de carácter electivo u optativo para estudiantes matriculados en cualquier programa.

Respecto de la muestra, 72 % de los participantes eran mujeres, 84 % estudiantes con al menos cinco semestres de vinculación a la institución y con alguna experiencia en actividades extracurriculares en más de 58 % de los casos.

3.2.3. Las comunidades de trabajo

Las actividades de ApS fueron implementadas en diversas comunidades de características muy distintas entre sí. Aproximadamente, doce comunidades se vieron beneficiadas con su participación en alguno de varios proyectos. De ellas, en alrededor de 70 % se trabajó con sujetos menores de edad y 30 % restante se enfocó en servicios dirigidos a adultos.

Las comunidades estuvieron compuestas por dos instituciones educativas, un hogar de adultos mayores, un hogar de jóvenes con deficiencias visuales, y el resto de grupos eran comunidades con desventajas socioeconómicas.

3.3. Técnicas e instrumentos

Para la recolección de los datos, se utilizaron los siguientes instrumentos:

3.3.1. Encuesta de antecedentes

La encuesta de antecedentes está conformada por 23 ítems, de elección múltiple y de respuesta abierta, la encuesta buscaba caracterizar la muestra de estudiantes

participantes a la vez que identificar la proporción de estos que hubiesen participado anteriormente en alguna forma de voluntariado o actividad de gestión social dentro o fuera del campus universitario. El análisis de contenido cuantitativo realizado en torno las respuestas dadas constituye el insumo para la caracterización de los antecedentes.

3.4. Observación no participante de clase

La observación no participante de clase consiste en visitas regulares a la clase, en los momentos en que el docente designaba para orientar la reflexión sobre el servicio y los aprendizajes que derivaran de este. La observación no estructurada permitió el registro libre y espontáneo del observador que le dio margen para identificar solo lo que este creyó conveniente y pertinente registrar. Las impresiones fueron luego analizadas bajo la técnica de análisis de contenido cuantitativo con miras a estimar la regularidad en parámetros que permitieran caracterizarlas.

3.5. Encuesta de beneficios del aprendizaje servicio

La encuesta de beneficios del ApS en su versión original desarrollada por Toncar, Reid, Burns, Anderson y Nguyen (2006) , la *Service-Learning Benefit Scale*, reúne veinte ítems, de elección múltiple en escala Lickert de siete valores, donde uno implicaba el menor acuerdo con el ítem y siete el máximo grado de acuerdo. La encuesta también cuenta con ítems de respuesta abierta, y como tal buscaba valorar el grado de cambio o aprendizaje de diferentes dimensiones de los estudiantes una vez participaran de la experiencia de servicio.

Una sección de quince ítems iban orientados a estimar el compromiso de cada estudiante con el desarrollo de la tarea misma del servicio. Para los propósitos de esta investigación, la encuesta permitió caracterizar la percepción de los estudiantes sobre los beneficios de participar en una clase estructurada desde el ApS.

3.6. Encuesta a las comunidades

La encuesta a las comunidades está conformada por diecisiete ítems, de elección múltiple en escala Lickert de siete valores, donde uno implicaba el menor acuerdo con el ítem y siete el máximo grado de acuerdo que buscan determinar el grado de satisfacción de la comunidad con el servicio prestado por los estudiantes, el impacto que desde sus perspectivas tuvo el trabajo desempeñado por la clase, las fortalezas del grupo de trabajo, así como las oportunidades de mejora. El test fue formulado por los investigadores en virtud de lo pertinente que resultaba elaborar un instrumento supremamente adaptado a las particularidades de esta investigación.

3.7. Retroalimentación de la experiencia en las comunidades de aprendizaje docente (CAD)

La retroalimentación de la experiencia en las CAD consiste en determinar aspectos del saber pedagógico del docente que cambiaron con el programa de Transformación de curso, como también detectar la generación de un sentido de comunidad entre sus integrantes. De los veintidós ítems que conforman la retroalimentación, solo se seleccionaron los cuatro, que, a juicio de los investigadores, mejor diferenciaban las dimensiones del estudio, algunos de los cuales eran preguntas cerradas, de opción múltiple, tipo Likert y otras abiertas que solicitaban ampliar o explicar la respuesta del docente. La tabla 1 resume las técnicas de registro y evaluación empleadas para cada objetivo.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos

Técnica	Instrumento	Objetivo	Dirigido a...
Encuesta	Encuesta de antecedentes	Indagar sobre los antecedentes de participación en actividades de voluntariado	Estudiantes
Observación no participante	Observación de clase	Caracterizar los momentos de reflexión propiciados por los docentes	Docentes
Encuesta	<i>Service-Learning Benefit Scale</i> (Toncar et al., 2006)	Conocer la percepción de los estudiantes sobre los beneficios de participar en una clase estructurada desde el ApS	Estudiantes
<i>Continúa...</i>			

Técnica	Instrumento	Objetivo	Dirigido a...
Encuesta	Encuesta a las comunidades	Identificar las ventajas y las dificultades que perciben las comunidades de intervención	Comunidades
Encuesta	Retroalimentación de la experiencia en las CAD	Identificar los aprendizajes significativos en los docentes y el grado de cambio de su saber y práctica pedagógica	Docentes

CAD: comunidad de aprendizaje docente; ApS: aprendizaje servicio

Fuente: Elaboración propia

3.8. Procedimiento

3.8.1. Fase de diseño

Durante el primer semestre del año (2015-1), los docentes investigadores solicitaron a los estudiantes firmar un formato de consentimiento informado que los acreditaba para recoger y tratar información del proceso de aprendizaje de cada estudiante. Ninguno de ellos se rehusó a participar de la investigación.

Los docentes se reunieron en comunidad para dialogar y discutir sobre la manera como implementarían la estrategia de ApS en el curso que tendrían cargo durante el segundo semestre del año (2015-2). Durante el periodo, reformularon los objetivos de aprendizaje del curso y propusieron modalidades de servicio que respondieran a estos y tomaron decisiones fundamentales sobre los sitios de práctica o las comunidades con las que luego entablaron convenios.

3.8.2. Fase de implementación

Los docentes inician el curso con una cohorte de estudiantes diferentes de la anterior. Nuevamente, recogen el consentimiento informado de cada uno, determinan la muestra con la que trabajan e inician realizando la caracterización de los estudiantes, con la encuesta de antecedentes.

El docente desarrolla las actividades en las comunidades, a la vez que implementa periódicamente los momentos de reflexión en torno a ellas. Estos momentos son sistematizados con la observación no participante de clase y luego analizados con la técnica de análisis de contenido. Al término del curso, los estudiantes responden

la encuesta de beneficios del ApS, paralela a la aplicación que el docente hace de la encuesta a las comunidades.

4. RESULTADOS

4.1. Antecedentes en actividades de servicio

De la encuesta aplicada a inicios del periodo académico en la que se indagaron sobre los antecedentes en actividades que implicaran algunas formas de servicio, se determinó que 36 % de los alumnos encuestados no habían tenido experiencia alguna de esta naturaleza. El 64 % restante desarrolló alguna de las siguientes tres variantes de actividad social:

1. Actividad prosocial, que abarca alrededor de 58 %, cobija cualquier tarea que tenga como finalidad ayudar a otras personas, dentro o fuera del campus universitario. Se incluyen en esta categoría los programas de promoción y prevención de la salud (3 %), programas de salud propiamente (3 %), alfabetización a estudiantes escolares de diferentes instituciones (10 %), prácticas sociales de estudiantes de último semestre de su programa (20 %), asistencialismo (donaciones personales voluntarias de ropa o comida (2 %) y voluntariado (colaboración con grupos de voluntariado, 22 %)
2. Cumplimiento de tareas en comunidades, que incluye tanto experiencias laborales, cercanas o no a su área de conocimiento (1 %), como estudios de comunidad, que se desarrollan dentro de tareas académicas (3 %). La categoría incluye las actividades orientadas meramente al cumplimiento de una tarea específica, que involucra por defecto a otros.
3. Actividades de desarrollo personal: en las que se inscriben las actividades de participación y apoyo de grupos estudiantiles (1 %) y aquellas actividades recreativas que se organizan con ayuda de la comunidad (1 %).

La comunicación efectiva con los miembros de las comunidades, a veces facilitada, a veces no por la jerga particular tanto de estudiantes como de los sujetos beneficiarios del servicio. El tiempo limitado de cuatro meses en el que se espera generar un impacto mínimo en el bienestar de la comunidad en alguna de

varias dimensiones. Además de la actitud apática y poco colaboradora de algunos miembros de las comunidades visitadas, así como los recursos monetarios y de disponibilidad de tiempo para ir y volver periódicamente a las comunidades fueron todos factores que dificultaron en algún grado el desarrollo del servicio y con ello, el mejor desarrollo de los aprendizajes disciplinares en campo.

4.2. Beneficios del aprendizaje servicio

A partir de la aplicación de la encuesta de beneficios del ApS, se logró precisar un notable impacto de la estrategia sobre la capacidad de los estudiantes para entablar vínculos con comunidades que se alejan de su medio social inmediato (6.3), para establecer empatía y sensibilidad frente a la situación de otras personas (6.3) y de aprender de la experiencia directa (6.3).

En igual medida, el crecimiento personal de los estudiantes (6.2), el desarrollo de relaciones empáticas con otros (6.2), la habilidad para asumir responsabilidades (6.1) y la aplicación de los conocimientos al mundo real (6.1) se vieron impactados favorablemente por la implementación de la estrategia pedagógica.

La tabla 2 resume las valoraciones promedio que asignaron los estudiantes a cada una de las dimensiones.

Tabla 2. Técnicas e instrumentos

Aspectos	Valoración
Participación en la comunidad	6.3
Empatía y sensibilidad frente a la situación de otros	6.3
Competencias de responsabilidad social y ciudadana	6.3
Habilidad para aprender de la experiencia	6.3
Crecimiento personal	6.2
Desarrollar relaciones empáticas	6.2
Habilidad para asumir responsabilidad personal	6.1
Aplicación del conocimiento al "mundo real"	6.1
Competencias comunicativas	6.1
Comprensión de las diferencias culturales y raciales	6.1
<i>Continúa...</i>	

Aspectos	Valoración
Habilidad para el trabajo con otros	6.1
Ganar la confianza de los demás	6.0
Confianza en sí mismo frente a situaciones sociales	6.1
Habilidad para hacer la diferencia en la comunidad	6.1
Habilidades de organización	6.0
Análisis de problemas y pensamiento crítico	5.9
Conectar teoría con la práctica	5.9
Habilidades de liderazgo	5.8
Resolución de conflictos	5.8
Habilidades laborales	5.8

Fuente: Elaboración propia

Notablemente, el impacto de la metodología fue menor en las habilidades laborales del estudiante (5.8), en su capacidad para solucionar conflictos ajenos (5.8), en su orientación al liderazgo (5.8), su facilidad para conectar la práctica del servicio con los elementos conceptuales de la asignatura (5.8) y su aptitud para pensar críticamente los contenidos (5.9).

En relación con la opinión de los estudiantes en torno a su desempeño en la prestación del servicio, los indicadores no definen una tendencia clara. Los estudiantes no se muestran en acuerdo o desacuerdo sobre su satisfacción y actitud frente al servicio. Sus valoraciones oscilan entre 4.0 y 4.6, que, en una escala Lickert de siete valores, se ubican en la franja de los estudiantes ni satisfechos ni insatisfechos (tabla 3).

Tabla 3. Opiniones de los estudiantes sobre la prestación de servicio

Aspectos	Valoración
Tuve una buena actitud de servicio	4.6
Me sentí responsable de mi trabajo	4.6
Estoy satisfecho con las acciones realizadas	4.5
Participé activamente	4.5
Estuve muy motivado para realizar las acciones	4.5
<i>Continúa...</i>	

Aspectos	Valoración
Tuve actitudes de integración hacia mis compañeros	4.5
Estoy satisfecho con el aprendizaje adquirido	4.4
Fortalecimos lazos con la comunidad	4.4
Me autoevalué con justicia	4.4
Llegué puntualmente a las actividades de servicio	4.4
Puse 100 % de mi esfuerzo para cumplir con los objetivos propuestos	4.4
Tuve una excelente asistencia	4.3
La relación entre los compañeros del grupo fue muy buena	4.3
Estudí para aprender los contenidos involucrados	4.2
Pude dedicarle el tiempo que estimaba necesario	4.0

Fuente: Elaboración propia

4.3. Beneficios del servicio

Cuando se les pidió a cada miembro de la comunidad o institución en la que se desarrolló el servicio que indicara su grado de satisfacción con el servicio, la totalidad de encuestados se mostró satisfecho con el trabajo realizado por los estudiantes, 35 % con satisfacción notable y 65 % con la más alta satisfacción (figura 2).

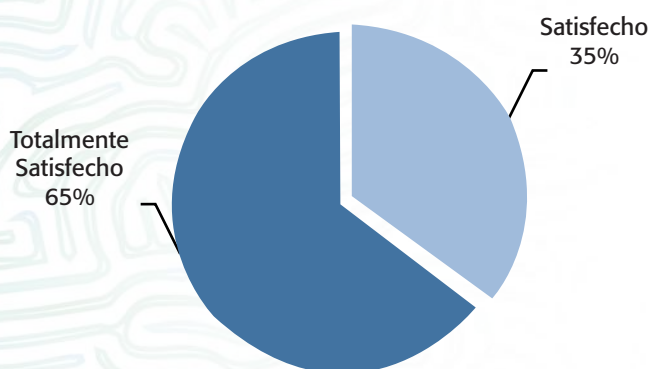


Figura 2. Satisfacción con la implementación del servicio en las comunidades

Fuente: Elaboración propia

Con referencia a los cambios que la comunidad percibió a causa de la implementación de la metodología de ApS, algunos de los comentarios resaltaron el impacto en la disposición de los sujetos comunitarios a salir adelante por encima de sus dificultades notables. Asimismo, la capacidad para convivir con sus iguales, visualizar futuros diferentes de los que los rodean y, sobre todo, participar activamente en el mejoramiento de su entorno resultó favorecida por el conjunto de intervenciones que los estudiantes desarrollaron.

Además, se les indagó sobre si estarían interesados en ser participantes de futuras implementaciones del servicio, a lo cual, sin excepción, respondieron con agrado, anotando que la presencia de los jóvenes colaboró de manera significativa en los problemas de la población y su sentido de comunidad en cuanto comunidad.

4.4. Transformaciones en la pedagogía docente

En principio, trabajar el programa de *Transformación de curso* desde la conformación de comunidades de aprendizaje docente permitió el desarrollo de su conocimiento pedagógico y de un sentido de comunidad en los docentes participantes.

En cuanto a la pedagogía docente, la encuesta aplicada a seis docentes reveló que, ante la pregunta, ¿cuál ha sido el grado de avance o cambio que ha logrado en su práctica pedagógica a partir de su experiencia en la CAD?, tres de ellos confirmaron un cambio de 61-80 %, mientras que dos confirmaron un avance de 81-100 %, y un profesor afirmó un avance de menos de 40 % en esta dimensión (tabla 4).

Tabla 4. Grado de avance o cambio en la práctica pedagógica

Grado de cambio	Frecuencia
21-40 %	1
61-80 %	2
81-100 %	3

Fuente: Elaboración propia

Cuando se les consultó si el programa de *Transformación de curso* generó en ellos aprendizajes significativos, el consenso fue de total acuerdo. Al respecto, cinco docentes afirmaron que se sienten en condiciones de enseñar lo aprendido a otros docentes, mientras que el otro docente se siente parcialmente capaz de lograrlo.

Algunos de los aprendizajes significativos mencionados en la encuesta fueron:

- “La oportunidad de establecer modos de aprendizaje diferente del tradicional por medio de una intervención positiva en una comunidad” (docente de Ciencias Políticas).
- “El integrar los contenidos de la asignatura de forma sustancial que permitieron prestar un servicio de calidad en la comunidad” (docente de Derecho).
- “He llevado los conocimientos de la asignatura a la práctica comunitaria y los he aplicado a una necesidad real” (docente de Salud Pública).
- “Me ha dado confianza frente a las opciones metodológicas de la clase y me abrió un panorama de trabajo frente a las reflexiones dentro de ApS” (docente de Diseño).

Un resultado particularmente importante es el logro en la cohesión del grupo de docentes participantes en la CAD. Cuando se les consultó, “¿Considera que el grupo se ha unido/cohesionado como comunidad?”, cinco de los seis concordaron en que, en efecto, la cohesión primó en el equipo, mientras que el otro docente fue prudente al afirmar que la cohesión fue solo parcial.

CONCLUSIONES

La Unesco (1998) exhorta a los responsables de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior a reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, con el fin de erradicar problemas que se derivan de la pobreza, la violencia y la malnutrición.

La universidad responde a esta invitación con la promoción de metodologías de enseñanza-aprendizaje que crean un diálogo genuino entre la academia y la sociedad que recibe al profesional. Con ello, los proyectos de ApS en asignaturas específicas de programas seleccionados figuran hoy como una opción que considerar en el conjunto de metodologías por las que puede optar el docente universitario, en áreas que van desde el derecho hasta la ingeniería.

En ese sentido, este estudio se propuso determinar la influencia del ApS como metodología de trabajo en clase, no solo en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en el conocimiento pedagógico del docente, con el propósito de examinar, luego, su viabilidad como opción metodológica para implementar con docentes que se encuentran en etapa de formación.

A partir de la aplicación de diversas técnicas de investigación, cuantitativas y cualitativas, se lograron tamizar los resultados de aprendizaje de los actores fundamentales del proceso: docentes y estudiantes. Así, con respecto al impacto en el aprendizaje del estudiante, quedó evidenciada, en los resultados de la encuesta de beneficios del ApS, su influencia sobre la capacidad de los estudiantes para entablar vínculos con comunidades que se alejan de su medio social inmediato, para establecer empatía y sensibilidad frente a la situación de otras personas y de aprender de la experiencia directa.

Los espacios de reflexión que acompañaron los proyectos durante su ejecución les permitieron a docentes y estudiantes diferenciar los aprendizajes de tipo disciplinar y no disciplinares que se desprendieron de su labor de servicio en las comunidades que dejó entrever que la metodología colaboró en gran medida al logro de aprendizajes no disciplinares, pero difícilmente se logró constatar el logro de aprendizajes disciplinares (en su mayoría conceptos, principios y teorías propios del campo de estudio de cada asignatura). Estos espacios de reflexión fueron determinantes en la consolidación de aprendizajes de los estudiantes, tal vez porque la estrategia no se debe confundir con el servicio comunitario, pues el ApS incluye la reflexión como parte integral del currículo de una asignatura (Hildenbrand y Schultz, 2015). Los jóvenes entendieron que el aprendizaje no finaliza con el servicio, sino que comienza con el, y así los proyectos de intervención en las comunidades denotaban para los estudiantes la doble oportunidad de servir y de aprender en un contexto de práctica real.

Asimismo, los momentos de reflexión les permitieron a los docentes tener mayor claridad sobre los cambios en su forma de concebir su práctica docente. Según lo sugieren Stringfellow y Edmonds-Behrend (2013) en su doble papel de orientar los espacios de reflexionar y a su vez ser participante de la misma reflexión, los docentes hicieron conscientes los logros derivados del uso de la metodología y así lo expresaron en la encuesta de retroalimentación, al indicar que hubo cambios significativos en más de una dimensión de su práctica. Todos los docentes concordaron en que los aprendizajes derivados, no solo tocaban la esfera de las estrategias docentes, sino que también avanzaban hacia las actitudes mismas del educador, en su forma de relacionarse con su tarea y con su responsabilidad hacia el contexto social que le es próximo.

En relación con las comunidades beneficiadas con los proyectos, la metodología de ApS colaboró en la mejora de sus condiciones de vida. Atendiendo a la diferenciación que propone Martí et al. (2010), el ABP es bastante diferente del aprendizaje basado en problemas en la justa razón que el primero exige una intervención y unos resultados palpables por el investigador, mientras que el segundo bien puede alcanzar meramente la etapa de diseño de una respuesta creativa al problema en cuestión. El ApS, en cuanto metodología de proyectos, creó soluciones que sirvieron de pretexto para que el estudiante aprendiera nociones incluso de otros dominios, pero que eran necesarias para la solución de problemas.

Probablemente, la metodología de ApS haya estado implícita en diversas prácticas de clase que década tras década los docentes han desarrollado. Las actividades de voluntariado o las mismas prácticas profesionales para estudiantes a punto de egresar se han constituido en espacios de aprendizaje desde el servicio, en mayor o menor medida, apuntando hacia uno u otro extremo de la dupla. La mayoría de los jóvenes había tenido algún tipo de experiencia en servicio, y una parte no despreciable de ellos lo hizo en contextos y para propósitos de aprendizaje, con lo cual queda abierto el panorama para investigar a fondo los tipos de aprendizajes que mejor se derivan de su implementación, el tipo de cambios que genera en las prácticas docentes, pero también los retos que en el ámbito institucional y social representan a la universidad como promotora del desarrollo de las sociedades.

REFERENCIAS

- Blank, W. (1997). Authentic instruction. En W. E. Blank y S. Harwell (eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida.
- Di Siena, D. (22 abril 2014). Ciudad-Escuela.org reinventa la ciudad como escenario pedagógico [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://urbanohumano.org/blog/2014/04/22/ciudad-escuela-org-reinventa-la-ciudad-como-escenario-pedagogico/>
- Garrett, C., Sharpe, C., Walter, M. y Zyweitz, M. (2012). Introducing service-learning to Europe and Germany: The case of American studies at the University of Leipzig. *Interdisciplinary Humanities*, 29(3), 147-158.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. En W. E. Blank y S. Harwell (eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23-28). Tampa, FL: University of South Florida.
- Hildenbrand, S. y Schultz, S. (2015). Implementing service learning in pre-service teacher coursework. *Journal of Experiential Education*, 38(3), 262-279.
- Kolb, D. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education.
- Kolp, D., Boyatzis, R. E. y Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. En R. J. Sternberg y L.-F. Zhang (eds.), *Perspectives of thinking, learning, and cognitives styles* (pp. 227-55). Nueva York: Routlegde.
- Lema, W. (2010). *Experiential sinapsis: programa de capacitación en aprendizaje vivencial*. Patagonia: Experiential Learning Sinapsis.
- Lorenzo, M., Belando, M., Álvarez, J. L., Malheiro, X. M., Naval, C. y Pérez, C. (2016). Institutionalization of service-learning in spanish universities: A study in search of evidence. ECER 2016, *Leading Education: The Distint Contributions of Educational Research and Researchers*. Recuperado de: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/21/contribution/37494/>

- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(58), 11-21.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje y servicio en la responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro, Universitat de Barcelona.
- Mayhew, J. y Welch, M. (2001). A call to service: Service learning as pedagogy in higher education. *Teacher Education and Special Education*, 24, 208-219. doi:10.1177/088840640102400305
- Northwest Regional Educational Laboratory (2010). Aprendizaje por proyectos. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/85/tema1/aprendizaje_por_proyectos.pdf
- Stringfellow, J. L. y Edmonds-Behrend, C. R. (2013). Service learning: Extending the classroom to the community. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 79(3), 42-45.
- Tapia, M. N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje y servicio en la responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro, Universitat de Barcelona.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

CAPÍTULO

3

ACERCÁNDONOS A LA REALIDAD SOCIAL DEL ENVEJECIMIENTO

Ana Liliana Ríos García

Profesora investigadora Departamento de Salud Pública
ariosg@uninorte.edu.co

Vanesa Pérez Peñalosa

Investigadora
penalozav@uninorte.edu.co



Estudiantes en clase de Salud y Envejecimiento

Foto: Archivo

RESUMEN

El proyecto de aula desarrollado durante 2015 en la asignatura electiva Salud y Envejecimiento, ofertada desde el Departamento de Salud Pública de la División Ciencias de la Salud de la Universidad del Norte, tuvo como objetivo establecer si la estrategia de aprendizaje servicio (ApS) implementada aproxima a los estudiantes a la realidad social del envejecimiento.

Para la realización de la innovación, se contó con el acompañamiento de expertos nacionales e internacionales que realizaron seguimiento y retroalimentación de la estrategia. En la programación de la asignatura, se incluyeron actividades que permitieron el diseño de los diversos proyectos que respondieran a la necesidad de los adultos mayores de la comunidad y guardarán coherencia con los objetivos de aprendizaje del curso.

Se organizaron seis grupos conformados por cinco estudiantes cada uno. Luego se dividieron, tres para trabajar con la problemática de los adultos del grupo comunitario del corregimiento y tres para hacer la intervención en un hogar geriátrico coordinado por un grupo de religiosas que atienden a los adultos en su mayoría en situación de abandono.

Los estudiantes que asistieron al hogar geriátrico elaboraron historias clínicas médicas y psicológicas a los 28 adultos mayores, realizaron actividades lúdicas y recreativas, además de donaciones de artículos de aseo e higiene personal. Uno de los grupos, motivados por la experiencia del proyecto, conformó una fundación para ayudar a personas de tercera edad en situación de indefensión.

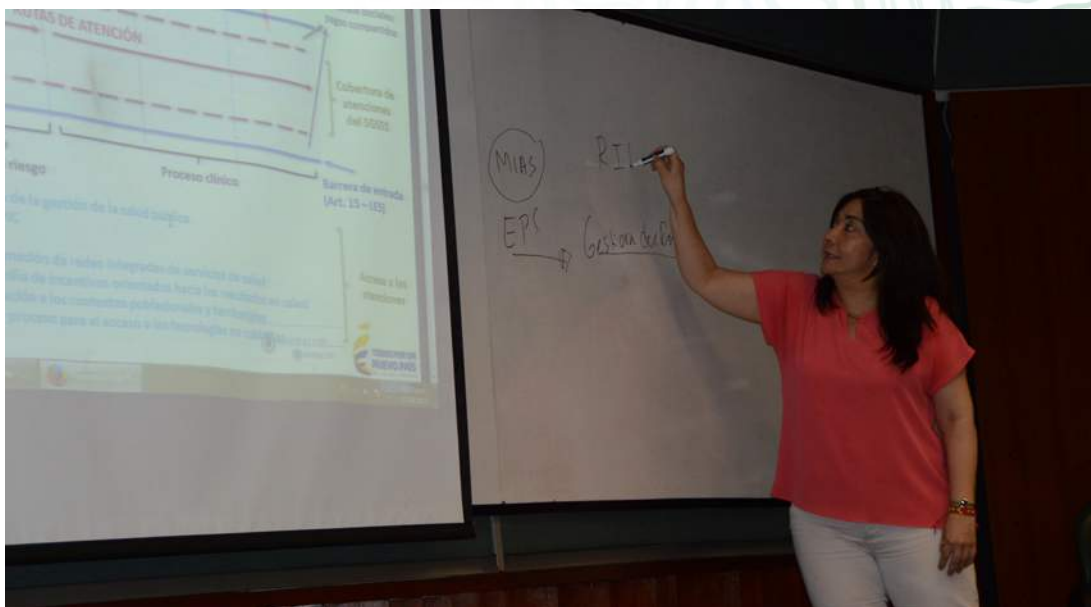
Los grupos que trabajaron con los adultos de la comunidad realizaron historias clínicas médicas y psicológicas, actividades educativas sobre nutrición y actividad física.

Por último, la evaluación que realizaron los estudiantes y los adultos participantes sobre la estrategia fue positiva y manifestaron que es importante la continuidad de la innovación.

INTRODUCCIÓN

La innovación pedagógica implementada en la asignatura Salud y Envejecimiento durante 2015 responde a las recomendaciones realizadas por estudiantes que cursaron la asignatura en periodos anteriores, quienes comentaron la importancia de llevar a escenarios comunitarios los contenidos teóricos trabajados en la asignatura. Se realizó en el corregimiento de Salgar (Atlántico) en dos grupos de adultos mayores: uno constituido por adultos institucionalizados en un hogar geriátrico de una comunidad religiosa y otro perteneciente al grupo de tercera edad del corregimiento.

Este capítulo está organizado en diversos ítems que contienen los elementos fundamentales del proceso que se realizó para la implementación de la innovación. Inicia con los antecedentes de la propuesta, en la cual se refiere la motivación para la implementación de ella y la disposición de la Universidad del Norte para apoyar este proceso; continúa con la descripción de la intervención, en la cual se enuncian los aspectos básicos de esta, y al final se incluyen los elementos de evaluación por parte de los alumnos y los adultos mayores participantes.



Profesora Ana Liliana Ríos

Foto: Archivo

1. ANTECEDENTES

La asignatura Salud y Envejecimiento la ofrece el Departamento de Salud Pública de la División Ciencias de la Salud de la Universidad del Norte, y cuenta con los programas de pregrado de Enfermería, Medicina y Odontología. La finalidad de ofertar esta asignatura es acercar al estudiante a los diversos aspectos de la vida del adulto mayor y contemplarlo en sus diferentes dimensiones física, mental, emocional, sexual, sociocultural y familiar, revisando, además, las situaciones más comunes que los aquejan y que se convierten en problemáticas sociales para este grupo etario.

Según lo plantea el programa de la asignatura Salud y Envejecimiento (Universidad del Norte, 2015), los objetivos de aprendizaje de la asignatura son que, al finalizar el curso, el estudiante esté en capacidad de:

- Analizar la situación actual sociodemográfica del adulto mayor en el ámbito mundial, nacional y local.
- Identificar y proponer acciones de promoción y de prevención, acorde con las patologías prevalentes en adultos mayores y con el modelo de historia natural de la enfermedad.
- Definir e interpretar las diferentes teorías del envejecimiento, y los cambios biológicos y psicológicos vividos por el adulto mayor.
- Establecer las características más importantes de la familia del adulto mayor, estructura familiar, ciclo vital familiar, funcionalidad familiar, crisis familiares.
- Describir y aplicar los elementos clave para garantizar una atención integral del adulto mayor que tenga en cuentas las guías, la legislación vigente y la atención primaria en salud.
- Proponer planes de intervención, acorde con las necesidades de los adultos mayores y familias, que tenga en consideración su contexto familiar, social y los recursos existentes.

La pueden cursar como asignatura electiva estudiantes de cualquier programa de pregrado de la universidad. En evaluaciones realizadas por estudiantes que cursaron la asignatura en semestres anteriores, estos manifestaban que sería importante que los contenidos trabajados se pusieran en práctica en un contexto real.

Para dar respuesta a lo anterior, se organizaron, desde 2013, actividades que los estudiantes debían realizar con adultos mayores de su grupo familiar; sin embargo, estas eran actividades puntuales, esporádicas y no concertadas con la población intervenida, que solo buscaban el fortalecer competencias de aprendizaje en los estudiantes.

Debido a lo anterior, cuando surge la convocatoria del Centro para la Excelencia Docente (CEDU) de la Universidad del Norte en 2014 para participar en una comunidad de aprendizaje docente (CAD) con el propósito de trabajar con la estrategia de aprendizaje servicio (ApS), se identificó una herramienta con la cual se podría responder a la inquietud planteada por los estudiantes: realizar actividades concertadas con la comunidad en beneficio de ella y que permitieran el fortalecimiento de competencias en los estudiantes.

1.1. Descripción de la intervención

La estrategia de ApS es una innovación pedagógica planteada por el CEDU (Universidad del Norte, 2014) para:

transformar la práctica pedagógica de asignaturas de la Universidad del Norte en cuanto a planeación, desarrollo y evaluación del aprendizaje partiendo de la implementación del aprendizaje servicio, con el fin de mejorar la experiencia de aprendizaje de estudiantes en distintas áreas del conocimiento y proyectar el mismo en escenarios de transformación social.

Para hacer los ajustes a la asignatura e implementar la innovación, se creó una CAD, en la cual los docentes de diversas asignaturas, interesados en innovar en sus cursos, se reunían bajo la guía de expertos para hacer los ajustes pertinentes que llevaran a la implementación de la estrategia de ApS en los diversos cursos. En el caso de la asignatura Salud y Envejecimiento, la cual tiene tres créditos que se cursan a lo largo de dieciséis semanas, se realizó un cronograma para la intervención. En el primer semestre 2015, se desarrolló un plan de trabajo que tenía como objetivos:

- Conocer a fondo la estrategia de ApS mediante la participación en una CAD destinada para tal fin.
- Rediseñar la asignatura bajo los lineamientos de la estrategia de ApS en cuanto a logros, actividades y formas de evaluar el aprendizaje.
- Implementar la estrategia de ApS durante el segundo semestre de 2015.
- Evaluar la implementación de la estrategia de ApS en la experiencia de aprendizaje del estudiante y del docente.

Antes de la innovación, el curso tenía solo contenidos teóricos que, en ocasiones, eran aplicados, de manera individual, a los adultos que conformaban el círculo familiar o comunitario del estudiante; sin embargo, eran intervenciones puntuales, que no eran concertadas con el adulto mayor y solo tenían como motivación que el estudiante pusiera en práctica los contenidos de la clase.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Con el acompañamiento de los expertos nacionales e internacionales sobre la estrategia ApS, se realizó una revisión y análisis de la literatura disponible. Por videoconferencias, se analizaron los tópicos principales de las lecturas. Además, se llevaron a cabo reuniones quincenales para discutir sobre los fundamentos del ApS. En la revisión de la literatura, se encontraron diversos autores; sin embargo, para el caso de la asignatura, trabajamos con la siguiente definición:

El aprendizaje servicio es una metodología pedagógica basada en la experiencia, en la cual los estudiantes, docentes y miembros de la institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer las necesidades de esa comunidad; integrando y aplicando conocimientos académicos, alcanzando de esta forma, los objetivos instruccionales del curso. Para esto se usa la acción, la reflexión crítica y la investigación; y se forma a los estudiantes para convertirse en miembros contribuyentes a una sociedad más justa y democrática. (Stephemson, Wechsier y Welch , citados por Ramírez y Pizarro, 2005, p. 17)

Teniendo en cuenta esta definición, se construyó la innovación, y además se le indicó a los estudiantes que la intervención que ellos plantearan debía tener como fundamento dar respuesta a la definición de ApS, tomada como guía para la clase.

Sigmon (1979) , citado por Furco (1996), define el ApS como un enfoque educativo experiencial basado en el aprendizaje recíproco. A continuación, se muestra una diferenciación del ApS en sus conjugaciones u orden de importancia (tabla 3.1).

Tabla 1. Una tipología de ApS

ApS	Prima el objetivo educativo, el servicio es secundario
ApS	Priman los resultados de servicio, los objetivos educativos son secundarios.
ApS	Los objetivos de servicio y educativo no están completamente desarrollados
ApS	Los objetivos educativos y de servicio son igual de importantes y se refuerzan mutuamente para todos los participantes

ApS: aprendizaje servicio

Fuente: Sigmon (1994)

Furco (1996), director del Service-Learning Research and Development Center de la Universidad de California, Berkeley, menciona que el ApS es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos para el beneficio de la sociedad.

Sin embargo, la metodología no solo queda en ser una pedagogía de enseñanza, sino que se refuerza en los momentos de reflexión que deben vivir los estudiantes junto con los docentes, quienes son facilitadores del proceso. Los momentos de reflexión, según Castro, Reutter, Poblete y Moretti (s. f.), son espacios donde los docentes junto con los estudiantes encuentran nuevas maneras de actualizar los contenidos de clase, ya que son los estudiantes quienes con sus experiencias, además de poner en práctica lo aprendido, toman nuevos conocimientos que le entrega el medio y los exponen en las aulas de clase.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Promover y ejecutar acciones sociales y de aprendizaje con los estudiantes de la asignatura Salud y Envejecimiento, empleando la metodología de ApS en la comunidad de Salgar.

3.2. Objetivos específicos

- Describir la satisfacción de los estudiantes de acuerdo con la aplicación del proyecto con la metodología de ApS en la comunidad de Salgar.
- Caracterizar la percepción de la comunidad de Salgar de acuerdo con la aplicación del proyecto con la metodología de ApS por parte de los estudiantes.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Metodología

La presente investigación de aula se desarrolló bajo un modelo de investigación mixta, con un diseño explicativo secuencial, donde se utilizaron diferentes instrumentos cuantitativos y cualitativos, con igualdad de importancia.

Según Hernández y Mendoza , citados por Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010),

los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 546)

El diseño de la investigación es explicativo-secuencial, que, de acuerdo con Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010), hace referencia a que en la primera etapa de la investigación se recogen datos cuantitativos y luego se recolectan datos cualitativos que se analizan; de aquí el diseño mixto se reconoce cuando los datos cuantitativos promueven la recolección de datos cualitativos.

4.2. Muestra

Participaron los estudiantes que cursaron la asignatura Salud y Envejecimiento en el segundo semestre de 2015. Fueron treinta estudiantes, de los cuales veintisiete eran de sexto semestre de Medicina y tres de octavo semestre de Psicología.

Se les indicó que se organizaran en grupos de cinco estudiantes de acuerdo con su afinidad, en la mayoría que eran de Medicina. En la minoría, los tres de Psicología, se les dijo que se distribuyeran en diversos grupos y que, dependiendo de la necesidad, apoyaran en el área psicológica a los grupos que no contaban con estudiantes de Psicología.

Se trabajó con un muestreo no probabilístico o propositivo (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010), ya que la muestra venía predeterminada por aquellos estudiantes que se matricularan en la asignatura, y además sin saber quiénes conformaran el grupo, ya estaba definida la finalidad de la investigación.

4.3. Instrumentos

La profesora titular y la asistente de investigación diseñaron instrumentos como la guía para el desarrollo de la propuesta que presentaron los estudiantes, y para los momentos de reflexión, rúbricas con las cuales los estudiantes tenían claro los aspectos por evaluar (anexos 1, 2 y 4). Asimismo, se utilizaron diarios reflexivos suministrados por el Instituto de Estudios en Educación Superior de la Universidad del Norte (anexo 3). Hubo otra serie de instrumentos suministrados por el CEDU (tabla 2).

Tabla 2. Instrumentos usados en la investigación

Instrumento	Objetivo	Dirigido a...	Aplicación
Consentimiento informado	Informar a los sujetos participantes acerca de las experiencias en las que participarán, los riesgos y beneficios, el tiempo de duración y el uso de los resultados para luego obtener su autorización.	Estudiantes	Antes de la intervención
Encuesta demográfica	Caracterizar a la población de estudiantes que pertenecen a la asignatura.	Estudiantes	Antes de la intervención
Protocolo de observación (no participante)	Caracterizar los momentos de reflexión propiciados por los docentes.	Docentes	Durante la intervención
Encuesta <i>Service-Learning Benefit Scale</i>	Conocer la percepción de los estudiantes sobre los beneficios de participar en una clase estructurada desde el ApS.	Estudiantes	Al finalizar la intervención
Cuestionario de evaluación del proyecto a los destinatarios	Identificar las ventajas y las dificultades que perciben las comunidades de la intervención.	Comunidad	Al finalizar la intervención
Diarios de campo	Plasmar los momentos de intervención desarrollados por los estudiantes, describiendo las actividades y las reacciones de la población intervenida.	Estudiantes	Durante la intervención

Fuente: Elaboración propia

ApS: aprendizaje servicio

Cabe mencionar que el cronograma de actividades fue evaluado con una rúbrica, al igual que las actividades desarrolladas en el proyecto. Dentro del cronograma, se contempló en la etapa diagnóstica, la realización de un grupo focal con los adultos mayores participantes y la aplicación de encuestas con las personas que los atienden, con el fin de evaluar el desarrollo de los proyectos.

4.4. Descripción paso a paso de la investigación de aula

En las primeras 11 semanas del curso, se trabajaron contenidos teóricos de salud y envejecimiento. A la vez que los contenidos teóricos, a partir de la semana 4 de la asignatura, se adicionó la temática de la estrategia de ApS. Se les habló sobre los fundamentos de la estrategia y se generaron espacios de discusión para aclarar las dudas que surgían por parte de los alumnos.

Al finalizar la semana 6, se visitó el lugar donde se aplicó el proyecto, se pidió realizar un diagnóstico holístico del adulto mayor y que eligieran un proyecto por desarrollar entre la semana 7 y 11. Se les pidió que identificaran:

- El área del problema por intervenir
- El tema
- Los objetivos
- El propósito
- La metodología de intervención
- Evaluación de intervención

Todo esto enfocado en el perfil de riesgo del adulto mayor. Luego, de la semana 12 a la semana 16, se realizaron las actividades en comunidad, que llevaron a la implementación, el desarrollo y la evaluación del proyecto, que contaba con una hora de seguimiento y retroalimentación a los estudiantes. Además, se les pidió diligenciar diarios de campo para describir las actividades desarrolladas. Durante estas semanas, la clase recibió la visita de un experto de Chile, que se encontraba de pasantía por el CEDU, quien tiene experiencia de trabajo social con los adultos mayores. Esto ayudó a que los estudiantes se sensibilizarán aún más con sus proyectos.

Al proyecto ApS se le dio 30 % de la nota de la asignatura. El 10 % corresponde a las actividades de preparación de la intervención, incluido el cronograma de trabajo, y a la intervención en la comunidad se le dio un valor de 20 %. Antes de la intervención, la docente identificó un corregimiento cercano a la universidad en el cual existen grupos de adultos mayores organizados, y concertó con el grupo de adultos mayores reuniones con los estudiantes para analizar los procesos. Igualmente, sucedió en el hogar del adulto mayor. Antes de la reunión, se les pidió a los estudiantes que hicieran un momento de reflexión (anexo 1).

Posterior al encuentro con los adultos mayores, los alumnos se organizaron en seis grupos de cinco estudiantes cada uno. Tres grupos trabajaron con los adultos mayores del centro geriátrico y los otros tres con los adultos mayores de la comunidad. Teniendo en cuenta las necesidades identificadas en los adultos y colocándolo en concordancia con los objetivos de aprendizaje, se organizaron los diversos proyectos.

Los tres grupos de alumnos, del hogar geriátrico, realizaron historias clínicas médicas y psicológicas de los veintiocho adultos mayores. Además, organizaron de manera conjunta tres actividades lúdicas, donaciones de artículos de aseo e higiene personal. Uno de los grupos de alumnos quedó tan motivado que conformó una fundación denominada “Dándole vida a los años”, la cual ha seguido realizando actividades con adultos mayores de diversos grupos.

Los alumnos que trabajaron con los dieciséis adultos de la comunidad, teniendo en cuenta las necesidades planteadas, organizaron tres áreas de trabajo. Uno realizó historias clínicas médicas y psicológicas. Otro trabajó sobre nutrición, desarrollando actividades educativas, entrega de meriendas saludables. Y el tercero llevó a cabo actividad física y recreación, con la participación de un experto que los educó sobre rutinas de ejercicios acordes con su condición de salud.

Por primera vez, los estudiantes de Medicina participaron en la Feria Inn de la universidad, donde se dieron a conocer los proyectos sociales desarrollados en los diversos programas (figura 1).

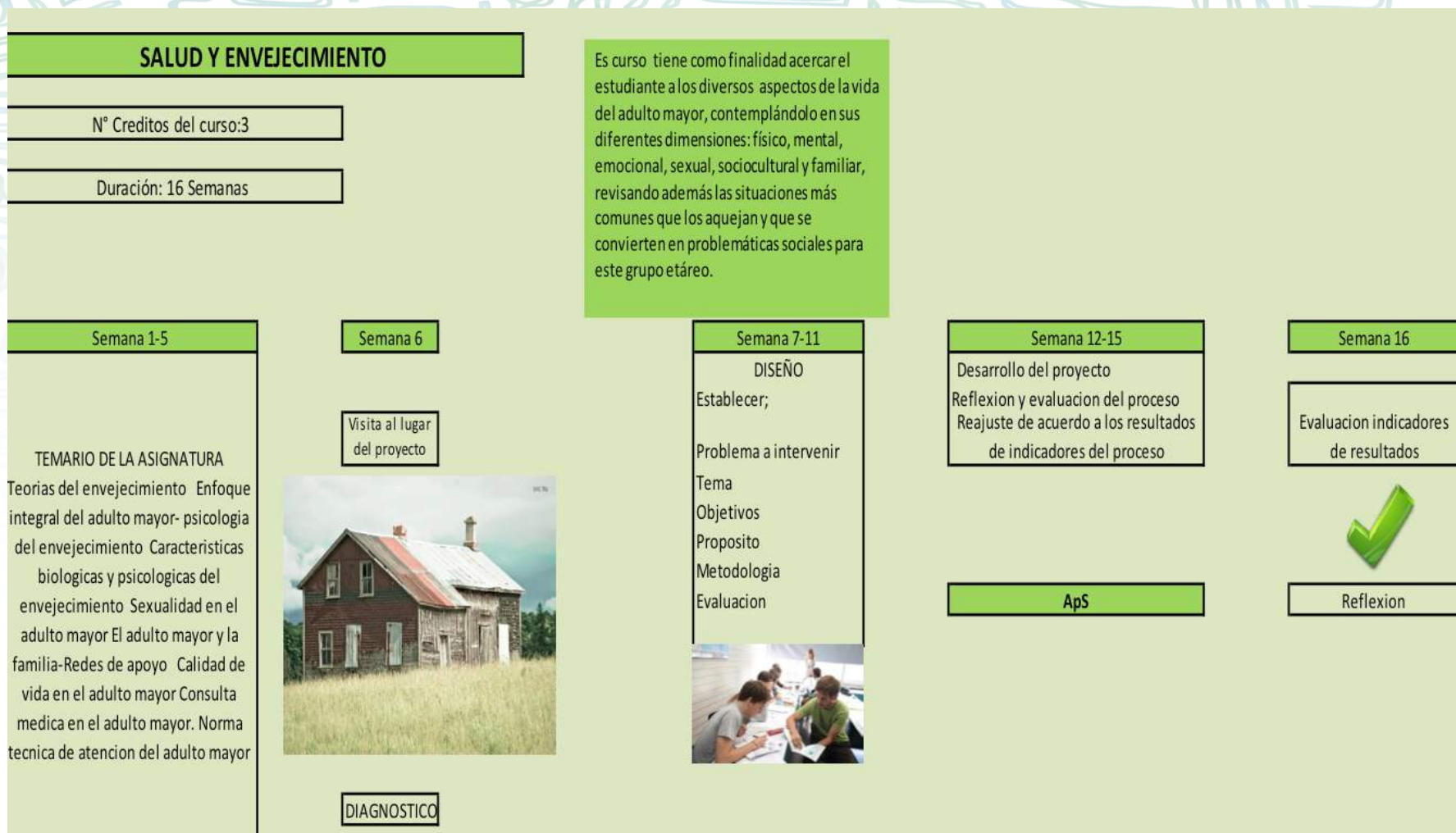


Figura 1. Descripción de los pasos de la innovación en la asignatura Salud y Envejecimiento y sus eventos

Fuente: Elaboración propia

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados que se describen a continuación responden a las indagaciones realizadas en los distintos instrumentos cuantitativos y cualitativos utilizados durante la investigación.

5.1. Protocolo de observación no participante

En la planeación de la investigación, se incluyó una observación no participante realizada por una persona externa a la experiencia vivida por los estudiantes, la docente y la asistente de investigación. La observación fue realizada en el aula de clases, en uno de los momentos de reflexión. La docente expuso unas preguntas puntuales con el fin de generar la reflexión e indicó a los estudiantes formarse en los grupos en que originalmente trabajan, para consolidar una sola respuesta por equipo.

Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Cuáles fueron los mayores retos que se presentaron con la intervención realizada?
2. ¿Qué aspectos se podrían mantener de la intervención, con miras a futuras experiencias?
3. ¿Qué aspectos puede sugerir para mejorar la experiencia?

A la primera pregunta, se consolidaron las siguientes respuestas.

- La comunicación con los participantes, debido a que varios de los adultos mayores tenían déficit mental u otras condiciones que hacían difícil la interacción.
- Ausencia de algunos instrumentos para la evaluación geriátrica. En algunos casos, se resolvió contando con los implementos que se tenían a la mano; en otros, no fue posible.

- Espacios insuficientes para la privacidad que algunos procedimientos exigen.
- Falta de tiempo para desarrollar la intervención de mejor manera.
- Tiempo de atención escaso para cada adulto mayor.
- La actitud apática, de desasosiego de algunos adultos mayores que no se implicaron activamente en las actividades desarrolladas.
- Las condiciones climáticas de calor que se hacían relevantes en los espacios cerrados y pequeños.
- Equipos de estudiantes de otras universidades también adelantaban trabajos con los ancianos. Tratar de que no se cruzaran los espacios constituyó un reto.
- Tiempo para ir y regresar a tiempo del sitio de atención.

Expuesta la segunda pregunta, los estudiantes respondieron:

- El servicio implícito en la tarea. El deber ser es que los estudiantes dejen un servicio a la comunidad.
- Se debe mantener el ejercicio de actualizar la historia clínica de los adultos mayores.
- Por último, a la tercera pregunta, los estudiantes comentaron lo siguiente:
- Integrar otras áreas de la universidad, por ejemplo el consultorio jurídico para los casos en los que los adultos necesiten asesoría para reclamar sus atenciones o servicios médicos.
- Organizar en grupos de trabajo a los adultos mayores, tal vez en función de su condición o del nivel de actividad que aún tienen.
- Comenzar las intervenciones más temprano en el semestre (y no tan al final), de manera que cada grupo tenga más tiempo.
- Tratar de contar con más tiempo para desarrollar las intervenciones.

Todas estas respuestas fueron tomadas en cuenta por parte de la docente para futuras experiencias, por lo que dejará que los futuros estudiantes de la asignatura desarrollen el proyecto que decidan. Sin embargo, es importante que conozcan experiencias anteriores. Los estudiantes fueron muy sinceros y reflexivos en el momento de pensar en la población intervenida, yendo más allá de los proyectos que pudieron desarrollar.

5.2. Encuesta Service-Learning Benefit Scale

Los estudiantes se sintieron satisfechos y otros totalmente satisfechos de haber aceptado que esta experiencia hiciera parte de ellos. En la figura 2, podemos observar que la gran mayoría de los estudiantes estuvieron totalmente satisfechos, acto por el cual dejan la idea de querer continuar con estas acciones de aprendizaje y de servicio conjuntas; asimismo, es la idea que dejan a otros estudiantes que se matriculan en la asignatura. En una de las justificaciones a la pregunta “¿Qué tan satisfecho te sientes con la implementación de la metodología de aprendizaje servicio?”, un estudiante respondió: “Estoy totalmente satisfecho porque me gustó mucho ayudar a esas personas que en verdad tenían muchas necesidades y que necesitaban que alguien les diera aliento en ese abandono”, que dio a conocer su sensibilidad social para con la población.

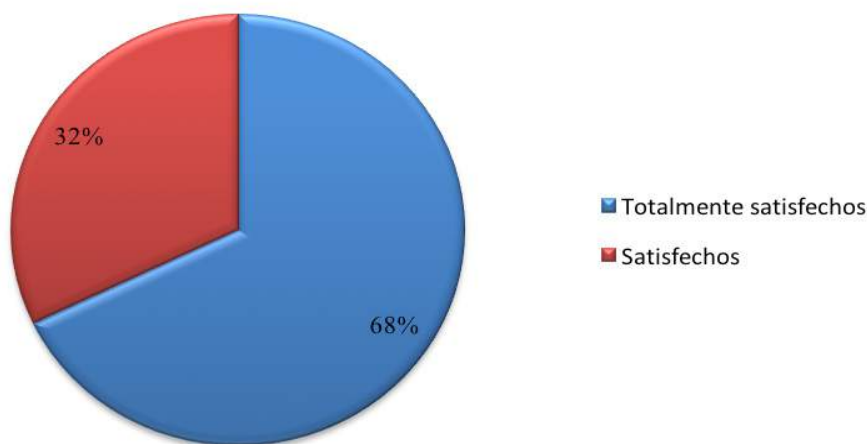


Figura 2. Grado de satisfacción de la metodología ApS en los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

La figura 3 deja ver los criterios a los que apuntaron los estudiantes al justificar la respuesta “¿Qué tan satisfechos se sentían al haber desarrollado un proyecto bajo la metodología aprendizaje servicio?”, donde se evidencia que el servicio es el aspecto con mayor porcentaje, el que ellos consideraron como el de más importancia, seguido del aspecto crecimiento, caracterizado por un crecimiento personal y uno profesional, y así sucesivamente, hasta llegar al de menor porcentaje, como es opiniones varias, que se caracteriza por emitir respuestas como fue una experiencia excelente, muy buena; pero no deja ver en qué criterio pudo disfrutar más la experiencia.

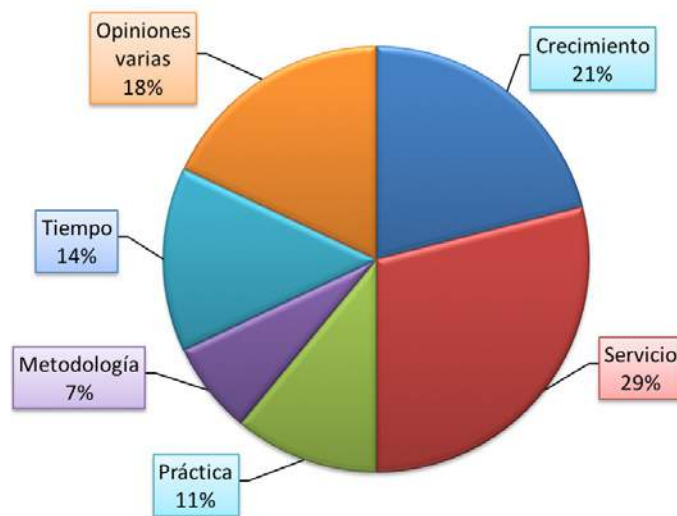


Figura 3. Criterios de satisfacción de la metodología ApS en los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

La tabla 3 revela en cuáles aspectos hizo más o menos énfasis el desarrollo del proyecto de ApS en el crecimiento de los estudiantes. Como se puede evidenciar, los aspectos con más alto promedio fueron participación en la comunidad, crecimiento personal, aplicación del conocimiento al “mundo real” y empatía y sensibilidad frente a la situación de otros. Todos estos aspectos los estudiantes siempre los mencionaban en los momentos de reflexión de la clase, donde comentaban que valoraban esta experiencia de tal manera que aplicaron sus conocimientos, pero también aprendieron de los adultos mayores y entre ambos procuraron crear un mejor estilo de vida. De hecho, el promedio más bajo es la resolución de conflictos, ya que, en algunas ocasiones, la mayoría de los estudiantes manifestó que querían realizar actividades y gestiones para crear un mejor bienestar a los ancianos, con

el fin de que ellos sintieran que les dejaron muchos problemas resueltos, pero el alcance de la experiencia no respondió a la totalidad de estas soluciones

Tabla 3. Proyecto ApS en pro del desarrollo de los estudiantes

Por favor indica en qué medida tu proyecto de aprendizaje servicio te permitió desarrollar los siguientes aspectos.	
ASPECTOS	VALORACIÓN
Max.	7,0
Participación en la comunidad	6,6
Crecimiento personal	6,6
Aplicación del conocimiento al "mundo real"	6,6
Empatía y sensibilidad frente a la situación de otros	6,6
Desarrollar relaciones empáticas	6,5
Competencias de responsabilidad social y ciudadana	6,4
Habilidad para aprender de la experiencia	6,4
Habilidad para el trabajo con otros	6,4
Ganar la confianza de los demás	6,4
Habilidad para hacer la diferencia en la comunidad	6,4
Confianza en sí mismo frente a situaciones sociales	6,4
Conectar teoría con la práctica	6,3
Análisis de problemas y pensamiento crítico	6,3
Comprensión de las diferencias culturales y raciales	6,2
Habilidades de organización	6,1
Habilidad para asumir responsabilidad personal	6,1
Competencias comunicativas	6,0
Habilidades laborales	6,0
Habilidades de liderazgo	5,9
Resolución de conflictos	5,7

Fuente: Elaboración propia

Al preguntarles a los estudiantes “¿Cuál es el aspecto que consideraron que representó mejor su opinión?”, sus respuestas pueden verse en la tabla 4.

Tabla 4. Opiniones de los estudiantes

Señala el número que consideres que representa mejor tu opinión.	
ASPECTOS	VALORACIÓN
Max.	7
Fortalecimos lazos con la comunidad	4,6
Me sentí responsable de mi trabajo	4,5
Tuve una excelente asistencia	4,5
Tuve una buena actitud de servicio	4,5
Estoy satisfecho con el aprendizaje adquirido	4,4
Estoy satisfecho con las acciones realizadas	4,4
Participé activamente	4,4
La relación entre los compañeros del grupo fue muy buena	4,4
Me autoevalué con justicia	4,4
Estuve muy motivado para realizar las acciones	4,4
Tuve actitudes de integración hacia mis compañeros	4,4
Llegué puntualmente a las actividades de servicio	4,3
Puse el 100 % de mi esfuerzo para cumplir con los objetivos propuestos	4,2
Estudí para aprender los contenidos involucrados	4,0
Pude dedicarle el tiempo que estimaba necesario	3,9

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que los estudiantes ponderaron con el mejor promedio la acción de fortalecer lazos con la comunidad. La mayoría comentó que, a pesar de que han realizado prácticas, son muy pocas en servicio a la comunidad, lo cual les permitió enlazar mayor ese vínculo con adultos mayores en este caso. Otro aspecto importante fue la necesidad que mostraron de aumentar el tiempo para lograr mayores y mejores resultados en la comunidad.

5.3. Cuestionario de evaluación del proyecto a los destinatarios

En este cuestionario se contemplaron diferentes preguntas con respecto al servicio que brindaron los estudiantes a la comunidad, al igual que las habilidades y aprendizajes que han adquirido y pusieron en práctica. Esta evaluación la realizaron las personas que están a cargo de los adultos mayores en la comunidad y en el hogar geriátrico, como es la líder de la comunidad y la enfermera, respectivamente. Ambas personas en representación de la comunidad puntuaron con 5 (puntaje más alto) cada uno de los aspectos contemplados y mencionados en la figura 5.



Figura 5. Evaluación de las comunidades

Fuente: Elaboración propia

Estas evaluaciones dieron como resultado una valoración de la estrategia muy

positiva. Las comunidades manifestaron que adquirieron muchos conocimientos y que los estudiantes fueron muy cálidos y comprometidos con los diversos proyectos y así expresaron el deseo de seguir participando en los próximos proyectos.

5.4. Diarios de campo

Las expresiones siguientes muestran que se logró lo planteado en el diseño de la investigación y en la aplicación de los proyectos con la metodología de ApS. Los estudiantes reconocieron la importancia de la estrategia y cómo esta mejoró sus resultados de aprendizaje. En los diarios de campo que se realizaron, se encontró lo siguiente:

Pienso que dentro de los aspectos positivos los que más se destacan son el hecho de que pudimos mejorar el bienestar no solo físico sino mental y espiritual de los abuelitos del asilo, y que la actividad nos tocó la parte más humana de nosotros, el hecho de intentar que esos abuelitos estuvieran en mejores condiciones, ayudarlos, hacer que estuvieran contentos a pesar de las dificultades que tienen. (Estudiante varón de sexto semestre de Medicina, Proyecto Hogar Geriátrico)

Estoy demasiado satisfecha con la actividad, porque creo que me ayudó a mí más que lo que yo pude ayudar. Aprendí a valorar mucho más esa etapa de la vida, a conocer y reconocer más a fondo las situaciones que pueden presentarse con la llegada de esa etapa, pero, sobre todo, y más importante, aprendí a ser más humana, nada se compara con el hecho de ayudar así sea en lo más mínimo a una persona, sobre todo si es una persona de esta edad que necesita apoyo físico, emocional, espiritual, y más importante, una persona que ha dado tanto amor, cariño, comprensión y enseñanzas a tanta gente y durante tanto tiempo. (Estudiante mujer de sexto semestre de Medicina, Proyecto Hogar Geriátrico)

Las actividades realizadas en el hogar han sido enriquecedoras para formarnos como humanos y profesionales, porque ya podemos comprender el porqué del comportamiento del adulto mayor como humanos que somos y profesionalmente su deterioro mental, el bajo rendimiento de sus funciones ejecutivas, etc. Esto se logró gracias a las prácticas y el contacto que tuvimos con

ellos y lo aprendido en clase. *(Estudiante mujer de octavo semestre de Psicología, Proyecto Hogar Geriátrico)*

La dificultad más grande que presenta la actividad es la movilización hacia el lugar y las clases que tenemos los estudiantes antes y después de esta. También la poca disponibilidad de tiempo de los adultos mayores por sus demás actividades. *(Estudiante varón de sexto semestre de Medicina, Grupo Adultos de la Comunidad)*

Como aspecto negativo cabe resaltar que hay cosas que se salen de las manos al querer hacer un cambio en la comunidad, por ejemplo en nuestro grupo es muy difícil que estas personas cambien su alimentación de tal manera en que sea muy completa, ya que son personas de escasos recursos, pero aun así se hace todo lo posible para que cambien algunas rutinas de cocina que pueden estar arruinando su dieta. *(Estudiante mujer de sexto semestre de Medicina, Grupo Adultos de la Comunidad)*

De esta actividad vale la pena resaltar la alegría y el compañerismo tanto de nosotros los estudiantes como de los adultos mayores que siempre están dispuestos a escucharnos y realizar las actividades que tenemos preparadas para ellos. *(Estudiante mujer de octavo semestre de Psicología, Grupo Adultos de la Comunidad)*

CONCLUSIONES

Se logró en alto grado el objetivo de la innovación, el cual es promover y ejecutar acciones sociales y de aprendizaje con los estudiantes de la asignatura Salud y Envejecimiento, empleando la metodología de ApS en la comunidad de Salgar. Se ha mostrado y evidenciado en el punto anterior cómo los estudiantes aceptaron el reto de implementar acciones de servicio en esta comunidad y en el hogar geriátrico, es así como concluimos que se logró ayudar a mejorar la calidad de vida de esos adultos mayores. En concordancia con lo anterior, la comunidad dio total apoyo a los estudiantes, resaltando en su evaluación las cualidades de los estudiantes y, de este modo, la satisfacción de la intervención.

Al contrastar la definición de ApS que se utilizó para el proyecto: “Los estudiantes, docentes y miembros de la institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer las necesidades de esa comunidad, integrando y aplicando conocimientos académicos, alcanzando de esta forma los objetivos instruccionales del curso”, se evidencia que los proyectos desarrollados respondieron, en su totalidad, a las necesidades de la comunidad y eran coherentes con los objetivos de aprendizaje del curso. El 99 % de los alumnos evaluó como altamente positiva la actividad, ya que les permitió impactar de manera positiva en la vida de los adultos mayores con los que se trabajó y se acercaron a la realidad social del envejecimiento permitiéndoles incrementar sus competencias; menos de 1 % de algunos alumnos no entendió la importancia de la innovación, y a pesar de que no ocurrió ninguna situación de riesgo y estaban cubiertos por el seguro universitario, expresaron que les parecía un riesgo innecesario al hacer actividades en comunidad.

RECOMENDACIONES

Para incrementar la posibilidad de éxito de la estrategia, se recomienda que de manera previa el docente realice visitas y acercamientos a diversos entornos para determinar cuál puede ser el que ofrezca mejores garantías para el trabajo. Además, se debe recordar notificar a la aseguradora de los estudiantes sobre las fechas en que estarán en comunidad para que, en caso de que se presente alguna novedad, puedan ser cubiertos por dicho seguro. En esta ocasión, no se presentaron novedades, pero la universidad, la aseguradora y los alumnos tenían conocimientos sobre los protocolos en caso de algún incidente para el cual ellos requirieran atención. La experiencia fue altamente gratificante. Durante el desarrollo de los proyectos de los diversos grupos, se evidenció cómo la sensibilidad de los alumnos frente a la problemática del adulto mayor fue aumentando, además, a mí como docente, me permitió darme cuenta de que es necesario este tipo de experiencias para fortalecer las competencias de los estudiantes, así como que existen temáticas que es necesario incluir en el desarrollo del programa del curso, como la actividad física adecuada para los adultos mayores y el fortalecimiento de aspectos nutricionales.

Contrastaban constantemente los contenidos teóricos de la asignatura con la realidad social de los ancianos. En ocasiones, se mostraban frustrados por no poder realizar más acciones en beneficio de los adultos mayores del grupo del hogar geriátrico. Algunos alumnos se cuestionaban cómo era posible que algunos ancianos hubiesen

sido abandonados por sus familiares. Dentro de la experiencia, lo más fácil fue poder contactar grupos de adultos mayores que estuvieran interesados en participar de la innovación, quienes se mostraron muy receptivos a trabajar con los estudiantes.

Uno de los aspectos más sorprendentes es que un grupo de estudiantes, a partir de la experiencia, haya decidido hacer una fundación para ayudar a adultos mayores en situación de indefensión. Además, muchos de los alumnos recomendaron cursar la asignatura a otros estudiantes, para que pudieran seguir con las intervenciones que ellos plantearon, lo cual muestra el acercamiento que lograron con la realidad social del envejecimiento y la gran sensibilidad desarrollada hacia la problemática.

Se considera fundamental la visibilidad que se les dé a las intervenciones que realizan los estudiantes, ya que en nuestros proyectos, cuando se les dio a los estudiantes la opción de mostrar, en la feria de proyectos de la universidad, su experiencia, se esmeraron aún más y sintieron un mayor compromiso con las actividades que realizaron.

La docente continuará con la implementación de la innovación y la extenderá a otra asignatura, debido a los excelentes resultados con el aprendizaje de los estudiantes. Desde el primer día de la asignatura, se les informará a todos los estudiantes sobre las salidas de campo, de tal manera que los que no deseen participar en dichas actividades puedan tomar otra asignatura electiva.

REFERENCIAS

- Castro, C., Reutter, F., Poblete, X. y Moretti, R. (s. f.). *Guía de orientación para docentes*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. En B. Taylor y Corporation for National Service (eds.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Hernández Sanpieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Stephenson, M., Wechsler, A. y Welch, M. (2002). Service learning in the curriculum: A

faculty guide. Utah: Lowell Bennion Community Service Center at the University of Utah.

Universidad del Norte, Centro para la Excelencia Docente (s. f.). ¿Qué es el aprendizaje servicio? Recuperado de: <http://www.uninorte.edu.co/web/cedu/transformacion>.

Universidad del Norte, División Ciencias de la Salud, Departamento de Salud Pública (2015). Programa asignatura Salud y Envejecimiento. Barranquilla, Colombia.

ANEXOS

Anexo 1: Momento de reflexión 1

Estimado estudiante, antes de la actividad que se realizará con los adultos mayores de Salgar, debe diligenciar este formato de manera individual.

Enuncie las expectativas que tiene frente a la actividad que realizaremos la próxima semana con los adultos mayores.
¿Qué realidad social cree encontrará en los adultos mayores, sus familias y la comunidad en que viven?
Desde la metodología de ApS (aprendizaje servicio), ¿a cuáles problemáticas comunitarias, teniendo en cuenta la asignatura (Salud y Envejecimiento), cree se le podría dar respuesta?

Anexo 2: Propuesta luego de las visitas comunitarias

Estimados estudiantes, luego de la visita a la comunidad, se requiere que generen la propuesta de intervención por implementar. Este trabajo será grupal y debe contener como mínimo los siguientes elementos:

Nombre de la propuesta
Tema central
Objetivo
Población
Desarrollo de la propuesta

Nota: Pueden añadir mayor información de la solicitada, idejen volar su creatividad!

Anexo 3: Diario reflexivo (después de cada actividad)

Definición: el diario reflexivo es una “estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Consiste en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje. Las representaciones que hace el alumno de su aprendizaje pueden centrarse en uno o

varios de los siguientes aspectos: 1) el desarrollo conceptual logrado, 2) los procesos mentales que se siguen y 3) los sentimientos y las actitudes experimentadas” (Bordas, 2001, pp. 416-417).

De manera individual, debe diligenciar los siguientes elementos del diario reflexivo:

Nombre del estudiante:
Programa:
Fecha de la actividad:
Lugar:
Nombre de la actividad:
Hora de inicio:
Hora de finalización:
Participantes: ¿Cómo participó en la actividad? ¿Qué aspectos positivos resalta de la actividad? ¿Qué aspectos negativos resalta de la actividad? ¿Qué aprendo después de la actividad? ¿Cómo lo aprendió? ¿Qué sentimientos o emociones se le presentaron durante el proceso? ¿Está satisfecho con la actividad? Explique

¡Éxitos

Anexo 4: Rúbrica para evaluación final

Ítem	Mal	Regular	Bien	Excelente
Asistencia y puntualidad (10 %)	Asiste a menos de 80 % de las actividades planteadas y no es puntual en el cumplimiento de este horario en 100 %	Asiste entre 80 y 99 % de las actividades planteadas y no es puntual en el cumplimiento de este horario en 100 %	Asiste a 100 % de las actividades planteadas, pero no es puntual en el cumplimiento de dicho horario en 100 %	Asiste a 100 % de las actividades planteadas y es puntual en el cumplimiento de este horario en 100 %
Horas dedicadas a la actividad (10 %)	Muy por debajo del número de horas cedidas de la clase para la actividad	Por debajo del número de horas cedidas de la clase para la actividad	Cumple el número de horas cedidas de la clase para la actividad	Muy por encima del número de horas cedidas de la clase para la actividad
Relación de la intervención con las necesidades de la comunidad (20 %)	Muy por debajo de las necesidades de la comunidad	Por debajo de las necesidades de la comunidad	Acorde con las necesidades de la comunidad	Muy por encima de los esperado para las necesidades de la comunidad
Relación de las intervenciones con los contenidos de la asignatura (20 %)	No relacionado con los contenidos de la asignatura	Poco relacionado con los contenidos de la asignatura	Relacionado con los contenidos de la asignatura	Altamente relacionado con los contenidos de la asignatura
Entrega oportuna de cronogramas y cumplimiento de este (20 %)	Entregan el cronograma después del tiempo indicado y realizan menos de 50 % de las actividades programadas	Entregan el cronograma después del tiempo indicado y realizan de 50 a 99 % de las actividades	Entregan el cronograma después del tiempo indicado y realizan 100 % de las actividades programadas	Entregan el cronograma en el tiempo indicado y realizan 100 % de las actividades programadas
Compromiso con la actividad, respecto a la comunidad y compañeros, articulación de las actividades del proyecto en el proyecto grupal (20 %)	Compromiso muy por debajo de lo esperado, sin articulación del grupo con el proyecto macro de comunidad o del ancianato. Decisiones no concertadas sin cumplir los conductos regulares de coordinación indicados por el docente en menos de 50 %	Compromiso por debajo de lo esperado, con poca articulación del grupo con el proyecto macro de comunidad o del ancianato. Decisiones concertadas sin cumplir los conductos regulares de coordinación indicados por el docente, entre 50 y 99 %	Compromiso dentro de lo esperado, con buena articulación del grupo con el proyecto macro de comunidad o del ancianato. Toman decisiones concertadas, cumpliendo 100 % los conductos regulares de coordinación indicados por el docente	Muestran un alto grado de compromiso, se evidencia total articulación del trabajo del grupo con el proyecto macro de comunidad o del ancianato. Toman decisiones concertadas, cumpliendo 100 % los conductos regulares de coordinación indicados por el docente

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO

4

APRENDER DE LA REALIDAD INTERACTUAR CON ELLA

Myriam Jiménez Arrieta

Departamento de Historia de la Universidad del Norte

jjimenez@uninorte.edu.co

Dania Jaramillo Doria

Asistente de Investigación

daniaj@uninorte.edu.co



Área de estudio

Foto: Archivo

RESUMEN

La educación, desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, desempeña un papel fundamental en la formación integral de todo estudiante. En este sentido, las modificaciones en los currículos de las asignaturas se hacen más necesarias para lograr en el estudiante un aprendizaje activo y significativo. De esta manera, se hace pertinente la implementación de una estrategia dinámica que contribuya al aprendizaje del estudiante a través de la prestación de un servicio social.

Con el objetivo de medir de qué manera la estrategia de aprendizaje servicio (ApS) contribuye al aprendizaje de los estudiantes, fue necesario tomar una muestra de 57 de la asignatura Desarrollo Social en el segundo semestre de 2015, quienes formaron grupos de 3 y 4 integrantes y realizaron un proyecto en 4 momentos durante el semestre: 1) sensibilización, 2) concertación con la comunidad, 3) planteamiento del proyecto y 4) evaluación.

Al mismo tiempo, se aplicaron diferentes instrumentos de recolección de información, tales como encuesta de caracterización, QCD (encuesta de satisfacción), rúbricas de evaluación y se realizó un grupo focal. Del análisis de estos instrumentos, se obtuvo por resultado que 46 % de los estudiantes lograron calificaciones entre 4.5 y 5 y 35 % de se encontró en un nivel de satisfacción alto con respecto a la estrategia. Asimismo, 90 % manifestó aprender a través de la experiencia y 80 % se encuentran motivados hacia la realización de futuras labores sociales.

Se llegó a la conclusión de que la implementación de la estrategia de ApS en la asignatura de Desarrollo Social permitió el aprendizaje. El trabajo de los estudiantes en las instituciones respondió de manera adecuada a las necesidades propias de los contextos vulnerables, en los cuales trabajaron de manera autónoma, comprometida y autorregulada. En este aspecto, es importante mencionar que aquellos perciban el aprendizaje de tipo práctico como la mayor ganancia que aporta la estrategia.

INTRODUCCIÓN

La asignatura de Desarrollo Social ha venido teniendo diferentes reestructuraciones desde que se incluyó en el componente de formación básica de la Universidad del Norte. Así las cosas, y dados los cambios que ha sufrido, se llegó a la puesta en marcha del aprendizaje a través de la realidad, el cual se realizaba a lo largo del semestre académico. Dada la oportunidad de implementación de la estrategia de ApS en la asignatura, se vio como una oportunidad de reafirmar metodológica y teóricamente lo realizado en esta, con el fin de contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes mediante la interacción y el conocimiento de la realidad que los rodea, haciendo énfasis en el trabajo colaborativo e interdisciplinario y el compromiso con el cambio social.



Estudiantes extranjeros

Foto: Archivo

Esta investigación se llevó a cabo en el segundo semestre de 2015 con una muestra de 57 estudiantes distribuidos en dos cursos de la asignatura Desarrollo Social, quienes son de diferentes semestres y áreas profesionales. Para todos fue su primera vez en la asignatura, por lo cual tenían muchas expectativas sobre la metodología por desarrollar. Estos estudiantes conformaron grupos de tres y cuatro integrantes, y con la ayuda del Programa Univoluntarios decidieron a cuales instituciones fundaciones se vincularían para prestar el servicio social requerido.

En este capítulo, se incluyen diferentes apartados que le ayudaran al lector a conocer a fondo lo realizado durante el semestre de implementación de la estrategia ApS en la asignatura de Desarrollo Social. En primer lugar, encontrará una descripción de los antecedentes que dieron origen a la propuesta, desde que inició la asignatura hasta lo actual y su relación con los acuerdos institucionales. En segundo lugar, se describe la experiencia en la cual está consignada una diferenciación entre cómo era la metodología antes y después de la implementación de la estrategia. En tercer lugar, se realiza una revisión de la literatura referente al ApS como estrategia de aprendizaje a través del servicio y la postura de diferentes autores sobre ella, al igual que su relación con el marco institucional. En cuarto lugar, se desarrollan los objetivos trazados y el diseño metodológico en el que se describe el paso a paso de la implementación, la muestra seleccionada y los instrumentos y técnicas para la recolección de datos. Y en quinto lugar, se muestran los resultados y su respectivo análisis obtenido de la aplicación del instrumento durante el semestre académico y, por último, las conclusiones a las que se llegó teniendo en cuenta la teoría y los resultados obtenidos.

1. ANTECEDENTES

El aprendizaje de las teorías y los conceptos del desarrollo social y la mejora de la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes han orientado, desde 2009, a una continua revisión de la asignatura Desarrollo Social, en busca de estimular en el estudiante una participación activa y comprometida con la realidad social y generar aprendizajes y experiencias que contribuyan a su formación integral.

Esta búsqueda ha llevado a considerar otras formas de conocer y aprender, muy especialmente lo que se puede aprender de la realidad social por fuera del salón de clase, partiendo de la interacción directa del estudiante con la realidad social

y utilizando como medio el proyecto social para dar respuesta a las necesidades y demandas de las poblaciones vulnerables. Esta experiencia permite la generación de empatía y compromiso social y sensibilidad con el cambio para el desarrollo social. La estrategia tiene como marco la misión de la Universidad del Norte, que es contribuir al desarrollo armónico de la sociedad y del país, especialmente de la Costa Caribe colombiana, formando a sus estudiantes como personas pensantes, analíticas y con sólidos principios éticos que participen en el proceso de desarrollo social, económico, político y cultural de la comunidad.

La asignatura es una electiva del Área de Historia y Ciencias Sociales que hace parte del componente de formación básica:

Este componente lo conforman los cursos que buscan dar estructura al pensamiento y al conocimiento. Orientados al desarrollo de las competencias básicas desde una perspectiva histórica y cultural; desde la profundización en aspectos específicos del desarrollo humano [...] (Universidad del Norte, 2009, p. 14)

Teniendo en cuenta lo anterior, este curso pretende incorporar un componente social y humanístico en la formación básica que contribuya a la formación integral de los estudiantes, aspecto trascendental para el cumplimiento de la misión de la universidad.

Desde 2011 se estableció una relación de cooperación con instituciones y organizaciones públicas y privadas que sirven de escenarios para la experiencia de los diferentes grupos de estudiantes, y desde 2012 se logró la alianza con el Programa Univoluntarios (voluntariado de universidad que pretende, con acciones de los voluntarios universitarios, impactar en las condiciones de la población vulnerable de la Costa Caribe). Dentro de esta unión, el estudiante tiene libertad para seleccionar el contexto en el cual quiere realizar su intervención social.

Esta estrategia pretende que el estudiante identifique su papel en el logro del cambio social, valiéndose de la interacción con las poblaciones vulnerables y la aplicación de un proyecto de intervención social fuera del salón de clase, donde los estudiantes, independiente del ámbito profesional en que se están formando como profesionales, conozcan la realidad e interactúen con ella desde una perspectiva científica, es decir, con rigor y sistematicidad y se comprometan con su transformación y cambio.

De esta manera, y teniendo en cuenta la aplicación de la estrategia a lo largo de los años, se pretende reafirmar metodológica y teóricamente lo realizado en la asignatura, con el fin de contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes mediante la interacción y el conocimiento de la realidad que los rodea, haciendo énfasis en el trabajo colaborativo e interdisciplinario y el compromiso con el cambio social.

1.1. Descripción de la intervención

La asignatura Desarrollo Social estaba diseñada como una clase magistral en la que se estudiaban conceptos sobre el desarrollo social de las naciones, sus teorías, tendencias y análisis de casos. En la clase, se desarrollaban los temas de acuerdo con la parcelación, y el estudiante era un agente pasivo dentro de la dinámica, que en ocasiones participaba con preguntas o aportes sobre el tema. De trabajo individual, se asignaban lecturas sobre la bibliografía usada y algunos trabajos en grupo relacionados con las temáticas vistas en clase. Se evaluaba con exámenes escritos (combinación de preguntas cerradas y abiertas) de los temas vistos.

Luego de los cambios en la estructura del curso, la asignatura se diseñó como una clase donde el profesor orienta y motiva a los estudiantes para realizar un proyecto que les permita conocer la realidad. En las clases, se llevan a cabo diferentes momentos en los cuales se exponen los temas relacionados con el desarrollo social y se realizan asesorías sobre el trabajo de intervención. Las evaluaciones se llevaban a cabo con rúbricas en las que el estudiante identifica los criterios con los que se les evaluará los trabajos y las sustentaciones realizadas en el salón de clase sobre el proyecto que se está llevando a cabo en las diferentes instituciones/fundaciones.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Los procesos de enseñanza-aprendizaje cada vez son más importantes en el desarrollo integral de los estudiantes; por tanto, en los contextos educativos y, sobre todo, en aquellos que mantienen una postura tradicional del aprendizaje, se hacen necesarios cambios que promuevan en los estudiantes la participación (Messina, 2002; Blanco, 2008; Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra, 2002).

De esta manera, y gracias a los aportes de diferentes autores constructivistas, hoy se hace necesario que todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje participen activamente en este. Sobre esta premisa, surge la necesidad de crear e implementar nuevas estrategias de enseñanza que lleven un proceso de aprendizaje significativo y duradero.

De acuerdo con la Universidad del Norte (2009), no solo la participación del estudiante en el aula es importante, sino el rol que cumple este en dar respuesta a las necesidades de su contexto social. En tal sentido, los contenidos de las asignaturas y la dinámica de los trabajos en las clases deberían responder a estas necesidades.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el desarrollo social es el resultado de un proceso histórico, cultural, ambiental y económico, centrado en el ser humano y en la satisfacción de sus necesidades fundamentales (Max-Neef, 1998), es necesario que se implemente una estrategia que permita a los estudiantes vivir y reflexionar sobre las bases conceptuales, a partir del impacto en la sociedad y el conocimiento de la historia y la cultura del contexto en el cual se interviene (Çengelci, 2013). De esta manera, la propuesta del ApS y del aprendizaje fuera del aula sostienen la idea del “aprendizaje como proceso basado en la exploración, la acción y la reflexión” (Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano, 2012; Çengelci, 2013).

Amat y Moliner (2010) sostienen que “el aprendizaje servicio es una propuesta que parte del servicio voluntario a la comunidad y de la adquisición de aprendizajes y los combina en un solo proyecto”. Aunque es una estrategia cuyos elementos son conocidos ampliamente, incluye como elemento reformador enlazar el servicio y el aprendizaje en una actividad educativa articulada y coherente (Puig y Palos, 2006), que permita, a través del impacto, un aprendizaje significativo, en la medida en que la experiencia se ve conectada con las motivaciones, preguntas y experiencias del grupo, desde la participación y el cambio social (Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano, 2012).

Los conceptos principales que fundamentan el ApS son la reflexión y la reciprocidad (Jacoby, 1996), ya que el aprendizaje se construye mediante un ciclo de acción-reflexión, en el cual los estudiantes conformados en grupos aplican lo que han aprendido a los problemas puntuales de una comunidad, al tiempo que reflexionan sobre la experiencia. De esta manera, los estudiantes desarrollan y aplican destrezas

intelectuales, efectivas y prácticas al tiempo que desarrollan un sentido y conciencia crítico/ social de la realidad que enfrentan (Puig, Batle, Bosch y Palos, 2007).

De acuerdo con Tapia (2001), los primeros antecedentes del ApS pueden encontrarse en el surgimiento de la corriente educativa liderada por John Dewey y William James, entre otros, desde 1910. Desde entonces se han venido realizando trabajos que contemplan esta metodología en las asignaturas de diferentes instituciones de educación superior, de donde se han obtenido diferentes concepciones sobre el ApS. Una de estas definiciones ha sido desarrollada por Herrero (2002), quien afirma que es una metodología que trata de romper con la cultura del trabajo aislado y lo lleva hacia la cultura del trabajo colectivo, incorporando, a su vez, la cultura del diálogo, no solo dentro de la institución, sino hacia la comunidad.

El tipo de reflexión pedagógica requiere que el docente piense sobre las conexiones específicas entre los objetivos de los cursos y del departamento en el cual se insertan, entre la misión de la universidad y las expectativas de la comunidad y entre los objetivos esperados del curso y las expectativas de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, se deben tener en cuenta diferentes objetivos y etapas en la implementación de la metodología. Puig (2006) ha realizado una recopilación de trabajos y ha llegado a la conclusión de que todo trabajo de ApS debe tener en cuenta lo siguiente:

- Objetivos:
 - Desarrollar competencias
 - Formar el pensamiento crítico y reflexivo
 - Afinar la sensibilidad hacia las necesidades de la comunidad
 - Reforzar el compromiso social
 - Adquirir actitudes que predispongan a la responsabilidad cívica
- Etapas:
 - Preparación del educador: implica el análisis del grupo y de cada participante, planificar el proyecto y el currículo
 - Planificación con el grupo: motivación, organización, detección de necesidades

- Ejecución: ejecución del servicio
- Evaluación del grupo: balance de resultados, perspectivas de futuro
- Evaluación del docente: evaluación del grupo sobre la experiencia y evaluación del trabajo con las entidades

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Determinar de qué manera la implementación de la metodología ApS contribuye al aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Desarrollo Social.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar con las calificaciones de los estudiantes de la asignatura Desarrollo Social la eficacia de la metodología implementada.
- Verificar el nivel de satisfacción de los estudiantes de la asignatura Desarrollo Social con respecto al desarrollo de la metodología de ApS en el aula de clases.
- Identificar la importancia de la metodología de ApS como herramienta para la formación integral del estudiante.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

4.1. Metodología

La implementación de la estrategia de ApS se realizó a partir de la investigación de aula Investigación del docente sobre su práctica, en la que este estudia de qué manera el estudiante a partir de la innovación curricular y la implementación de nuevas herramientas logra que el estudiante aprenda. Esta investigación se llevó a cabo en la asignatura Desarrollo Social, la cual hace parte del componente de formación básica de la Universidad del Norte y es cursada por estudiantes de todos los programas académicos desde segundo hasta noveno semestre.

El semestre de implementación fue el segundo de 2015, en el cual la asignatura estuvo dividida en dos cursos, con un total de 57 estudiantes, los cuales se dividieron en grupos interdisciplinarios de 3 y 4 para la realización de su labor social en diferentes instituciones/comunidades vulnerables del departamento del Atlántico. Estos estudiantes entregaron tres informes a lo largo del semestre, que fueron evaluados por rúbricas de evaluación, además se les aplicó una encuesta de caracterización al inicio del semestre, un QCD en la semana 14 y en la semana 15 se tomaron al azar 6 estudiantes de cada curso para la realización de un grupo focal.

4.2. Muestra

La muestra de la investigación fue de 57 estudiantes divididos en dos cursos de la asignatura Desarrollo Social. Esta muestra estaba conformada por estudiantes de diferentes programas académicos de la universidad, el mayor porcentaje de estudiantes cursan las carreras de Ingeniería Industrial y Comunicación Social y Periodismo (32 y 28 %, respectivamente) y en un menor porcentaje estudiantes de Psicología, Diseño Industrial, Música, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Civil, entre otros. La distribución de los semestres académicos también fue variada, dado que los estudiantes eligen el momento de su carrera en el que tomarán la electiva, en este caso 38 % de los estudiantes cursaban sexto semestre, 32 % cuarto semestre y en menores porcentajes cursaban quinto, octavo y décimo semestre. Para todos los estudiantes, esta era su primera experiencia; sin embargo, 52 % manifestó haber participado en alguna actividad relacionada con labor social, destacándose la alfabetización y el voluntariado. El otro 48 % reportó no haber tenido ninguna experiencia con labor social anterior.

4.3. Instrumentos

Para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la aplicación de la estrategia pedagógica, se utilizan las técnicas e instrumentos mencionados a continuación:

- *Encuesta de caracterización*: técnica de investigación que identifica y describe las características sociodemográficas de la muestra.

- *Análisis de contenido/rúbricas de evaluación*: técnica de investigación que identifica y describe de una manera objetiva y sistemática las propiedades lingüísticas de un texto. Según esto, fueron desarrolladas las rúbricas de evaluación, donde se describen de forma ordenada las ponderaciones posibles por obtener a partir del cumplimiento de los objetivos planteados previamente.
- *Grupo focal o grupo de discusión/guía semiestructurada*: técnica de corte cualitativo, utilizado en las ciencias sociales con el fin de recolectar información acerca de un fenómeno experimentado por una comunidad o población.

Encuesta QCD (Quick Course Diagnosis): fue desarrollada por Barbara Millis; es una encuesta de corte cuantitativo. Recoge la percepción u opinión que los estudiantes tienen sobre el nivel de satisfacción con el curso, el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y las fortalezas y las debilidades de ella (tabla 1).

Tabla 1. Variables, técnicas e instrumentos de recolección de información

Variables por medir	Técnicas utilizadas	Instrumentos aplicados
Características sociodemográficas de la población de estudiantes	Encuesta	Encuesta de caracterización
Percepción respecto de la obtención de aprendizajes	Grupo focal	Guía semiestructurada
Cambio en la lectura y el análisis de la realidad social		
Motivaciones de los estudiantes respecto de futuras participaciones en actividades de voluntariado		
Objetivos de aprendizaje (diagnóstico de necesidades)	Análisis de contenido	Rúbrica
Objetivos de aprendizaje (diseño de un proyecto de intervención)		
Objetivos de aprendizaje (informe de resultados finales)		
El nivel de satisfacción con el curso	Encuesta	QCD
El cumplimiento de los objetivos de aprendizaje		
Las fortalezas y debilidades de la asignatura		

Fuente: Elaboración propia

4.4. Paso a paso de la investigación de aula

Se establecieron cuatro momentos durante el curso para la implementación de la estrategia (tabla 2).

Tabla 2. Momentos de desarrollo de la metodología de ApS

Momento	Descripción
Sensibilización de los estudiantes respecto de la realidad social	Durante esta fase, se realiza la presentación de la asignatura, la revisión de lecturas y actividades como <i>role-play</i> y el análisis de videos. En este primer momento, se busca orientar al grupo sobre la realidad social y la importancia de la interacción con ella, brindando un espacio de preparación para la tercera fase del curso, en la cual se llevará a cabo por parte de los estudiantes una propuesta de intervención a una comunidad/población en condiciones de pobreza o exclusión.
Construyendo el cambio	Este momento consiste en un acercamiento y concertación con la organización, grupo o comunidad con la que se iniciará el trabajo de intervención (entre la tercera y sexta semana de clase). Durante esta fase se dan los siguientes procesos: <ul style="list-style-type: none">• Formación de grupos de trabajo de acuerdo con lo establecido por el docente (integración interdisciplinaria).• Selección/asignación de un lugar de intervención para el desarrollo de la propuesta (durante este momento se cuenta con la ayuda del Programa Univoluntarios).• Apoyo y acreditación a través de cartas de instrucción y presentación para el acercamiento a la comunidad/fundación.• Establecimiento de consenso entre los estudiantes y la comunidad de la intensidad horaria y espacios para el trabajo. Se define horario, lugar y recursos de trabajo independiente para la planeación de actividades, horarios por trabajar con la comunidad o grupo y elaboración de un diagnóstico de necesidades.• Entrega de guía para la elaboración de diagnóstico y rúbricas de evaluación.
Manos a la obra	Este momento consiste en el desarrollo de la propuesta de intervención por parte del grupo de trabajo (entre las semanas 7 y 15 de clase). Teniendo en cuenta las necesidades encontradas y atendiendo a sus áreas de formación profesional e intereses, se elabora una propuesta de intervención a lo largo del semestre (7-9 semanas aproximadamente). En clase, se socializan los proyectos para la retroalimentación por parte del docente y demás compañeros. En esta fase, se pretende generar un proceso de mejora constante, a partir de la puesta en común de dudas y dificultades para el desarrollo idóneo de la propuesta. Entrega de guía para la realización del proyecto.
Compartiendo y valorando el cambio	Este es un momento de retroalimentación y socialización de los resultados (a lo largo de todo el semestre): socialización y sustentación de la experiencia de intervención y los resultados encontrados (totales o parciales) en el desarrollo de la propuesta. Se incluyen opiniones de los coordinadores institucionales y de los beneficiarios del proyecto. Cada estudiante elabora un testimonio escrito sobre el desarrollo y significado del proceso. Se hace entrega de la guía para la elaboración del informe.

Fuente: Elaboración propia

Estos cuatro momentos que se realizan a lo largo del semestre dan como resultado tres informes que integran 100 % de la evaluación de la asignatura, así:

- 35 % documento de diagnóstico de necesidades y socialización al grupo
- 35 % documento y sustentación del proyecto de intervención
- 30 % documento y sustentación del informe final

Por otro lado, durante las clases teóricas, y en los momentos en los que no se están llevando a cabo las sustentaciones de los informes, se desarrollan las siguientes temáticas, con el objetivo de contextualizar al estudiante en la realidad social:

- La pobreza, la inclusión y la igualdad de oportunidades, la cultura, los indicadores de calidad de vida (3 horas)
-
- La construcción y deconstrucción del desarrollo (6 horas)
-
- La cooperación internacional y el desarrollo de la escala humana (6 horas)
- La mujer y el desarrollo (3 horas)
- El papel de las Naciones Unidas (3 horas)
- Principales agencias y programas para el desarrollo como *El conflicto, callejón con salida* (PNUD, 2003) (3 horas)
- Experiencias desde la Universidad del Norte como *Proyecto Costa Atlántica* (Centro de Investigación en Desarrollo Humano, 1998) (6 horas)

Finalmente, los cuatro momentos relacionados dan como resultado la aplicación de las rúbricas de evaluación. En la semana 14 de clase, se aplican los QCD, encuesta de corte cuantitativo que recoge la percepción u opinión que los estudiantes tienen sobre una clase en tres aspectos: 1) el nivel de satisfacción con el curso, 2) el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y 3) sus fortalezas y debilidades. Y, finalmente, en la semana 15 del semestre se realizan los grupos focales que buscan recoger datos sobre la percepción del estudiante sobre el aprendizaje desarrollado a partir de la implementación de la experiencia.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos luego de la aplicación de las rúbricas, el QCD y el análisis de los grupos focales.

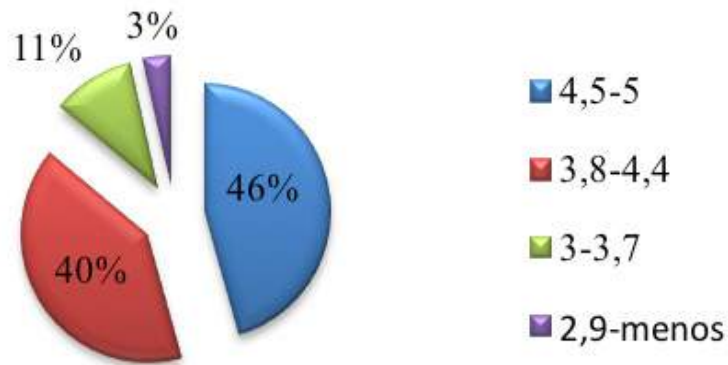


Figura 1. Distribución porcentual de las calificaciones finales de los estudiantes de desarrollo social

Fuente: Elaboración propia

A partir de la aplicación de las rúbricas de evaluación de cada uno de los trabajos presentados por los estudiantes, fue posible obtener las calificaciones de estos en cada momento de la asignatura y al final poder realizar un análisis global de ellas. De acuerdo con la figura 1, es posible notar que 46 % de los estudiantes que cursaron la asignatura Desarrollo Social durante el segundo semestre de 2015 obtuvieron notas entre 4.5 y 5, lo cual refleja que la mayoría cumplieron con los objetivos de la clase y alcanzaron niveles superiores en el desarrollo de cada uno de los informes presentados.

Teniendo en cuenta que las rúbricas estaban diseñadas para evaluar la competencia de pensamiento crítico, eficacia comunicativa y autodirección, es posible analizar que 46 % de los estudiantes lograron este objetivo, de igual manera 40 % logró un nivel medio de alcance.

En cuanto a los estudiantes que obtuvieron calificaciones de 3.0-3.7 representado por 11 %, fueron con alto nivel de ausentismo y poca participación en clase, además fueron aquellos que manifestaron poco interés en la implementación del proyecto en sus lugares de trabajo. Finalmente, en cuanto a 3 % que obtuvo calificaciones inferiores a 3.0, fueron estudiantes que se matricularon en la asignatura y no asistieron ninguna vez o con alto nivel de ausentismo, lo cual les impidió cumplir con los objetivos del curso.

Esto es posible contrastarlo con lo manifestado por los estudiantes en los grupos focales en los que afirmaron lograr el desarrollo de la competencias de análisis crítico de la realidad social, en la cual realizaron su proyecto, además de que conocer la realidad en la que estaban sus compañeros les ayudó a sensibilizarse como seres humanos y a reconocer las diferentes problemáticas de las comunidades/fundaciones que los rodean.

En este sentido, se presenta la figura 2 relacionada con el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a la experiencia de la asignatura.

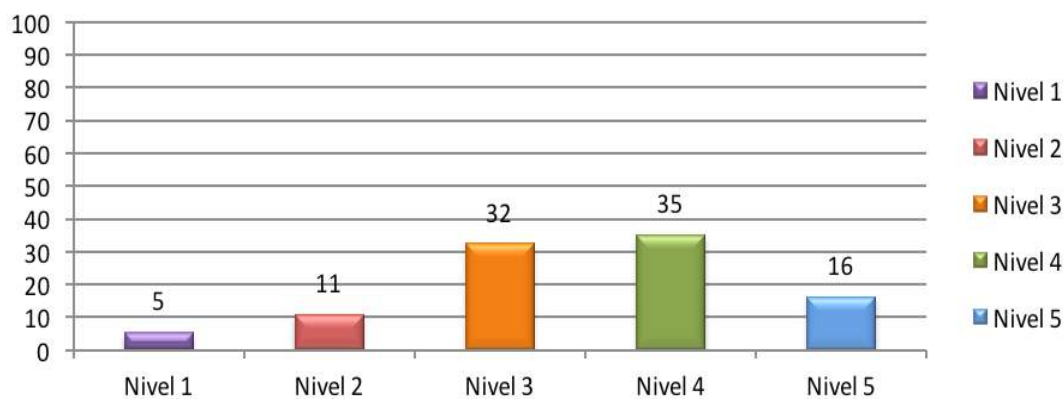


Figura 2. Distribución porcentual del nivel de satisfacción de los estudiantes de acuerdo con el QCD

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados arrojados por el QCD, es posible afirmar que 35 % de los estudiantes se encuentran en un nivel de satisfacción 4, lo cual significa que están satisfechos con el trabajo realizado en la asignatura, además reportan que este tipo de estrategia dentro de la clase les ayuda a conocer mejor la realidad social existente e interactuar con las comunidades/fundaciones siendo capaces de comprender que con la prestación de un servicio se pueden lograr cambios.

En cuanto al segundo porcentaje más alto en la escala con 32 %, se encuentra el nivel de satisfacción 3, en el cual, si bien los estudiantes se encontraron satisfechos con la estrategia implementada, consideran que el tiempo de ejecución de sus proyectos debe ser mayor, al igual que se debe mejorar en aspectos como el seguimiento que realizan las instituciones al trabajo realizado por los estudiantes.

Dentro de otros resultados relacionados con el QCD se encontró que todos los estudiantes consideran que los objetivos del curso en cuanto a la implementación de la estrategia de ApS se cumplieron, ya que, no solo pudieron prestar un servicio a la comunidad/fundación, sino que aprendieron en el proceso, lo cual propició que el nivel de satisfacción aumentara. Los estudiantes manifestaron satisfacción en aspectos relacionados con la comunicación con el docente, la objetividad de las evaluaciones, la interacción con la comunidad y la organización de la asignatura.

Por otro lado, en cuanto a los aspectos por mejorar, resaltaron la dinámica de los grupos, puesto que por ser grupos de estudiantes de diferentes profesiones y semestres académicos resulta complicado el acuerdo de los días y las horas de servicios, así como por la carga académica existente en cada semestre resultan inconvenientes relacionados con el cumplimiento de los tiempos de servicios proporcionados por la comunidad.

Según la figura 3, es posible afirmar que frente a la pregunta relacionada con los aprendizajes desarrollados a partir de la experiencia de ApS, 100 % de los estudiantes manifestó que lograron aprender de cada uno de los proyectos desarrollados; en general, reconocieron que durante el trabajo realizado aprendieron de la realidad social con la que se encontraron, desde aspectos como la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales, hasta cuestiones más profundas relacionadas con la pobreza y la vulnerabilidad social, así como fue una experiencia en la cual pudieron aplicar los conocimientos que tenían en sus diferentes áreas de estudio y ayudar a la comunidad/fundación.

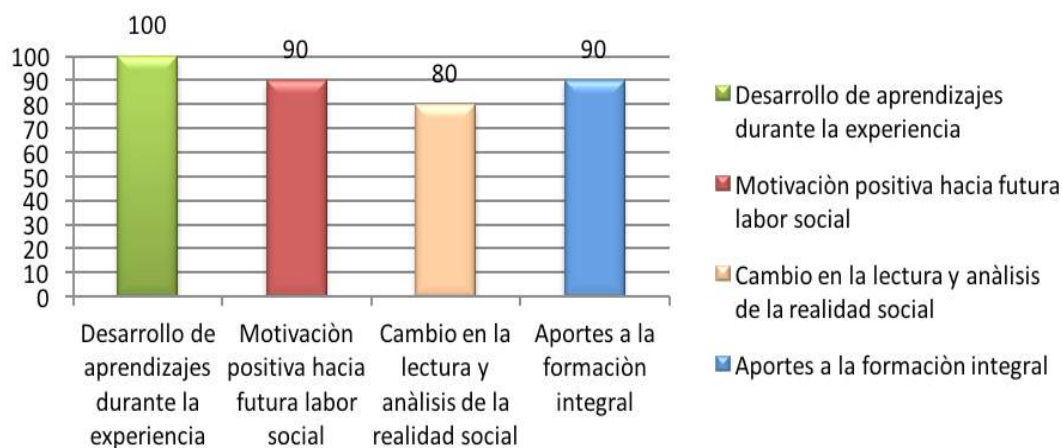


Figura 3. Percepción de los estudiantes con respecto a la implementación del ApS reportado en los grupos focales

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la motivación para la realización de labor social en el futuro y luego de su experiencia en la asignatura, 90 % de los estudiantes manifestó que lo haría nuevamente, el otro 10 % afirmó que tal vez no lo haría, ya que para poder brindar un servicio se necesita inversión continua de tiempo y no estaban seguros si sus trabajos se lo permitirían. Con referencia al cambio en la lectura de la realidad social, 80 % de los estudiantes señaló agrado por la experiencia, ya que les ayudó sensibilizarse sobre la realidad social existente y a comprender de qué manera pueden ayudar a esas comunidades/fundaciones en condiciones de vulnerabilidad.

Finalmente, 90 % de los estudiantes considera que la estrategia realiza aportes a la formación integral del estudiante, dado que no solo les permite aplicar los conocimientos y aprender de la realidad social, sino desarrollar competencias, como el pensamiento crítico y la autodirección, las cuales son importantes en su vida profesional.

CONCLUSIONES

Los procesos de enseñanza-aprendizaje cada vez son más importantes en el desarrollo integral de los estudiantes, por tanto, en los contextos educativos y sobre todo en aquellos que mantienen una postura tradicional del aprendizaje, se hacen necesarios cambios que promuevan en los estudiantes la participación (Messina, 2002; Blanco, 2008; Alvariño et al., 2002). En este sentido, desde la práctica docente, se deben realizar ajustes que contribuyan al fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que nació de la implementación de la estrategia en la asignatura Desarrollo Social y de la necesidad de medir de qué manera la implementación del ApS contribuye al aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con el *Programa de modernización curricular* de la Universidad del Norte (2009), los contenidos de las asignaturas y la dinámica de los trabajos en las clases deberían responder a las necesidades propias del contexto social. De esta manera, es posible concluir que la asignatura Desarrollo Social pretende a partir del ApS lograr que el estudiante aporte soluciones a la realidad social vulnerable y fortalezca su aprendizaje en esta dinámica de interacción mutua (Jacoby, 1996). Según la información obtenida de los QCD, los estudiantes se encontraron en un nivel de satisfacción medio alto, lo cual indica que la estrategia aportó a su aprendizaje y la consideran pertinente para el desarrollo de la asignatura. Para el estudiante, no solo fue importante la exploración de la realidad social, la obtención de aprendizaje y la aplicación de las teorías en la realidad, sino que fue importante la acción y la reflexión que se propició en este espacio. Esto es reafirmado por Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012) y Çengelci (2013), quienes sostienen que el “aprendizaje no es solo un proceso de conocer nuevas teorías, sino que también consiste en la exploración, la acción y la reflexión”. Por otro lado, en cuanto a los resultados obtenidos de los grupos focales, es posible concluir que el estudiante logró vincular el aprendizaje con el servicio prestado a la comunidad/fundación con los diferentes proyectos realizados y gracias a la interdisciplinariedad que había en los grupos de trabajo. Además, los estudiantes señalaron la importancia de este tipo de proyectos para el fortalecimiento de la formación integral, de manera que contribuye al desarrollo de una conciencia crítico-social (Puig et al., 2007), y una preocupación por la actual situación colombiana. Asimismo, se puede decir que las estrategias utilizadas tienen el mismo impacto social y académico en los cursos independiente del semestre en el cual se implementen.

En este sentido, Herrero (2002) afirma que esta es una metodología que trata de romper con la cultura del trabajo aislado, que lo lleva hacia la cultura del trabajo colectivo, incorporando, a su vez, la cultura del diálogo, no solo dentro de la institución, sino hacia la comunidad. La idea de diferentes carreras y semestres en la clase, si bien pudo representar un obstáculo para el estudiante en aspectos logísticos como la planificación y organización del tiempo, al mismo tiempo permitió un aprendizaje más profundo de aquel, ya que, tal como lo destacaron en los grupos focales y lo representado en las rúbricas de evaluación, fue posible compartir los conocimientos y las fortalezas, al mismo tiempo que en sus áreas de formación podían aportar diferentes aspectos a la realidad.

Asimismo, con las rúbricas de evaluación, fue posible comprobar que poco a poco el estudiantes fue adquiriendo mayor compromiso con el servicio prestado y el aprendizaje obtenido, logrando que al final del curso la mayoría de los estudiantes desarrollara o potencializara la competencia de pensamiento crítico, la cual es objetivo del curso, y según Puig (2006), es uno de los objetivos del ApS.

Entonces es posible afirmar que la implementación de la estrategia de ApS en la clase de Desarrollo Social permitió en el estudiante el aprendizaje de la realidad social con la prestación de un servicio. El trabajo de los estudiantes en las comunidades/fundaciones respondió de manera adecuada a las necesidades propias de los contextos vulnerables en los cuales trabajaron, con un trabajo autónomo, comprometido y autorregulado. En este aspecto, es importante mencionar que los estudiantes perciban el aprendizaje de tipo práctico como la mayor ganancia que aporta la asignatura.

RECOMENDACIONES

Esta es una metodología que permite evidenciar al docente y al estudiante los logros del proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo promueve el desarrollo transversal de varias competencias en el estudiante, ya que, si bien en nuestro caso la competencia base era el pensamiento crítico, sin duda alguna obtuvimos logros con relación a la eficacia comunicativa y la autodirección.

Nos sorprendió la disposición de los estudiantes para colaborar con el suministro de la información requerida cuando se aplicaron las diferentes técnicas e instrumentos de medición. Además de la manera como este participó activamente en su aprendizaje y se comprometió con la labor social realizada en cada uno de las comunidades/fundaciones a las que asistieron y con quienes realizaron cada uno de sus proyectos de intervención.

Recomendaríamos a los docentes el uso de esta estrategia, porque le permite al estudiante evidenciar y contrastar el impacto que el conocimiento tiene en la realidad, reconociendo que su puesta en práctica exige la planeación de su aplicación al curso para adecuar los diseños tradicionales a los propósitos y objetivos propuestos por la ApS. Asimismo hay que compartir unos conocimientos básicos de la estrategia con el estudiante para lograr su motivación y participación activa.

REFERENCIAS

- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Batle, R., Puig, J., Bosch, C., De la cerda, M., Climent, T. y Gijon, M. (2009). *Aprendizaje servicio: educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graò.
- Blanco, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de la calidad de la educación. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 5-16). Santiago de Chile: Unesco.
- Çengelci, T. (2013). Social studies teachers' views on learning outside the classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1836-1841. doi:10.12738/estp.2013.3.1410
- Universidad del Norte, Vicerrectoría Académica, Dirección de Calidad y Proyectos Académicos (2007). *La formación básica en la Universidad del Norte*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

- Ferrán-Zubillaga, A. y Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, 12, 187-195.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education*. San Francisco: Jossey-bass.
- Max-Neef, M. A. (1988). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo, Uruguay: Icaria.
- Messina, G. (2002). Análisis de las tendencias de las reformas educativas en América Latina: avances y limitaciones. Recuperado de: http://www.geocities.ws/cne_magisterio/4/GMessinaEntroCEAAL.htm
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2003). *El conflicto, callejón con salida*. Bogotá: PNUD.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro. Recuperado de: <http://educacion.wke.es/agendaonline/Admin/Upload/2816/aprendizaje%20servicio%20muestra.pdf>
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X., y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Universidad del Norte, Centro de Investigación en Desarrollo Humano (1998). *Proyecto Costa Atlántica*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Universidad del Norte (2009). *Programa de modernización curricular. La formación de pregrado en la Universidad del Norte: un reto del siglo XXI*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Universidad del Norte, Oficina de Planeación (2013). *Plan de acción: Educar para transformar*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

CAPÍTULO

5

EDUCAR PARA LA PAZ

Juan Pablo Isaza Gutiérrez

Departamento de Derecho y Ciencia Política
de la Universidad del Norte
jisaza@uninorte.edu.co

Daniel David Barrios Mogollón

Asistente de Investigación
dbariosd@uninorte.edu.co



Estudiantes durante una actividad académica

● Foto: Profesor Juan Pablo Isaza

RESUMEN

El aprendizaje servicio (ApS) es una estrategia de enseñanza que permite al estudiante ejecutar en contextos reales los contenidos curriculares de la asignatura. En este sentido, este proyecto tenía como propósito establecer si era viable utilizar esta metodología en la asignatura Teoría de la Argumentación, del programa de Derecho. Los métodos que se utilizaron para la recolección de datos cualitativos y cuantitativos fueron la observación, las encuestas a las diferentes poblaciones: estudiantes y comunidad beneficiaria, que se evaluaron con rúbricas. La aplicación de estos instrumentos evidenció el alto grado de satisfacción de la comunidad con las actividades que realizaron los estudiantes universitarios con los niños del centro educativo destino de la intervención en la comunidad. Esta estrategia ofreció buenas herramientas en su aplicación y por tanto debe considerarse se utilización en las situaciones en que los contenidos curriculares sean mayormente teóricos, para que sean abordados de manera diferenciada y no afecten el aprendizaje de los contenidos esenciales de la asignatura donde se aplique.

INTRODUCCIÓN

El proyecto *Educando para la paz* en la asignatura Teoría de la Argumentación, del programa de Derecho de la Universidad del Norte, consistió en implementar en el semestre 2015-30 la metodología de ApS, donde se buscó que los contenidos teóricos de la asignatura se reflejaran en un servicio a la comunidad. Este capítulo está constituido en ocho apartados. En el primero, se mencionan los antecedentes del trabajo; en el segundo, se realiza una descripción de la actividad; en el tercero, se desarrolla una revisión de la literatura especializada; en el cuarto, se estructuran los objetivos de la investigación de aula realizada; en el quinto, se indicará cuál fue el diseño de la investigación de aula; en el sexto, se entregarán los resultado de las actividades; en el séptimo, se presentarán las conclusiones; y en el octavo, se ofrecerán las recomendaciones para la implementación de esta estrategia pedagógica

1. ANTECEDENTES

El ApS es un modelo pedagógico ideal para estructurar a un profesional integral, toda vez que con él se combinan el servicio a la comunidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Los efectos educativos que produce un diseño pedagógico complejo y dinámico como este, que poseen un conjunto de tareas, actividades y prácticas pedagógicas que otorgan un alto grado de protagonismo a los jóvenes que la realizan, permiten despertar un mayor interés en los estudiantes por asignatura (Dewey, 1971). La asignatura Teoría de la Argumentación decidió implementar el ApS teniendo en cuenta que sus contenidos son netamente teóricos y bastante abstractos, lo cual significa un alto grado de dificultad en su comprensión y asimilación en los estudiantes de tercer semestre del programa de Derecho. Asimismo, al analizar la tasa de no probación de los estudiantes de años anteriores, se concluyó que era de casi 30 %, lo cual generaba desidia y apatía por parte de los estudiantes. Esta asignatura es fundamental dentro de la estructura del plan de estudio del programa de Derecho, por lo que tal situación representaba un inconveniente tanto para el estudiante que debe aprobar todas las asignaturas del programa como para la comunidad docente que debe procurar que la tasa de reprobación no sea elevada.

La combinación de desidia, apatía, contenidos supremamente teóricos y una alta tasa de reprobación llevó a la necesidad de plantearse una metodología de clase diferente de la de tipo magistral, ya que esta no estimulaba a los estudiantes a profundizar en el área de conocimiento. Debido a lo esbozado, se diseñó un plan de trabajo con diferentes estrategias pedagógicas que permitieran sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la argumentación en el derecho y su aplicación en la vida profesional, tales como el trabajo colaborativo y el estudio de casos reales.

Según Palos (2009), la aplicación del ApS conlleva un impacto formativo y transformador, ya que facilita el aprendizaje de los jóvenes en proceso de formación, potencia el cambio metodológico y cultural, desarrolla su dimensión social y mejora la comunidad de tal forma que fortalece el tejido social y así permite que los estudiantes interactúen con la realidad de las personas a través de la asignatura, donde los conocimientos que se adquieren se ven reflejados en la solución de problemas cotidianos.

2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En la asignatura Teoría de la Argumentación, en la que gran porcentaje de sus contenidos son netamente teóricos, se planteó la implementación de la metodología de ApS de la siguiente forma: la Constitución Política de Colombia se encuentra dividida en una parte dogmática y una orgánica, en la primera de estas se consagran los derechos fundamentales y en la segunda la estructura y organización del Estado, en lo que compete a este proyecto se contará con la dogmática. Ahora bien, en la materia, se imparte la enseñanza de los diferentes métodos de interpretación y argumentación jurídica, es decir, las teorías que permiten interpretar las constituciones de acuerdo con los diferentes contextos y la forma como se deben argumentar dichas interpretaciones desde una perspectiva netamente jurídica.

Teniendo en cuenta esto, los estudiantes presentaron un proyecto propio donde utilizaban los diferentes métodos de argumentación e interpretación en su elaboración, sustentación oral y escrita. Cada proyecto tuvo como fin explicar a niños de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria de la fundación educativa FUSDISH, en el colegio Centro Educativo Integral el Saber, los derechos fundamentales consignados en la Constitución Política, con actividades lúdicas, cuyo propósito era educar a los niños en estos temas. En consecuencia, para lograr tal objetivo, los estudiantes debían, no solo haber estudiado y entendido los conocimientos de argumentación e interpretación, sino que con ellos pudieran realizar un verdadero empoderamiento del derecho correspondiente y así transmitirlo adecuadamente. De tal forma que los contenidos curriculares de la asignatura fueron aplicados en cada uno de los proyectos elaborados, iniciando con el análisis que realizaron de los derechos como tal, con los diferentes métodos de interpretación, luego aplicados en la creación de argumentos que presentaron en la sustentación escrita y oral y posteriormente esbozados en las actividades lúdicas para los niños. La finalidad que se quiso alcanzar con la implementación de esta propuesta de ApS fue poder generar oportunidad a los estudiantes de desarrollar trabajos de campo donde pudieron constatar el grado de aprehensión de los contenidos curriculares, y con ellos prestar un servicio de calidad a la comunidad

Por otra parte, este tipo de actividades planteó una dinámica académica diferente de la tradicional, pues permitió desarrollar un cúmulo de aptitudes necesarias e integrales, distintas de las exigidas por el curso, tales como las competencias comunicativas,

la responsabilidad social y el pensamiento sistemático. Estas capacidades deben ser enseñadas en el proceso de educación, pero solo los contenidos curriculares no lo permiten por sí mismos, por lo que hay que buscar los medios para fomentarlas. De tal forma, se proyectó que los estudiantes que cursan la asignatura no fueran solo espectadores de las diferentes teorías jurídicas y comunicativas, útiles en sus vidas laborales como futuros abogados, sino poder desplegarlas en cada uno de ellos y así transformarlos en mejores seres humanos y a su vez en profesionales íntegros.



Foto: Profesor Juan Pablo Isaza

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA

En la actualidad, las universidades tienen diferentes responsabilidades para con la sociedad, entre las cuales se encuentra la formación ética de los futuros profesionales. La enseñanza de los valores y antivalores que forjan el carácter de los estudiantes se encuentra estrechamente ligada a la educación indirecta que reciben. Por ello, los claustros universitarios están en la obligación moral de innovar los métodos de aprendizaje, y de tal manera lograr que los estudiantes, como futuros profesionales, lo sean de manera integral, es decir, académica, ética y socialmente estructurados. En consecuencia, se hace necesario aplicar nuevas metodologías de aprendizaje para cumplir en mejor manera los objetivos principales de una universidad, que son

prestar un servicio de educación específica de alta calidad y aportar en la formación del estudiante como ser humano.

Por tal consideración, los entes de educación superior deben asegurarse de incluir en la formación de sus profesionales diversos elementos que les permitan desarrollarse como seres humanos íntegros, consiguiendo una alta cualificación profesional, que sea sensible y esté comprometida con las realidades de su entorno. En este contexto, la metodología de ApS resulta pertinente para alcanzar esos fines, toda vez que tiene por propósito integrar los contenidos curriculares de las asignaturas con la prestación de un servicio de calidad a la comunidad (Tapia, 2006).

La implementación de esta metodología en las aulas de clases universitarias requiere el trabajo en equipo entre los estudiantes, el profesorado, la comunidad y la universidad, a fin de que su propósito sea una realidad, por cuanto su razón de existencia va encaminada a que el estudiante no realice solo unas prácticas sociales en la comunidad y su única finalidad sea la de cumplir un requisito más para aprobar la asignatura. Por el contrario, se pretende que reflexione sobre la actividad que realiza, de acuerdo con la pluralidad de situaciones que la vida laboral ofrece, de tal forma que esa interacción con el mundo creé en el estudiante valores éticos y profesionales.

Los proyectos de ApS en muchas ocasiones pueden confundirse con las prácticas estudiantiles, los voluntariados y las iniciativas solidarias; sin embargo, hay que tener claro que esta estrategia de aprendizaje tiene ciertas semejanzas con estas actividades, pero se diferencia principalmente porque cumple los objetivos de servicio y aprendizaje de las cuales carecen la mayor de las veces las demás. Toda vez que los voluntariados no se vinculan con el currículo académico, las prácticas estudiantiles se observan como requisitos para cursar una materia y las iniciativas solidarias no reportan un aprendizaje académico ni se encuentran dentro del currículo (Fuertes, 2014). Por esta razón, es pertinente esbozar las características que permiten diferenciar una actividad de aprendizaje y servicio sobre otro tipo de actividades académicas y sociales. Según Martínez Martín (2008), son las siguientes:

- El ApS debe procurar que las relaciones interpersonales entre estudiantes, la población y los profesionales sean de reconocimiento, respeto mutuo y simetría.

- Estos proyectos propenden a abordar cuestiones sociales y éticamente relevantes que permitan mejorar la comprensión crítica y el desarrollo del razonamiento moral de los estudiantes.
- Su organización se realiza según tareas de carácter colaborativo que permitan también momentos de reflexión individual, lo cual facilita un análisis de los valores y contravalores presentes en el contexto institucional en el que se desarrolla.
- Las evaluaciones del proyecto presentan una perspectiva y opinión de todos los sujetos participantes, en la posición de estudiante, de docente o de comunidad.

Por otra parte, según Capella, Gil y Martí (2014), es necesario conceptualizar adecuadamente la metodología de ApS para diferenciarla de otras prácticas docentes o asignaturas que son comunes en todos los estudios en general, de forma que quede nítidamente delimitada su naturaleza. La existencia de prácticas académicas externas (prácticum) en los grados universitarios puede llevar a confusión con la metodología de ApS, ya que comparten elementos básicos derivados de su practicidad. Es conveniente, en consecuencia, delimitar ambos conceptos, puesto que, más allá de las diferencias obvias (el prácticum es una asignatura más del plan de estudios y el ApS es una metodología de enseñanza-aprendizaje, es decir, esta podría cursarse utilizando la metodología de ApS), podemos realizar un análisis más afinado de los aspectos que comparten y separan estos dos conceptos. Algunos autores (Martínez, 2010; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007) ya plantean su diferenciación, pero recurriendo al análisis de las definiciones de los dos términos y sus características configuradoras (Aramburuzabala y García, 2012; García, Gozávez, Vázquez y Escámez, 2010; Gil, Martí y Nebot, 2011; Gil, Francisco y Moliner, 2012; Zabalza, 2011).

El ApS tiene la finalidad de construir en el estudiante una concepción analítica y crítica de las circunstancias que se encuentra examinando en la comunidad, y de esta forma pone en práctica los conocimientos que ha adquirido en el aula. En este procedimiento, analítico-reflexivo-práctico, se cumplen los objetivos principales de la metodología, que son el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad.

En el proceso de elaboración del proyecto de ApS, Bosch y Batlle (2006) han señalado que la implementación trae consigo las siguientes fases:

1. *La preparación del docente:* esta etapa empieza en el momento en que el docente ha decidido utilizar una nueva metodología para impartir su asignatura, razón por la cual inicia su proceso de investigación de aula con la finalidad de determinar cuáles podrían ser los mejores métodos por utilizar para sus estudiantes. Es en esta fase donde el educador puede escoger aplicar la metodología de ApS. Después de haber elegido qué metodología va a utilizar para implementar en la clase y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, el docente comienza a analizar al grupo y cada uno de sus participantes e indagar sobre cuáles son las necesidades que los estudiantes pueden satisfacer en la comunidad aplicando los contenidos curriculares de la asignatura. Por último, diseña y planifica cómo se va a llevar a cabo el servicio por parte de los estudiantes en la comunidad.
2. *Planificación:* el momento de la planificación es el punto donde el docente traza el plan de trabajo en el proyecto de ApS. Por tal razón, motiva a los estudiantes a que se empoderen del proyecto o proyectos, organiza cómo será la realización de este en compañía de los estudiantes e incluso con la comunidad y en conjunto se trazan los objetivos por cumplir tanto académica como socialmente.
3. *Ejecución del grupo:* en esta fase del proyecto, también existe un trabajo en equipo entre la totalidad de los participantes, ya que se consigue la prestación efectiva de servicio y de calidad en la comunidad.
4. *Evaluación con el grupo:* en esta parte del proyecto, se realiza una retroalimentación de toda la experiencia y además el docente se encarga de dirigir el diálogo reflexivo de los estudiantes y así corroborar que las metas de aprendizaje se hayan adquirido; cabe resaltar que estos objetivos van mucho más allá de los curriculares.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

Analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Teoría de la Argumentación mediante la metodología de ApS.

4.2. Objetivos específicos

- Determinar si la metodología de ApS permite el desarrollo de las competencias generales requeridas para superar la asignatura.
- Evaluar el desarrollo de las competencias transversales en la implementación del proyecto de ApS.
- Analizar la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en un medio diferente del claustro universitario.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

5.1. Metodología

La metodología que se implementó en la investigación de aula es de carácter cuantitativo, que se caracteriza por recoger y analizar datos sobre las variables y estudiar fenómenos cuantificables, es decir, medibles, contables y susceptibles de ser cotejados en la estadística. Las investigaciones cualitativas como esta se apoyan en diferentes técnicas de análisis, entre ellas, el análisis descriptivo, análisis exploratorio, inferencial univariado, inferencial multivariado, modelización y contrastación.

Desde tal perspectiva, esta investigación utilizó la técnica de análisis descriptivo, toda vez que en el proyecto se analizó si los estudiantes de tercer semestre de la asignatura Teoría de la Argumentación adquirirían los conocimientos requeridos en ella y un conjunto de habilidades extracurriculares con la implementación de la metodología de ApS en el aula de clase. Sin embargo, para hacer posible esta técnica en una asignatura netamente teórica como esta, fue necesario encontrar la

manera de acoplar los contenidos teóricos con la prestación de un servicio en una comunidad. Por consiguiente, se dividió el curso en cinco grupos, a cada uno de los cuales se le asignó una temática que versaba sobre los derechos que la Constitución Política de Colombia consagra para niños, niñas y adolescentes en Colombia. En consecuencia, la metodología de ApS se hizo aplicable al apoyar los contenidos de esta asignatura con la interpretación de los derechos de los niños. Cada grupo estudió su tema con las técnicas de interpretación que fueron aprendidas en el aula clase y elaboraron sus argumentos basados en los tipos y las formas de argumentar que son parte fundamental del contenido curricular de la asignatura, lo cual les permitió entender de forma más profunda cada una de sus temáticas y así poderlas explicar a través de actividades lúdicas para niños.

5.2. Muestra

Los participantes de la propuesta que se implementó en el periodo 2015-30 fueron estudiantes con edades que oscilaban entre los 18 y los 20 años, con un promedio de 19 años. En el curso, se evidencia una mayor presencia de población femenina, y un menor índice de la masculina. Estos se encontraban en un nivel de rendimiento académico intermedio. Los conocimientos previos sobre la asignatura se encontraban en un nivel bajo al comienzo de este. En general, los estudiantes no habían realizado actividades sociales en una comunidad, sino que estas se limitaban a la realización de requisitos obligatorios, como alfabetización, actividades laborales y, en muy pocos casos, voluntariados.

5.3. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en la implementación de la propuesta se generaron de diversas fuentes. En primera instancia, a través del portal web que ofrece la universidad, los grupos de trabajo debían consignar un diario de campo en cada reunión relacionada con la elaboración del proyecto. Y la segunda forma de evaluar fue a través de rúbricas, en su totalidad cuatro, pensadas según las actividades, la primera de las cuales era la concerniente al mapa mental, la sustentación escrita, la sustentación oral y la reflexión. Además, a lo largo del semestre, se desarrolló un serie de encuestas, con diferentes finalidades. La primera fue la caracterización de los estudiantes, la cual arrojó datos precisos del

grupo con el que se implementaría la metodología. La segunda fue una encuesta de satisfacción a la comunidad, la cual evaluó el desempeño de los estudiantes en la ejecución de sus proyectos. Y por último, una encuesta de satisfacción del estudiantado, la cual permitió evaluar el grado de satisfacción o insatisfacción de los estudiantes frente a lo realizado en el semestre.

5.4. Descripción paso a paso de la investigación de aula

Para la realización de la investigación de aula en el proyecto de ApS, antes de empezar el periodo académico con los estudiantes, se dividió el curso en cinco grupos que fueron clasificados por colores, para una mejor identificación: amarillo, azul, naranja, rojo y verde. A cada uno de aquellos, le correspondería el estudio de un tema constitucional sobre los derechos de los niños: 1) análisis de la convención sobre los derechos del niño y mecanismos internacionales de protección, 2) derecho humano a la paz, 3) derecho a la igualdad de los niños, 4) derechos sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes, 5) derecho a la educación.

Además, se elaboró la carpeta del estudiante como un instrumento en el que se explica detalladamente el proyecto por realizar de los estudiantes, con fechas precisas, rúbricas y los modelos necesarios para la elaboración de este. Por otra parte, el proyecto se dividió en cinco etapas que se describirán a continuación.

5.4.1. Etapa 1. Socialización y acercamiento al estudiante

Se realizó en la segunda y tercera semana de clases (martes 4 de agosto de 2015). Se les entregó a los alumnos la carpeta del estudiante, la cual contenía los conceptos y la metodología que se implementaría en sus proyectos. Asimismo, el estudiantado presentó para el 14 de agosto de 2015 un mapa conceptual, elaborado con el material bibliográfico entregado, que consistía del libro *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (M. Martínez, 2010), del cual tenían que leer los capítulos 1 y 4, con el propósito de que entendieran el significado de ApS y la importancia que tiene realizar este tipo de proyectos en la vida universitaria. La entrega de los mapas conceptuales tuvo un valor de 10 % del total de la nota del

proyecto. Esta etapa culminó con éxito, tal como muestra la entrega de los cuadros mentales que realizaron los estudiantes (anexo 1).

5.4.2. Etapa 2. Presentación del primer avance del proyecto

Se desarrolló en la séptima semana de clases, cuando cada grupo realizó la entrega del primer avance del proyecto. El proceso de revisión para esta fase consistió en la sustentación del proyecto por cada grupo al resto de la clase y ante un docente invitado, a fin de que evalúen que las técnicas o actividades que desean ejecutar sean apropiadas para niños de básica primaria. Esta fase tuvo un valor de 25 % de la totalidad del proyecto, que se culminó con éxito. Se inició la clase organizando la manera como los grupos de trabajo debían pasar a sustentar de forma oral el trabajo de investigación y la propuesta de la actividad que querían realizar el 23 de octubre en el centro educativo de la fundación FUSDISH. Los turnos para exponer el trabajo se establecieron por orden alfabético (amarillo, azul, naranja, rojo y verde).



Figura 1. Presentación del primer avance del proyecto

Fuente: Archivo

5.4.3. Etapa 3. Realización de las actividades en el salón de clases

La tercera etapa se desarrolló la décima semana de clases (jueves 1 de octubre), cuando cada grupo de trabajo expuso su actividad frente a sus compañeros, a fin de obtener preparación y evaluar posibles formas de mejorarla ante los niños.

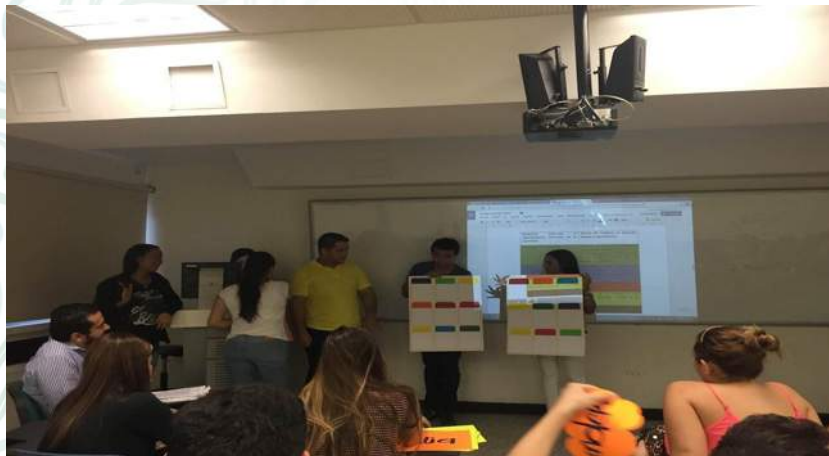


Figura 2. Presentación del proyecto en el aula de clase

Fuente: Archivo

5.4.4. Etapa 4. Realización de la actividad en la comunidad

La actividad en la comunidad se desarrolló la décimo tercera semana de clases (viernes 23 de octubre de 2015). Cada grupo estuvo presente a la hora acordada para organizar sus actividades con el material necesario. Se revisó el desarrollo de cada una de las actividades, cómo se desenvuelve el estudiante en público, la expresión oral, el interés en el trabajo elaborado y el trabajo en equipo. Esta etapa tuvo un valor de 30 % del proyecto. El viernes 23 de octubre los estudiantes estuvieron a la hora acordada en la universidad, partimos juntos en un servicio de transporte facilitado por el programa de Derecho. Al llegar al centro educativo, los estudiantes se dividieron los salones con ayuda del profesorado, a fin de prepararse para atender a los niños. El grupo verde se acomodó en el salón de audiovisuales y procedieron a realizar sus actividades con los niños, las cuales cumplieron a cabalidad.



Figura 3. Día de la actividad del grupo verde

Fuente: Archivo

Simultáneamente, en el patio, se desarrolló la actividad del grupo rojo que explicó los conceptos del derecho a la paz y elaboró murales con dibujos de lo que los niños entendieron.

Asimismo, el grupo amarillo y azul desarrollaban sus actividades en el patio. El primero de ellos hizo una división en la tareas: los estudiantes de género masculino del grupo se empoderaron de la explicación conceptual del derecho a la igualdad y de ponerles ejemplos, sentándose en el piso a dialogar con los niños, mientras las estudiantes organizaban los grupos de niños que pasarían donde sus compañeros y, además, pintar los rostros de los niños con diferentes formas y figuras.



Figura 5. Día de la actividad del grupo amarillo

Fuente: Archivo

El segundo, es decir, el grupo azul, realizó la explicación de su tema dando conceptos y luego jugando a tingo, tingo, tango, repartiendo los dulces y realizándoles preguntas a los niños para ver si comprendieron la importancia del derecho a la educación en sus vidas.



Figura 6. Día de la actividad del grupo azul

Fuente: Archivo

Terminadas estas tres intervenciones, el grupo naranja empezó por realizar su actividad. En primera instancia, proyectó un video, donde les explicaron a los niños cómo funcionaban los mecanismos de protección y la convención de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y luego se acomodaron en el patio, para realizar la carrera de relevos.



Figura 7. Día de la actividad del grupo naranja

Fuente: Archivo

Terminada esta actividad, el grupo rojo retomó la realización de su trabajo para hacer una carrera de obstáculos con los niños y con esto culminar la actividad y la jornada de la paz y la enseñanza de los derechos de los niños.



Figura 8. Día de la actividad del grupo rojo

Fuente: Archivo

5.4.5. Etapa 5. Retroalimentación en clase y reflexión

En la décimo cuarta semana de clases, se evaluó cómo fue la experiencia de los estudiantes en la realización de la actividad, qué aprendieron de ella y la relación que tiene con la materia y su vida profesional. Todo esto se llevó a cabo a través de un diálogo con el docente en el aula de clase y la encuesta de satisfacción de los estudiantes. A esta etapa le corresponde un valor de 10 % del total del proyecto.

6. RESULTADOS

Los datos recolectados en este proyecto se obtuvieron de diversas formas; en primer lugar, la observación como fuente primordial de datos cualitativos, y en segundo lugar, una serie de encuestas que funcionaron para conocer las posiciones de los estudiantes y de la comunidad respecto del proyecto y la metodología, además de los resultados en las calificaciones de las rúbricas.

Ahora bien, fue de vital importancia conocer el grado de aprensión del conocimiento por parte de los estudiantes, el cual se pudo evidenciar en los proyectos de investigación realizados sobre cada tema, así como en la forma en la que lograron transmitir su conocimiento a cada uno los niños. Sin embargo, toda su actividad fue calificada por medio de rúbricas, tanto las orales como las escritas, y 99 % de los estudiantes en la nota específica de ApS obtuvo una nota igual o superior a cuatro (4.0). Con relación a la tasa de deserción, en la asignatura no se presentó ningún estudiante que haya retirado la materia, y la tasa de repitencia fue igual a 0 %, ya que todos aprobaron la asignatura, toda vez que al realizar el proyecto se tomaron conceptos teóricos de esta y se avanzaba en la realización del proyecto, aunque se utilizaran espacios diferentes para cada fin.

Uno de los cambios principales que se pudo observar a lo largo del semestre fue la actitud de los estudiantes hacia la asignatura; al empezar esta, eran muy poco dados a efectuar las lecturas asignadas y no eran participativos en las dinámicas académicas de la clase y del proyecto de ApS. Sin embargo, la elaboración de las actividades y el transcurso de las clases facilitó un desarrollo ameno de estas. Por otra parte, la implementación de tal metodología logró desarrollar diferentes aptitudes en los estudiantes, información que se recolectó a través de encuesta (figura 9)

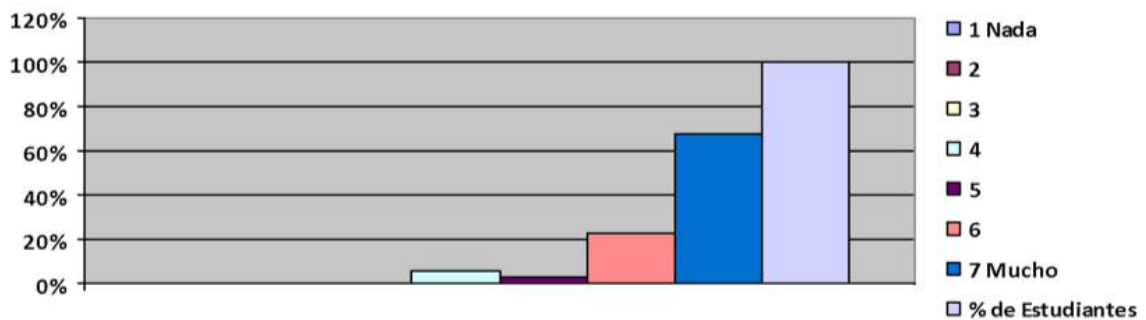


Figura 9. Habilidad para trabajar en equipo

Fuente: Elaboración propia

El 61 % de los estudiantes consideró que con esta metodología se acrecentó la habilidad de trabajo en equipo. Asimismo, se potencializaron otras capacidades en los estudiantes, tales como las competencias comunicativas, donde 65 % del curso piensa que su desarrollo fue considerable (figura 10).

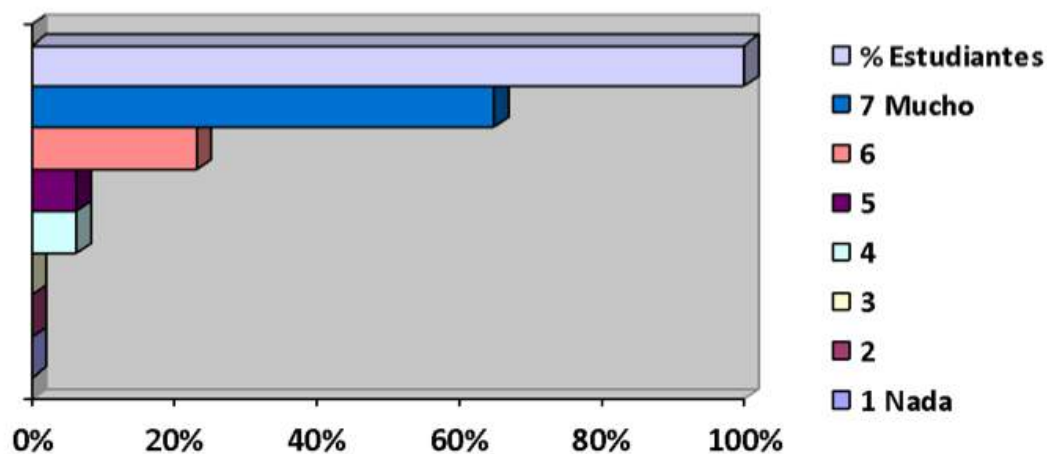


Figura 10. Habilidad de competencias comunicativas

Fuente: Elaboración propia

Otra de las habilidades que merece ser expuesta es la de responsabilidad social, de la cual 71 % de los estudiantes considera que fue desarrollada en gran medida con la realización del proyecto (11).

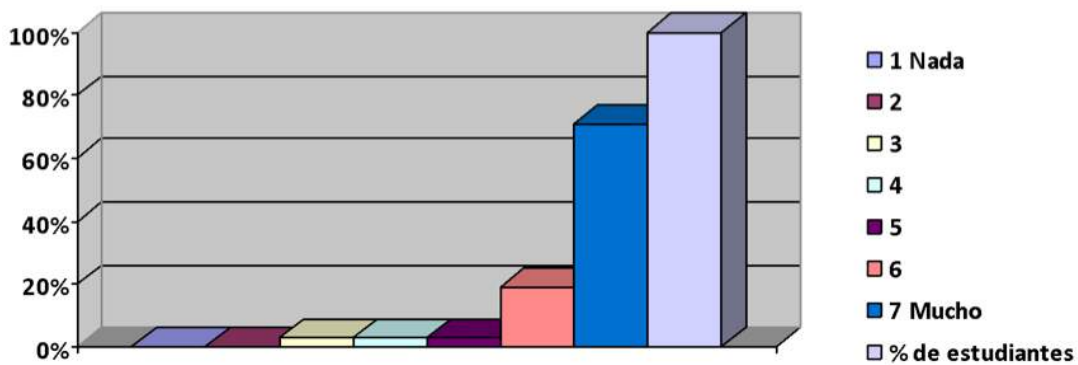


Figura 11. Responsabilidad social

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, la satisfacción que los estudiantes obtuvieron con la implementación de la metodología es un componente primordial. Se percibe que la realización de las actividades fuera del entorno educativo con interacción con la realidad social satisface al estudiante en cuanto a la asimilación de conceptos y teorías, toda vez que logra ver cómo esos conocimientos pueden ayudar a las personas en contextos reales. Por esta razón, con las encuestas se midió el grado de satisfacción de los estudiantes con la asignatura y si les gustaría que otros profesores implementaran la metodología de ApS (tablas 1 y 2).

Tabla 1. Satisfacción de los estudiantes

	¿Qué tan satisfecho te sientes con la implementación de la metodología de ApS?	Porcentajes (%)
Totalmente satisfecho	26	84
Satisfecho	5	16
Ni satisfecho ni insatisfecho	0	0
Insatisfecho	0	0
Totalmente insatisfecho	0	0
Total	31	100

Fuente: Elaboración propia

Se percibe que 84 % de los estudiantes se encuentran totalmente satisfechos con la aplicación de la metodología de ApS y 16 % restante se encuentra satisfecho con ella.

Tabla 2. Interés por parte de los estudiantes de la aplicación de la metodología en otras asignaturas

	¿Te gustaría que otros profesores implementaran la metodología de ApS?
Sí	29
No	2
Total	31
Porcentajes (%)	
Sí	94
No	6
Total	100

Fuente: Elaboración propia

Se infiere que a 94 % de los estudiantes que cursaron la asignatura y que realizaron el proyecto les gustaría que otros profesores implementaran esta metodología. Por otra parte, en el análisis de los datos cualitativos obtenidos con las encuestas, se pudo evidenciar que ellos consideran que la asignatura Teoría de la Argumentación tiene contenidos altamente teóricos y que, si bien es cierto se logró aplicar la metodología de ApS, no menos cierto es que debe hacerse con más rigurosidad, es decir, interconectar más los contenidos curriculares de la asignatura con la práctica de ApS. Además, plantearon que era necesario una mejor organización en el tiempo, o sea que se les especifique cuáles horas y cuántas van a ser utilizadas para desarrollar el ApS, y si es el caso que se realice en horas extracurriculares, toda vez que sintieron que, aunque se dio todo el contenido del programa, hubo detalles de la asignatura que no pudieron ser aprovechados, ya que la implementación del ApS requiere de tiempo, dedicación y esfuerzo, al igual que la asignatura.

CONCLUSIONES

El ApS es una estrategia de aprendizaje que permite el desarrollo de una diversidad de competencias en el estudiante, además de influir en la conciencia social y ética que todos los profesionales requieren en el ejercicio de sus profesiones. En cuanto a la implementación de la propuesta en la asignatura Teoría de la Argumentación, es importante destacar que, frente a los contenidos curriculares propios de la asignatura, es realmente complicado lograr prestar un servicio a la comunidad con las especificaciones exactas de la materia, situación que podría llevar a considerar, como ocurrió para algunos estudiantes, que el proyecto de ApS fuera un ítem de la materia y los componentes teóricos otro. Es decir, la metodología no cumplió a 100 % su objetivo en la asignatura, por cuanto el estudio netamente teórico de sus temas imposibilitan la prestación de un servicio sin la ayuda de otro componente curricular auxiliar, como lo es interpretación constitucional. En este sentido, se puede concluir que la metodología de ApS permite el desarrollo de las habilidades requeridas en la asignatura como un modelo auxiliar y no en primer plano, dado que es necesario apoyarse en una materia con un componente social o humano, como lo es el estudio de los derechos fundamentales, para que en su contexto se puedan explotar los conocimientos impartidos en esta asignatura.

Ahora bien, el proyecto sí cumplió con las expectativas en las competencias transversales, tales como competencias comunicativas, que son necesarias a lo largo del curso; responsabilidad social, que resulta un componente extra que normalmente no se potencializa en la materia; y el trabajo en equipo y relaciones interpersonales, que se busca desplegar en todas las personas en su vida universitaria; es decir, la aplicación de la metodología de ApS en una determinada clase va a permitir al docente y al estudiante explotar diferentes competencias transversales, necesarias en la educación contemporánea.

Por otra parte, el papel de los estudiantes en contextos diferentes del claustro universitario fue totalmente adecuado, el trato con los directivos de la institución estuvo acorde con la situación, al igual que su comportamiento con los niños, en su control y apoyo en el proceso de aprendizaje de los derechos asignados.

RECOMENDACIONES

En el contexto de implementar propuestas de ApS, consideraría necesario realizar un análisis de la asignatura como tal, por cuanto la estrategia tiene muy buenos resultados; sin embargo, podrían verse reflejados en un alto grado de éxito en las cátedras cuya esencia misma es más de carácter práctico. La planeación del proyecto fue realmente complejo, puesto que encontrar la manera que los contenidos curriculares de la asignatura y la prestación de un servicio a la comunidad encajaran en una misma actividad solo fue posible con la conexión de otra asignatura, como la de Interpretación Constitucional. Sin embargo, el arduo trabajo realizado en ese momento se vio reflejado a la hora de implementar el proyecto, ya que su ejecución estaba planificada en la carpeta del estudiante, quienes desarrollaron sus actividades en los términos y tiempos señalados, sin ninguna complicación.

La realización del proyecto resultó sorprendente en cuanto al cambio de actitud de los estudiantes frente a la materia, y a la realización misma de la actividad. En relación con esto, se debe decir que la primera impresión que reflejaron los alumnos fue de apatía, pero el empoderamiento que demostraron en el transcurso del semestre fue realmente lo que permitió que el proyecto de ApS culminara con éxito, tanto para las actividades de los estudiantes que cumplieron con las expectativas de la fundación educativa a la que se le prestó el servicio, dándoles a los niños una mañana lúdica pero constructiva para sus vidas personales, como para el

docente, al ver que realmente han asimilado los conceptos necesarios para construir argumentos y descomponerlos en la comprensión de niños, niñas y adolescentes.

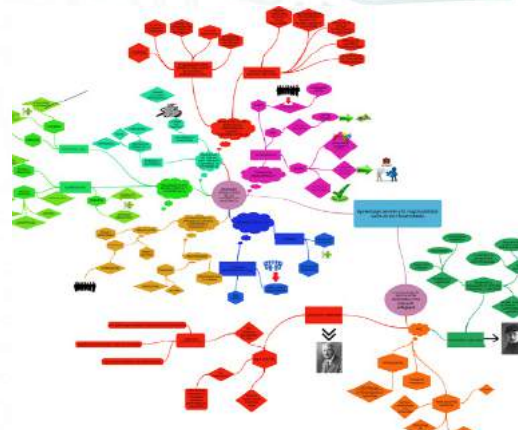
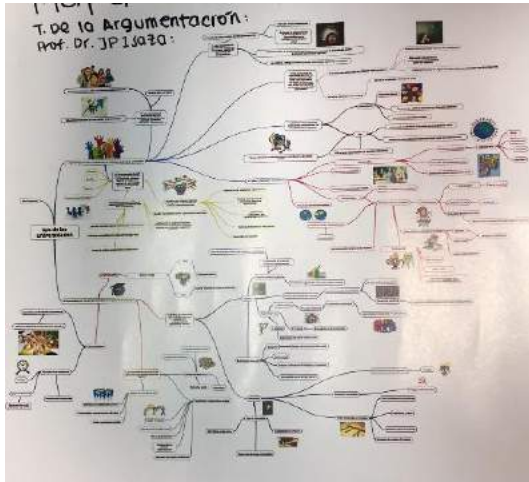
REFERENCIAS

- 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. Recuperado de: <http://cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/232>
- Bosch, C. y Batlle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64-68. Recuperado de: <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/03/proyectos-mejora-ciudadania-20061.pdf>
- Capella Peris, C., Gil Gómez, J. y Martí Puig, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 116, 33-43. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Fuertes Camacho, M. T. (2014). *El ApS en el prácticum de la formación inicial del profesorado, estrategias para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional* (Tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona).
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief Ediciones.
- Gil Gómez, J., Martí Puig, M. y Nebot Cabeza, E. (2011). Aprendizaje servicio: una experiencia intergeneracional en el ámbito de la salud. *Quaderns Digitals*, 69. Recuperado de: http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_75/nr_819/a_11062/11062.pdf
- Gil Gómez, J., Francisco Amat, A. y Moliner Miravet, L. (2012). La educación física y el aprendizaje servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Revista Tàndem: Didàctica de la Educació Física*, 38, 95-100.

- Martínez Martín, M. (2008). *Condiciones del ApS como aprendizaje ético*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martínez, M. (ed.) (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Palos, J. (2010) ¿Por qué hacer actividades de aprendizaje-servicio? En J. M. Puig (coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso crítico* (pp. 115-161) Barcelona: Graó.
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación de la Rioja*, 45, 45-67.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

ANEXOS

Anexo 1. Mapas mentales de los estudiantes sobre ApS



CAPÍTULO

6

AYUDO HACIENDO, HACIENDO APRENDO

Mauricio García González

Departamento de Diseño Gráfico de la Universidad del Norte
(Barranquilla, Colombia).
garciamauricio@uninorte.edu.co

Gabriela Muñoz

Asistente de Investigación
gabrielab@uninorte.edu.co



Laboratorio de Tecnología y Comunicación

Foto: Archivo

RESUMEN

Este capítulo presenta y describe el proceso de investigación de aula aplicando la metodología ApS (ApS). para ello, se partió de la pregunta de investigación “¿Cómo impacta la implementación de la metodología de ApS en el desarrollo de competencias de los estudiantes de la asignatura Realización Audiovisual del programa de Diseño Gráfico?”.

Esta investigación contempló un estudio cualitativo que utilizó como escenario principal los espacios de reflexión establecidos en la implementación del proyecto ApS. Los resultados fueron obtenidos a partir de la aplicación de instrumentos de observación, guías de preguntas semiestructuradas y una reflexión escrita grupal al final del proceso, que dio como resultado una serie de apuntes y verbatim¹ que posteriormente fueron procesados y categorizados. Según Sampieri (2014), la técnica utilizada para el procesamiento de la información obtenida fue corte y clasificación, para posteriormente hacer un análisis cuantitativo por frecuencias, apoyado en algunos comentarios de los estudiantes y los representantes de las fundaciones.

De este análisis se puede concluir, en términos generales, que la implementación de la metodología de ApS como estrategia de enseñanza-aprendizaje fortalece el desarrollo de competencias institucionales y profesionales. Sin embargo, se debe advertir sobre la importancia de un óptimo diseño y ejecución de la estrategia acompañada de un seguimiento constante a los estudiantes.

¹Verbatim significa la reproducción exacta de una sentencia, frase, cita u otra secuencia de texto desde una fuente a otra.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de este proyecto se llevó a cabo en la asignatura Realización Audiovisual 1, durante el segundo semestre académico de 2015. Se decidió implementar la metodología de ApS, con el fin de explorar una hipótesis que busca estimar las competencias tanto institucionales como profesionales que pueden darse en la creación y desarrollo de un proyecto ApS. Para la exploración de esta hipótesis, se tomaron como punto central los espacios de reflexión que se organizaron durante toda la implementación.

En este capítulo, se encuentra una descripción de toda la implementación de la metodología de ApS, sus antecedentes y algunas recomendaciones para futuras implementaciones. Con el propósito de contextualizar, existe una revisión de la literatura que menciona aspectos relevantes para esta investigación como para cualquier otra investigación basada en ApS. Los objetivos buscan explorar el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales en los estudiantes mediante la realización de un proyecto de servicio con una fundación. Dentro del diseño de la implementación, se encuentran una descripción detallada del procedimiento para realizar la investigación con la aplicación de ApS. Asimismo, los apartados de hallazgos y análisis de los resultados responden a los objetivos específicos que enseñan los datos recogidos en los espacios de reflexión que se dieron durante la implementación. Por último, se establecen unas conclusiones y recomendaciones según los datos previamente analizados.

1. ANTECEDENTES

En el segundo semestre de 2014, se presentó un cambio de profesor responsable de las asignaturas Realización Audiovisual 1, Realización Audiovisual 2 y Taller de Realización Audiovisual. Este suceso generó el ingreso de un nuevo docente y, por consiguiente, la propuesta de actualización y reestructuración de las parcelaciones de las asignaturas mencionadas. Por cuestiones de tiempo, se propuso continuar con el programa de las asignaturas como se venía trabajando hasta el momento y aprovechar el transcurso de ese semestre para ir planificando los cambios que dieran origen a las nuevas parcelaciones para el primer semestre de 2015.

Conforme fueron pasando las primeras semanas del semestre, se pudo evidenciar de manera informal y espontánea que los estudiantes tenían muchas expectativas respecto de la experiencia que tendrían con el nuevo profesor y manifestaban el deseo de realizar proyectos de clase diferentes, más dinámicos, divertidos y con una mejor definición del alcance esperado con relación al tiempo destinado para su desarrollo o elaboración.

Ese primer acercamiento permitió hacer pequeñas modificaciones sobre la marcha; por ejemplo, se plantearon ejercicios de clase y proyectos diferentes de los habituales con el propósito de evidenciar un cambio inmediato y generar una mejor disposición frente a los contenidos de la clase. Este trabajo intuitivo fue evaluado por parte del Centro para la Excelencia Docente Universitaria (CEDU), con la implementación de un diagnóstico rápido (*Quick Course Diagnosis* [QCD]) para cada una de las asignaturas.

Justo antes de terminar el segundo semestre de 2014 se abrió la convocatoria de *Transformación de curso 2015* por parte del CEDU, que se presentaba como una excelente oportunidad para realizar los cambios necesarios con el respaldo y acompañamiento de su grupo de profesionales y asesores. Este acompañamiento resultaba importante, pues se esperaba que el cambio propuesto tuviera algún sustento teórico o metodológico y que posteriormente se pudieran probar y comparar los resultados obtenidos.

El semestre estaba terminando y el balance de los resultados obtenidos con los pequeños cambios en cada una de las clases fueron positivos; sin embargo, se evidenciaron algunas oportunidades de mejora en aquellas asignaturas donde el trabajo grupal y autónomo tiene un mayor peso e importancia para el logro de los objetivos.

De esta manera, y según el balance realizado, se presentó el documento requerido para la participación en la convocatoria de *Transformación de curso 2015* que dejó abierta la posibilidad de elegir, en el momento de inicio de la innovación pedagógica, el curso y los contenidos curriculares que mejor se ajustaran a la metodología de trabajo e implementación propuesta por los facilitadores del CEDU de la Universidad del Norte.

2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

El proceso de transformación de curso planteó varios retos desde su comienzo. Inicialmente, era necesario comprender los fundamentos pedagógicos de la metodología de ApS para posteriormente elegir la asignatura en la cual se iba a realizar la implementación de esta.

Para ello, fue clave la investigación descriptiva realizada en las primeras sesiones de trabajo sobre el origen, la historia, sus características y los autores más representativos del ApS y su aplicación en las universidades. Además, se revisaron documentos donde se exponían casos y experiencias exitosas realizadas en otras universidades del mundo. Esta actividad fue fundamental para poder elegir la asignatura Realización Audiovisual 1 para la implementación de la transformación.

Realización Audiovisual 1 es una asignatura de quinto semestre adscrita al programa de Diseño Gráfico, cuenta con tres créditos y una intensidad horaria de tres horas semanales de trabajo presencial, y tiene como propósito desarrollar competencias en los estudiantes para que puedan expresar sus ideas y conceptos en diferentes técnicas integrando elementos visuales, espaciales y sonoros, utilizando la dimensión del tiempo y el movimiento en sus composiciones audiovisuales para medios digitales (televisión, cine e internet).

Para el desarrollo de la asignatura, se cuenta con las siguientes opciones metodológicas:

- *Clase magistral*: busca ofrecer a los estudiantes las bases y los fundamentos teóricos y técnicos necesarios para posibilitar el desarrollo de cada proyecto.
- *Manos a la obra*: busca crear una experiencia de aprendizaje con ejercicios sencillos donde se apliquen los conceptos teóricos y técnicos expuestos en clase, se interiorice el conocimiento y se desarrollen competencias.
- *Revisión de proyecto y tareas*: se hace una revisión y evaluación del proceso de cada proyecto para garantizar una apropiada retroalimentación antes de la entrega.

- *Aprendizaje activo*: el estudiante debe estar en la capacidad de buscar, indagar e investigar por su propia cuenta e interés la información técnica y conceptual necesaria para desarrollar su proyecto con la asesoría del profesor y el monitor.

La evaluación del estudiante está determinada por su participación en las actividades desarrolladas en clase, el proceso y el resultado final de los proyectos propuestos. Esta asignatura propone dinámicas de cursos tipo taller donde los estudiantes trabajan de manera cooperativa con el fin de enfrentarse durante todo el semestre a la realización de una serie de proyectos donde deben aplicar y desarrollar su propio aprendizaje a partir de las actividades de formación que se ejecutan en cada una de las clases. La realización de estos proyectos se hace con el acompañamiento del profesor y el monitor asignado para el curso.

Para la intervención, se propuso como actividad inicial determinar si la implementación del proyecto ApS se realizaría en todo el curso o en algún momento particular de este. Para ello, se tuvo en cuenta el desarrollo de competencias de los estudiantes en el transcurso del semestre y los posibles proyectos que se podrían realizar aplicando lo aprendido. Como resultado de esta evaluación, se concluyó que el momento más pertinente para la implementación de la metodología era en las últimas seis semanas del semestre aprovechando las mejores competencias y desarrollo de habilidades en los estudiantes.

Posteriormente, se empezó con el diseño del proyecto definiendo los contenidos temáticos de la asignatura, las competencias genéricas y específicas que serían abordadas en la implementación. De igual manera, se definió la carga académica y curricular para cada una de las etapas del proyecto: planificación, ejecución y evaluación.

Por último, se planteó el cronograma de ejecución para las seis semanas de trabajo, se definió cómo sería el trabajo cooperativo y se empezó con el diseño de las guías para los espacios de reflexión y las rúbricas de evaluación que serían utilizadas para la valoración en cada una de las etapas.

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Actualmente, las universidades fomentan y se hacen cargo de la responsabilidad social que, como ente académico, poseen; para ello, tienen la misión de formar profesionales comprometidos con su entorno y conscientes de su deber con la sociedad. Por eso, las escuelas de educación superior de hoy implementan constantemente nuevas y mejores metodologías de aprendizaje, en este caso el ApS. Este método se ha construido con el tiempo gracias a las intervenciones y aportes de teóricos que incursionaron en diferentes formas de llevar el aprendizaje académico a un contexto social.

3.1. Antecedentes del aprendizaje servicio

Esta es una metodología que tiene su origen gracias al aporte de los programas de extensión de algunas universidades en los Estados Unidos a finales del siglo XIX y las posturas teóricas sobre la pedagogía progresista de John Dewey. En América Latina, el ApS surge en las universidades mexicanas en los primeros años del siglo XIX. Tapia (2010), fundadora y directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario de Buenos Aires (Argentina), afirma que los programas de extensión universitaria y las prácticas solidarias son el antecedente de lo que hoy se conoce como ApS. Actualmente, existen muchas universidades en América Latina que articulan la formación curricular con las actividades solidarias o de servicio que desconocen las teorías y metodologías establecidas por el ApS.

3.2. Definiciones del aprendizaje servicio

Para Tapia (2010), el ApS es una metodología de enseñanza-aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias con una práctica de servicio a la comunidad. Esta definición ubica al ApS como un método para formar profesionales completos e íntegros que sean ciudadanos responsables con su entorno. Además, este tipo de proyectos basados en el ApS permite que los estudiantes tengan un contacto directo con una comunidad y puedan aplicar lo aprendido en clase con un objetivo real.

Para Puig (2009), “el ApS es una metodología de alto poder formativo. 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” (p. 9).

Los proyectos ApS poseen un objetivo y unas determinadas características que se basan en el proceso de aprendizaje del estudiantado. Su objetivo es establecer una relación entre los contenidos de la clase y las experiencias con una comunidad para que, con la acción y reflexión, el estudiante construya su propio conocimiento. Sus características son precisas y consisten en que los proyectos siempre deben atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, estar protagonizados por el estudiantado, tienen que ser planificados en el ámbito institucional de manera que esté integrado con el currículo académico y debe considerarse como un servicio solidario que los estudiantes desarrollan en favor de una comunidad. Para que los proyectos se realicen adecuadamente, se deben cumplir ciertas condiciones, como que el servicio realizado debe ser significativo y adecuado con los contenidos curriculares, fomentar el pensamiento, el aprendizaje profundo y el análisis y estar construido según el esfuerzo personal del estudiante, el trabajo cooperativo, la colaboración y la solidaridad, para ayudar a quienes lo necesitan y posteriormente debe ser evaluado por todos los participantes.

Por otro lado, el ApS construye beneficios muy grandes para los docentes y los estudiantes que participa en los proyectos. Crea en estos últimos la ambición de un aprendizaje continuo, de calidad y profundo, expone y está en contacto directo con las necesidades reales de una sociedad o comunidad y ayuda a que los individuos desarrollen capacidades y habilidades hasta los niveles más altos y potenciales. Asimismo, dentro del ApS la formación por competencias está presente y posee un valor relevante. Por parte del desarrollo de competencias genéricas o institucionales, estas se relacionan directamente con la metodología de ApS, ya que integran diferentes saberes, como el saber conocer, saber hacer y saber ser, que se dan a partir de la experiencia y la práctica, teniendo la reflexión como agente detonante (Universidad del Norte, 2008). Además, desarrolla en los estudiantes las competencias profesionales establecidas en el currículo de la clase.

Sin embargo, en los proyectos ApS, existen algunos factores de riesgo a la hora de la implementación; uno de estos factores es la planificación y la preparación. Según Puig, Martín y Batlle (2008), se debe tener una buena planificación, definiendo objetivos, cronogramas y organización del proyecto; además siempre se debe motivar y alentar al estudiante y hacerle saber que es parte indispensable del proceso, sino

puede ocurrir que pierda el interés y llegue a ver el proceso como algo obligatorio. Los contenidos dentro de los proyectos son de suma importancia; los temas deben ser muy bien planificados de manera que sean adecuados para los estudiantes y la comunidad, de lo contrario, se puede perder el sentido y la orientación del proyecto.

El ApS se ha ido propagando por el mundo con el paso del tiempo; cada vez son más los centros educativos que deciden aceptar su compromiso con la sociedad e implementan la metodología de ApS. En los países de habla hispana, esta metodología ha tenido gran acogida, sobre todo en países como España y Argentina.

3.3. Experiencias exitosas

Como se mencionó, España y Argentina son líderes en la implementación del ApS. A continuación, Batlle (2013) presenta algunas iniciativas de proyectos ApS relacionados con contenidos temáticos cercanos a los temas de la asignatura Realización Audiovisual 1.

1. Proyecto sin levantar la mano: este proyecto buscaba desarrollar en los estudiantes competencias profesionales en el campo de la comunicación audiovisual y al mismo tiempo desarrollar sentido de pertenencia y responsabilidad frente al compromiso adquirido, de visibilizar y promover las pequeñas entidades sociales de la ciudad con reportajes en un programa de televisión creado en la clase de Medios Audiovisuales.
2. Comparte tu mirada: para esto los estudiantes realizaron un registro fotográfico de su experiencia en el voluntariado y labor social, que compartieron en una exposición con el fin de divulgar los valores y la importancia de estas actividades. Con este proyecto, los estudiantes desarrollan habilidades fotográficas, comunicativas, de trabajo en equipo y organización.
3. *I love Ni, I love Yo*: esta iniciativa busca sensibilizar a una comunidad respecto del rechazo de violencia hacia las mujeres. Los estudiantes de gráfica publicitaria desarrollan una campaña de comunicación con diferentes estrategias de *marketing* de guerrilla. Con este proyecto, los estudiantes desarrollan competencias de gestión de diseño y trabajo en equipo (Fundazioa Zerbikas, 2015).

Los referentes enseñados son bastante pertinentes respecto de la investigación de este proyecto de implementación del ApS, ya que en todos los ejemplos se partió de la necesidad real de una comunidad, y con la correcta implementación de conceptos básicos aprendidos en clase, se logró dar respuesta a esta necesidad y llevar a cabo el servicio social. Esto indica que es posible conectar los conocimientos impartidos en el aula con una problemática real y que estos pueden estar al servicio de una comunidad para resolver una determinada necesidad.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

Identificar el desarrollo de competencias institucionales y profesionales en los estudiantes de la asignatura Realización Audiovisual 1 con los espacios de reflexión definidos en la implementación de la metodología de ApS, a fin de fortalecer su formación integral.

4.2. Objetivos específicos

- Considerar los retos que tienen los estudiantes al trabajar en proyectos ApS.
- Reconocer el desarrollo de competencias institucionales en los estudiantes de la asignatura de Realización Audiovisual 1.
- Reconocer el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes que cursan la asignatura Realización Audiovisual 1.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Tal como lo establece Arias (1999), el grado de profundidad utilizado en el diseño de esta investigación fue de tipo descriptivo, con el propósito de identificar el desarrollo de competencias en los estudiantes al trabajar en proyectos bajo la metodología de ApS.

A continuación, se presenta la metodología utilizada para la recolección de los datos, la descripción de la muestra y los instrumentos utilizados para dicho fin.

5.1. Metodología

La implementación de la innovación pedagógica con la metodología de ApS se realizó por medio de un estudio de tipo cuantitativo, donde se buscó identificar el desarrollo de competencias institucionales y profesionales basado en un análisis por frecuencia. Para esta investigación de alcance descriptivo, la técnica utilizada fue de carácter cualitativo, y en ella se destacan instrumentos como la observación participante, no participante y sesiones semiestructuradas de reflexión.

Para llevar a cabo el análisis por frecuencia realizado, se definieron unas categorías y subcategorías que correspondían a las competencias institucionales y profesionales establecidas por la universidad. Estas son:

1. Competencias básicas institucionales:

- a. *Competencia de pensamiento sistemático*: definida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que desarrolla el estudiante para analizar, sintetizar, abstraer e interpretar la información y el conocimiento, de tal manera que pueda organizarlos, relacionarlos y utilizarlos en su aprendizaje con criterios de rigurosidad y pertinencia.
- b. *Competencia de pensamiento crítico*: definida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que desarrolla el estudiante para evaluar su propio pensamiento y el de los otros, a fin de intercambiar conocimientos y construir nuevas formas de comprender el mundo y sus realidades, con criterios de claridad, precisión, pertinencia, amplitud y lógica.
- c. *Competencia de emprendimiento*: definida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten al estudiante canalizar sus ideas e intereses dentro de las tendencias cambiantes del entorno, basado en los conocimientos adquiridos, a fin de formular

proyectos que contribuyan a su propio desarrollo y el del entorno, teniendo en cuenta los criterios de relevancia y viabilidad.

2. Competencias profesionales:

- a. *Habilidad compositiva*: elaborar productos o piezas audiovisuales que apliquen los conceptos de color, textura, espacio, geometría, modularidad, morfología, ritmo y sensibilidad estética, y comprender los pasos metodológicos para su producción.
- b. *Creatividad*: plantear propuestas novedosas para la realización de piezas gráficas en movimiento de alto impacto visual y conceptual que beneficien a un público objetivo determinado.
- c. *Habilidad comunicativa*: presentar de manera gráfica y oral el desarrollo, el diseño y la producción de las propuestas para los diferentes proyectos con altos estándares de calidad, y transmitir un mensaje claro, preciso y contundente.

Dentro del desarrollo y la implementación de esta metodología se buscó fortalecer la autonomía del estudiante a la hora de tomar decisiones y respaldar las acciones de estas; se buscaba un rol más activo por parte de ellos frente a su aprendizaje. Por ello, los métodos utilizados estaban orientados hacia un papel más neutral del docente, especialmente en el contacto y la relación que cada grupo tenía con la organización o la comunidad.

Las sesiones de reflexión se realizaron a la par de las socializaciones de avances, que consistían en cinco encuentros donde los estudiantes compartían con el profesor y sus otros compañeros los avances que tenían de su proyecto ApS. Esto se realizó con el fin de generar una comunicación del grupo fluida y fomentar el trabajo colaborativo, de esta manera se compartían opiniones respecto del trabajo de los otros y se resolvían dudas entre ellos, siendo el docente al final un moderador y guía de estas sesiones. Las reflexiones se daban por lo general al final de cada sesión, las que se desarrollaban de modo que el docente formulaba una pregunta referente al proyecto y los estudiantes contestaban espontáneamente a las preguntas. Estas se referían a los procesos de comunicación entre ellos con la comunidad, con sus compañeros de equipo y de clase. De igual manera, se indagaba sobre cómo ellos se

veían y sentían frente a las situaciones que se presentaban hasta al momento dentro del desarrollo de su proyecto.

Se buscó que estas sesiones tuvieran un carácter informal para lograr que los estudiantes se abrieran y pudieran comunicarse fácilmente entre ellos y con el docente, lo cual generó un ambiente adecuado donde en repetidas ocasiones aquellos se apropiaron de los momentos de reflexión realizando preguntas o comentarios a sus compañeros

5.2. Muestra

Esta investigación se desarrolló durante el segundo semestre académico de 2015, con una muestra de dieciséis estudiantes de quinto semestre del programa de Diseño Gráfico. Los estudiantes debían estar matriculados en la asignatura de Realización Audiovisual 1, que pertenece a los componentes básicos profesionales. Este curso es de carácter obligatorio, según el currículo académico del programa, para todos los estudiantes.

Se definió que 60 % de la población eran mujeres y 40 % restante eran hombres, quienes cursaban la asignatura por primera vez. En su mayoría, respondieron que no se dedican a ninguna actividad laboral aparte de sus estudios; asimismo, 75 % posee un promedio de estudiante distinguido (promedio superior a 3.95).

Dentro de los dieciséis estudiantes parte de la muestra, diez participaron en alguna actividad relacionada con el trabajo social, ya sea en voluntariado, ya sea en actividades de carácter obligatorio, como las prácticas sociales o de alfabetización. De estos, dos respondieron que fueron experiencias positivas y mostraron interés por seguir participando en actividades de este tipo. Los otros, aunque no manifestaron opiniones de satisfacción, mencionaron haber trabajado con diferentes causas y organizaciones, lo cual denotaba cierta experiencia a la hora de realizar trabajos de tipo social.

La muestra en general fue un tanto diversa, poco menos de la mitad de la población no había tenido ningún acercamiento a labores sociales, frente a 60 % que sí había realizado actividades de este tipo. Esto significó un reto dentro de la implementación debido a la importancia que tiene tal acercamiento con las comunidades, en ciertos casos vulnerables, y por tanto, indispensable el compromiso y la buena disposición ante este proyecto de tipo social.

5.3. Instrumentos

Para esta investigación, se utilizaron varios instrumentos que ayudaron a recoger información relevante para el objeto de estudio. Algunos instrumentos propios de la investigación cualitativa, especialmente al comienzo del proyecto y otros propios de la investigación cualitativa utilizados en el desarrollo e implementación de este (tabla 1).

Tabla 1. Instrumentos

Tipo de Instrumento	Técnica	Momento de uso
Cuestionario de encuesta	Encuesta	Primera sesión de la implementación de ApS
Guía de observación-participación moderada	Dinámica de grupos	Todos los espacios de reflexión y socialización de avances
Guía de reflexión escrita	Análisis documental	Espacio de reflexión 5
Guía de observación semiestructurada	Dinámica de grupos	Espacio de reflexión 3 y 4

Fuente: Elaboración propia

5.4. Procedimiento

El proceso de implementación de la metodología tuvo una duración de veinte semanas, en las cuales se incluyen las dieciséis semanas del calendario académico, dos semanas de exámenes finales y dos semanas para la evaluación del proyecto. En el transcurso de esta implementación, se desarrollaron actividades específicas para la investigación de aula. Estas actividades iniciaron en la semana 9 del periodo académico y culminaron con la entrega del proyecto final en la semana 18.

A continuación, se presenta, a partir de una línea de tiempo, el detalle de la investigación de aula como parte integral de la implementación de la metodología de ApS (figura 1).

Paso a Paso

Metodología ApS

Investigación de aula

Semana 1	Elaboración del borrador • ¿Qué hacer? • ¿Cómo empezar?
Semana 2	• Estudio de Grupo Muestra
Semana 3	Aspectos curriculares • Revisión de la parcelación • Definir contenidos relacionados con el servicio
Semana 4	• Reestructurar el programa de la clase
Semana 5	Definición del servicio • Determinar los servicios a prestar • Seleccionar instituciones
Semana 6	• Contactar instituciones Presentación del proyecto
Semana 7	Gestión y desarrollo • Definir aspectos pedagógicos - ¿Cómo presentar la metodología?
Semana 8	• Organización - Definir cronograma para el grupo - Etapas de trabajo
Semana 9	Presentación • Presentación del cronograma de trabajo • Presentación de la metodología a la clase
Semana 10	Manos a la obra • Integración de grupos • Asignación de organizaciones • Presentación de Instrumentos (<i>Brief</i>)
Semana 11	Primer contacto • Solicitar citas con Instituciones Realizar primera visita • Levantamiento de la información (<i>Brief</i>) - Realizar borrador de la propuesta final
Semana 12	Plan de trabajo • Presentar el <i>Brief</i> • Socializar el diagnóstico • Socializar la propuesta y el plan de trabajo con la institución
Semana 13	Pre-Producción • Desarrollo de guión
Semana 14	• Desarrollo de <i>Storyboard</i>
Semana 15	Desarrollo proyectual • presentar la propuesta formal • Definir pre-producción y objetivos de la propuesta Presentar la propuesta del guión Presentar <i>storyboard</i>
Semana 16	Producción • Producción de la pieza
Semana 17	Validación del proyecto - Visita de comprobación a la institución - Primera presentación de la pieza final - Corrección de las observaciones hechas por la institución
Semana 18	Presentación final - Presentación final ante - Primera presentación de la pieza final ante las instituciones y compañeros del resultado - Evaluación con las organizaciones o comunidades - Evaluación de grupos y miembros de cada uno
Semana 19	Resultados finales • Evaluación de la experiencia ApS
Semana 20	• Autoevaluación docente

Preparación

Ejecución

Evaluación

Investigación de Aula

Se realizó a través de espacios de reflexión dispuestos durante toda la implementación hecha con los estudiantes

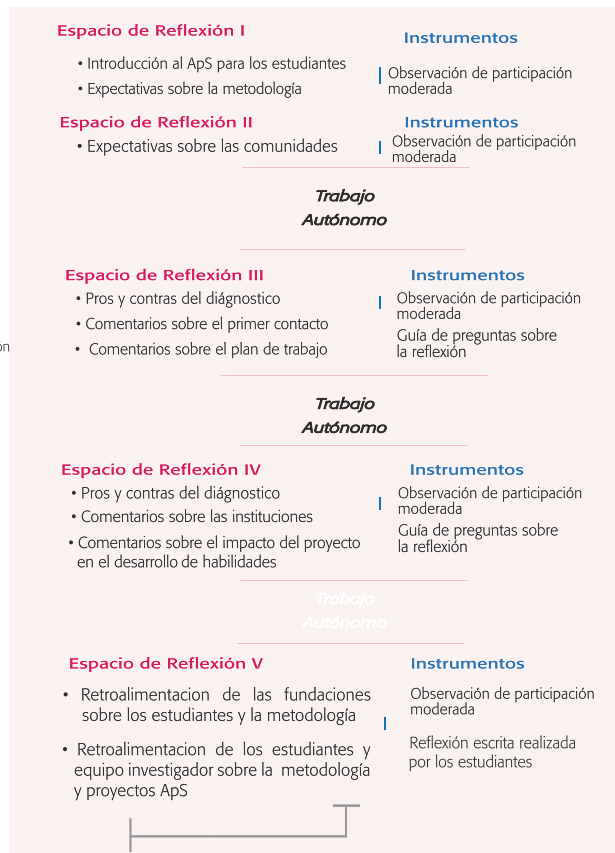


Figura 1. Procedimiento de la Metodología de ApS

Fuente: Elaboración propia

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS

De este ejercicio de investigación de aula se presentan los siguientes resultados que responden a cada uno de los objetivos propuestos para este proyecto, los cuales corresponden a los datos obtenidos en las sesiones de reflexión establecidos dentro del proyecto como unidad de análisis para esta investigación de aula. De cada uno de los momentos y documentos de reflexión, se extrajeron los siguientes resultados producto de *verbatim* que al final fueron analizados con un estudio por frecuencias (figuras 2 y 3).

6.1. Retos que tienen los estudiantes al trabajar en proyectos ApS

Los siguientes resultados corresponden a la observación realizada en la sesión tres, cuyo tema fue “plan de trabajo” y “primer contacto”. En esta sesión, se pudieron extraer reflexiones a partir de la observación que responden al objetivo de considerar los retos que enfrentan los estudiantes a la hora de trabajar en proyectos de carácter real donde deben tener en cuenta las necesidades de terceros y de qué forma acercarse a estos. Según lo planteado, dentro de esta sesión los estudiantes manifestaron tener inconvenientes a la hora de acercarse a las comunidades o a sus interlocutores. Por esto, se enfrentaron al reto de estudiar medios o canales por los cuales podrían comunicarse con las instituciones y elegir el más adecuado. Luego de establecer un contacto inicial con las organizaciones, cada grupo de trabajo logró identificar sus necesidades y establecer un orden de prioridades, teniendo en cuenta variables como el tiempo, el alcance del proyecto y las dificultades técnicas; asimismo, clasificaron las ventajas y desventajas de cada una de las ideas de proyectos definidas por las fundaciones en la fase de diagnóstico.

Durante las sesiones de reflexión, los estudiantes siempre resaltaron las dudas que tenían frente al proyecto y el trabajo con clientes o beneficiarios reales; algunos manifestaron incertidumbre respecto de las altas expectativas que tenían las fundaciones sobre el resultado final frente a lo que ellos podían plantear como solución a esa necesidad. De igual forma, se cuestionaban cómo desde el diseño gráfico y audiovisual se podría dar solución a las necesidades y los requerimientos planteados por las fundaciones.

6.2. Desarrollo de competencias institucionales

Los siguientes resultados corresponden a *verbatim* extraídos de las sesiones de reflexión relacionados con la identificación del desarrollo de competencias genéricas o institucionales.

En cuanto al pensamiento sistemático:

Comprendimos la importancia de hacer ilustraciones entendibles incluso para niños con baja o difusa visión.

Trabajar con esta metodología ApS nos permitió conocer y acercarnos un poco a lo que es verdaderamente el mundo laboral.

Aunque, en algunas ocasiones, como es normal en cualquier grupo de trabajo, hubo diferencias de opiniones, pudimos sobrellevarlo y llegar a un acuerdo que beneficiara a la fundación, lo cual en este caso era lo más importante.

Esta metodología nos ayuda a reforzar los conocimientos de la clase y también nos ponen a practicar proyectos y situaciones de la vida real y laboral.

Fue una experiencia cercana con el papel que, como diseñadores gráficos, nos corresponde desempeñar y que seguramente en un futuro tendremos que desarrollar.

Para el reto que como estudiantes teníamos ante nosotros, fue necesario asumir responsabilidades que hasta el momento no habíamos tenido y por consiguiente dichas responsabilidades debían ser adoptadas de forma casi profesional.

El proyecto ApS es una oportunidad para nosotros como estudiantes de tener un acercamiento más real al mundo laboral, al tener un beneficiario al que le debemos enseñar nuestro trabajo.

Recordamos la importancia del trabajo en equipo, de la buena comunicación, de la correcta distribución del tiempo. Profundizamos en el uso de las herramientas que fueron enseñadas a lo largo del semestre.

Con respecto al pensamiento crítico:

Con este trabajo, aprendí que estar en condición de discapacidad no es un impedimento para intentar lograr cosas en la vida.

Nos importó mucho el poder emular cómo las personas ciegas viven su día a día, para que las personas del común puedan ponerse en los zapatos de estas personas y generar empatía.

Nos permitió conocer más a fondo la fundación y de cierta forma nosotros también estamos abogando por cada una de las personas por las que lucha a diario esta entidad, promoviendo de cierto modo la inclusión de esta población al departamento del Atlántico y al mundo.

Este proyecto logró ser sumamente gratificante al sentir que, además de aprender aspectos específicos de la clase, estábamos tratando de satisfacer la necesidad de un beneficiario, en este caso una fundación.

Nos dimos cuenta de que a veces debemos detenernos a pensar si lo que estamos haciendo realmente nos satisface, no hacer las cosas simplemente por “sacar buenas notas” o porque nos gusta. A veces, debemos pensar en qué podemos aportar para nuestra sociedad.

El hecho de que este proyecto sería entregado sin ningún tipo de lucro y únicamente con fines altruistas hace que el significado, el apego y el reflejo de nuestras emociones y sentimientos se vieran plasmados con facilidad en nuestro trabajo.

Esta experiencia provocó un impacto positivo en muchas de nuestras formas de pensar.

Definitivamente, nos ayudará a mejorar un poco más no solo como profesionales, sino como personas.

Fue un compromiso que va más allá de una nota o un requisito para pasar una materia, en el momento en que genuinamente se busca mantener el contacto con el beneficiario para satisfacer todas sus preferencias e inquietudes con respecto a la pieza final y entregar un producto digno y óptimo para la fundación.

La experiencia y metodología fue altamente enriquecedora. Constituyó un reto, incrementó nuestros conocimientos y promovió el interés por esforzarnos en dar un poco más de nosotras.

En relación con el emprendimiento:

Aprendimos a adaptarnos al contexto en que se está trabajando y a las necesidades particulares de los clientes, en este caso los beneficiarios.

Con este proyecto ApS, podemos brindarle a Fundavé la capacidad de ser vista y escuchada con sus redes sociales, por medio de composiciones animadas, promoviendo su campaña y la fundación como tal.

6.3. Desarrollo de competencias profesionales

Los siguientes resultados corresponden a *verbatim* extraídos de las sesiones de reflexión relacionados con la identificación del desarrollo de competencias profesionales definidas en el informe de registro calificado del programa.

Con referencia a la habilidad compositiva:

Gracias a la tarea de hacer una propuesta gráfica para promocionar los servicios de la fundación, nos preocupamos por aprender a realizar animaciones cuadro a cuadro que simulan movimiento.

Aprendimos y entendimos la importancia del uso de los *storyboard* antes de producir cualquier contenido audiovisual.

Aprendimos la forma correcta y los pasos necesarios por trabajar para concretar así una buena idea y, por ende, un buen trabajo.

Respecto de la creatividad:

Nos vimos obligados a aprender nuevas cosas para poder solucionar el reto que presentaba la fundación.

6.4. Reflexión oral de las fundaciones, sesión final

Por último, en el espacio de reflexión final que se realizó con estudiantes e instituciones, se recogieron algunos *verbatim* de los representantes de las fundaciones:

El grupo claramente se metió en el rol para desarrollar su proyecto, los estudiantes demostraron un gran interés por la institución y se esforzaron por realizar un trabajo basado en investigación.

Se esforzaron mucho por alinear sus proyectos con el saber ser y saber hacer de la fundación. Hicieron todas las consultas pertinentes y aplicaron todas las retroalimentaciones que recibieron a sus propuestas.

Nos va a ser de mucha utilidad en la promoción de los servicios y de las campañas de la fundación, para que otras instituciones conozcan nuestra labor y se vinculen a nuestra obra.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados en el punto anterior, podemos inferir que los proyectos ApS representan un gran reto para los estudiantes, especialmente en el momento de tener el primer contacto y obtener la información necesaria sobre los proyectos de las fundaciones. Esto puede deberse al temor que genera entablar comunicación con una persona externa a la universidad o no sentirse preparados

para cumplir con las expectativas que tienen las fundaciones del proyecto. Por esta razón, se hace indispensable realizar una adecuada preparación que incluya un constante seguimiento del estudiantado, por lo que resalta su importancia en el proyecto y el impacto que podría tener en la comunidad (Puig, Martín y Batlle, 2008). Lo anterior permite que los grupos o estudiantes logren superar las barreras del primer contacto, consigan rápidamente la información necesaria que dé inicio al proyecto y se sientan más seguros respecto de las etapas posteriores del proyecto en ApS.

De igual manera, se puede concluir que los proyectos ApS fortalecen sustancialmente el desarrollo de las competencias institucionales, especialmente las que tienen que ver con el pensamiento sistémico y pensamiento crítico. Lo anterior está relacionado con lo expresado por Puig (2009), cuando menciona que la metodología de ApS es una estrategia de alto impacto en el desarrollo de actitudes y valores en el estudiantado, como la autonomía, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el compromiso y la responsabilidad social.



Foto: Mauricio García

Por último, cabe resaltar que, a pesar de no obtener muchos datos que den evidencia de ello, con la evaluación del resultado final y de la retroalimentación obtenida por parte de las fundaciones sobre el desarrollo específico de la solución, se puede concluir que existe un impacto significativo de la metodología de ApS en el desarrollo

de competencias y habilidades profesionales. Lo anterior se sustenta por lo expuesto según Martínez (2010), quien sostiene que los procesos de aprendizaje deben expresar sus resultados respecto de las competencias, convirtiendo los proyectos ApS en escenarios propicios que permitan la adquisición de recursos cognitivos que puedan ser utilizados en situaciones reales y ofrezcan resultados satisfactorios.

RECOMENDACIONES

El proceso de investigación de aula representó una serie de cambios en la estructura de la asignatura, los contenidos curriculares, las evaluaciones y sus porcentajes. Para una futura implementación de la metodología en el mismo curso o cursos similares, se comparten las siguientes recomendaciones:

- Es importante realizar una correcta planificación y preparación del proyecto ApS para garantizar un óptimo diseño de cada una de las etapas y una correcta implementación.
- Uno de los aspectos que presenta mayor reto o dificultad es fomentar una buena actitud y motivación hacia el servicio como estrategia de aprendizaje. Este empoderamiento de los estudiantes con el proyecto ApS es un factor clave para el éxito en la implementación de la metodología.
- Es importante considerar las actividades, las técnicas y los formatos que serán utilizados en los espacios de reflexión, especialmente cuando estos se tomen como unidad de análisis para la investigación de aula.
- La propia motivación y actitud del docente hacia el servicio es fundamental para el proyecto, pues potencia el trabajo de los estudiantes y ayuda a superar de mejor manera los inconvenientes que se pueden presentar en el proceso de implementación.
- El compromiso y la agilidad de las instituciones beneficiarias con el proyecto es vital y permite un mayor involucramiento de los estudiantes.

- Es importante que todos los estudiantes tengan contacto con la comunidad que atienden las instituciones, así el servicio prestado no sea directamente para ellos. Esto permite desarrollar una mejor solución basada en un mayor conocimiento de la institución y su problemática.

REFERENCIAS

- Arias, F. G. (1999). *El proyecto de investigación: guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.
- Battle, R. (coord.) (2013). *60 buenas prácticas de ApS: inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Bilbao: Fundazioa Zerbikas. Recuperado de: <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/60.pdf>
- Fundazioa Zerbikas. (2015). Banco de experiencias. Recuperado de: <http://www.zerbikas.es/banco-de-experiencias/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Martínez, M. (ed.) (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Martín, X. y Battle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecohem Revista Científica*, 3(5), 23-43.
- Universidad del Norte, Vicerrectoría Académica y Dirección de Calidad y Proyectos Académicos (2008). *La formación básica en la Universidad del Norte*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

ANEXOS

ANEXO 1. Guía de preguntas para la actividad de observación 3

- ¿Cómo estuvo el primer contacto?
- ¿Qué tipo de dificultades tuvieron? ¿Cómo las resolvieron?
- Luego de la visita, ¿sienten que este puede ser un proyecto importante? ¿Por qué?
- ¿Qué expectativas creen que la institución puede tener con este proyecto?
- ¿Fue útil el *brief* para la recolección de los datos que necesitaban para establecer un diagnóstico?
- ¿Qué miedos tienen respecto del proyecto o la metodología?
- ¿Cómo ha sido la experiencia, hasta el momento, con la metodología de ApS?
- ¿Qué tipo de beneficios o ventajas sienten que han adquirido con el desarrollo de este proyecto?
- ¿Qué tipo de dificultades tenían o tiene con este proyecto?
- ¿Cuán comprometidos se sienten con el proyecto y las instituciones?
- ¿Cómo el ApS ha servido para aprender temas específicos del

² Un brief es el documento o la sesión informativa que proporciona información a la agencia de publicidad para que genere una comunicación, anuncio o campaña publicitaria.

diseño gráfico o los audiovisuales?

- En el aspecto personal, ¿sienten algún tipo de crecimiento o aprendizaje, de ser así, cuáles serían?

ANEXO 2. Guía de preguntas para la actividad de Reflexión 5

- ¿Cómo fue el desarrollo de las acciones de los estudiantes durante el proyecto?
- ¿Qué tipo de cambios contribuyeron los proyectos implementados por los estudiantes?

CAPÍTULO

7

**APRENDIZAJE SERVICIO EN LA ASIGNATURA
ENFOQUE 1: ACTOR RACIONAL**

Mario Alberto de la Puente Pacheco

Departamento de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la
Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia).
mdelapunte@uninorte.edu.co

Rocío Vela

Asistente de Investigación
rvela@uninorte.edu.co



Foto: Archivo

RESUMEN

El programa de *Transformación de curso* ApS (ApS), dirigido por el Centro para la Excelencia Docente (CEDU), se implementó en el segundo semestre de 2015 en la asignatura Enfoque 1: Actor Racional, que hace parte del plan curricular del programa de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad del Norte. En este capítulo, se exponen los alcances que se lograron de la implementación de la metodología de ApS en esta asignatura, en la que se llevó a cabo una experiencia de “educación financiera” a niños entre las edades de 8 y 13 años del Colegio Distrital San Felipe con la Fundación Cristy’s Pride para vincular los conceptos de actor racional abordado desde la niñez y servir a comunidades vulnerables, con el fin de aportar a la comprensión del proceso que realiza el individuo para la toma de decisiones financieras y aplicar estos conocimientos y conceptos para el beneficio de la comunidad.

De igual forma, aportar al crecimiento y fortalecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan al estudiante desarrollar competencias, como el liderazgo, el trabajo en equipo y la creatividad en el momento de examinar, elegir y organizar la información que le posibilite plantear alternativas para enseñar conceptos financieros a un grupo de niños.

Los resultados con respecto a la implementación de la metodología de ApS en la asignatura, se evidenciaron con encuestas realizadas a la comunidad e intermediarios, estudiantes y actividades de reflexión antes, durante y después de la implementación de los proyectos presentados y así permitir el impacto de esta metodología en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Al culminar el programa descrito, se identificó que esta propuesta educativa, posibilita la comprensión del conocimiento académico poniendo en práctica competencias y conocimientos al beneficio de una comunidad (Furco, citado por Mayor, 2013), que permite cubrir necesidades susceptibles y reales desde el servicio a la comunidad. Por otro lado, las experiencias vivenciadas durante el desarrollo del programa proporcionaron el trabajo colaborativo entre los estudiantes, el apoyo

de los actores intermediarios, en este caso la fundación, y los espacios brindados por la institución educativa.

Por consiguiente, según lo expuesto, se recomienda para la implementación de la metodología de ApS en esta asignatura realizar actividades con los grupos de trabajo donde se puedan prever posibles dificultades (percepción de la comunidad hacia los estudiantes, y viceversa), como el desarrollo de competencias transversales, el trabajo en equipo, desarrollar tareas que permitan el autoconocimiento de las personas que van a trabajar en grupo, efectuar un DOFA (Fortaleza, Oportunidades, Debilidades, Amenazas) con los integrantes de cada grupo y establecer tiempos para la planificación y organización del proyecto a fin de que se pueda implementar el programa de ApS.

INTRODUCCIÓN

La experiencia de la implementación de la metodología de ApS aplicada a la asignatura Enfoque 1: Actor Racional con el programa *Transformación de curso* en la Universidad del Norte coordinado y liderado por el Centro para la Excelencia Docente (CEDU), en el que se encontraban docentes de diferentes programas y asignaturas para capacitarnos en bases teóricas y prácticas de la metodología. La implementación de esta estrategia dentro de la asignatura se enmarca en la necesidad de reflexionar sobre las limitaciones de la teoría de la decisión y su impacto en el entendimiento de la racionalidad por parte de los agentes tanto de mercado como de la sociedad civil, que abarcó a niños entre los 8 y 13 años en conceptos de educación financiera.

En este capítulo, encontrará las divisiones internas de la investigación que se ha desarrollado, tales como resumen de la investigación, introducción, antecedentes, descripción de la intervención, revisión de la literatura, objetivos, diseño de la investigación, resultados, análisis de resultados, conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas.

1. ANTECEDENTES

Dentro de la asignatura Enfoque 1: Actor Racional, se busca aproximar al estudiante al comportamiento de los ciudadanos, los consumidores y la sociedad en general en situación de funcionamiento desequilibrado de mercados y de asimetría informativa en contextos sociales y políticos con herramientas cuantitativas y enfoques teóricos de comprensión general del denominado actor racional, desarrollando competencias en el desarrollo del pensamiento sistemático y crítico.

La asignatura se llevaba a cabo con clases magistrales, con todos los temas teóricos establecidos en la parcelación dada por el docente; el material educativo empleado en las clases consistía en recursos bibliográficos, como textos, diapositivas y documentos en PDF; y el modo de evaluación era con exámenes escritos, talleres y *quizzes*. Entonces, surgió la necesidad de plantear una estrategia de innovación dentro de la clase, puesto que la dificultad que se presentaba frecuentemente era la predisposición de los estudiantes frente al profesor, esto debido a que en semestres anteriores habían cambiado continuamente al profesor titular, con lo cual cada uno enseñaba bajo su propia metodología e incluso un temario ligeramente diferente. Lo anterior supuso un malestar por parte de algunos estudiantes, debido a que el contenido programático entre semestres era diferente, lo cual implicaba una enseñanza diversa.

Otra causa para hacer parte del programa de *Transformación de curso* en ApS fue la necesidad de dinamizar una asignatura netamente teórica que implica una rutina en la enseñanza que poco aporta a la generación de creatividad estudiantil y el desarrollo del pensamiento crítico.

Por consiguiente, los aspectos que se buscaban mejorar con la innovación en la clase son:

- Necesidad de darles mayor protagonismo a los estudiantes con la generación de diálogos a partir de la aplicación de componentes teóricos propios de la asignatura a problemas y situaciones políticas en el ámbito local, nacional e internacional.

- Necesidad de dinamizar mucho más la clase con una intervención comunitaria con efectos de cambio social y reflexión sobre la conexión entre la teoría y la práctica por parte de los estudiantes.
- Crear espacios de reflexión estudiantil sobre posibles propuestas de mejora social y económica basada en la observación a una comunidad objetivo.

2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La intervención en el aula se caracterizó por una organización de manera diferente en el contenido de la clase y las actividades que se realizaban. Se inició por la distribución de las horas de clases para dar espacio al proyecto de educación financiera para niños, ya que por la naturaleza de la materia no se abordan los conceptos trabajados en clase con niños. La primera clase se convirtió en una de las más fundamentales a la hora de la elaboración del proyecto por parte de los estudiantes, por tanto, fue necesario una contextualización de la organización de la clase durante la semana, los temas que se tratarían en el bloque de dos horas y luego en la otra hora restante, en la cual se trabajarían desde el inicio de semestre las temáticas relacionadas con ApS, es decir, educación financiera para niños. La población objetivo se escogió de acuerdo con las necesidades establecidas por las diferentes fundaciones vinculadas al Programa Univoluntarios.

Las etapas en el proceso de implementación de la intervención fueron las siguientes (figura 1).

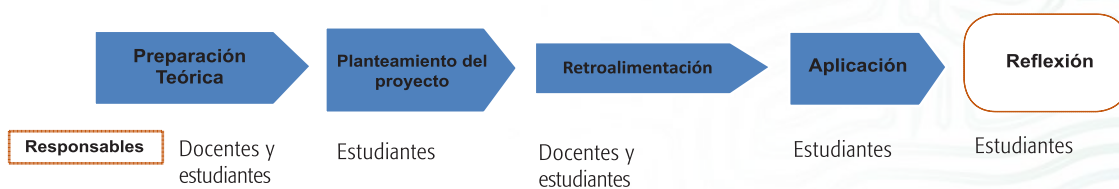


Figura 1. Etapas en el proceso de implementación

Fuente: Elaboración propia

Dentro de la etapa de preparación teórica, los cambios pedagógicos se centraron en cómo se explicaban los conceptos con artículos compartidos con el catálogo y la formación de los grupos para cada tema. Se realizaron talleres y ejercicios basados en la importancia de las temáticas, y finalmente abordados, se inició a prepararse para trabajar con niños y los estudiantes lideraban la actividad de socialización de actividades para lograr el objetivo general que tenía el curso, articulándose como un solo grupo. Asimismo, los estudiantes elaboraron informes semanales sobre lecturas concernientes a la educación financiera, con el fin de monitorear su desarrollo conceptual y tomar evidencias sobre el desarrollo de la aplicación.

Los espacios de retroalimentación de cada grupo fueron significativos en la aplicación de la propuesta realizada por los estudiantes y, sin duda, la importancia del uso de la reflexión primero oral, con mesa redonda, y finalmente un trabajo escrito que establecía la importancia, el impacto y la utilidad del servicio prestado a la comunidad sobre su percepción de la implementación experimental y toma de nota sobre las posibles modificaciones para posteriores cursos ante una mejora tanto de procedimiento como conceptual para futuros grupos de trabajo.

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Delanty (2001) critica la escasa aplicación de casos prácticos en las diversas metodologías de aprendizaje, que se entiende como la poca posibilidad de contrastación empírica del conocimiento adquirido en el aula de clase, que a su vez impide una formación integral del futuro profesional. Por su parte, Taylor y Boser (2006) explican que la educación superior debe ser la incubación de transformaciones sociales a partir de la aplicabilidad del conocimiento adquirido que permita no solo establecer competencias al futuro profesional, sino también que durante el periodo de estudio se deben complementar los componentes teóricos con valores que permitan una reconfiguración de la sociedad dirigida hacia la disciplina en cuestión, donde esta no solo mejore el nivel de vida del profesional, sino de la comunidad a la que el profesional impacta.

En ese sentido, Dewey (1938) establece que no es posible aprender de forma duradera si no se vive lo que se aprende. Es decir, no basta solo con trabajar la dimensión cognitiva de los alumnos, dado que, si no se aplican las enseñanzas aprendidas ni se contrasta con la información empírica, no se mantendrán en la

memoria episódica, por lo cual poco impactaría en el comportamiento del aprendiz/alumno, ya que existe una ausencia de reflexión en la experiencia realizada (a su vez, la reflexión implica una preocupación por el resultado, pues existe cierta identificación con el destinatario según la concepción de Dewey). Además, Dewey (1926) también destaca que el pensamiento reflexivo a partir de experiencia de aprendizaje es crucial en el planteamiento pedagógico, puesto que le da una serie de valores propios destacables, como la capacidad de planificar con objetivos conscientes que nos liberan de la actividad rutinaria.

Asimismo, posibilita el desarrollo de la técnica entendida como la posibilidad de obtener mayor conocimiento a partir de la reflexión experimental. Finalmente, permite otorgar un mayor significado a situaciones que de otra forma son imposibles de explicar, o por lo menos, de limitada concepción en cuanto a la abstracción se refiere. Lo anterior representa la base para el entendimiento del ApS como metodología no tradicional de enseñanza con contrastación empírica e intervención comunitaria. Asimismo, según Guichot (2003), se debe propender a prácticas que, con ayuda de capacidades cognitivas del practicante basadas en la teoría impartida en clase, logren establecer conexiones específicas entre lo que se hace y la observación de sus consecuencias.

Por otro lado, la teoría del actor racional, desde la perspectiva económica, nace de la publicación *Riqueza de las naciones*, de Adam Smith (1776), como base para el entendimiento del ser humano en cuanto individuo que busca maximizar su bienestar a partir de un conjunto de información disponible que permite tomar la mejor elección posible en un entorno de simetría informativa entre los agentes de mercado. Así, Buchanan (1993) establece que las elecciones individuales de los agentes generan una tendencia de demanda y oferta, que, con la regulación limitada del Estado, permite un equilibrio en el suministro de bienes no demeritorios. Wiarda (2010) resalta el no principio de transitividad en las elecciones sociales como consecuencia de la dificultad de predicción de la toma de decisiones del ser humano. La no aplicabilidad de este principio en el campo social significa la aplicación parcial de la aproximación teórica del actor racional, ya que no cuenta con componentes imprescindibles para el conocimiento certero del comportamiento humano, como las instituciones, la crianza, las emociones y la influencia externa que impulsa y moldea el comportamiento y las decisiones de consumo y elección social.

Finalmente, Tetaz (2010) establece que la teoría de la racionalidad económica y el estudio de los elementos de elección económica se encuentran limitados por la subjetividad del ser humano y la influencia de entornos que este no logra dominar

que resulta en elecciones aparentemente irracionales que no se moldean a la teoría económica. En el campo político, Losada y Casas (2008) hacen énfasis en el estudio del análisis político para comprender el fenómeno de toma de decisiones del ser humano a partir de los tipos de análisis existentes, lo cual permite una comprensión multidimensional del comportamiento del agente racional y sus efectos sobre la dinámica política de una localidad.

Por otra parte, Shepsle y Bonchek (1997) establecen que las instituciones son un componente que no solo permiten determinar la historia política de una población, sino que también facilitan el estudio de fenómenos políticos individuales y característicos de un país con la observación crítica de los principales personajes de la función pública. Todo lo anterior se tomó como base para el estudio del actor racional como aproximación teórica en el campo político-económico para posteriormente aplicar la metodología de ApS basada en la necesidad de reajustar el enfoque de la asignatura a la experiencia y el aporte social como base del aprendizaje y su respetiva contrastación empírica con los conocimientos transmitidos en el aula de clase.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

Medir el impacto de la estrategia de ApS en los estudiantes de la asignatura
Enfoque 1: Actor Racional

4.2. Objetivos específicos

- Analizar el comportamiento de la comunidad ante el servicio brindado frente a hipotéticas situaciones que supongan una decisión tanto a corto como a largo plazo en educación económica.
- Criticar la teoría del actor racional como elemento de estudio para analizar el comportamiento del ser humano.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

5.1. Metodología

La metodología utilizada para aplicar el proyecto de ApS fue desde un modelo mixto, debido a que la información que se recogió con encuestas y un ensayo realizado por el grupo de estudiantes corresponde a este modelo, basado en lo que Ruiz (2011) afirma acerca del enfoque mixto, que “recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento”.

5.2. Muestra

Hubo veinte estudiantes del programa de Ciencia Política de cuarto semestre involucrados en la actividad de aprendizaje, previo consentimiento informado para su participación. La toma de sus datos se realizó con una encuesta sobre su información académica para su identificación frente a la intervención realizada. Asimismo, en el momento de evaluar la intervención, los estudiantes dieron su opinión y percepción de la aplicación del proyecto con una encuesta de percepción que incluyó aspectos por mejorar, un rango de satisfacción de la actividad con varias preguntas y la percepción de la labor docente durante todo el procedimiento.

Para la entrega del informe final, los estudiantes tomaron como insumo sus percepciones sobre las respuestas de la comunidad objetivo a las preguntas sobre finanzas personales y emprendimiento, que sirvió para establecer un análisis sobre la viabilidad de la aproximación teórica del actor racional sobre entornos diferenciados con coyunturas particulares, en las cuales no se cumplen las premisas de racionalidad utilitaria del actor.

5.3. Instrumentos

Los instrumentos para la recolección de la información de los estudiantes de la asignatura involucrada fueron cuestionarios de evaluación, en los que se identificaron las ventajas y dificultades de intervención por parte de la comunidad;

Service-Learning Benefit Scale, donde muestra la percepción de los estudiantes sobre los beneficios de participar en una clase estructurada del ApS; y finalmente, se consideraron las percepciones de los estudiantes planteadas en su trabajo final. El diseño de los instrumentos fue realizado por el equipo del CEDU.

5.4. Descripción paso a paso de la investigación de aula

La Feria de Finanzas y Emprendimiento se basó en dos vertientes, tal como lo muestra la figura 2.

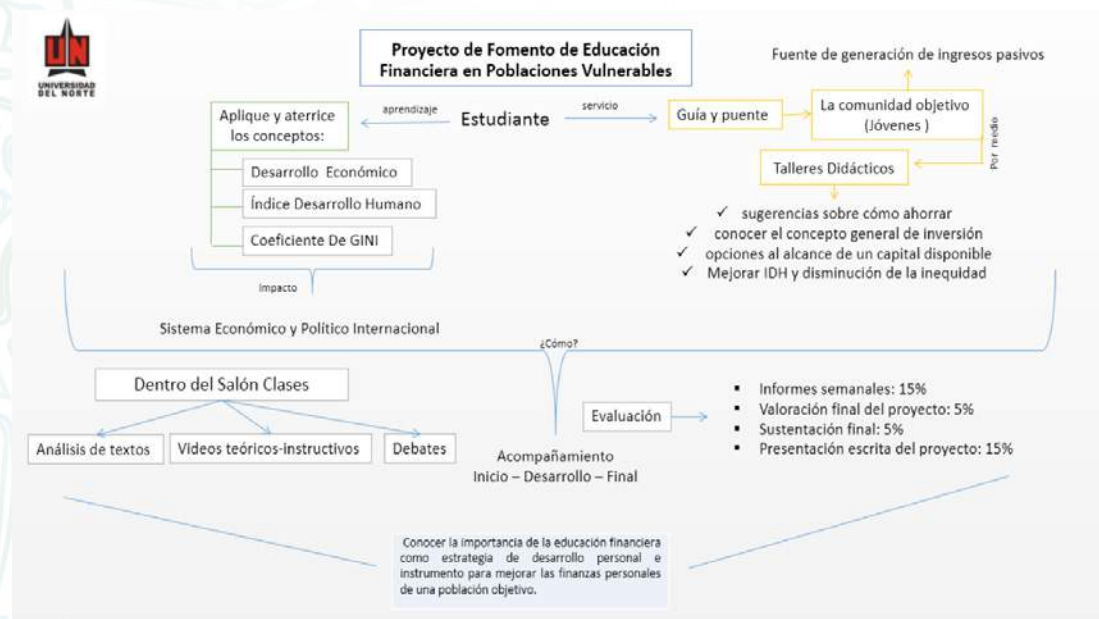


Figura 2. Diagrama base para la implementación de la Feria de Finanzas y Emprendimiento

Fuente: Elaboración propia

Esta figura muestra que la actividad se basó en la combinación de dos ejes. Por un lado, la enseñanza del temario mencionado y su respectiva aplicación con un servicio a la comunidad enfocado en las sugerencias, como ahorrar, conocimiento general de inversión, ahorro, capital, gasto y emprendimiento, con la finalidad de sentar principios de base para una mejor manipulación de los recursos monetarios y no monetarios, que a su vez incida en una toma de decisiones menos impulsada

por una mayor reflexión. Mientras que en el campo político los dos ejes tuvieron como finalidad reflexionar sobre el impacto de una toma de decisiones basada en emociones y cortoplacismo sobre el bienestar utilitario de la población.

La metodología utilizada en este proyecto fue de carácter inductivo, en la que a partir del segundo mes del segundo semestre de clase, y en cumplimiento con el temario de la asignatura, se destinó una hora de clase a enseñar conceptos básicos sobre educación financiera y su impacto en el bienestar de una nación a estudiantes de la asignatura Enfoque 1: Actor Racional, a fin de que adquiriesen confianza y se apropiasen de los términos que utilizaron para la asesoría en talleres a la población objetivo.

El trabajo de preparación tanto de los términos de educación financiera como de la intervención en la comunidad objetivo fue en grupos de cinco estudiantes por concepto, siendo cinco grupos para cada concepto (ahorro, inversión, gasto, capital, emprendimiento). Cada semana, desde el segundo mes de clase, los grupos contaron con lecturas en la plataforma estudiantil para el aprendizaje de los conceptos por enseñar, donde cada integrante leyó y analizó los documentos asignados para su intervención comunitaria.

Esto se evidenció en el manejo de los conceptos en el momento de la intervención comunitaria de cada uno de los estudiantes involucrados. Además, los grupos entregaron resúmenes semanales de las lecturas asignadas para el control de lectura y la recopilación de evidencia de trabajo.

En cuanto a la distribución porcentual de nota y su correlación con la intervención comunitaria, los informes semanales tuvieron un peso de 15 % de la nota de la asignatura para un total de ocho informes por grupo y un peso individual de informe de 1.87 % aproximadamente, una valoración final escrita de la percepción del estudiante del proyecto que incluye lo que le gustó, lo que no le gustó y aspectos por mejorar de 5 %, un resumen escrito de la intervención realizada con evidencia en imágenes (fotos en el momento de la intervención) de 15 % y una sustentación oral del resumen escrito de 5 %.

Cabe resaltar que tanto la valoración grupal como el resumen escrito de la intervención se entregaron en un solo documento para mayor facilidad de calificación por parte del profesor. Toda la actividad de planificación de la intervención, preparación conceptual y soportes tanto orales como escritos tuvo un peso de 40 % en la nota final de la asignatura.

Durante el primer mes, se expuso la metodología de ApS como forma no tradicional y más aproximada de contrastar un concepto con la realidad.

Asimismo, se dividieron los grupos de trabajo para los resúmenes escritos semanales y la preparación para el trabajo de enseñanza en la comunidad objetivo. Durante el segundo mes, se inició la elaboración de los resúmenes semanales y se tomó una hora de clase semanal para la preparación de los conceptos por trabajar, así como la preparación de la intervención en la comunidad objetivo. Todo lo anterior sin desarrollar el temario regular de clase sobre desarrollo social con las variables mencionadas, la aproximación teórica del actor racional desde la perspectiva económica y política, la toma de decisiones como metodología de selección a partir de la asimetría informativa, las instituciones como factor determinante en la toma de decisiones de los individuos, entre otras expuestas en la parcelación de la asignatura.

Se tomó la última semana de clase para la realización de la única intervención en la comunidad objetivo que fue el Colegio Distrital Olaya con la facilitación de la Fundación Christies' Pride, cuya finalidad es el apoyo educativo a niños de escasos recursos económicos y en situación de vulnerabilidad social entre 9 y 13 años.

La intervención se dio en el salón de clase, debido a las limitaciones de espacio físico de la institución educativa. La forma de intervención fue la participación de cada grupo de forma separada en el salón de clase. Si bien cada grupo desarrolló actividades lúdicas de manera diferenciada, todos tuvieron un patrón similar de enseñanza de conceptos, luego la realización de actividades lúdicas para la interiorización de los conceptos por parte de la comunidad objetivo, seguido de una reflexión inducida hacia los niños.

Cabe resaltar que, si bien el trabajo global fue grupal, las reflexiones, las opiniones y el desarrollo de la temática regular de la asignatura fueron individuales, con lo cual no se vio afectado el desarrollo estudiantil ni se omitió temario por escases de tiempo.

Los materiales de apoyo educativo fueron las lecturas de diversos términos de finanzas personales y emprendimiento que se socializaron en clase, y que sirvieron de insumo para la preparación de los estudiantes en materia conceptual.

6. RESULTADOS

La implementación de la metodología de ApS sirvió para contrastar información teórica sobre la realidad, lo cual aumentó el entusiasmo y la perspectiva de los estudiantes involucrados en el aula de clase, quienes idearon una asignatura exclusivamente teórica con pocas expectativas de clases alternativas durante el semestre en curso. La aplicación de la metodología de ApS supuso un entusiasmo colectivo en el momento de la intervención en la comunidad objetivo que salió no solo del aula de clase sino de su zona de confort, teniendo que responder a situaciones inesperadas frente a la comunidad objetivo, como es el caso de la captación de la atención de niños con una explicación simple pero contundente y adecuada a sus necesidades.

Lo anterior se pudo evidenciar en los resultados arrojados por las diferentes encuestas realizadas, donde se resalta lo siguiente:

- En general, la comunidad se sintió satisfecha con el servicio prestado.
- La percepción de los estudiantes ante la metodología de ApS frente a la pregunta en la encuesta que se tuvo en cuenta fue “¿Qué tan satisfecho te sientes con la implementación de la metodología de ApS?” (figura 3).

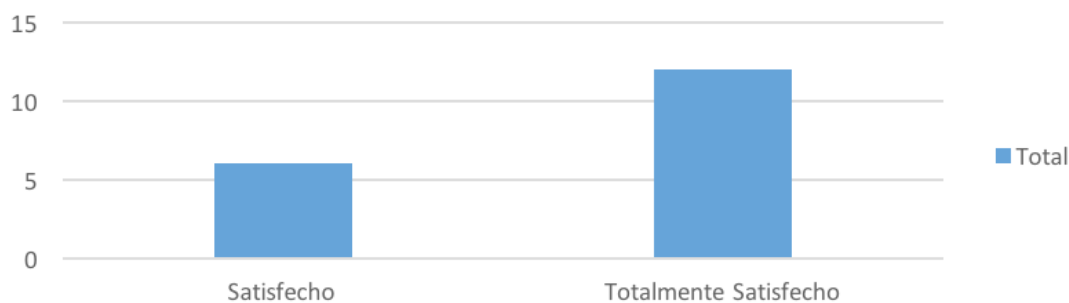


Figura 3. ¿Qué tan satisfecho te sientes con la implementación de la metodología de aprendizaje y servicio?

Fuente: Elaboración propia

Los resultados evidencian que la mayoría de los estudiante se sienten totalmente satisfechos con la metodología, sin embargo, justifican que es necesaria una mayor organización para la planificación y ejecución del proyecto. Asimismo, expresaron que se sienten satisfechos por el acercamiento a comunidad vulnerable y la oportunidad de trabajar con niños.

CONCLUSIONES

La asignatura Enfoque 1: Actor Racional cuenta con un alto componente teórico que exalta la teoría política y económica del actor racional como agente de búsqueda de utilidad económica y selección política basada en simetría informativa y equilibrio de mercado que resulta en una elección conforme a la disponibilidad informativa de los agentes. Sin embargo, la intervención comunitaria en una población diferenciada caracterizada por una limitación presupuestaria, las dificultades de índole social y psicológica en sus respectivos hogares, así como la influencia de agentes externos como medios de comunicación y relaciones sociales, resultan en una aplicación parcial de la teoría de racionalidad y toma de decisiones que evidencia la necesidad de complementación de estas con factores como la institucionalidad o las costumbres arraigadas en una población, el significado particular del *ethos* o satisfacción particular como elemento diferenciador en las elecciones del agente y el papel particular de los medios de comunicación como agentes de influencia en las perspectivas y expectativas de realidad por parte de una comunidad diferenciada.

Por otro lado, la aplicación de la metodología de ApS en un servicio con impacto social representa una oportunidad, no solo de asentamiento de bases para una transformación social, sino también de dinamismo en asignaturas que como esta se caracterizan por un alto componente teórico, y permitir la oportunidad de la realización de actividades fuera del aula, con el fin de lograr contrastaciones empíricas a teorías que necesitan ser evaluadas frente a coyunturas de permanente cambio, en las cuales es probable la desactualización y pérdida de vigencia. Todo lo anterior con el propósito de ofrecer un aprendizaje lo más cercano a la realidad con aproximaciones teóricas cercanas al comportamiento del agente.

Asimismo, es importante resaltar las habilidades sociales que desarrolla el estudiante a lo largo de la preparación hacia la intervención en una comunidad. Entendiendo como habilidades sociales aquellas competencias que posibilitan la comunicación

de manera adecuada que tengan en cuenta afectos, deseos, opiniones y expectativas y permitan el desarrollo del potencial humano en la persona (Rojas, citado por Coronado, 2008).

RECOMENDACIONES

Para una aplicación de carácter comunitario en la cual existen múltiples situaciones que dificultan la aplicación de una metodología de ApS caracterizada por la sucesión de eventos fuera de la planificación, se recomienda preparar a los estudiantes sobre las potenciales dificultades que pueden encontrar, que van desde una agresión verbal hasta la no disposición de la comunidad objetivo de colaborar con la intervención prevista. Es importante que los estudiantes se concienticen sobre la importancia social de una intervención comunitaria a fin de asentamiento de bases para un cambio social duradero. La falta de preparación y previsión de sucesos no planeados por parte de los estudiantes puede desembocar en una falta de disposición por parte de ellos que resulte en un fracaso del propósito de intervención comunitaria, que a su vez afecta la posibilidad de posterior aplicación por parte del docente. Así, es necesario establecer tiempos para la planificación y organización del proyecto a fin de que se pueda implementar el programa de ApS.

REFERENCIAS

- Buchanan, J. M. (1993). *El cálculo del consenso*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia: herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dewey, J. (1926). Los principios morales que cimientan la educación. En *Ensayos de educación* (pp. 1-61). Madrid: La Lectura.
- Dewey, J. (1938). *Education and experience*. Nueva York: McMillan.
- Guichot, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Losada Lora, R. y Casas Casas, A. (2008). *Enfoques para el análisis político*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mayor, D. (2013). Aprender realizando una actividad de utilidad social: guía básica para el diseño de proyectos de aprendizaje servicio. *Revista de Educación Social*, 16, 1-14.
- Shepsle, A. K. y Bonchek, M. S. (1997). *Analyzing politics: Rationality, behavior, and institutions*. Nueva York: WW Norton Company.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Pennsylvania: An Electronic Classic Series Publications. Recuperado de: [http://schools.birdvilleschools.net/cms/lib2/TX01000797/Centricity/Domain/1013/AP %20Economics/WealthOfNations.pdf](http://schools.birdvilleschools.net/cms/lib2/TX01000797/Centricity/Domain/1013/AP_%20Economics/WealthOfNations.pdf)
- Ruiz Medina, M. I. (2011). Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa, México. Recuperado de: http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/enfoque_mixto.html
- Smith, A. (1776/1994). *Riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.
- Taylor, P. y Boser, S. (2006). Power and transformation in higher education institutions: Challenges for change. *IDS Bulletin*, 37(6), 111-121.
- Tetaz, M. (2010). *Psychonomics*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Wiarda, H. J. (ed.) (2010). *Grand theories and ideologies in the social sciences*. Nueva York: Palgrave MacMillan. Recuperado de: <http://philpapers.org/rec/WIAGTA>

CAPÍTULO

8

REFLEXIONES ACTIVAS, APORTE DEL DISEÑO
EN LA METACOGNICIÓN DE VALORES

Edgard David Rincón Quijano

Centro para la Excelencia Docente de la Universidad del Norte
(Barranquilla, Colombia).

decastro@uninorte.edu.co

María Carolina Fernández Morales

Asistente de Investigación
cfernandezm@uninorte.edu.co

Katherina Tapias Valest

Asistente de Investigación
ktvalest@uninorte.edu.co



Estudiantes de Diseño Industrial en una comunidad

Foto: Archivo

RESUMEN

La universidad puede desempeñar un papel significativo en la formación en valores para la construcción de un entorno social sostenible. En este capítulo se pretende mostrar que la implementación de espacios de reflexión activa puede constituir una herramienta para fortalecer la formación en valores de los estudiantes, lo cual puede lograrse a partir de un proyecto de aprendizaje servicio (ApS). Asimismo, se analizan los retos que supone su implementación en la Universidad del Norte en un área específica como es el diseño industrial. El análisis respectivo se efectuó a partir de la necesidad de dar soporte teórico a la asignatura Estudio de Diseño, con la revisión de documentos, observaciones en clases y encuestas a los estudiantes sobre los efectos de los espacios de reflexión, lo cual nos permite señalar que su incorporación por medio de la metodología de ApS puede resultar eficaz para favorecer la carga en valores en áreas como el diseño industrial, siempre y cuando no se manifiesten como momentos aislados.

INTRODUCCIÓN

Se ha evidenciado la necesidad de aportar, desde la educación superior, a la formación en valores en los estudiantes de Diseño Industrial. Partiendo de lo anterior, en el segundo semestre de 2015; ante la ausencia de soporte teórico en la asignatura Estudio de Diseño, se determinó incluirle formalmente la metodología de ApS. Para el efecto, se determinó cualificar una experiencia de aprendizaje por proyectos con la cual los estudiantes de séptimo semestre debían explorar las condiciones de un servicio profesional para desarrollar su autonomía. Al efectuar el análisis de la metodología de ApS, se evidenció su similitud con las etapas, que hasta ese momento, se habían desarrollado en la asignatura, a excepción de lo referente a la reflexión activa que plantea la metodología de ApS; por ello, se decide incorporarla de manera transversal en las etapas de motivación, planeación, ejecución y evaluación de los proyectos de intervención de los estudiantes. En este capítulo, se explicará con mayor detalle las condiciones de aplicación de ApS, la metodología utilizada en la investigación y los resultados de esta partiendo de la incorporación de los momentos de reflexión activa, así como las conclusiones obtenidas las recomendaciones y sugerencias para implementaciones futuras.

1. ANTECEDENTES

El programa de Diseño Industrial de la Universidad del Norte presenta un enfoque dirigido más hacia el desarrollo de productos que hacia la investigación, que resulta en que sus egresados posean mayores fortalezas en la parte técnica que en el área investigativa. Hacia 2011 se comenzó a evidenciar que los estudiantes de proyectos de grado presentaban dificultades para decidir y definir sus proyectos investigativos de manera autónoma y oportuna, quienes dedicaban gran parte del semestre académico en concretar una idea de proyecto, que muchas veces no lograban desarrollar con los alcances, calidad o profundidad propuesta por los objetivos de la asignatura. Lo señalado propició que los docentes del programa se cuestionaran por qué hacer para que los estudiantes lograran formular proyectos de manera oportuna y que sus resultados tuvieran un impacto significativo.

En respuestas a lo anterior, se consideró que el trabajo con comunidades vulnerables podía llegar a ser una oportunidad para disminuir los tiempos de formulación de los proyectos, por cuanto posibilita a los estudiantes identificar problemas de manera clara.



Estudiantes de Diseño Industrial trabajando en una comunidad

Foto: Archivo

En el mismo sentido, la creación de un DESIS Lab (Laboratorio para el Diseño de la Innovación Sustentable) para la innovación en la Universidad del Norte permitió potenciar la metodología y los contenidos de la asignatura con nuevos discursos cercanos a la investigación y la experimentación creativa. Así, se planteó el desarrollo de una metodología pedagógica modificada progresivamente con la experiencia de trabajo con cada grupo. La primera versión de la asignatura Estudio de Diseño incentivó usar el video como herramienta para organizar la información con mayor detalle, lo cual obligó al estudiante a concretar la formulación del proyecto de manera temprana que le exigió, por primera vez, una metodología de implementación de proyecto. La siguiente versión planteó la necesidad de fortalecer la capacidad de lectoescritura con la formulación de un anteproyecto basado en la ficha BPIN, que se adaptó al desarrollo de este tipo de proyectos con resultados asombrosos, ya que se pasó de un tiempo de ejecución de tres a casi nueve semanas. Posteriormente, con un curso más numeroso, se abrió la posibilidad de explorar otras temáticas y otras comunidades que los alumnos identificaron.

La diversidad de estas hizo más difícil el seguimiento a los proyectos, conllevó una mayor autonomía de los estudiantes por el reducido tiempo de asesoría docente y se logró una intervención significativa del territorio con la comunidad, pese al corto alcance de los proyectos.

La última versión de la asignatura ofrece la posibilidad de apoyarse en intervenciones anteriores, a fin de analizar las causas que generaron su éxito o fracaso como parte del aprendizaje, en busca de lograr un mayor impacto en los nuevos proyectos en razón de la posibilidad del trabajo en equipo.

2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Si bien desde el aspecto formativo se obtuvieron buenos resultados en los proyectos de intervención de diseño en comunidades, desde el punto de vista de los discursos actuales de diseño social y de las políticas públicas de innovación social y pobreza extrema siempre existió inseguridad sobre sus fundamentos teóricos y metodológicos para la aproximación comunitaria.

Aunque se utilizaban múltiples aproximaciones instrumentales como las definidas por IDEO en *human-centered design* o Victor Papanek en diseño centrado en el usuario, pero aun así quedaba la duda sobre el riesgo de no ser consecuente con el estado actual del trabajo comunitario planteado desde las ciencias sociales y que ello pudiese generar dinámicas comunitarias que afectaran el desarrollo autónomo de la comunidad y si se estaba construyendo de manera empírica un servicio social aplicado al diseño.



Estudiantes de Diseño Industrial trabajando en una comunidad

Foto: Archivo

Al revisar la literatura existente actual alrededor del ApS, se identificó una similitud metodológica con los proyectos de intervención comunitaria a través del diseño que se veían realizando, excepto por la descripción explícita de los momentos de reflexión como componente de formación en valores.

Con lo anterior en mente, se propuso hacer una formalización de diferentes espacios de reflexión a lo largo de las diversas fases de motivación, planeación, ejecución y evaluación del proyecto de ApS, ya que, durante las versiones anteriores de la asignatura, la reflexión era realizada de manera informal y no era reconocida como elemento metacognitivo fundamental del desarrollo de la clase.

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Dado que el objetivo de la investigación es la formación de valores en estudiantes de educación superior, fue necesario exponer algunos conceptos que sirvieron de ejes teóricos, sobre los cuales se apoyó la exploración. Para definir dichos ejes, se realizó un primer acercamiento teórico con respecto a los conceptos de la metodología de ApS, utilizando los siguientes referentes.

Puig (2009) describen el ApS como:

Una metodología pedagógica de alto poder formativo. 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. En el ApS el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores.

Por su parte, Stanton (1990) lo define como:

“una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores —servicio a los demás— que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre los estudiantes y las personas a las que ellos sirven” .¹

Además, Tapia (2005) considera el ApS como “un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente de forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes”.

Con respecto a los objetivos del ApS, Fuertes (2014) coincide con otros autores al mencionar que los objetivos que define el ApS son básicamente tres: 1) mejorar la calidad del aprendizaje establecido en los objetivos curriculares del curso, manteniendo niveles de exigencia académica; 2) los objetivos de servicio, que se traducen en un servicio o producto de calidad que aporte solución a alguna problemática social real; y 3) la formación en valores de los estudiantes presentes en las actividades del curso, tales como la participación, la responsabilidad social, el emprendimiento, el sentido ético y la solidaridad.

1

Las traducciones son mías.

En cuanto al último objetivo señalado, Puig (2009) resalta que el ApS es idóneo para la adquisición de valores, pues afirma que la mejor manera de aprender un valor es practicándolo de modo reiterado y reflexionando la experiencia. Al respecto, expresa: “Los valores no se aprenden escuchando explicaciones, sino ejerciéndolos con la acción personal pensada y sentida. Por tanto, no es exagerado afirmar que las prácticas de ApS son verdaderos espacios de producción y transmisión de valores”.

Respecto de los textos de formación en valores, se evidencia que existe una gran cantidad de valores, lo cual implicaría una amplia dispersión de los resultados cualitativos sobre lo observado en las reflexiones de los estudiantes. Por ello, se utilizó un sistema de valores simplificado por el origen a los valores cívicos y morales, acudiendo a la descripción de las virtudes descritas en la *República*, de Platón : autocontrol, justicia, sabiduría y valor, que, dependiendo del origen de la fuente, suponen que el análisis etimológico y semiológico puede generar sutiles variaciones; en este caso, se reconoce que cada una de las cuatro virtudes tiene una instancia de desarrollo progresivo del Ser que no interfiere con la otra, y aunque sus definiciones generales han tenido interpretaciones por Sócrates, Platón y Cicerón, y algunas influencias helénicas o de doctrina católica (Rickaby, 1908), permanecen cardinales al vincular elementos afectivos e intelectuales.



Estudiantes de Diseño Industrial trabajando en una comunidad

Foto: Archivo

Por otro lado, la mayoría de los autores coincide en señalar que los proyectos de ApS siguen un proceso metodológico sistemático que consiste en tres etapas principales: 1) planificación, 2) ejecución y 3) evaluación; sin embargo, su diferencia radica en cómo distribuyen el trabajo a lo largo de todo el proceso. Además de las etapas señaladas, que por lógica se suceden en el orden señalado, existen procesos presentes en el proyecto de manera transversal y simultánea a lo largo de todo el desarrollo de este, como lo es la sistematización, la evaluación y la reflexión que ya se han mencionado antes.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2015), *reflexionar* es “pensar atenta y detenidamente sobre algo”. Es decir, la reflexión da la oportunidad de incluir nuevas perspectivas, revisar acciones y conceptos para tomar nuevas decisiones o afirmarlas. Según Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, De la Cerda y Graell (2014), la reflexión “es un movimiento que recuerda lo vivido para examinarlo con mayor atención, incrementar el conocimiento y las competencias obtenidas, y mirar al futuro con una mejor comprensión de la realidad y más posibilidades de actuar con éxito sobre ella”. De igual manera, Páez y Puig (2013) señalan: “La reflexión no es un proceso que se lleva a cabo en solitario, sino que gana calidad cuando se enriquece con la ayuda de tutores y con el intercambio entre iguales”.

También vale la pena referenciar la investigación realizada por Silberman (1998), que resulta muy interesante para explorar diversas opciones de cómo transformar las reflexiones pasivas en activas, de manera que se pueda motivar a los estudiantes a adquirir nuevos conocimientos y relacionar de manera significativa el ApS, pues, sin la oportunidad de propiciar discusión, formular preguntas e incluso transmitir el conocimiento a un tercero (aprendizaje pasivo), es muy difícil que exista un verdadero aprendizaje proveniente de esas reflexiones.

Con respecto a la intervención, si bien el modelo intervencionista se antepone a los métodos neoliberales de gobierno, en busca de acercar las comunidades a los procesos de planeación de manera directa, y es habitual que existan dos modelos predominantes de intervención: explícito e implícito, diferenciado este último por su carácter irreflexivo del actuar, dentro de los modelos explícitos de intervención comunitarios desde el trabajo social los modelos teóricos operativos de desarrollo comunitario y planificación social comparten esquemáticamente los mismos pasos de estudio de la comunidad: planificación de proyectos o programas, ejecución de proyectos y evaluación de ellos (Aguilar, 2013). Esto coincide con la aproximación empírica que se había realizado en el curso: desde el enfoque de las competencias del diseñador dentro de su perfil profesional.

Las intervenciones de los diseñadores deben buscar transformar las comunidades con procesos participativos y colectivos, primero en comunidades creativas para después consolidar organizaciones colaborativas que llevan al desarrollo de tecnologías dedicadas, que impulsan nuevas políticas públicas y regulaciones que consolidan nuevas formas de hacer en la sociedad (Manzini y Coad, 2015). De manera tal que son los diseñadores los invitados a reflexionar sobre su práctica profesional, no solo como propósito del bien común, sino inmerso en el cambio social como ciudadano y miembro comunitario

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

Explorar los efectos de la implementación de espacios de reflexión activa como herramienta de fortalecimiento de la formación en valores de los estudiantes dentro de un proyecto de ApS.

4.2. Objetivo específicos

- Identificar las cualidades requeridas por las sesiones de implementación de aprendizaje activo, en los momentos de reflexión del proyecto ApS.
- Identificar las evidencias de los momentos de reflexión activa dentro de la documentación de los proyectos de ApS de los estudiantes.
- Reconocer comportamientos reflexivos en las instancias de evaluación de la ejecución de los momentos de ApS.

5. METODOLOGÍA

Es un estudio de tipo cuantitativo de alcance exploratorio, en el cual se utilizó como referencia la caracterización realizada por Jaqueline Hurtado sobre investigación exploratoria, en su libro de Metodología de la investigación holística (2000),

en el que define la investigación exploratoria como un aspecto actitudinal del investigador, entre ellos, la aclaración de conceptos, la delimitación del tema y la recolección teórica.

En este estudio, se propusieron tres enfoques diferentes para uno operativo, otro sobre los documentos y otro enfocado en la evaluación del curso con ellos, con el propósito de profundizar en experiencias, sentimientos, vivencias y pensamientos de los estudiantes de la práctica cotidiana de las intervenciones (figura 1).

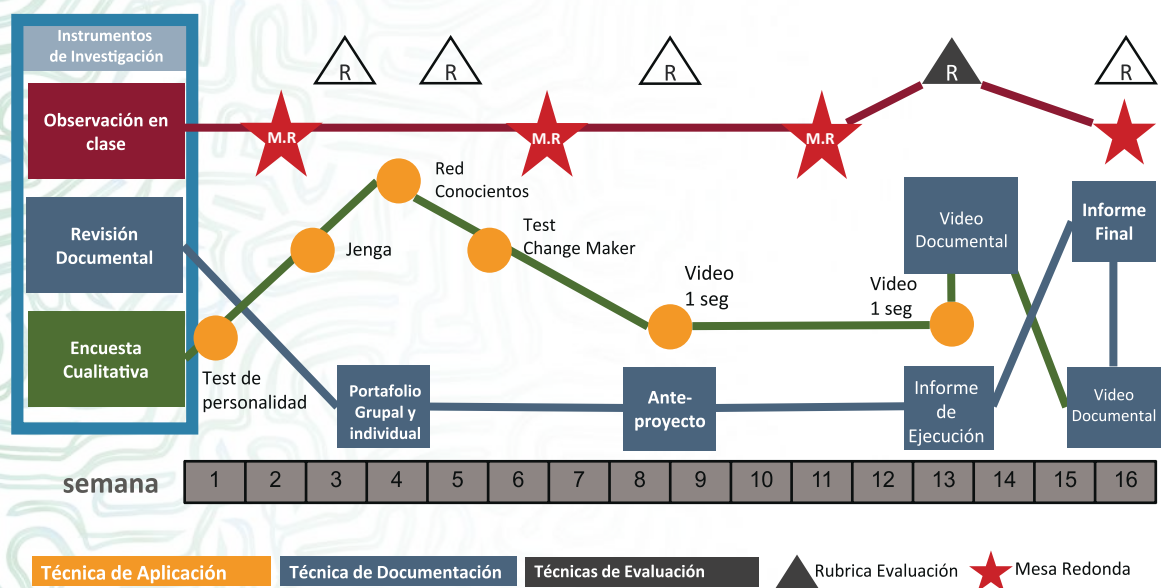


Figura 1. Metodología de investigación

Fuente: Elaboración propia

5.1. Muestra

El grupo muestra para el desarrollo de la investigación se concentró en catorce estudiantes, de séptimo semestre de la asignatura Estudio de Diseño del programa Diseño Industrial, la cual hace parte del componente básico profesional. La población objetivo son estudiantes que toman la asignatura de carácter obligatorio, la cual está formada por doce mujeres y dos hombres.

En términos generales, la gran mayoría de los entrevistados solo se dedica a sus estudios sin ninguna actividad laboral extra y a excepción de dos estudiantes todos

están en el semestre correspondiente.

Un 53 % de la población objetivo ha realizado actividades sociales de voluntariado. De estos, 50 % lo señaló como una buena experiencia, mientras que 3 % manifestó que se sentía incómodo realizando esas labores.

Los datos se recogieron con encuestas (anexo 4), con preguntas de carácter cuantitativo y cualitativo en el transcurso del segundo semestre de 2015. En las respuestas cualitativas, los estudiantes señalaron que, al principio de esas actividades, se presentaba un choque cultural, pero al finalizar quedaba un sentimiento de satisfacción por la ayuda a los otros. Ese dato resulta importante en la investigación por el carácter social del proyecto y la predisposición que tuvieron hacia ellos.

5.2. Instrumentos

La investigación utilizó tres instrumentos que permitieron la recopilación e información en las diferentes áreas involucradas en el objetivo. Los instrumentos fueron aplicados en momentos de reflexión del programa de dieciséis semanas de clase, que buscaron manejar distintos talleres que invitaran a la reflexión activa, con mayor frecuencia durante la fase inicial del proyecto del semestre, pues las reflexiones contribuyeron en la estrategia de motivación de los estudiantes para emprender el servicio de diseño para las personas de la comunidad:

1. *Notas de observación en clase:* durante el desarrollo de la clase el docente entregó estímulos iniciales como preguntas guías y rúbricas de evaluación y toma de nota de las verbalizaciones y las reacciones frente a los momentos de reflexión. Esto se dio en cuatro momentos de la clase: en la entrega de los portafolios, del anteproyecto, de la ejecución y de la entrega final.
2. Formato de revisión documental: el docente buscó los textos reflexivos dentro de la documentación del proyecto tanto en informes escritos como en guiones de los videos documentales, utilizando el protocolo de revisión documental (anexo 2).
3. Encuestas de carácter cualitativo: se aplicó una encuesta con seis ítems

de preguntas de carácter abierto y una con estaca de valoración de pobre, regular, bueno y excelente de cinco, en la cual se pretende que el estudiante analice los distintos momentos de reflexión durante la asignatura.

5.3. Paso a paso de la investigación de aula

Se plantearon cuatro talleres de reflexión que correspondían al cierre de cada etapa de la clase, salvo en la primera, cuando se incluyeron más actividades complementarias como parte de la motivación de los estudiantes (figura 2)

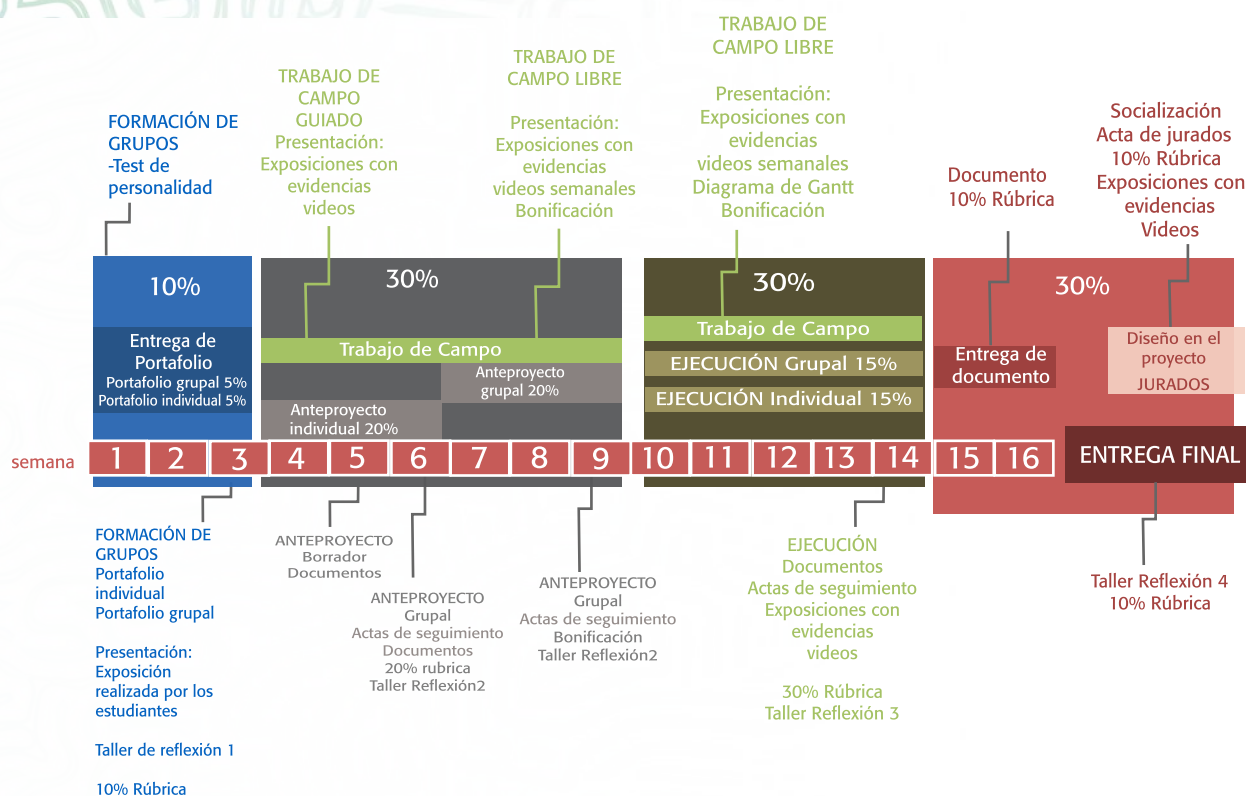


Figura 2. Esquema general

Fuente: Elaboración propia

Se aplicaron cuatro momentos de reflexión a lo largo de las dieciséis semanas de clases. Para las clases dentro del aula, se emplearon dos estrategias: 1) exposiciones con plenaria de discusión y 2) mesas redondas, durante las cuales los estudiantes

planteaban los contenidos dependiendo de su propia percepción sobre sus avances en el proyecto de intervención.

Además, talleres de cuatro reflexiones conformados por varios test, así:

- *Test de personalidad:*² busca que los estudiantes reflexionen sobre la forma primaria que tienden a usar para abordar el manejo de conflictos y la valoración hacia las personas, los procesos o los resultados que tienen en su comportamiento.
- *Red de conocimientos tácitos:* empleando tres madejas de colores diferentes. Se realiza una actividad en la cual cada estudiante aconseja una manera de asumir las relaciones con las personas, el desarrollo de procesos y la obtención de resultados. Al finalizar, se obtiene un tejido con los tres colores que simboliza el conocimiento técnico del grupo de trabajo en su totalidad, haciendo explícitas las experiencias tácitas del grupo.
- *Jenga de sacrificios y aportes:* se juega jenga de manera ordinaria con la variación de que cada estudiante, al retirar una ficha, declara un defecto que quiere dejar y una cualidad que quiere entregar; al final, se cuenta con un consenso grupal sobre la disposición del grupo a trabajar.
- *Test changemaker:*³ se busca que los estudiantes puedan reconocer cuáles son sus habilidades más notorias a la hora de desempeñar su papel como agentes de cambio en la comunidad en la que trabajan.
- *Mesas redondas:* reunión de todos los estudiantes para compartir sus experiencias sobre un tema propuesto por el profesor, quien, a su vez, hace las veces de moderador discutiendo sobre sus diferentes posiciones.

Por su parte, durante las mesas redondas, el docente planteaba reflexiones sobre lo escuchado en las plenarias o sobre aspectos técnicos de la formulación del proyecto, intentando siempre llevar a los estudiantes a momentos que construyeran una

² El test fue desarrollado por Kenneth W. Thomas y Ralph H. Kilmann en la década de 1970. Con él no se espera tener respuestas correctas ni incorrectas. Cada estilo es valioso en diferentes situaciones.

³ Test creado por The Story of Stuff de Annie Leonard, que busca mostrarle al que lo realiza cómo se presenta ante el mundo y el papel que puede desempeñar en su comunidad como agente de cambio.

metacognición del aprendizaje experiencial resultante del desarrollo del proyecto.

Durante las plenarias, las pautas de trabajo eran exposiciones o exhibiciones de avances del proyecto, realizado con presentaciones o videos que tenían como enfoque principal evidenciar el trabajo de campo o las decisiones del grupo durante su trabajo autónomo.

Otro aspecto está centrado en la documentación del proyecto: anteproyecto, informes y videos documentales:

- *Videos un segundo*: diariamente, durante todo el trabajo de campo y el estudio independiente, los estudiantes deben grabar un segundo de evidencia de sus trabajos y, posteriormente, editarlo en una secuencia de un minuto. Lo anterior genera como resultado un testimonio sensible de lo acontecido fuera del aula, lo cual fue utilizado para las etapas de formulación del proyecto y la intervención.
- *Portafolio*: recopilación de trabajos realizados durante toda la carrera para ser presentados a la hora de postularse a un puesto laboral el próximo semestre.
- La evaluación se concentra en el análisis del comportamiento durante la aplicación de rúbricas cualitativas.
- *Rúbrica discreta de participación*: con evaluación individual monocriterio y grupal multicriterio (anexo 1).

En la tabla 1 podemos observar los cuatro momentos de reflexión y los instrumentos y la evaluación empleada

Tabla 1. Talleres de reflexión de clase

Taller de reflexión	Instrumentos	Evaluación
Taller de reflexión 1 Identificación de motivaciones para el servicio	Test de personalidad Red de conocimientos tácitos Jenga de sacrificios y aportes Test <i>changemaker</i> Discusión plenaria del portafolio grupal Discusión plenaria de portafolio individual	Todos los instrumentos con retroalimentación cualitativa. Solo se calificaron los portafolios con rúbrica discreta
Taller de reflexión 2 Identificación de la propuesta de intervención	Vídeos explicativos grupales Vídeos de 1 segundo individuales Vídeo de 1 segundo grupal Mesas redondas de avance	Todos los instrumentos con retroalimentación cualitativa
Taller de reflexión 3 Ejecución de la propuesta Vídeos explicativos grupales Vídeos de 1 segundo grupales Presentación pública en feria INN Mesas redondas de avance Encuesta de impacto de los instrumentos de reflexión 1 para la ejecución Todos los instrumentos con retroalimentación cualitativa Evaluación y calificación concertada con rúbrica discreta de ejecución, 50 % individual y 50 % grupal		
Taller de reflexión 4 Ejecución de la propuesta	Vídeos explicativos grupales Vídeos de 1 segundo grupales Presentación pública en feria de trabajos finales Mesas redondas de avance	Todos los instrumentos con retroalimentación cualitativa y revisión documental

Fuente: Elaboración propia

El trabajo por fuera del salón de clases era más intenso que el realizado durante la clase e implicaba para los estudiantes sesiones de trabajo en grupo para organizar y tomar decisiones. Asimismo, durante la etapa de formulación de anteproyectos, los estudiantes desarrollaron, no solo momentos de redacción, sino también de adquisición de información de primera mano con trabajos de campo formulados

por ellos mismos, tendientes a aclarar los objetivos de su propuesta de intervención y consignarlos en un diario de campo o reportes por visita.

Una vez iniciada las etapas de ejecución de la intervención, bajo la guía de sus anteproyectos, los estudiantes planteaban sus inquietudes al docente conforme emergían situaciones que escapaban o modificaban lo planeado; estas sesiones se realizaban en grupos más pequeños, según lo dispuesto por los mismos estudiantes. A diferencia de las versiones anteriores de la asignatura, hacia el final de cada sesión, se destinó siempre un espacio de reflexión, que contaron con la experimentación de los distintos instrumentos para llevar a cabo la investigación en el aula. Aunque las reflexiones no fueron elementos calificables, sí fueron evaluadas de forma cualitativa y en discusión abierta, en particular para los talleres de reflexión de cada etapa de la asignatura y el proyecto de ApS. La única excepción la constituyó el taller de reflexión 2, correspondiente a la presentación grupal de videos de 1 segundo cada día, a la cual se le otorgó una bonificación de cinco décimas.

La mayoría de los materiales educativos empleados para realizar los talleres de reflexión eran sencillos, puesto que se utilizaban pautas para la discusión abierta, mediadas por un estudiante previamente designado para cumplir el rol de moderador, los videos de 1 segundo de simple edición, la reinterpretación analógica de objetos y dinámicas de juego en los casos de la jenga de sacrificios y aportes y la red de conocimientos tácitos.

El único instrumento fundamentado en la participación de los estudiantes para la evaluación de la investigación en el aula fue la encuesta de impacto de los instrumentos de reflexión 1 para la etapa de ejecución, la cual buscó capturar la percepción de los estudiantes sobre el aporte de la investigación en el aula durante su ejercicio de clase.

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Este punto presenta los resultados del proceso de investigación con tres instrumentos: 1) la revisión documental, 2) la observación en clase y 3) la encuesta cualitativa. Por último, la integración de los resultados y las conclusiones.

6.1. Notas de observación en clase

Las notas de observación en clase registran inquietudes percibidas por el profesor durante las presentaciones y verbalizaciones (*verbatim*) significativas de los estudiantes durante los momentos de reflexión en las mesas redondas y la presentación de material documental de su proyecto. Los comentarios del docente estuvieron enfocados a direccionar los juicios deónticos de los estudiantes sobre la comunidad hacia el trabajo y las condiciones particulares del territorio y a una reflexión del quehacer del estudiante durante cada uno de los momentos del proyecto ApS.

Para los efectos señalados, durante las mesas redondas planteadas, el profesor utilizó distintas preguntas guía o la presentación de videos con evidencias del trabajo de campo como instrumento para desencadenar la discusión entre pares. Estos momentos de reflexión fueron aplicados durante los periodos de desarrollo del trabajo de clase de manera que pudieran influir en los contenidos de los siguientes entregables del proyecto: el primero se efectuó después del desarrollo de los portafolios (grupal e individual), el segundo durante los cortes de avance del trabajo en clase, el tercero durante la ejecución del proyecto y el cuarto durante la evaluación final (tabla 2).

Tabla 2. Resultados de la revisión de notas de clase

Mesa redonda	Pauta de discusión	Instrumentos	Resultados
1	¿Quiénes somos como equipo?	<ul style="list-style-type: none">• Portafolios• Presentación en plenaria	Las descripciones del otro siempre fueron formuladas de manera positiva, existía una motivación por superar los conflictos personales y por utilizar sus capacidades con la comunidad.
2	¿Cómo es el trabajo de campo?	<ul style="list-style-type: none">• Jenga• Red de conocimientos• Test <i>changemaker</i>• Videos preliminares	Existió una autocrítica por el manejo de las evidencias en los videos, pues se concentraban en demostrar su eficacia en el trabajo, para la interacción o integración con la comunidad.
<i>Continúa ...</i>			

Mesa redonda	Pauta de discusión	Instrumentos	Resultados
3	<p>¿Qué significa prestar un servicio de diseño a las comunidades vulnerables?</p> <p>¿Cómo debería ser una intervención de diseño en la comunidad?</p> <p>¿Qué fue lo que más se te facilitó al desarrollar el anteproyecto?</p> <p>¿Qué fue lo que más se te dificultó al desarrollar el anteproyecto?</p> <p>¿Qué anteproyecto deberíamos llevar a cabo? ¿Por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Videos de 1 segundo • Anteproyecto 	<p>Los estudiantes reconocen que la noción del perfil profesional del diseñador ha cambiado y que demanda esfuerzos adicionales en lo personal interactuar e integrarse a una comunidad, admiran las capacidades resilientes de las personas en la comunidad y comienzan a ver más el potencial de los problemas.</p>
4	<p>¿Fueron los proyectos exitosos?</p> <p>¿Cumplieron sus objetivos?</p> <p>¿Generaron los impactos deseados?</p> <p>¿Aportaron a mi formación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Videos de 1 segundo • Videos explicativos • Informe de ejecución • Informe final 	<p>La gran mayoría considera haber sobrepasado el objetivo propuesto, sin embargo, siente temor por la sostenibilidad de la intervención y sus impactos son percibidos como efímeros, a pesar de tener productos tangibles dentro de la intervención.</p>

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior supone un cambio de foco durante la ejecución de los proyectos de ApS, en el cual se incorpora al otro dentro de las consideraciones reflexivas y en parte tienden a reconocer escenarios de metacognición en sus apreciaciones (anexo 1).

6.2. Comportamiento durante la instancia de coevaluación

En la aplicación de la rúbrica concertada, los tres grupos de trabajo obtuvieron una calificación igual de 4.8 (ver anexo 2). Por otra parte, el componente de evaluación individual concertada tuvo una instancia de concertación entre los estudiantes del grupo y el profesor. Los estudiantes, a pesar de reconocer sus fallas, tenían gran estimación sobre su desempeño, pues consideraron que siempre existió una compensación de sus fallas con esfuerzos adicionales o aportes significativos en momentos críticos de la ejecución de su propuesta.

6.3. Formato de revisión documental

Para realizar la revisión documental, se desarrolló un protocolo donde se formuló un objetivo, se delimitaron las fuentes para realizar la búsqueda y se definió una estrategia de exploración. Para la segunda parte, se planteó hacer el registro, el análisis y la gradación de los resultados obtenidos (anexo 3).

De la aplicación del protocolo de revisión se pudo concluir lo siguiente:

- *Documentos escritos:*
 - Los tres grupos realizaron la descripción del perfil de cada miembro, haciendo híbridos que parten de la información recibida durante la aplicación del test de personalidad y el test changemaker, aunque no se describe de forma explícita la fuente.
 - Se encontraron evidencias de reflexión en el texto de ejecución de uno de los grupos. Las evidencias señalan reflexión grupal sobre los resultados de los procesos realizados en las etapas de ejecución de su proyecto. De las diez reflexiones encontradas, nueve aparecen enfocadas en temas de operatividad para el desarrollo del proyecto y solo una evidencia reflexión por parte del grupo acerca de la templanza reconocida en los participantes de la comunidad.
 - De la pregunta de reflexión “¿Cómo debería ser un servicio de diseño para Villa Clarín?”, se evidencia comprensión de las características de un servicio de diseño ideal para este tipo de comunidades vulnerables; también que no existe una relación explícita con los otros instrumentos de reflexión aplicados.
- *Videos finales:*
 - Se evidencia en uno de los grupos reflexión con dos enfoques: 1) hacia las cualidades operativas del proyecto, por ejemplo los aprendizajes obtenidos durante la ejecución acerca de las características de los

elementos construidos, y 2) los resultados obtenidos por parte de los integrantes de la familia con la que se trabajó, es decir, los cambios percibidos en ellos.

- En dos de los grupos, se evidencia una vez más la aplicación de los perfiles como reconocimiento de las habilidades de cada uno de los miembros del equipo.
- En uno de los grupos, se evidencia reflexión a partir de la validación del proyecto realizada con la comunidad.
- En uno de los grupos, se presenta una corta reflexión acerca de la gratificante experiencia por el reto vivido.

6.4. Encuesta cualitativa

Se partió de una evaluación cualitativa de los seis espacios de reflexión, la cual estuvo conformada por cinco secciones, con un total de diez preguntas cada una, en las cuales se establecieron tres categorías de respuestas: de validación, de recomendaciones y de opinión.

Se obtuvieron 310 respuestas, las cuales se dividieron por categorías (figura 3)

■ Opinión ■ Recomendaciones ■ Validaciones ■ Sin respuesta

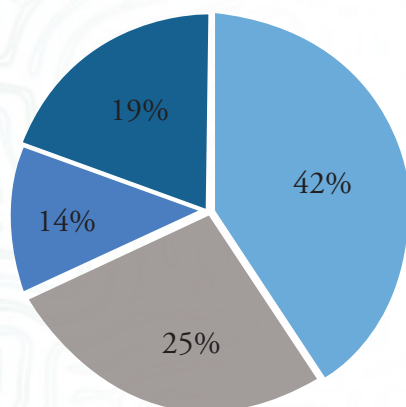


Figura 3. Categorías generales

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas de “Opinión”, que constituyeron 42 %, aportan una idea o un juicio que el estudiante tuvo sobre las actividades. Las respuestas de “Recomendaciones” constituyeron 25 % y aportan consejos de los estudiantes para el mejoramiento, mientras que las respuestas de “Validación”, que constituyeron 14 %, aseguraban si el estudiante entendió los objetivos de las actividades en las que participó. Igualmente, se presentaron preguntas “Sin respuesta”, que constituyeron 19 %.

Al analizar las respuestas de la categoría “Opinión”, las cuales se relacionan directamente con el nivel de satisfacción del alumno, los resultados obtenidos que se observan en la figura 4 muestran que existe un alto grado de satisfacción en el alumnado.

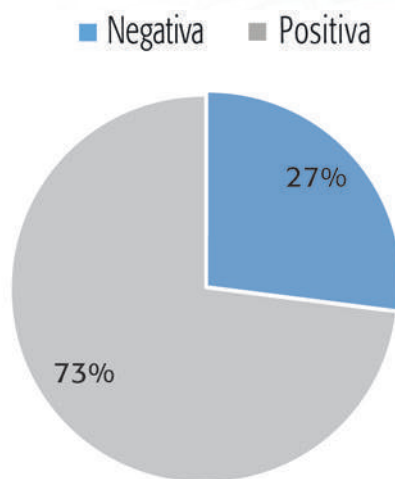


Figura 4. Preguntas de opinión

Fuente: Elaboración propia

En concreto, 73 % de los estudiantes dio opiniones positivas de los instrumentos de reflexión practicados. Por otra parte, si bien el número de opiniones negativas es significativo (27 %), cuando se analizaron las respuestas cualitativas, se observa que los estudiantes tienden a utilizar las comparaciones como “No en el grupo, en mí sí”; cuando se les preguntaba si observaban un cambio posterior a las reflexiones, las dudas se generan principalmente por motivos del grupo (otros estudiantes) con el que realizó la actividad; por ejemplo, estudiantes que discutían continuamente sobre quién trabajaba más.

En cuanto a las opiniones positivas, se analizaron teniendo en cuenta la clasificación de las virtudes cardinales hechas por Platón (autocontrol, justicia, sabiduría y valor). Revisamos la literatura en cuanto a estas y las definimos para así generar las categorías por trabajar, lo cual nos permitió estructurar los conceptos con los objetivos finales del ApS de fortalecer la formación en valores de servicio social en los estudiantes.

Las virtudes cardinales de Platón son (Rickaby, 1908):

- *Autocontrol*: es la virtud de la moderación hacia los “placeres” de la vida.
- *Justicia*: es la virtud que nos lleva a dar al prójimo lo que a cada cual le es debido.
- *Sabiduría*: es la virtud que dispone a elegir nuestro bien, conocer al otro y a nosotros mismos.
- *Valor*: es la virtud que concede firmeza en las dificultades y constancia para seguir en busca del bien. Al categorizar las respuestas cualitativas, la tendencia en la figura 8.5 es la virtud de la sabiduría, con 92 %.

Al categorizar las respuestas cualitativas, la tendencia en la figura 5 es la virtud de la sabiduría, con 92 %

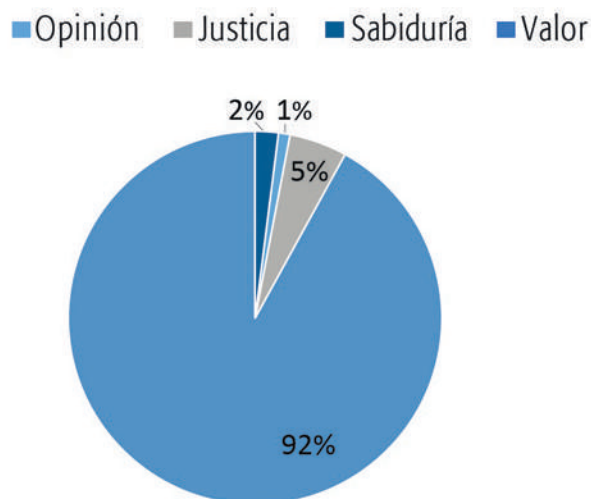


Figura 5. Preguntas de opinión con respuesta positivas

Fuente: Elaboración propia

Entendiendo la sabiduría como la virtud que nos enseña qué hacer, decir y evitar, a reflexionar en nuestro propio comportamiento y el de los otros, la dividimos en dos subcategorías: 1) sabiduría grupal (conocí a otros) y 2) sabiduría personal (me conocí a mí mismo). Según las respuestas, 52 % fue hacia la sabiduría personal y 40 % hacia la sabiduría grupal.

A manera de conclusión de este instrumento, calculamos la cantidad de respuestas positivas en cada una de los instrumentos para identificar cuál fue mejor recibido por los estudiantes (figura 6). El instrumento que tuvo más aceptación entre los estudiantes fue el de los hilos con 38 %, en segundo fue el test de resolución de conflictos con 21 % y el menos que tiene aceptación fue el video corto de ejecución con 4 %.

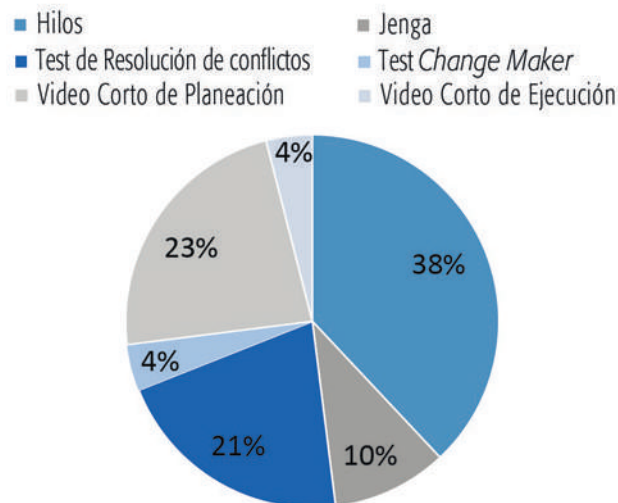


Figura 6. Preguntas sobre los instrumentos empleados

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Tal como los autores consultados en la investigación coinciden en señalar que los proyectos de ApS siguen un proceso metodológico sistemático, se concluye, en primera instancia, que la formulación empírica del taller, ejecutada durante los últimos años, no era muy diferente de lo que dicta la teoría con respecto a este tipo de prácticas pedagógicas. Sin embargo, con una investigación más profunda

de la teoría del ApS, se logró identificar con mayor certeza los procesos que debían ser mejorados dentro de la formulación de la asignatura, entre los cuales estaba la formalización de la reflexión y las cualidades de esta como proceso transversal.

Las principales conclusiones de este estudio coinciden con lo expuesto por Puig (2009), quien resalta, en la aplicación de la metodología de ApS, la importancia de la práctica de los valores que se pretendan desarrollar o fomentar de modo reiterado y reflexivo de la experiencia, para lograr un auténtico aprendizaje de ellos. La exposición de resultados de los diferentes instrumentos utilizados durante la experiencia de investigación efectuada supone pensar que la incorporación de los distintos momentos de reflexión a lo largo de toda la práctica, especialmente de reflexión activa, aporta a una reflexión individual sobre el ejercicio profesional y, asimismo, contribuye principalmente a descubrir valores que el estudiante considera implícitos o ausentes en su forma de actuar durante el desarrollo del proyecto.

A lo largo de este capítulo, se ha reflexionado en torno a los efectos de la implementación de espacios de reflexión activa para el fortalecimiento de la formación en valores de los estudiantes. Desde el punto de vista de los modelos de intervención comunitarios implícitos, la incorporación de momentos de reflexión activa refuerzan el reconocimiento de los valores de los estudiantes, mayormente aportando a su sabiduría y afectando levemente otras virtudes como raíz de unos valores universales, lo cual implica una gran oportunidad para la experimentación de nuevas reflexiones enfocadas a otras virtudes; la dispersión para el análisis de información sobre los valores es alta aun simplificándolas, puesto que cualitativamente dejan todavía mucho espacio a la definición subjetiva.

Con respecto al servicio, Puig (2009) afirma que en la metodología de ApS el conocimiento y las habilidades deben ser puestos a disposición para mejorar las condiciones de la comunidad, de manera que servir se convierte en una oportunidad de aprender tanto conocimientos como valores. Enfocadas en el diseño y su dinámica como servicio, se concluye que las fases de diagnóstico de los estudiantes no pueden ser solo hacia ellos, sino que deben ser también hacia la comunidad, de manera que la percepción de equipo sea unificada entre comunidad y academia. Asimismo, requiere momentos de integración más profundos y creativos para reconocer los valores de los participantes de la comunidad, de manera que la generación de comunidades creativas puedan tener continuidad más allá del ejercicio académico que faciliten un balance entre la reflexión individual y grupal. A pesar de que se

tomaron en cuenta actividades de reflexión con excelentes resultados, en las cuales habían participado integrantes del equipo y de realizar una revisión de literatura respecto de aprendizajes activos para ser aplicados en los momentos de reflexión, se concluye que las actividades desarrolladas para generar reflexiones activas en los estudiantes requieren mecanismos para su seguimiento y construcción progresiva, de manera que se logre ver la evolución en el tiempo durante la participación de la experiencia, como nuevos entregables que creen una propuesta activa en vez de documental o a manera de relatoría de las opiniones.

Finalmente, a diferencia de lo expuesto por algunos de los autores de experiencias ApS consultados, esta investigación permite plantear un nuevo horizonte práctico sobre la necesidad de debatir, no solo sobre la aplicación de reflexiones en la experiencia, sino sobre las características y cualidades de ellas para lograr un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

En primera instancia, se quiere mencionar nuevamente que la incorporación de la metodología de ApS fue sencilla, debido a que la asignatura ya manejaba casi las mismas etapas que la metodología, a excepción de los momentos de reflexión, y debe tenerse en cuenta para una implementación si los antecedentes de la asignatura ya manejan el aprendizaje por proyectos o alguna dinámica de interacción entre la comunidad y la academia. Algunos aspectos positivos y negativos de la investigación, son los siguientes:

- Entre los aspectos positivos, en los resultados los estudiantes perciben el cambio individual, pero no colectivo; además, cómo ven los alumnos la ganancia de las reflexiones como ganar sabiduría y no como ganar habilidades, lo cual sorprende desde el punto de los resultados, ya que no se considera usual ese nivel de conciencia.
- Entre los aspectos negativos, estuvieron los antecedentes del grupo con el que se trabajó, que durante la investigación presentaba relaciones

complicadas entre ellos, lo cual hacía bastante difícil su motivación frente a tareas particulares, ya que constantemente generaba conflictos y discusiones en lo personal y de confianza

La dificultad más importante de la investigación de aula fue haber construido instrumentos que siguieran los procesos de reflexión, dado que solo tenemos indicios, pero no un indicador claro de cómo las reflexiones influyen a las personas.

Como aprendizaje general, se destaca, desde el punto de vista de los resultados del ejercicio académico, que los estudiantes fueron más metódicos, ganando más formalidad con guías de campo.

A manera de cierre, la implementación formal de la metodología de ApS tuvo en la asignatura permitirle hoy cambiar reflexión cuales a futuro se serán menos pero deberán construirse a lo largo del ejercicio . Se sugiere intentar no tener tantas reflexiones pasivas y más bien tener reflexiones activas y constructivas.

Como sugerencia para docentes que impartan asignaturas similares, se recomienda tener en cuenta la autonomía de los estudiantes y confiar en que ellos van a resolver los diferentes problemas que se presenten en el trabajo con la comunidad.

REFERENCIAS

- Aguilar Idáñez, M. J. (2013). *Trabajo social: concepto y metodología*. Madrid: Paraninfo.
- Barrios Araya, S., Rubio Acuña, M., Gutiérrez Núñez, M. y Sepúlveda Vería, C. (2012). Aprendizaje servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603.
- Calle Márquez, M. G. (2007). Formación en valores: una alternativa para construir ciudadanía. *Tabula Rasa*, 6, 339-356.
- Campos Cano, L. (2015). Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS: Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 91-111.
- Fuertes Camacho, M. T. (2014). *El ApS en el prácticum de la formación inicial del profesorado*. Saarbrücken: Ed. Publicia.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Caripito.
- Manzini, E. y Coad, R. (2015). *Design, when everybody designs: An introduction to design for social innovation*. Michigan: MIT Press.
- Martínez, M. (ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Páez Sánchez, M. y Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

- Puig, J., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., Cerda, M. de la y Graell, M. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 1, 45-67.
- Puig Rovira, J. M. y Palos Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rickaby, J. (1908). Cardinal virtues. En *The Catholic Encyclopedia*. Nueva York: Robert Appleton Company. Recuperado de: <http://www.newadvent.org/cathen/03343a.htm>
- Rodríguez, Cruz del C. (2012). La metodología del aprendizaje servicio. *Kaleidoscopio*, 9(18), 5-22.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El aprendizaje servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. Editorial Pax México.
- Stanton, T. (1990). Service learning: Groping toward a definition. *Combining service and learning: A resource book for community and public service*, 1, 65-68.
- Tapia, M. N. (2000). *Solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2005). *La práctica solidaria como pedagogía de la ciudadanía activa*. Barcelona: Fundación Jaume Bofia.

ANEXOS

Anexo 1. Rúbrica de evaluación de la ejecución

RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE LA EJECUCIÓN					
rango					
Criterio	1	2	3	4	5
Eficacia en la ejecución de las actividades (individual) 50%	Es el grado de correspondencia entre las actividades formuladas y los logros obtenidos por el estudiante como responsable realizan poco aporte a la - del proyecto	Es el grado de correspondencia entre las actividades formuladas y los logros obtenidos por el estudiante como responsable realizan algún aporte a la ejecución del proyecto o no son los planeados impidiendo el logro de los objetivos	Es el grado de correspondencia entre las actividades formuladas y los logros obtenidos por el estudiante como responsable realizan algún aporte a la ejecución del proyecto son los planeados	Es el grado de correspondencia entre las actividades formuladas y los logros obtenidos por el estudiante como responsable realizan algún aporte a la ejecución del proyecto divergen de lo planeado pero permitieron el logro de los objetivos	Es el grado de correspondencia entre las actividades formuladas y los logros obtenidos por el estudiante como responsable realizan algún aporte a la ejecución del proyecto divergen de lo planeado pero facilitaron el logro de los objetivos
Aproximación al cumplimiento de los objetivos planteados por el proyecto 15%	Para el evaluador la ejecución del proyecto no cumple con los objetivos planteados	Para el evaluador la ejecución del proyecto cumple con algunos de los objetivos planteados	Para el evaluador la ejecución del proyecto cumple con los objetivos planteados sin embargo, existen dudas sobre la factibilidad de su implementación	Para el evaluador la ejecución del proyecto queda claro que el proyecto cumple con los objetivos planteados	Para el evaluador la ejecución del proyecto excede el cumplimiento de los objetivos planteados cuantitativa y/o cualitativamente
Integralidad en el diseño propuesto 10%	El diseño no soluciona aspectos de la propuesta a nivel de factor humano, ambiental y /o productivo	El diseño se concentra en soluciones a nivel de factor humano, ambiental o productivo	El diseño incorpora soluciones a nivel de factor humano, ambiental y productivo	El diseño articula consecuente y coherentemente soluciones a nivel de factor humano, ambiental y productivo	El diseño articula de manera novedosa, consecuente y coherente soluciones a nivel de factor humano, ambiental y productivo que hacen que su propuesta diverja de los paradigmas actuales
Nivel de desarrollo, detalle y composición formal-estética del diseño propuesto 10%	El diseño presentado es esquemático y/o conceptual	Los detalles expresados en el diseño son insuficientes para la comprensión de la propuesta	Los detalles expresados en el diseño dan cuenta de la factibilidad de la propuesta	Los detalles expresados en el diseño dan cuenta de la factibilidad de la propuesta	Los detalles expresados en el diseño dan cuenta de la factibilidad aspectos adicionales que aportan valor a la propuesta
Pertinencia y calidad de la documentación del proceso 15%	La calidad de la documentación impide entender el proyecto como un todo debido a que emplea recursos complejos, extensos	La calidad de la documentación permite entender el proceso de ejecución, sin embargo sus evidencias afectan la percepción de la relevancia, integralidad, nivel de desarrollo detalle o composición estética de la intervención	La calidad de la documentación permite entender la totalidad del proyecto, sin embargo incorpora contenidos irrelevantes, no articulados y sin tener en cuenta la composición estética de la propuesta	La calidad de la documentación permite entender del proyecto de forma concreta	La documentación permite entender del proyecto de forma concreta, empleado recursos sencillos

Anexo 2. Protocolo de revisión documental

1. *Tener claro el objetivo de la revisión:*

Objetivo: hallar indicios o evidencias de reflexión autónoma durante las distintas etapas de planificación, ejecución y evaluación del proyecto.

2. Definir las fuentes de información que aplican para la revisión:

Fuentes: documentos escritos de ejecución y evaluación del proyecto y guiones de piezas audiovisuales.

3. *Definir la estrategia de búsqueda:*

- *Términos:* identificar los términos que serán usados en la búsqueda. Se recomienda identificar sinónimos y palabras con significados afines: reflexión, valores, test de personalidad, red de conocimientos tácitos, jenga, test changemaker, conciencia, meditación, aprender, descubrir, reconocer, observar, aprendizaje, observación.
- *Combinaciones:* identificar las posibles combinaciones significativas entre los términos que fueron identificados en forma individual.
- *Contenido:* identificar los posibles contenidos en los que se podría evidenciar con mayor probabilidad el objetivo.

4. *Registro de resultados:*

Categorizar previamente los resultados para poder evaluar y comparar entre sí.

5. *Análisis de resultados:*

Analizar la información obtenida según el objetivo de la investigación y aplicar estrategias de gradación del nivel de evidencia de los resultados.

Anexo 3. Encuesta cualitativa

Reflexión

Estudio de Diseño

Diseño Industrial

Escuela de Arquitectura, Urbanismo y Diseño

Las siguientes preguntas hacen parte de una investigación pedagógica que tiene como fin *fortalecer* los aspectos pedagógicos propios de la aplicación de proyectos de intervención comunitaria con el diseño social bajo los conceptos del ApS dentro de la asignatura Estudio de Diseño.

- En los cinco momentos de reflexión realizados hasta ahora menciona un aspecto valioso sobre cada uno.
 1. Test de resolución de conflictos
 2. Jenga
 3. Test
 4. Hilos
 5. Video corto de planeación
 6. Video corto de ejecución

- De los momentos de reflexión descritos en la pregunta anterior, ¿cómo recuerdas que fue la metodología que se trabajó?
 1. Test de resolución de conflictos
 2. Jenga
 3. Test
 4. Hilos
 5. Video corto de planeación
 6. Video corto de ejecución

- ¿Cuáles consideras que fueron los resultados de estos momentos de reflexión?
¿Cambió algo en tu grupo en la manera como trabajaban o en ti?
 1. Test de resolución de conflictos
 2. Jenga
 3. Test
 4. Hilos
 5. Video corto de planeación
 6. Video corto de ejecución

- Desde tu punto de vista completa estas frases:

Me hubiera gustado que en los momentos de reflexión el profesor

En los momentos de reflexión los estudiantes deberíamos

Prestar un servicio de diseño significa _____

- Menciona tres aspectos pedagógicos que se deban fortalecer a la hora de la aplicación de proyectos de intervención con el diseño social.

1. _____

2. _____

3. _____

- ¿Qué aprendí al prestar un servicio de diseño a las comunidades vulnerables?

Anexo 4. Encuesta de caracterización de estudiantes

Agradecemos su colaboración con el diligenciamiento de este formulario. La información que nos suministre es fundamental para nosotros dentro del proyecto de innovación pedagógica del que usted y sus compañeros hacen parte, por tanto, esperamos su honestidad al responder.

Información personal

En este apartado queremos conocer algunos datos demográficos.

1. Código estudiantil			
2. Fecha de nacimiento			
3. Género	Femenino	Masculino	
4. Además de tus estudios, ¿desempeñas alguna actividad laboral?		Sí	No
5. ¿A qué tipo de actividad laboral te dedicas? Responder a esta pregunta solo si contestaste "Sí" en la pregunta anterior.			
6. ¿Cuántas horas semanales le dedicas a tu actividad laboral? Responde a esta pregunta solo si respondiste "Sí" a la pregunta anterior.			
7. ¿A qué tipo de actividad extracurricular te has dedicado?			
		Participación en un grupo estudiantil	
		Práctica de deportes	
		Práctica de danza	
		Diplomado de formación pedagógica para pares de apoyo académico	
		Semillero de investigación	
		Participación en actividades de voluntariado	
		Ninguna	
8. Describe el tipo de experiencia que has tenido en actividades de gestión social (por ejemplo prácticas sociales, participación en Organizaciones de gestión social, etc.).			

Información académica

En esta sección, queremos conocer algunos datos sobre tu vida académica.

1. Asignatura		
2. NRC		
3. Nombre del docente		
4. Programa académico		
5. Semestre		
6. Promedio acumulado		
7. ¿Cuentas con apoyo de algún tipo de beca de alguna institución para el desarrollo de sus estudios?	Sí	No
8. ¿Esta asignatura que estás cursando es electiva?	Sí	No
9. ¿Has cursado esta asignatura antes?	Sí	No
10. ¿Anteriormente cursaste esta asignatura con el mismo profesor? Responde a esta pregunta solo si marcaste "Sí" en la pregunta anterior.	Sí	No
11. A continuación, señala si cuando cursaste esta asignatura la perdiste o la retiraste. Responde a esta pregunta solo si marcaste "Sí" en la pregunta anterior.	La perdí	La retiré
12. ¿Cuál crees que fue la razón por la que perdiste o retiraste la asignatura? Responde a esta pregunta solo si marcaste "Sí" en la pregunta anterior.		
13. ¿Has cursado otra asignatura con el mismo docente de esta asignatura?	Sí	No

CAPÍTULO

9

EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE
EL APRENDIZAJE SERVICIO

Francisco del Pozo Serrano

Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte
(Barranquilla, Colombia).
fdelpozo@uninorte.edu.co

Cinthia Astorga Acevedo

Asistente de Investigación
castorga@uninorte.edu.co



Estudiantes y comunidad participando en una experiencia

Foto: Archivo

RESUMEN

El programa *Transformación de curso* aprendizaje servicio (ApS) se implementó en el segundo semestre de 2015 en la asignatura Familia, escuela y Sociedad, la cual hace parte del plan curricular del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte. En este capítulo, se presentan los resultados de la implementación de la metodología de ApS en dicha asignatura, en la que se llevó a cabo una experiencia de “escuela de padres, madres y cuidadores” para vincular el aprender y el servir en el estudiantado, con el fin de aportar a la resolución de situaciones de los niños, sus familias y la comunidad, en y desde la escuela. Asimismo, contribuir al desarrollo de competencias (saber, saber hacer y saber ser) que posibiliten en el estudiante buscar, seleccionar, procesar y analizar información que le ayude a plantear alternativas socioeducativas frente a problemas vinculados a las problemáticas de riesgo de la población infantil y el desarrollo de estrategias de educación para la paz (Cátedra de la Paz).

En este sentido, el ApS, como metodología educativa, se configura en una estrategia formativa que articula la teoría y la práctica desde procesos de responsabilidad social solidaria y comunitaria, con la intención de promover procesos de aprendizaje: aprender y servir (Del Pozo, 2015). La implementación de esta metodología, que permite aprender y colaborar en un marco de reciprocidad, requiere el desarrollo de las etapas de diagnóstico de la realidad, el diseño, la ejecución, el monitoreo y la evaluación, acompañadas del trabajo comprometido, motivación, participación activa, espíritu comunitario, entre otras.

Al finalizar este programa en la asignatura, se logró identificar que tal propuesta educativa posibilita combinar el servicio a la comunidad con el aprendizaje curricular del estudiantado, satisfacer necesidades susceptibles de intervenir pedagógicamente en la comunidad, poner en práctica la educación en valores, fortalecer la sensibilidad y el compromiso social, aplicar los saberes construidos por los estudiantes a los problemas de la comunidad y desarrollar un conjunto de competencias básicas para la vida.

Asimismo, las experiencias desarrolladas en el programa Transformación de curso permitieron que docentes, estudiantes y comunidad trabajaran conjuntamente en las necesidades reales de la comunidad educativa del Colegio Golda Meir, vinculando el servicio a la comunidad y el aprender haciendo (Batlle, 2011).

Teniendo en cuenta lo desarrollado, y con fines de realizar mejoras en la implementación de futuras experiencias de ApS en esta asignatura, se recomienda 1) motivar constantemente al estudiantado a tener una buena disposición, actitud y compromiso con las acciones a llevar a cabo en el proyecto socioeducativo, 2) ubicar un espacio o lugar amplio en el que se puedan organizar los sujetos participantes, 3) Ampliar el campo de acción o contextos donde se pueda hacer más visible la puesta en marcha del ApS, 4) realizar una mejor distribución del tiempo estipulado para la planeación, el desarrollo y la evaluación de las experiencias de ApS y 5) invitar a otros departamentos de la universidad a ser partícipes de las actividades de ApS y así favorecer el trabajo interdisciplinario.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo es el resultado de un proceso investigativo que se ha desarrollado dentro del programa *Transformación de curso ApS*, liderado por el Centro para la Excelencia Docente (CEDU) de la Universidad del Norte, el cual ha permitido implementar unas sesiones (introdutoria, diseño y aplicación) de ApS en la planeación de la asignatura Familia, Escuela y Sociedad, destinadas a contribuir con la elaboración de estrategias que mejoren, impacten y transformen la realidad de la comunidad del Colegio Golda Meir, y la formación profesional y personal del estudiantado que hace parte de la asignatura.

El programa realizado tuvo como objetivo central mejorar y fortalecer los vínculos escuela-familia-sociedad, haciendo hincapié en el diseño, el desarrollo, la sistematización y la evaluación de proyectos socioeducativos centrados en la convivencia, la Cátedra de la Paz y las competencias ciudadanas, claves para gestionar la corresponsabilidad en la educación, protección y formación de la infancia.

Además, este capítulo contiene cada una de las divisiones internas de la investigación que se ha desarrollado, tales como: resumen de la investigación, introducción, antecedentes, descripción de la intervención, revisión de la literatura, objetivos, diseño de la investigación, resultados, análisis de resultados, conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas.

Como resultado del programa *Transformación de curso*, se desarrollaron distintas estrategias formativas, alimentadas de la interdisciplinariedad y trabajo conjunto de los estudiantes que hacen parte de las áreas de Educación, Comunicación Social, Relaciones Internacionales, Negocios Internacionales y Psicología de la universidad, encaminadas a promover la participación activa y crítica en la comunidad educativa del Colegio Golda Meir, desarrollar competencias básicas y promover el bien común desde la educación en valores y para la ciudadanía.

1. ANTECEDENTES

Desde la asignatura Familia, Escuela y Sociedad, se busca favorecer los procesos de actuación educativa profesional y multidisciplinar con la infancia en la Costa Caribe colombiana, de modo que se reduzca la vulnerabilidad en un amplio sentido (personal, familiar, social, etc.) y se fortalezca el desarrollo del bienestar de la infancia y sus entornos.

Esta asignatura hace referencia a la importancia del rol de las familias en la formación de la infancia, y su necesaria interacción con la institución escolar. Se desarrolla mediante actividades teóricas y prácticas, en las que se analizan fundamentos teóricos y se utilizan herramientas que se orientan a indagar sobre la realidad educativa de la primera infancia, y a revisar, desde las políticas educativas y sociales, y la literatura especializada en las interrelaciones entre estos sistemas, diversas estrategias para mejorar y fortalecer los vínculos escuela-familia.

El objetivo común de la familia y de la escuela es, indiscutiblemente, conseguir la formación integral y armónica de la infancia, en corresponsabilidad social, por lo que la relación existente entre estas dos instituciones debe ser, entonces, desde una mutua confianza y credibilidad, comunicación constante y claros acuerdos en la forma de educar a la infancia. Todo lo anterior plantea la necesaria corresponsabilidad explícita en la Ley 1098, de 8 noviembre de 2006, “por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”. Por estas razones, cualquier agente profesional educador

debe tener clara conciencia y conocimiento del papel que desempeña en conjunto con y desde la familia en la vida infantil, cómo puede afectar sus estados de ánimo, su confianza en sí mismo, su rendimiento escolar y su sociabilidad. Asimismo, los educadores deben diseñar y desarrollar estrategias que, desde la Ley 115, de 8 febrero de 1994, “por la cual se expide la Ley General de Educación”, sean útiles para el desarrollo infantil, y otras normativas que, con carácter de obligatoriedad, como la Ley 1404, de 27 julio de 2010, “por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país”, debe apoyar a los progenitores en la orientación y crianza de la infancia, así como su relación con la Ley 1620, de 20 de mayo de 2013, Ley de Convivencia Escolar.

Dada la marcada dimensión práctica que presenta la educación y la educación social como acción de formación en y para la sociedad, supone que la asignatura deba, desde su naturaleza epistemológica y científica, aterrizar en intervenciones de bienestar como principio esencial ciudadano; y desde ello, se articule en corresponsabilidad y genere mejoras comunitarias. Desde ahí, se consideró reestructurar y planear la asignatura en metodología de ApS a partir del curso 2015-2016, de tal manera que se cubrieran tres objetivos: 1) un aprendizaje más significativo del estudiantado; 2) una contribución social como apoyo a una escuela de padres-madres-cuidadores desde la formación de Cátedra de la Paz, de un colegio en situación de vulnerabilidad de Barranquilla; y 3) una contribución a la responsabilidad social universitaria en su entorno.

De esta manera, se vislumbra la posibilidad de generar cambios metodológicos en las dinámicas y estrategias empleadas en el aula, y de pensar, diseñar, ejecutar y evaluar proyectos pedagógicos que se puedan materializar en actividades que combinen el servicio a la comunidad y el aprendizaje de los sujetos participantes (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011)

Dado que la asignatura Familia, Escuela y Sociedad cobija a estudiantes de todas las áreas del saber, se esperaba brindarles la posibilidad de vivir experiencias reales y contextualizadas en la comunidad, donde pudieran desplegar y poner en práctica sus aprendizajes, habilidades, valores y actitudes y así superar la distancia o escisión entre la teoría y la práctica, y visionarlas de manera conjunta. En este sentido, los estudiantes serían los protagonistas centrales del proceso educativo y se comprometerían a actuar e intervenir ante los asuntos sociales que afectan a la comunidad, a partir del aprender haciendo, el trabajo cooperativo, el contacto directo con el entorno y el otro, la autonomía, el pensamiento crítico, la reflexión

y la participación activa y desinteresada para aportar a la mejora y transformación de la realidad. En suma, la metodología de ApS generaría, no solo un impacto significativo en la formación del estudiantado, sino que también acarrea beneficios en la comunidad educativa en la que se realice el servicio, en este caso, el Colegio Golda Meir, debido a que el ApS no es solo una herramienta educativa, sino también una herramienta social (Batlle, 2011).

2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Antes de implementar la innovación desarrollada dentro del proyecto socioeducativo del ApS, la asignatura Familia, Escuela y Sociedad era planeada teniendo en cuenta el contenido teórico asociado a experiencias prácticas que consistían, en su mayoría, en resolución de casos concretos desarrollados dentro del aula de clase. A su vez, en la planeación de la práctica pedagógica, se incluía, frecuentemente, contenido teórico y metodológico para desarrollarla, de tal forma que contribuyera al aprendizaje significativo de los estudiantes.

Asimismo, las sesiones de clase se abordaban realizando exposiciones teóricas sobre los contenidos de la asignatura, en algunas ocasiones se presentaban talleres con preguntas problema, y se llevaban a cabo asignaciones de estudios de caso donde el estudiante, producto del estudio y análisis de los contenidos abordados, daba respuesta a los casos propuestos. Los estudiantes desarrollaban revisiones teóricas, preparaban exposiciones y elaboraban esquemas, mapas teóricos, conceptuales y gráficos para explorar las temáticas vistas en clase. El material educativo empleado en las sesiones de clase consistía en recursos bibliográficos como textos, diapositivas, documentos en PDF, bases de datos, casos por escrito, computadores u ordenadores, entre otros, utilizados con miras a fortalecer los procesos educativos en clase.

Por último, respecto de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se valoraba, desde las participaciones en clase, el desarrollo de talleres o resoluciones de caso apropiándose de los contenidos abordados, a los cuales se les daba una valoración cuantitativa que se ponderaba al finalizar cada corte.

Dado lo anterior, y con miras a generar cambios sustanciales en las metodologías preestablecidas, acordes con el real sentido, el propósito y la dinámica de la asignatura, se implementó la innovación del ApS, la cual permitió que en la planeación de la asignatura se abordaran temáticas fundamentales, como la escuela de padres, en la



Docentes informándose sobre la catedr  de la paz

Foto: Archivo

cual los estudiantes aplican en la práctica el contenido teórico tratado en clase, de forma simultánea al servicio que prestan en la comunidad. De igual forma, resulta necesario seguir incluyendo sustento teórico y metodológico que fundamente, desde este, la forma como el ApS tendrá lugar en el contexto de la asignatura.

Los cambios generados en la forma de planear, ejecutar y evaluar las sesiones de clase, la propuesta de intervención y el aprendizaje del estudiantado se gestaron a partir del desarrollo de las etapas de diagnóstico de la realidad, diseño, ejecución, monitoreo y evaluación (tabla 1)

Tabla 1. Descripción de la intervención propuesta

Etapas	Descripción	Materiales de apoyo
Diagnóstico de la realidad	<p>Inicialmente, se implementó una encuesta de caracterización a los estudiantes inscritos en la asignatura, a fin de identificar información personal y académica, así como sus experiencias previas en actividades de gestión social, con el propósito de lograr una visión global y reflexionar en torno a sus potencialidades y limitaciones que podrían intervenir en la innovación pedagógica.</p> <p>Luego, se aplicó un análisis de la realidad por parte del estudiantado con la intención de detectar las necesidades o problemáticas más urgentes por intervenir en la población objetivo, las oportunidades que ofrece el entorno y el servicio que se debería brindar desde el acercamiento real con la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta de caracterización para los estudiantes • Análisis de la realidad
Diseño	<p>Con el fin de afianzar los aprendizajes, las habilidades, los valores y las actitudes del estudiantado sobre la metodología de ApS, se decidió diseñar la propuesta "APazS en universidad", integrada por una serie de estrategias pedagógicas por desarrollar con los estudiantes, los docentes y funcionarios de la universidad, aprovechando el día Internacional de la Paz y teniendo en cuenta la Cátedra de la Paz y la política de educación inclusiva en el contexto colombiano.</p> <p>Una vez finalizadas las actividades en la universidad, se realizaron ajustes pertinentes para implementarlas ahora con los docentes y las madres comunitarias del Colegio Golda Meir, ya que se identificó que era necesario afianzar la educación en valores, el buen trato y el respeto hacia la diversidad y pluralidad, tanto en la familia como en la escuela. Así es como el docente, en conjunto con los estudiantes, organizan las experiencias y preparan los recursos necesarios para que estas se lleven a cabo adecuadamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del Decreto 1038, de 25 mayo de 2015, y relacionadas con la Cátedra de la Paz y el ApS en educación superior • Guía 3: Día Internacional de la Paz
Ejecución	<p>Las experiencias mencionadas tuvieron lugar en la universidad, dado el interés por facilitar la movilidad, brindar un espacio de capacitación diferente de la comunidad educativa y promover el ApS con los miembros de la universidad. Es en este momento cuando se realizan las actividades relacionadas con la diversidad y la pluralidad, el desplazamiento, la violencia armada y la frontera, la multiculturalidad y la discapacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro stands con cuatro mesas de gran tamaño. • Lugar amplio donde fuese pertinente el desarrollo de las actividades, y que en lo infraestructural exista tránsito estudiantil (pasillo de 5 km) • Materiales requeridos para las actividades • Registro fotográfico y de video con apoyo del CEDU
Monitoreo	<p>En este momento, el docente es un observador atento, realiza un seguimiento y acompañamiento en cada uno de los stands, a la vez que registra información clave sobre lo que acontece en las experiencias mencionadas. Durante la marcha, también se realiza un monitoreo sobre el tiempo, y se revisa que todo esté marchando de acuerdo con lo planeado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa participante • Reloj
<i>Continúa...</i>		

Etapas	Descripción	Materiales de apoyo
Evaluación	<p>Al finalizar las experiencias de ApS, se genera un espacio de reflexión, mediado por procesos de autoevaluación y coevaluación, y una asamblea en la que se valoran y comparten impresiones, emociones, pensamientos y desacuerdos acerca de lo desarrollado, a fin de identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejoramiento, en la práctica pedagógica de los docentes, la relación intersectorial con la comunidad, la formación del estudiantado, la asignatura involucrada y la metodología del ApS.</p> <p>Este momento es dinamizado por una guía de preguntas orientadoras en torno a los aprendizajes logrados, los aportes de la metodología del ApS, las actitudes y los valores que se promueven y las recomendaciones para mejorar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Checklist • Diferencial semántico • Guía de preguntas orientadoras • Cuestionario de evaluación para los estudiantes y los docentes participantes

Fuente: Elaboración propia

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El origen del concepto del *ApS* se fundamenta en los principios y las ideas del movimiento de Escuela Nueva con su origen en el siglo XIX, y la renovación pedagógica que tuvo una incidencia en diversos países en el ámbito internacional, fundamentalmente Europa, los Estados Unidos y Brasil (Narváz, 2006), y que, aunque sin ser un movimiento homogéneo, construyó una perspectiva pedagógica que ha ido transformando universalmente la generación de un tipo de educación no tradicional, paidocéntrica, experimental, no destinada principalmente a los conocimientos sino a formar para la vida; y además de eso, de gran corte socioeducativo. Especialmente desde una influencia de John Dewey y el aprendizaje experiencial, las pedagogías activas de la renovación pedagógica presentan gran importancia desde la relación entre conocimiento y acción, es decir, aprender haciendo (Puig y Palos, 2006), así como se proyectan hacia un sentido cooperativo de la educación que además suponga una mejora en el entorno comunitario y una permanente relación con este.

Es, precisamente, el ApS una oportunidad para que los individuos conecten los aprendizajes, las habilidades y los valores con su entorno inmediato para atender a necesidades sentidas en este y mejorarlo, siendo imprescindible el trabajo en red, la participación activa y desinteresada, el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad

entre los agentes educativos y el compromiso social. En este sentido, el ApS, según Martínez (2008), “se concreta como una estrategia de enseñanza y aprendizaje enmarcada en un modelo formativo que procura combinar el aprendizaje académico y la formación para la ciudadanía activa en tiempo real” (p. 30).

El ApS se ha aplicado en distintos contextos y en diferentes países. En el caso de España (Del Pozo y Peláez, 2013), se cuenta con núcleos territoriales conformados por los diferentes sectores educativos y sociales en los que se comparten conocimientos y experiencias sobre esta metodología, visionada como patrimonio y responsabilidad de todos. Asimismo, cuentan con un núcleo universitario donde se reúnen docentes de diversas universidades con la intención de integrar prácticas de ApS en el sistema educativo. Por su parte, Batlle (2011, p. 5) manifiesta que, en países como Holanda, Argentina y los Estados Unidos, el ApS ha venido tomando fuerza, como se evidencia a continuación:

- *En Holanda:* 97 % de escuelas desarrolla prácticas de servicio a la comunidad. A partir de septiembre de 2010, los estudiantes de secundaria deben realizar entre 48 y 72 horas de ApS, obligatoriamente en entidades no lucrativas y de voluntariado.
- *En Argentina:* la Ley de Educación Nacional de Argentina incluye explícitamente la propuesta del ApS y recoge las innovadoras y creativas experiencias desarrolladas por los centros educativos a lo largo de los últimos años. En octubre de 2009, se calcula que 1 900 000 estudiantes de todos los niveles practican el ApS en unos 13 500 centros educativos, que van desde las escuelas infantiles a las universidades.
- *En los Estados Unidos:* 24 % de las escuelas ofrece ApS a sus estudiantes y 68 % servicios a la comunidad. Los estudiantes de secundaria deberán desarrollar 50 horas anuales de prácticas de ApS durante el curso escolar o bien durante los meses de verano.

En definitiva, la dimensión social de la educación supone el necesario ensamblaje con la sustantividad ético-política de la pedagogía, y no única ni principalmente cognoscitiva, la que propulsa una educación social de transiciones compartidas entre las familias, las escuelas y las sociedades, cada una desde su diversidad y multiculturalidad.

Vayamos analizando estas tres instituciones y su relación con la metodología de ApS desde la educación social. La familia se establece en la Constitución Política de Colombia como el núcleo fundamental de la sociedad, pero es, además, y por orden natural, el primer entorno protector y educador y garante de los derechos de los niños y las niñas. A todo niño le corresponde el derecho fundamental a tener una familia y a no ser separado de ella, tal como lo establece el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098/2006).

La familia, por tanto, es uno de los sistemas, las instituciones, los grupos, las unidades sociales principales donde se proyecta y cultiva una serie de vínculos y relaciones generadoras de formas culturales y relaciones de parentesco que proyectan redes de relaciones donde se promueve la socialización y la transmisión cultural y el desarrollo de la infancia desde la diversidad familiar existente: nucleares, monoparentales, extensas, recompuestas y homosexuales (ICBF, 2014). Desde ahí, la evolución de las familias supone que 1) familia no es igual a tradición; 2) una misma familia puede presentar características de más de un tipo, pues no son estructuras cerradas, ni excluyentes (por ejemplo una familia monoparental puede serlo por adopción, por inseminación, por divorcio, etc.); 3) a lo largo del ciclo vital las personas atravesamos por distintos tipos de familia; y 4) la diversidad familiar ha existido siempre.

En el desarrollo educativo positivo de la infancia, es fundamental ejercer unas funciones parentales y de cuidado que supongan el fortalecimiento de modelos asertivos o democráticos de educación entendidos como aquellos que proporcionan normas y orientación sin ser dominantes, y donde existe un alto equilibrio necesario tanto en la disciplina como en el afecto. En ese sentido, los modelos autoritarios, que ordenan o dicen siempre a los hijos que hacer; los indulgentes o permisivos, que dejan que los hijos hagan lo que quieran; o los negligentes, que se centran en intereses no relacionados con los hijos, suponen un factor de riesgo para la amenaza y vulneración de los derechos de la infancia.

Tal y como reconoce el artículo 52 de la Ley 1098/2006), todas aquellas situaciones que supongan riesgo de incumplimiento de las obligaciones familiares en lo vinculado a lo social y educativo pueden ser susceptibles de vulneración de derechos, y por tanto, es fundamental utilizar algunas de las herramientas que el sistema educativo y comunitario tiene estructuradas, para formar a las familias o responsables legales en relación con la crianza adecuada de sus hijos: la escuela de padres-madres-cuidadores

La educación social, como práctica pedagógica de lo social, presenta unas intersecciones entre la educación social especializada (que actúa desde la prevención, educación y reeducación en el riesgo y el conflicto social) especialmente con la infancia, adolescencia y juventud (Rodríguez y Del Pozo, 2013), la animación sociocultural (democratización y dinamización social y cultural desde la educación) y la educación de adultos y personas mayores en pro de la mejora social, donde se utilizan estrategias tales como las escuelas de padres-madres o escuelas familiares.

En este sentido, se considera el ApS como una herramienta óptima para generar procesos de resiliencia, empoderamiento y formación filoparental en pro del bienestar y la integración de las familias en los centros escolares, así como proporciona información adecuada para mejorar las prácticas educativas de la familia, modifica algunos comportamientos o pautas de crianza inadecuadas basándose en los conocimientos profesionales y científicos, informa acerca de los aspectos generales biopsicosocioeducativos del desarrollo evolutivo, disciplina o temas específicos, como prevención de drogas, habilidades sociales o escolares: orientaciones escolares, métodos de ayuda al estudio, etc. El desarrollo de las competencias parentales, desde las necesidades y potencialidades, supone un enfoque integral con múltiples componentes, orientado a evitar los factores de riesgo y promover los factores protectores

En América Latina, Argentina, principalmente, ha desarrollado algunas experiencias de ApS entre familias, escuela y sociedad muy interesantes, con una propuesta pedagógica del ApS recogidas en las actas del tercer y cuarto Seminario Internacional de “Escuela y Comunidad”, donde se analizan conceptos fundamentales de esta metodología, y algunos de los proyectos más interesantes en diversas regiones del país y de América Latina, principalmente vinculados a educación primaria y básica. Si bien hay que destacar que no se han realizado prácticamente estudios aplicados a partir de esta metodología sobre la pertinencia, la relevancia y el efecto o impacto en el estudiantado y en las comunidades escolares, familiares y sociales de estas prácticas pedagógicas. Este estudio ha querido desarrollar, por tanto, una propuesta de investigación socioeducativa sobre la metodología de ApS vinculando escuela de padres-madres o educadores sobre la Cátedra de la Paz.

El Ministerio de Educación Nacional crea el Decreto 1038, de 25 de mayo de 2015, “por la cual se reglamenta la Cátedra de la Paz”, cuyo objetivo es contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo de la cultura de paz, la educación para la paz

y el desarrollo sostenible, y para ello es necesario, según el artículo 7, capacitar y formar a docentes de modo que se identifiquen necesidades, se diseñen planes, y se evalúe su impacto.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

Comprender el sentido, las características y la dinámica del ApS como metodología activa para la formación integral de la infancia, desde la estrategia de escuela de padres-madres-cuidadores.

4.2. Objetivos específicos

- Saber diseñar, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos socioeducativos que apunten a la gestión de la corresponsabilidad familia-escuela-sociedad, a partir de las necesidades educativas de la infancia en torno a su educación y protección.
- Plantear y desarrollar estrategias socioeducativas viables frente a las problemáticas reales de la comunidad educativa del Colegio Golda Meir, desde el marco de la Cátedra de la Paz.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

5.1. Metodología

El proceso investigativo que se ha desarrollado atiende a un carácter mixto, ya que la información y los datos que se han recopilado, sistematizado y analizado desde el estudiantado y la comunidad educativa del Colegio Golda Meir se han tratado sistemáticamente desde los enfoques cuantitativos y cualitativos, con el propósito de abordar y comprender los fenómenos o problemáticas detectados de manera profunda y completa. Al emplear e integrar técnicas e instrumentos de ambos

enfoques, se obtiene una “fotografía” amplia que brinda mayor solidez al estudio realizado (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

Por otra parte, la implementación de esta metodología educativa requirió la ejecución de los momentos de diagnóstico de la realidad, diseño, ejecución, monitoreo y evaluación (tabla 2).

Tabla 2. Momentos de la intervención

Momento	Descripción
Diagnóstico de la realidad	Se implementa una encuesta de caracterización dirigida al estudiantado, constituida por preguntas relacionadas con datos demográficos y académicos, así como su participación en actividades laborales y de gestión social. A su vez, el docente se pone en contacto con la comunidad del Colegio Golda Meir, y se aplica un instrumento de análisis de la realidad para determinar las necesidades urgentes que requieren una intervención pedagógica.
Diseño	Se revisan los resultados obtenidos en el momento anterior, con el fin de definir el propósito formativo por lograr en la comunidad con la implementación del ApS, y aquellos aspectos esenciales a valorar en ella. Luego, se da paso a la organización y planeación de la propuesta socioeducativa por realizar en la institución educativa seleccionada, con la participación del estudiantado.
Ejecución	Se ejecutan las experiencias de ApS diseñadas previamente. En nuestro caso, se realizaron dos experiencias de ApS, la primera se denominó “APazS en universidad”, dirigida a la comunidad académica y educativa de la universidad, en torno a la Cátedra de la Paz. La segunda tuvo lugar en la misma universidad, y estuvo dirigida a los docentes y las madres comunitarias del Colegio Golda Meir. Cabe mencionar que, durante el transcurso de ambas experiencias, el docente debe tomar registro de la información que resulta relevante en ellas, como base para el siguiente momento.
Monitoreo	Se realiza un seguimiento durante el desarrollo de las experiencias, a fin de identificar limitantes y fortalezas, abordar los aspectos emergentes que aparezcan, control del tiempo, etc.
Evaluación	Se realizan procesos de autoevaluación y coevaluación, y se brinda retroalimentación inmediata a los participantes, lo cual permite identificar debilidades, potencialidades y oportunidades de mejora, así como tomar decisiones oportunas.

Fuente: Elaboración propia

5.2. Muestra

La implementación de la propuesta contó con la participación activa y desinteresada del estudiantado de la asignatura y la comunidad educativa del Colegio Golda Meir (rectora, personal docente y madres comunitarias) (tabla 3).

Tabla 3. Implementación de las experiencias en la asignatura

Periodo	Asignatura	Semestre	N.º de Estudiantes	N.º de docentes	N.º de madres comunitarias
2015-30	Familia, Escuela y Sociedad	Octavo	21	24	19

Fuente: Elaboración propia

5.3. Instrumentos

Para la recolección de datos, se decidió utilizar las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos (tabla 4).

Tabla 4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica	Instrumento	Objetivo	Dirigido a...	Aplicación
Encuesta	<i>Service-Learning Benefit Scale</i>	Conocer la percepción de los estudiantes sobre los beneficios de participar en una clase estructurada desde el ApS.	Estudiantes	Al finalizar la intervención
Carta a Addie	Formato de carta a Addie	Identificar las ventajas y las dificultades que perciben las comunidades de intervención.	Comunidad	Al finalizar la intervención
Encuesta demográfica	Guía de preguntas	Caracterizar a la población estudiantil que hace parte de la asignatura y lograr una visión global sobre ellos.	Estudiantes	Antes de la intervención
Observación no participante	Protocolo de observación	Caracterizar los momentos de reflexión propiciados por los docentes.	Docentes	Durante la intervención
<i>Continúa ...</i>				

Técnica	Instrumento	Objetivo	Dirigido a...	Aplicación
Consentimiento informado	Documento del consentimiento informado	Informar a los sujetos participantes acerca de las experiencias en las que participarán, los riesgos y beneficios, el tiempo de duración y el uso de los resultados para luego obtener su autorización.	Estudiantes Docentes Madres comunitarias	Al finalizar la intervención
Cuestionario sobre beneficios del ApS	Guía de preguntas en línea	Identificar las percepciones, los pensamientos y las apreciaciones personales, con respecto a la metodología de ApS.	Estudiantes	Al finalizar la intervención
Cuestionario de evaluación del proyecto a los destinatarios	Guía de preguntas en línea	Obtener información que permita evaluar la gestión de los estudiantes en la institución/comunidad.	Comunidad	Al finalizar la intervención
Protocolo de preguntas del momento de evaluación	Guía de preguntas	Identificar las percepciones, emociones y experiencias personales de cada participante, con respecto a lo realizado en las experiencias.	Docentes Madres comunitarias Estudiantes	Al finalizar la intervención

Fuente: Elaboración propia según lineamientos brindados por el CEDU

5.4. Descripción paso a paso de la investigación de aula

En la planeación de la asignatura Familia, Escuela y Sociedad, además de las temáticas centrales que en ella se trabajan, se incluyeron sesiones especiales para desarrollar los aspectos teóricos y metodológicos del ApS en relación con la estrategia de “escuela de padres-madres-cuidadores”, las cuales se organizaron de la siguiente manera:

1. Una sesión introductoria para el conocimiento del sentido, el propósito, la dinámica y la metodología del ApS por parte del estudiantado, en la que se emplearon materiales educativos, como lecturas, guías de trabajo, presentaciones en PowerPoint, foros en el catálogo web, videos, bases de datos y espacios de diálogo.

2) Varias sesiones de diseño para planificar, organizar y estructurar las dos experiencias de ApS por desarrollar con la comunidad de la universidad y del Colegio Golda Meir. Los tipos de materiales educativos utilizados se basaron en lecturas sobre la Cátedra de la Paz, panel, guías y otras fuentes.

3. Dos sesiones de aplicación y evaluación para cada una de las experiencias diseñadas, dinamizadas por recursos didácticos, multimediales, cámara fotográfica, encuestas en línea y físicas, asambleas, informes, entre otros (tabla 5). El ideal de estas sesiones confluye en posibilitar el acercamiento del estudiantado a un contexto sociocomunitario específico (Colegio Golda Meir), a fin de conocer, identificar, analizar, aplicar y evaluar esta metodología educativa por medio de diversas estrategias lúdico-pedagógicas.

Tabla 5. Organización de las sesiones

Unidas 3. Estrategias socioeducativas en la gestión comunitaria sobre familia-escuela: “escuela de madres-padres-cuidadores” y programas con ApS	3.1. Diseño de actividades de ApS sobre escuela de padres-madres-cuidadores	Sesión de diagnóstico y planeación. Se toman las decisiones relativas al diseño de ApS con todas las audiencias implicadas en la corresponsabilidad educativa para la intervención en la escuela.
	3.2. Sesión de aplicación 1	Ejecución de la primera sesión de escuela de madres-padres-cuidadores (abordando dos ejes: comunicación y modelos educativos).
	3.3. Sesión de aplicación 2	Ejecución de la segunda sesión de escuela de madres-padres-cuidadores (proponiendo habilidades sociales y valores-paz-convivencia).
	3.4. Evaluación del ApS	Evaluación con la participación de la comunidad implicada en el proyecto ejecutado de la experiencia de ApS.

Fuente: Elaboración propia

6. RESULTADOS

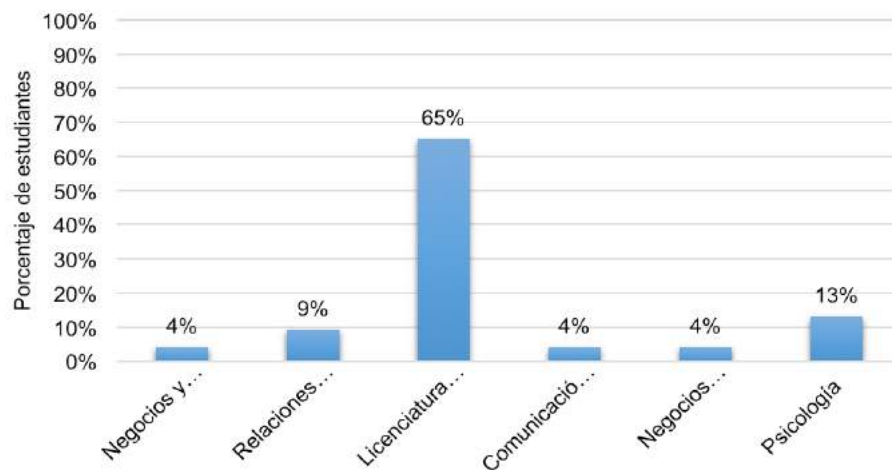
Tras la innovación pedagógica realizada en la asignatura, resaltamos aquellos resultados que evidencian los efectos positivos del ApS en el estudiantado y la comunidad objetivo.

6.1. Cambio en la motivación y percepción del estudiantado

En un principio, el docente observó que, a diferencia de los estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, que eran la mayoría (figura 1) y ya habían tenido experiencias en comunidad en la práctica social (figura 2), los estudiantes de otros programas mostraban desinterés y falta de compromiso con los temas abordados y las acciones realizadas en la clase.

Sin embargo, luego de las experiencias realizadas, estos manifestaron lo significativo que había resultado para su formación profesional y personal, como lo expresa una estudiante de libre elección del programa de Negocios Internacionales:

Al comienzo, no estaba tan comprometida con el curso, porque se me dificultaba un poco por la multidisciplinareidad y porque no estaba tan empapada de los



temas relacionados con pedagogía infantil, pero siento que todo lo aprendido me va a servir más adelante para mi vida y mi profesión.

Figura 1. Programas académicos participantes.

Fuente: Elaboración propia

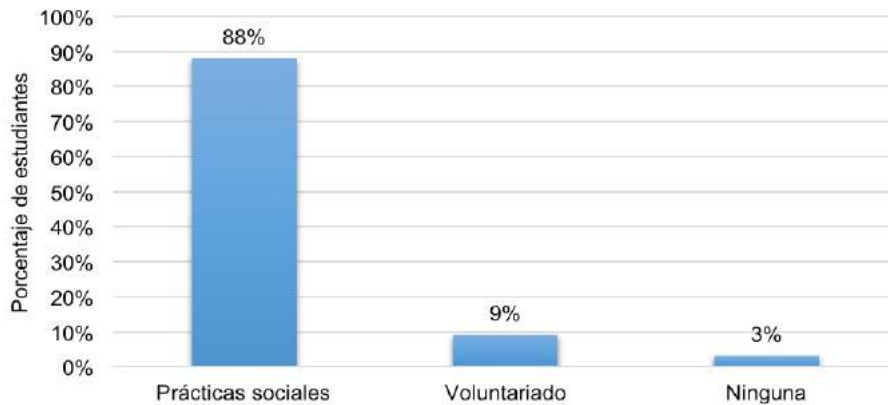


Figura 2. Tipo de actividad social en la que ha participado el estudiantado.

Fuente: Elaboración propia

6.2. Satisfacción por parte de la comunidad educativa del Colegio Golda Meir

De acuerdo con los resultados del cuestionario de satisfacción aplicada a los integrantes de la comunidad, se puede evidenciar que 100 % se encuentran muy interesados y dispuestos a participar en experiencias futuras de ApS (figura 3), dada la importancia y urgencia de tratar este tema en la realidad educativa del Colegio Golda Meir.

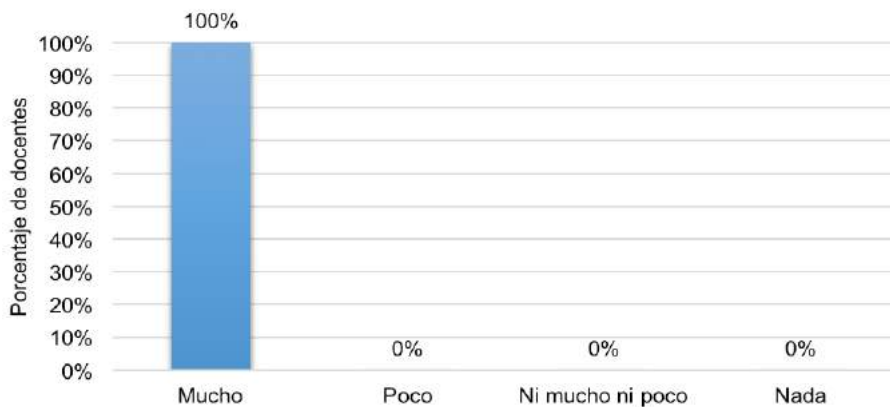


Figura 3. Interés en participar en futuras experiencias de ApS.

Fuente: Elaboración propia

A su vez, se vislumbra que, mientras 75 % de los docentes quedaron totalmente satisfechos con las acciones realizadas por los estudiantes, 25 % se siente satisfecho con lo que estos desarrollaron (figura 4).

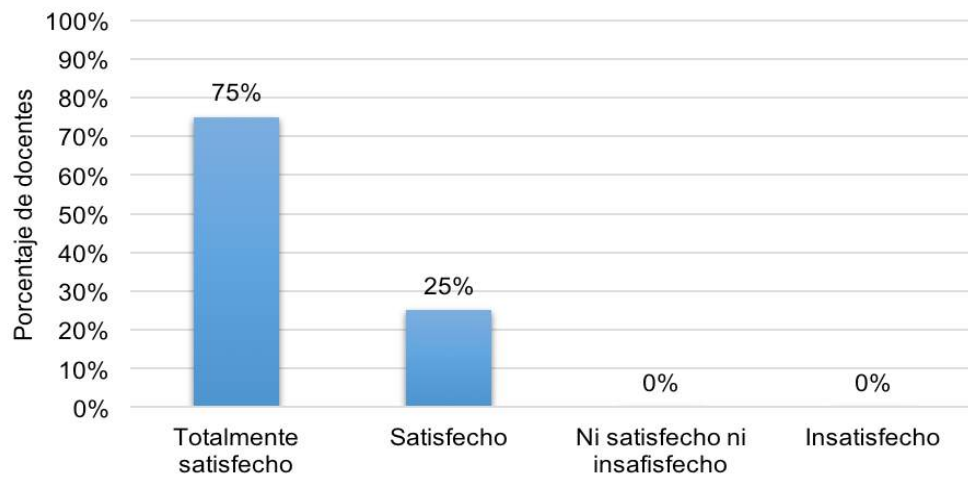


Figura 4. Grado de satisfacción de docentes respecto de lo desarrollado

Fuente: Elaboración propia

Por último, es importante mencionar que la valoración de la experiencia desarrollada resultó favorable y positiva, gracias a factores como la responsabilidad con el trabajo, la dedicación, la asistencia, la puntualidad, la participación activa, la motivación a realizar las respectivas acciones, la buena relación entre sus compañeros, el cumplimiento con los objetivos propuestos, la preparación y el manejo de los temas y las actitudes de servicio del grupo (figura 5), así como el liderazgo, el empleo de medios, ayudas y recursos lúdicos, el trabajo en grupo, el dinamismo y la disposición para trabajar.

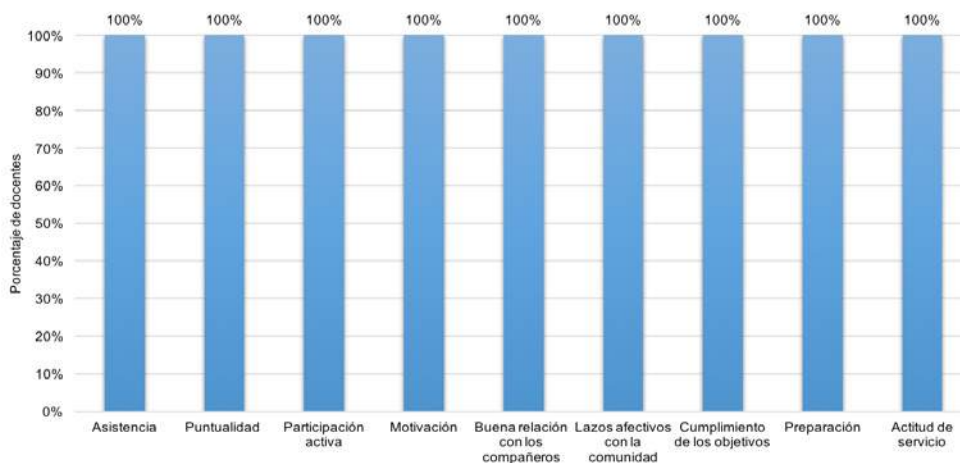


Figura 5. Servicio brindado por los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir de los resultados obtenidos en las fuentes de información empleadas, se destacan como principales efectos de la implementación de la metodología de ApS, los siguientes:

1. *El aprendizaje significativo del estudiantado*: si un aprendizaje forma parte de la esencia y la vida del estudiantado, lo llamamos aprendizaje significativo. Para llegar a este tipo de aprendizaje, es necesario que potencialmente existan unos intereses formados por factores como el descubrimiento, la asimilación y la representación de la realidad, que se conoce, por ello, como trabajar desde la dimensión práctica, que fija este aprendizaje de forma más importante (Ausbel, Novak y Hanesian, 1978). Al respecto, en las consideraciones expuestas por algunas estudiantes de otras carreras diferentes del campo educativo, se puede evidenciar el impacto del ApS en su formación profesional y personal:

Este curso ha contribuido significativamente en mi formación ya que nos permitió profundizar en temas en los que ya tenía idea, pero no conocía lo suficiente. Además no solo el aprendizaje académico, esta también el práctico como las actividades desarrolladas e implementadas con el estudiantado de la universidad y en mi caso

con las madres comunitarias. Esto nos permite tener un avistamiento más de cerca de cómo están las personas y el país en general acerca de la Cátedra de la Paz por medio del ApS. (Estudiante de libre elección del programa de Negocios Internacionales)

Siento que fue muy bueno el aprendizaje que tuve en esta materia, siento que todo aquello que debía ser aprendido fue muy bien para mí, mi compromiso con la asignatura a pesar de que todo pasaba un poco rápido fue bueno, ya que siempre me encontré interesada por los temas y por la participación en las clases. En cuanto a la metodología, el profesor usa su mejor arma para que esta clase sea totalmente dinámica y rica en conocimiento, creo que toda la experiencia fue extremadamente positiva. (Estudiante de libre elección del programa de Comunicación Social)

2. *Impacto en la comunidad:* una de las principales funciones de la educación, tal y como hemos abordado, supone la mejora y transformación social. La pedagogía social como disciplina que fundamenta y orienta la práctica socioeducativa (tradicionalmente no formal) para la prevención, acción y regeneración en pro de la madurez social del individuo o colectividad, la formación socioeducativa y sociocultural en todos sus ámbitos, así como la promoción, participación y potenciación personal y comunitaria desde los derechos humanos, a fin de mejorar la calidad de vida y el bienestar (Del Pozo, 2013), por lo que la educación deja de ser eminentemente escolar y cognitiva, para hacerse profundamente social y socializadora.

Ello, además, supone un modelo pedagógico centrado en la persona y no en el conocimiento. El aprendizaje desde esta metodología se vuelve mucho más horizontal, de tal manera que existe reciprocidad en las relaciones educativas, en el sentido de lo que la pedagogía freiriana nos propone (Freire, 1977) y construir procesos de enseñanza-aprendizaje desde compromisos de bienestar contextuales y participativos. Al mismo tiempo, los conocimientos se vuelven operacionales a partir de unas prácticas sociales que buscan mejorar las situaciones problemáticas o fortalecer la promoción sociocultural de los grupos y las comunidades. En ese sentido, una de las estudiantes del campo de la educación nos indica lo siguiente:

Considero que ellos nos aportaron mucho de sus conocimientos, puesto que su experiencia en la práctica son conocimientos que solo en ella se aprenden. Por otro lado, la explicitación de sus dudas nos permitió autocuestionarnos y realizar metacognición para así brindar las respuestas acertadas, o por el contrario perderle la colaboración al docente (Francisco) para aclarar las dudas. En todas estas interacciones entre los docentes con nosotros, fue evidente el compromiso que ellos realizaron consigo mismo

para hacer significativo su quehacer. (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil)

3. *Responsabilidad social universitaria*: aunque las universidades deben evidenciar su responsabilidad social con proyectos transversales y específicos que impacten en la comunidad, todavía desde los programas académicos queda muy invisibilizada esta dimensión, que a veces funciona con una proyección institucional, pero no es asumida por el estudiantado. La metodología de ApS supone incidir de forma directa en esta tarea desde las asignaturas implicadas en los proyectos, tal y como se constata en las apreciaciones de las siguientes estudiantes:

El servicio y la responsabilidad social de la universidad en la comunidad: en este punto podría encontrar una debilidad y es que en la universidad en general hay muchas asignaturas que se prestan para ser trabajadas bajo la estrategia ApS y estas no son tenidas en cuenta, sino que más bien se quedan en estrategias tradicionales. Por ello, desde mi punto de vista, la universidad debería evaluar detenidamente esta metodología para expandir su implementación y así tener niveles más altos de responsabilidad social, sin dejar por fuera su excelente formación académica. (Estudiante de libre elección del programa de Psicología)

Sería necesaria la sensibilización frente a las necesidades de la comunidad para crear redes sociales de apoyo y que la universidad no puede estar exenta de su compromiso con la mejora del entorno. Y nosotras como estudiantes estamos llamadas a materializar ese compromiso con actividades concretas como las realizadas en la asignatura. (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil)

CONCLUSIONES

Partiendo de lo desarrollado desde la propuesta socioeducativa y la revisión de la literatura respecto del ApS, se destacan como conclusiones relevantes las siguientes:

- Este se constituye en una oportunidad educativa valiosa para promover la vinculación entre la teoría y la práctica, es decir, con esta metodología se logra que los estudiantes pongan en escena sus conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes en un contexto real y concreto, de ahí que se cumple con una doble intención: 1) integrar el aprender (reflexión) y

el servir (acción). De esta manera, se aporta a la resolución de problemas o situaciones que afectan a una población específica, al tiempo que se potencian las competencias del estudiantado. Esta idea es respaldada por Puig (2011), quien manifiesta: “En el aprendizaje servicio se aprende para servir a la comunidad, pero a su vez las actividades de servicio se convierten en fuente de nuevas competencias y valores” (p. 11).

- Si bien el ApS amerita la presencia y participación activa del estudiantado en el contexto en el cual se va a intervenir pedagógicamente, vemos que también es favorable brindar un espacio o ambiente diferente de formación, reflexión y aprendizaje a la comunidad objetivo, en el cual se entretajan lazos fraternos entre familia-escuela y universidad-comunidad. Esto fue posible entreverlo en las experiencias que se desarrollaron en la asignatura, las cuales se desarrollaron favorablemente y sin contratiempos en la universidad. Al respecto, Puig (2011) señala: “El aprendizaje servicio es una oportunidad de participación muy completa porque engloba el ámbito de intervención, y un amplio conjunto de espacios donde intervenir” (p. 14).
- Las etapas que dinamizan esta metodología educativa tributan y son claves para el desarrollo armónico de proyectos, propuestas y estrategias socioeducativas encaminadas a brindar un servicio idóneo a la comunidad y generar aprendizajes significativos en los participantes. Sin embargo, la importancia de las etapas de monitoreo y evaluación son parte estructural y transversal en el ApS, pues posibilita identificar y analizar, desde la posición de los participantes, las percepciones, emociones, vivencias, debilidades, fortalezas y posibilidades de mejora por tener en cuenta en futuras experiencias de este tipo (Alonso-Sáez et al., 2013).
- Los estudiantes, como principales gestores sociales en el ApS, presentan un despliegue de talentos, capacidades y potencialidades como creatividad, imaginación, dinamismo, autonomía, pensamiento crítico, cooperación, liderazgo, libertad, participación, bajo la mirada y acompañamiento intencionado del docente.

RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta las acciones realizadas respecto de esta metodología en la asignatura participante, y con fines de mejora, se sugiere atender a las siguientes sugerencias:

- *Gestión de espacios:* cuando se realice la experiencia de ApS en la universidad, es necesario encontrar un lugar amplio con antelación, a fin de trabajar con la población objeto cómodamente y que el desarrollo de las actividades no se vea afectada por este.
- *Organización del tiempo:* es necesario realizar una mejor distribución del tiempo para que las experiencias se desarrollen de manera favorable, sin prisa y se logren los objetivos según lo planeado.
- *Motivación al estudiantado de otros programas:* Es importante que todos los estudiantes que hacen parte de la asignatura se sientan dispuestos, interesados y con la mejor actitud para brindar un servicio a la comunidad, por lo que se debe hacer un seguimiento y estimularlos constantemente a participar, aportar ideas y realizar las acciones correspondientes, garantizando el trabajo interdisciplinario de varias áreas del saber.
- *Revisión del número de instrumentos por emplear:* si bien la metodología de ApS se dinamiza con el desarrollo de cinco etapas, es necesario tratar de no atiborrar a los participantes con la aplicación de tantos instrumentos para el proceso de recolección de datos, ya que se les podría llegar a abrumar o confundir.

REFERENCIAS

- Alonso-Sáez, I., Arandía Loroño, M., Martínez Domínguez, I., Martínez Domínguez, B. y Gezuraga Amundarain, M. (2015). El aprendizaje servicio en la innovación universitaria: una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 195-216. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art10.pdf>
- Ausbel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Batlle, R. (2011). Voluntariado y ApS: una metodología educativa que consiste en aprender haciendo un servicio a la comunidad. *Revista do seminario galego de Educación para a Paz*, 1, 3-6. Recuperado de: <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2011/07/voluntariado-y-aps-revista-en-son-de-paz.pdf>
- Congreso de Colombia. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación (8 febrero 1994).
- Congreso de Colombia. Ley 1404 de 2010. Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país (27 julio 2010).
- Congreso de Colombia. Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia (8 noviembre 2006).
- De Cero a Siempre (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamientos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Del Pozo Serrano, F. J. (2013). Educación social para la salud: proyección, acción y profesionalización. *Revista Médica de Risaralda*, 19(1), 75-80. Recuperado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/7881/5229>

- Del Pozo Serrano, F. J. (2015). La Cátedra de la Paz: publíquese y ¿cúmplase? [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://www.uninorte.edu.co/web/fdelpozo/home/-/blogs/la-catedra-de-la-paz:-publiquese-y-%C2%BFcumplase->
- Del Pozo Serrano, F. J. (2015). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 77-90. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie70a04.pdf>
- Del Pozo Serrano, F. J. y Peláez Paz, C. (coords.) (2013). *Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Instituto Colombiano del Bienestar Familiar (2014). Familias con bienestar. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/ProgramasFamiliasbienestar>
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X033007014>
- Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 1620 de 2013. Ley de Convivencia Escolar (20 de mayo 2013). Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html>
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1038 de 2015. Por la cual se reglamenta la Cátedra de la Paz (25 mayo de 2015).
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Puig, J. M. (2011). ¿Por qué el aprendizaje servicio crea humanidad? *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 10-15. Recuperado de: https://convivencia.files.wordpress.com/2012/09/aprendizaje_serv.pdf

Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf

Puig Rovira, J. M. y Palos Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Rodríguez Bravo, A. E. y Del Pozo Serrano, F. (2013). Infancia y juventud en una sociedad sostenible y solidaria. En M. Melendro Estefanía y A. E. Rodríguez Bravo, *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social* (pp. 17-66). Madrid: UNED.

CAPÍTULO

10

A MANERA DE CONCLUSIÓN : EXPERIENCIA DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

Adela de Castro

Centro para la Excelencia Docente
Docente Investigadora
Universidad del Norte
(Barranquilla, Colombia).
decastro@uninorte.edu.co

María del Carmen Amarís

Programa Univoluntarios de la Universidad del Norte
(Barranquilla, Colombia).
mamaris@uninorte.edu.co

Dick Guerra Flórez

Centro para la Excelencia Docente de la Universidad del Norte
(Barranquilla, Colombia).



Edificio de Rectoría

Foto: Archivo

INTRODUCCIÓN

Este capítulo recoge los elementos conceptuales y resultados de la comunidad de aprendizaje docente (CAD) y la transformación de curso aprendizaje servicio (ApS) llevado a cabo durante 2015 en la Universidad del Norte. Se describen inicialmente los elementos teóricos que respaldan la conceptualización de la experiencia e investigación de aula, para luego proporcionar los elementos metodológicos del estudio, los resultados y las conclusiones desde las miradas de los diferentes actores de la experiencia, a saber: el docente, el estudiante y el asistente.

1. CONCEPTUALIZACIÓN

El ApS se constituye en una propuesta socioeducativa que con intención combina procesos de aprendizaje y de servicio a sectores comunitarios, integrados bajo la metodología de proyectos que al ser implementados hacen posible que se aprenda al tiempo que se aporta a la solución de problemas sentidos en las comunidades (Folgueiras, Luna y Puig, 2013).

Estos dos elementos combinados se potencian mutuamente, pues el aprendizaje hace posible un servicio de mayor calidad cuando se transfieren conocimientos a las comunidades mediante la acción, al tiempo que el servicio contribuye a que el aprendizaje sea significativo, cobre sentido y redunde en automotivación en el aprendiz que presta el servicio. Para el caso de la educación superior, el servicio hace posible extender los saberes de la universidad a los entornos sociales, a la vez que generan laboratorio social in situ y aterrizan la teoría en praxis y la abstracción académica en conocimiento aplicado a la cotidianidad (Celi, 2012).

Es prudente reconocer en el ApS, como lo proponen Folgueiras, Luna y Puig (2013), el carácter dual de la intencionalidad que lo acompaña. Por un lado, se identifica la intencionalidad pedagógica; y por otro, la intencionalidad solidaria. El potencial pedagógico del ApS es muy alto y permite que se le integre a otras muchas estrategias pedagógicas que el docente contempla en su planeación y ejercicio docente.

Vincular la tarea educativa con la solución de necesidades reales del entorno conlleva superar las barreras abstractas del aula de clase para llevarlas hasta la realidad y hacer posible espacios reflexivos que garanticen, más allá del mero aprendizaje, el desarrollo de competencias de orden disciplinar, la autovalía del estudiante universitario que al ganar confianza en sus saberes encuentra gran motivación al aportar al mejoramiento de la calidad de vida de las personas de su entorno social. Esto último da cuenta de la intencionalidad solidaria inherente al ApS.

Como herramienta pedagógica, el ApS presenta características centrales como el reconocimiento de que el aprendizaje se genera en la experiencia, la acción y la reflexión en torno a la aplicabilidad del conocimiento; enfrentar, a partir de la experiencia directa en la solución de problemas de la realidad, fundamenta la educación en valores, concretándose mínimamente en desarrollar sensibilidad, solidaridad y responsabilidad social en el futuro profesional; y supone la vivencia de una educación ciudadana, por cuanto implica la participación activa del educando dentro de la realidad social que lo circunda y a la cual aporta, a partir del principio de reciprocidad, pues el estudiante sirve al tiempo que recibe en aprendizaje y experiencia transformadora del ser.

Autores como Ramírez y Pizarro (2005) y Folgueiras, Luna y Puig (2013) reconocen otras características asociadas a las descritas, las cuales se pueden sintetizar así:

- Se resalta como una pedagogía activa y reflexiva.
- Una propuesta pedagógica propia para la educación formal y no formal.
- Hace posible su aplicación con todas las edades.
- Requiere ser planeada con tiempos y espacios puntuales.
- Provee el desarrollo de conocimientos y competencias para la vida.
- Demanda un trabajo en red para la coordinación entre las instituciones educativas, las entidades sociales que intervienen y las comunidades mismas.
- Posee un carácter multidisciplinario.

Finalmente, convendría también resaltar la fuerza versátil de esta estrategia pedagógica que logra impactar positivamente en las instituciones, los docentes, los estudiantes y las comunidades.

Fundamentado en lo descrito, la experiencia de la CAD-ApS realizada en la Universidad del Norte, desde el Centro para la Excelencia Docente (CEDU), y con la articulación de la plataforma social del Programa Univoluntarios, responde a una dinámica operativa que promueve el trabajo en red que articula las entidades



Profesor Edgard Rincón y estudiantes de Diseño Industrial

Foto: Archivo

sociales, las comunidades y la academia misma (figura 1).

El papel del docente en esta dinámica es clave, pues es él el que garantizará la calidad de la experiencia. Con esta misión, una vez construido el proyecto sobre la base de un diagnóstico de las necesidades o problemas, conducirá la experiencia haciéndole seguimiento permanente y creando espacios de reflexión en torno a la experiencia para garantizar el aprendizaje disciplinar y personal.

La evaluación como tal girará, en primera estancia, en torno a las metas de aprendizaje en función de la asignatura; además, los estudiantes aprenden habilidades comunicacionales o servicios, de manera que el docente establecerá el grado en el que haya alcanzado a desarrollarlas eficazmente. Finalmente, además de aprender los contenidos de la asignatura y de desarrollar habilidades comunicacionales, liderazgo y actitud positiva hacia el servicio, el estudiante aprenderá sobre las condiciones y problemáticas sociales, lo cual debe llevarlos a sensibilizarse y comprometerse con

aportar al mejoramiento de la calidad de vida de la gente (Furco, 2000).

DINAMICA OPERATIVA CAD - TRANSFORMACIÓN DE CURSO APRENDIZAJE SERVICIO

PROPOSITOS INSTITUCIONALES			DIAGNÓSTICO	DESARROLLO DOCENTE	DESARROLLO ESTUDIANTE	DESARROLLO COMUNIDAD
UNIVERSIDAD DEL NORTE	APRENDIZAJE COMUNITARIO	TRANSFORMACIÓN DE CALIDAD DE VIDA	UNIVOLUNTARIOS	Concepciones de Aprendizaje	Cognositivo	Apropiación y aplicación del conocimiento a la cotidianidad
			Plataforma	Valor de la Herramienta pedagógica		Capacidad para resolver problemas
			Social	Aprendizajes Inesperadas		Valoración del vinculo con los estudiantes
			Proyecto Asignatura	Compromiso social		Solidaridad
			Proyecto ApS al interior de las	Conciencia de Servicio	Afectivo	Autocontrol emocional solidaridad respeto por el otro
			Asignaturas	Mejores con los alumnos Confianza en sus habilidades		Sensibilidad social Motivación
				Responsabilidad social	Conductual	Habilidades comunicacionales Habilidades orales Competencias disciplinarias
ESPACIOS DE REFLEXIÓN - SEGUIMIENTO						

Figura 1. Dinámica operativa de la CAD-ApS

Fuente: Elaboración propia

En este contexto, el papel que desempeñan los estudiantes es de gran importancia, como es descrito por la Universidad de Concepción (2013), dado que constituyen el puente entre el docente y la comunidad, de manera que lideran procesos y talleres educativos en el entorno comunitario, llevan el registro de la experiencia y la documentación pertinente y ejercen el papel de moderadores de mesas de trabajo en la comunidad o en la clase.

2. METODOLOGÍA

2.1. Método

Esta investigación se enmarca en los estudios de corte cualitativo etnográfico, y de alcance descriptivo, en el que se emplean técnicas de recolección de información desde la perspectiva y los significados de los sujetos participantes, con miras a caracterizar el cambio en la pedagogía de los docentes que implementaron la metodología de ApS en sus asignaturas.

2.2. Sujetos de la investigación

2.2.1. Los docentes

El estudio contó con la participación de siete profesores de diferentes departamentos de la Universidad del Norte: Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Salud Pública, Ciencia Política, Derecho, Educación e Historia y Ciencias Sociales, con experiencia docente entre tres y treinta años, con vinculación tiempo completo y con grado de formación posgraduada.

Su participación en el proyecto, que buscaba impulsar la implementación de la metodología de ApS en las aulas universitarias, fue voluntaria y orientada en todo momento por diferentes docentes experimentados en la metodología que fungieron de facilitadores en las sesiones.

De los siete docentes, dos profesores de Diseño Gráfico y de Ciencias Sociales contaban con experiencia en el desarrollo de proyecto de aprendizaje en comunidades vulnerables. Su experiencia previa les puso en ventaja en la planeación de objetivos de aprendizaje coherentes con servicios que sirvieron de plataforma para la promoción de estos.

2.2.2. Los estudiantes

Para la realización del grupo focal con estudiantes, fue posible contar con la participación de ocho jóvenes, representantes de cada una de las asignaturas en las que fue implementada la metodología de ApS. Se asume que los jóvenes entrevistados representan una muestra de aproximadamente 160 estudiantes, de distintos programas académicos, semestres, niveles socioeconómicos y edad. Los jóvenes fueron convocados de manera voluntaria e incentivados a participar en el estudio como una forma de contribuir a la evaluación y mejora de la metodología de clase.

2.2.3. Los asistentes de investigación

Cada docente tuvo el apoyo de un estudiante de semestre avanzado, con habilidades en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación de aula. Si bien los ocho asistentes de investigación no necesariamente compartían el área disciplinar del profesor, los responsables de la investigación se encargaban de formarlos en las habilidades básicas de acompañamiento en investigación, con cursos exclusivamente centrados en metodología de investigación de aula y temas afines.

El papel del asistente de investigación queda, pues, entendido como el de veedor del proceso de investigación de aula que corre paralelo a la implementación de la metodología. Con ello, el asistente colaboró en el diseño de la investigación que el docente pensó para determinar el efecto del ApS como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, participó en el diseño de los instrumentos para la recolección de datos y ayudó a realizar el análisis de los resultados y las conclusiones que se derivaron.

2.3. Técnicas de investigación

2.3.1. Grupos focales

En cuanto a la técnica de investigación frecuentemente usada en estudios cualitativos, los grupos focales tuvieron como propósito rescatar la experiencia del grupo de docentes, asistentes y estudiantes que participaron en el estudio, desde diferentes

dimensiones que interesan al estudio. Para Riba (2009): “Un grupo focal genera información y significado a partir de un proceso de debate en torno a un tema, conducido por un moderador, con la ayuda de un protocolo de intervención y de su habilidad y experiencia” (p. 26).

Inicialmente, se realizaron tres grupos focales, orientados a recoger información de los tres actores implicados en el desarrollo de la metodología de ApS: los docentes, los estudiantes y los asistentes de investigación, que, en la práctica, acompañaron y orientaron las acciones que los estudiantes desarrollaron en las comunidades. La tabla 1 resume ejemplos de preguntas que fueron realizadas a cada grupo.

Tabla 1. Ejemplos de preguntas realizadas en los grupos focales

Docentes	Asistentes	Estudiantes
¿Cómo se desarrolló la metodología de ApS en su asignatura?	¿Qué obstáculos percibió en la implementación de la metodología de ApS?	¿La experiencia de ApS cómo aportó en su formación profesional?
¿Siente que hubo un cambio significativo en su forma de entender la enseñanza-aprendizaje?	¿Qué enseñanza de formación profesional le proporcionó esta experiencia?	¿La experiencia de ApS cómo aportó en su formación personal?
¿Qué le aportó la comunidad de aprendizaje a su desarrollo como docente?	¿Cómo valoró la comunidad la experiencia que desarrollaron?	¿Qué cree que se le aportó a la comunidad o a la población con la que trabajó?

Fuente: Elaboración propia

Las sesiones fueron grabadas en video, previo consentimiento informado de los participantes, para luego ser analizadas bajo la técnica de análisis de contenido cuantitativo. La participación del grupo focal de los estudiantes fue voluntaria; sin embargo, se controló la composición del grupo de manera que la muestra fuese representativa de las diferentes asignaturas implicadas en el estudio.

2.3.2. Observación participante

Se entiende como una técnica de carácter cualitativo, en la que el observador científico obtiene información del sujeto observado a partir de su interacción con él. Riba (2009) describe la metodología de esta técnica:

La información recogida suele ser verbal o asimilable a verbal, grabada, transcrita o escrita. En todo caso es información con significado social y personal. El observador mira y escucha, pregunta, pide respuestas y aclaraciones, estimula, indaga. El sujeto responderá según su relación con el observador. Éste, en un extremo, puede ser un completo extraño; en el otro, un amigo o persona de confianza. (p. 6)

Para el caso particular, los investigadores hicieron parte de las reuniones que quincenalmente tuvieron lugar en instalaciones de la universidad y que reunieron a los siete docentes participantes del estudio y a sus respectivos asistentes de investigación. Bajo el esquema de una CAD, los profesores planearon, monitorearon y evaluaron la ejecución de la metodología de ApS en sus cursos. Los investigadores no solo tomaron nota del contenido de las discusiones que se generaban en cada sesión, sino que también participaron activamente en la generación de soluciones y la dirección pedagógica adecuada de los proyectos de implementación de la metodología de ApS.

2.3.3. Análisis de discurso

La ventaja de esta técnica de investigación radica en que, metodológicamente, permite el análisis del lenguaje en uso, no desde sus aspectos formales, sino contextuales y de contenido (Santander, 2011). Un tipo particular de análisis de discurso se puede desarrollar partiendo de las conclusiones a las que otro sujeto o grupo de sujetos ha llegado. En este caso, los apartados textuales de conclusiones de cada capítulo aportaron el material de base para un examen de las principales deducciones a las que cada docente llegó al terminar su experiencia de investigación de aula implementando la estrategia de ApS en su clase.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados de grupos focales

3.1.1. La mirada desde el docente

Una vez analizados los temas tratados en el grupo focal, el discurso de los docentes permitió identificar tres categorías centrales: 1) cambio significativo en la concepción del docente sobre el aprendizaje, 2) logros en la aplicación de la metodología ApS y 3) aportes a su desarrollo como docentes. A continuación se planteará la comprensión alcanzada alrededor de cada categoría apoyada en sus respectivas subcategorías.

- *Desarrollo de la metodología de ApS.* Desde la experiencia, el docente percibe que conducir su asignatura bajo la pedagogía de ApS le permitió reconocer y fortalecer sus propias habilidades en torno al diseño y la aplicación de la metodología, que implica catalizar procesos del estudiante al aprender mediante el servicio, los espacios de reflexión les permiten evidenciar el aprendizaje en el estudiante y la calidad del servicio que paralelamente presta al sector externo.

Los docentes identifican cómo esta estrategia pedagógica promovió la conciencia social, además de la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades. Así, uno de los docentes plantea:

Los chicos se hicieron más conscientes de dos cosas importantes: de que sus habilidades son útiles en el mundo real. Algunos de ellos tenían un imaginario de que quizá no lo eran tanto. Digamos que en el diseño se asume a veces que muchas personas podrían ser capaces de hacerlo, pero digamos que llevarlas a un nivel de experticia más avanzado es algo que muchos no perciben como algo necesario. En este caso, yo creo que les dio mucha confianza en su disciplina.

El ApS les permitió a los docentes identificar fortalezas, como la garantía de que genera aprendizajes significativos, pues el servicio mismo le da sentido y trascendencia a lo aprendido; el desarrollo en el estudiante y en ellos mismos de un mayor compromiso con la realidad social que se concreta en el fortalecimiento de la responsabilidad social; la aplicación de esta propuesta pedagógica hace explícitos los logros de aprendizaje, pues crea las condiciones necesarias para el desarrollo de competencias profesionales y para el trabajo interdisciplinario; y,

más allá de lo planeado, la aplicación del ApS trae consigo espacios que propician aprendizajes inesperados que proporcionan ganancias adicionales a los logros académicos en la motivación y formación integral del estudiante.

Sin embargo, pese a la gran valoración del ApS, la decisión de utilizar esta propuesta pedagógica, desde la mirada del docente, debe pasar por una reflexión crítica mediante la cual el docente se pregunta la pertinencia de la metodología de ApS en función de los contenidos de la asignatura.

- *Cambios en la concepción de la enseñanza-aprendizaje.* Esta segunda categoría sustenta los cambios o el enriquecimiento en las concepciones que los docentes poseían en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno de la educación superior, al reconocer en esta propuesta pedagógica una nueva herramienta pedagógica pertinente que garantiza los logros programados, la fortaleza conceptual que la respalda, la integración de actividades extracurriculares que recrea los espacios institucionales que tradicionalmente se disponen para la enseñanza-aprendizaje. Dado que vincula la asignatura con los contextos de la realidad social que garantizan una praxis vívida, esta vinculación debe darse en coherencia de los contenidos de la asignatura y el tipo de necesidad que el sector externo está exponiendo.

Pese a que, como se planteó antes, promueve aprendizajes significativos que conllevan una gran satisfacción en el estudiante y en el docente al aportar soluciones al entorno social, también demanda de él preparación previa, alistamiento institucional con el sector externo y la tarea motivacional en su quehacer docente para vincular activamente al alumno.

- *Aporte al desarrollo docente.* Esta última categoría en la mirada del docente da cuenta del desarrollo docente en función de las categorías antes descritas, la adquisición de nuevas herramientas pedagógicas en el proceso de ApS, la promoción de un mayor compromiso docente como gestor de cambio social al vincular los aportes de sus asignatura al mejoramiento de vida de las personas en su entorno social, lo cual redundará en mayor conciencia de su responsabilidad social y con él la responsabilidad social institucional. Además del hecho de ser una estrategia pedagógica, el ApS promueve para el docente el fortalecimiento de las relaciones con sus estudiantes.

3.1.2. La mirada desde los estudiantes

Por otro lado, respecto de los resultados arrojados, a partir de los datos recolectados con los estudiantes, se evidencia en sus discursos la gran motivación que generó la estrategia de ApS implementada. En este caso, las categorías centrales identificadas fueron estas: formación profesional, experiencias significativas, aporte. El análisis siguiente da cuenta de la comprensión alcanzada en torno a la experiencia en la comunidad, aprendizaje para su propia vida y la continuidad del ApS.

- *Formación profesional.* El estudiante desde su mirada percibe que esta estrategia pedagógica le proporciona un espacio para el desarrollo de competencias comunicativas orales que su profesión les demandará en el futuro ejercicio profesional, igualmente les permite el desarrollo de habilidades intrapersonales, como el control emocional y la autovaloración. En este orden de ideas, los estudiantes expresan:

A mi parecer, la experiencia me brindó bastante en el carácter profesional, porque, cuando uno se forma para ser abogado, uno tiene que ver cómo les habla a las demás personas, y al hablarles a los niños es un lenguaje totalmente diferente, implica reformular los conceptos, porque no todo el mundo tiene el lenguaje jurídico que estamos desarrollando.

En la interacción y vinculación con las personas de las comunidades, identifican que en esta praxis han fortalecido el desarrollo de habilidades sociales, la inteligencia emocional con la capacidad para identificar los estados emocionales y las intenciones con las que les correspondió trabajar. La experiencia los llevó a mostrarse solidarios y asumir su compromiso social, es decir, de su responsabilidad social profesional. En general, para el estudiante, este escenario les facilitó el desarrollo de competencias comunicativas y la apropiación del conocimiento disciplinar.

- *Experiencia significativa.* El estudiante sustenta que la experiencia vivida fue significativa desde diferentes argumentos, a saber: “Cuando asumiendo el reto de lograr que la mayoría de la gente participe activamente en los talleres, identificas al final, por las cosas que hacen o dicen, que han asimilado el contenido de lo impartido”; “La satisfacción que se experimenta cuando te das cuenta de que has logrado aportar conocimientos a personas que no tienen los recursos para mejorar sus niveles educativos”; “Percibir el aprecio y la gratitud manifestado

por la comunidad ante sus aportes”; “El aporte extracurricular recibido en cuanto al conocimiento de la realidad social”; y “El desarrollo de su propio ser, pues experimentaron crecimiento y aprendizaje personal incentivando en ellos valores como la solidaridad, el respeto por la diferencia, el esfuerzo por salir adelante”.

- *Aporte a la comunidad.* En esta categoría, es resaltado por los estudiantes reconocer el valor que tienen sus propios conocimientos para aportar a las soluciones de las necesidades de la población participante, y de la apropiación por parte de ellos de los conocimientos impartidos en las actividades. Más allá de solo proporcionar conocimiento, también reconocen aportar a la solución de necesidades afectivas en alguno de los grupos con los que se trabajó, como el grupo de ancianos de Salgar . En torno a esto, los asistentes señalan:

El aporte que nosotros hicimos fue hacerles saber que ellos no estaban solos, que había gente que los podía cuidar, que nosotros íbamos a estar más pendientes de ellos, y pues también les dimos la oportunidad de decirnos que se sentían muy felices de que fuéramos allá, así sea que no les lleváramos nada, porque sus familias, sus hijos ni sabían si estaban, ellos comentaban que estaban vivos o no, para ellos la presencia de nosotros era muy gratificante, y pienso que eso fue el aporte que dejamos.

Estos aportes también se concretaron en la elaboración y apropiación de materiales didácticos que podría utilizar en la atención a los niños. Ha de destacarse también lo que podemos llamar una alfabetización en el tema de los derechos fundamentales, la motivación sobre la importancia de la educación y del desarrollo de una segunda lengua.

- *Aporte a su propia vida.* A partir de su crecimiento y aprendizaje personal, el estudiante, desde su mirada, identifica en sí mismo una mayor conciencia de los recursos con los que cuenta para el desarrollo de su propio proyecto de vida, en contraste con las condiciones de vida de la población participante. En este sentido, los asistentes plantean:

En la primera visita que tuvimos, nos encontramos con algo completamente diferente, adultos mayores que sobrepasaban los 90 años y, claro, con déficit cognitivo bastante grande, pero lo que me llama la atención es que eso es un

reto, algo muy muy muy grande adaptarnos como a esas nuevas reglas del juego entonces a nivel personal.

Asimismo, se deriva de esta experiencia una revaloración de sus propios padres, en cuanto al esfuerzo que hacen para poder proporcionarles estudios.

- *Sostenimiento de la ApS como método de aprendizaje.* Esta última categoría da cuenta del gran reconocimiento y valor que los estudiantes le dan la pedagogía APS, sugiriendo que se sostenga y se dé continuidad a su aplicación en las asignaturas, dado que permite el trabajo interdisciplinario y aporta con sus conocimientos a las personas participantes. Paralelamente, se destaca la necesidad de preparación y entrenamiento antes de la asistencia en comunidad.



Estudiantes participando en el momento de reflexión

Foto: Archivo

3.1.3. La mirada de los asistentes

- *Aporte a la comunidad.* El asistente, como figura de soporte a la labor del docente, nos proporciona una interesante mirada en función del proceso como investigación en el aula, al tiempo que se implementa la estrategia pedagógica centrada en el servicio, que hace posible aportar a las comunidades con los conocimientos impartidos en la asignatura, para mejorar la calidad de vida en ellas. A la vez este mismo escenario representa una ganancia para los estudiantes que tienen en ella la oportunidad de desarrollar competencias

profesionales. Con respecto a esto, uno de los asistentes manifiesta el “desarrollo de conocimientos, cómo aprender a tratar a la gente, a comunidades que no son la nuestra”, expresión que denota cómo el asistente percibe que el servicio le dio al estudiante la oportunidad de desarrollar competencias para el manejo y la conducción de grupos.

- *Formación profesional.* Los asistentes encontraron en la experiencia con el ApS una oportunidad que les permitió aprender la metodología para la investigación en el aula, lo cual los prepara para su vida profesional, pues, como uno de ellos manifiesta, “en lo personal me llama mucho la atención la parte social. Me permitió tener habilidades y competencias sobre investigación”, proceso que se dio en un contexto laboral real.
- *Valor de la experiencia para la comunidad.* En este aspecto, se percibe en las comunidades e instituciones un agradecimiento con los estudiantes por el servicio prestado, pues les ha ayudado a encontrar soluciones frente a necesidades sentidas. Frente a esto señalan los asistentes: “La comunidad agradece que la universidad se muestre interesada en abrir esos espacios”. Otro indicador que los asistentes identifican sobre el valor que la comunidad le dio al servicio que recibió lo constituye la expectativa que esta tiene de que se le dé continuidad a la experiencia, es decir que se les siga prestando el servicio.
- *Lo aprendido en la experiencia.* En esta categoría, los asistentes dejan ver que, además de haber adquirido conocimientos en la experiencia, esta fue significativa para ellos, pues, como manifiestan, “este tipo de experiencias marcan el rumbo, la vida de una persona”. Otro aspecto que señala lo significativa que fue la experiencia para los asistentes está en el hecho de que no participaban en la experiencia por una razón académica en la que tenían que pasar una asignatura, sino más bien por el genuino interés por aprender.

3.2. Observación participante

En la categorización de las actas de reuniones, se realizó una categorización en la que surgieron cinco categorías importantes: 1) conceptualización del ApS, 2) conceptualización del diseño del curso, 3) proceso de la comunidad de aprendizaje

docente, 4) la intervención social y 5) investigación dentro del aula. Algunas de estas categorías se apoyan a su vez en subcategorías, como se muestra a continuación.



Estudiantes de Diseño Industrial trabajando en una comunidad

Foto: Archivo

3.2.1. Conceptualización del aprendizaje servicio

- *Diferencia entre ApS y otras prácticas sociales.* El ApS es una estrategia que forma más allá de los contenidos teóricos. Desde la pedagogía activa, se puede decir que con esta estrategia se aprende haciendo, ya que el estudiante es el protagonista del proceso. Así, este se podrá sentir más motivado que con la forma tradicional de aprendizaje en el aula, pues implica aprender a resolver problemas, de proyectos reales y en la búsqueda de soluciones para una comunidad específica.

Tanto docentes como asistentes a las sesiones de la CAD están de acuerdo en que el ApS aporta una cualidad especial, que consiste en la enseñanza de valores a los otros, es decir, a las personas de la comunidad. Así las cosas, se convierte en una norma para los docentes que trabajan con esta estrategia resaltar los valores por tener en cuenta para cuando el estudiante se enfrente a la comunidad.

Otro de los puntos en favor de la estrategia es que permite a los estudiantes ir a las comunidades, conocer de primera mano los problemas, ayudar a resolverlos y al regresar al aula hacer reflexiones sobre el aprendizaje adquirido en el proceso.

- *¿Qué implica prestar un servicio a una comunidad?* Estuvieron todos de acuerdo en que el diario de campo es fundamental para que el estudiante consigne allí todo lo que observa, narra, aprende y comprende, con el propósito de que le sirva de referente en su reflexión. También argumentaron sobre la importancia de aprender de la responsabilidad social, que implica llegar a una comunidad y trabajar en ella, puesto que lo que menos se quiere es que los estudiantes lleguen a esta comunidad a improvisar, ya que lo que importa es que aprendan con ellos y de ellos a la vez.
- *De la conceptualización al diseño y a la implementación.* Se hizo relevante a lo largo de las sesiones la importancia de la fundamentación teórica y el diseño metodológico. Así pues, se concluyó que es necesario que el docente realice una buena conceptualización de la estrategia ApS en el aula y que resuelva todos los interrogantes que puedan surgir en los estudiantes. Asimismo, se hace evidente que toda asignatura que trabaje con esta estrategia deberá ser rediseñada para que el estudiante aprende a todo lo largo del proceso.
- *¿Cuándo implementar lo diseñado?* Los asistentes sugieren que la clave de todo el proceso es el primer contacto que pueda tener el docente con la comunidad, contacto en el que deberá apropiarse de sus necesidades para poder poner de manifiesto esta información al estudiante. Esto influirá en el rediseño de su asignatura, planear los momentos de diagnóstico y de intervención de aquel. Se trató también el trabajo que conllevaría rediseñar toda una asignatura que tuviera el componente ApS transversal al currículo.
- *¿Cómo evaluar la prestación del servicio a la comunidad?* Quedó claro la importancia de hacer varios tipos de evaluación: desde la comunidad intervenida, desde los momentos de reflexión y desde el aprendizaje conceptual del curso. Sugieren que desde la comunidad se puede evaluar con grupos focales de los líderes o con encuestas de opinión, desde los momentos de reflexión, en conversatorios regulados y guiados por el docente en el aula. Por último, el aprendizaje conceptual se puede evaluar con la entrega de un proyecto final en forma individual o grupal, antes que pensar en realizar evaluaciones tradicionales.

3.2.2. Proceso de la comunidad de aprendizaje docente

El primer punto en favor de trabajar el programa *Transformación de curso* con una CAD, sin lugar a dudas, fue indudablemente aprender del proceso que los otros docentes estaban llevando en sus asignaturas. Algunos docentes ya habían experimentado con algo parecido al ApS, pero todos reconocen la importancia del aprendizaje conceptual y de la discusión en las sesiones como una ganancia adicional de la CAD. En un comienzo, indican que se encuentran atemorizados por el factor tiempo, pero a medida que las facilitadoras (internacionales y la facilitadora internacional) fueron guiando el aprendizaje de docentes y asistentes el temor desapareció. Otro punto a favor fue la asignación de asistentes de investigación que puedan apoyar a los docentes en su investigación de aula. Por último, indicaron que las sesiones los ayudaron a integrar los contenidos curriculares a los planteamientos de los proyectos de los estudiantes mediante asesorías para que diseñaran propuestas que pudieran tener impacto en la comunidad elegida, lo cual ayudó a los estudiantes a comprender su responsabilidad social y profesional.

3.2.3. La intervención social

Los momentos de intervención social los dividieron en alistamiento, conocimiento, acción y reflexión. En la etapa de alistamiento, se generó sensibilización a la realidad a la cual se van a enfrentar los estudiantes. Es muy importante en esta primera etapa el carácter ético en cuanto al respeto por el otro, por su horario y el cumplimiento del trabajo. Además, es importante tener en cuenta la idiosincrasia de la gente y los recursos que van a utilizar en la comunidad. Asimismo, se hizo referencia a los principios básicos de la intervención comunitaria que hacen referencia a la autogestión y la sociogestión.

En cuanto a las estrategias de trabajo con la comunidad, se sugirieron espacios pedagógicos activos donde siempre existan dinámicas activas, como talleres, asambleas y grupos focales que pueden servir para diagnosticar las necesidades de la comunidad. Otro de los puntos que consideraron importante fue generar motivación en el grupo de estudiantes de manera constante. Asimismo, hacer constante seguimiento a la experiencia de los estudiantes y brindar asesoría permanente y pertinente.

En el caso de comunidades en las que se llegue a grupos de niños con todo tipo de necesidades, se plantearon tareas simples en las que se puede motivar a los niños a que aporten a su aprendizaje, quizá, consiguiendo material reciclado. Encontraron como fundamental abrirse a conocer a los niños y valorar sus capacidades y así se pueden involucrar en un rol, por tanto, es importante el ingenio y la creatividad.

3.3. Acerca de la investigación de aula

La investigación de aula es un proceso de reflexión sobre lo que se hace en el aula de clase, cuyo el tema central es la enseñanza-aprendizaje. Este tipo de investigación tiene tres fases: 1) describir la práctica docente, 2) sistematizar la práctica docente y 3) escribir sobre la experiencia. Así las cosas, la investigación de aula está compuesta por procesos sistemáticos que responden a un problema planteado en el aula de clase y permite realizar un análisis y replanteamiento de este.

La investigación educativa la puede hacer cualquier profesional desde su campo de estudio, acerca de su autogestión y de los procesos que se están llevando dentro del aula; por el contrario, la investigación de aula es realizada por el docente, se necesita rigor, estudio de literatura apropiada, sistematización, tener en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje desde lo global y apuntar a la calidad de la práctica educativa.

3.4. Conclusiones y reflexiones de los docentes con un análisis de contenido

En cuanto a las reflexiones finales de los docentes, podemos decir que en su mayoría exponen que la estrategia de ApS representa un esquema pedagógico que ayudó a sus estudiantes a aprender en un contexto real, prestando apoyo a una comunidad necesitada y luego reflexionando sobre su práctica.

Al respecto, un profesor de Diseño Industrial indica: “Desde el punto de vista de los modelos de intervención comunitarios implícitos, la incorporación de momentos de reflexión activa refuerzan el reconocimiento de los valores de los estudiantes por ellos mismos”.

Una docente del Departamento de Historia, escribe al respecto del contacto y la reflexión de los estudiantes con la comunidad: “Además, el estudiante manifestó la importancia de este tipo de proyectos para el fortalecimiento de la formación integral, de manera que contribuyen al desarrollo de una conciencia crítico-social”. Con referencia a la responsabilidad de aprender de los estudiantes, un profesor de Diseño Gráfico indicó: “Los proyectos ApS fortalecen la formación en valores y actitudes como la autonomía, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y el compromiso y responsabilidad social”.

Un profesor de Educación da cuenta detallada del impacto positivo de la estrategia:

El ApS se constituye en una oportunidad educativa valiosa para promover la vinculación entre la teoría y la práctica, es decir, con esta metodología se logra que los estudiantes pongan en escena sus conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes en un contexto real y concreto, de ahí que se cumple con una doble intención: integrar el aprender (reflexión) y el servir (acción). De esta manera, se aporta a la resolución de problemas o situaciones que afectan a una población específica, al tiempo que se potencian las competencias del estudiantado.

Por último, una docente de Medicina indica:

Si bien el ApS amerita la presencia y participación activa del estudiantado en el contexto en el cual se va a intervenir pedagógicamente, vemos que también es favorable brindar un espacio o ambiente diferente de formación, reflexión y aprendizaje a la comunidad objetivo, en el cual se entretejan lazos fraternos entre familia-escuela (universidad)-comunidad. Esto fue posible entreverlo en las experiencias de ApS que se desarrollaron en la asignatura, las cuales se desarrollaron favorablemente y sin contratiempos en las instalaciones.

Los profesores también hicieron recomendaciones sobre la aplicación de esta estrategia. Dado que los estudiantes deben salir del campus universitario para realizar actividades de enseñanza-aprendizaje (y no siempre van acompañados por su profesor), es importante que se tengan en cuenta recomendaciones tales como:

Para incrementar la posibilidad de éxito de la estrategia, se recomienda que de manera previa el docente realice visitas y acercamientos a diversos entornos

para determinar cuál puede ser el que ofrezca mejores garantías para el trabajo. Además, recordar notificar a la aseguradora de los estudiantes sobre las fechas en que estarán en comunidad para que en caso de que se presente alguna novedad puedan ser cubiertos por dicho seguro. *(Docente de Medicina)*

Se recomienda preparar a los estudiantes sobre las potenciales dificultades que pueden encontrar que van desde una agresión verbal hasta la no disposición de la comunidad objetivo de colaborar con la intervención prevista. Es importante que los estudiantes se concienticen sobre la importancia social de una intervención comunitaria con propósito de asentamiento de bases para un cambio social duradero. *(Profesor de Relaciones Internacionales)*

Uno de los aspectos que presenta mayor reto o dificultad es fomentar una buena actitud y motivación hacia el servicio como estrategia de aprendizaje. Este empoderamiento de los estudiantes es un factor clave para el éxito en la implementación de la metodología. *(Profesor de Diseño Gráfico)*

Recomendaría a los docentes el uso de esta estrategia, porque le permite al estudiante evidenciar y contrastar el impacto que el conocimiento tiene en la realidad, reconociendo que su aplicación exige la planeación de su aplicación al curso para adecuar los diseños tradicionales a los propósitos y objetivos propuestos por la ApS. Asimismo, hay que compartir unos conocimientos básicos de la estrategia con el estudiante para lograr su motivación y participación activa. *(Profesora de Historia)*

Es importante que todos los estudiantes que hacen parte de la asignatura se sientan dispuestos, interesados y con la mejor actitud para brindar un servicio a la comunidad, por lo que se debe hacer un seguimiento y estimularlos constantemente a participar, aportar ideas y realizar las acciones correspondientes garantizando el trabajo interdisciplinario de varias áreas del saber. *(Profesor de Educación)*

En líneas generales, los profesores recomiendan hacer una reflexión sobre si esta estrategia sirve para todas las asignaturas, ya que en algunas muy teóricas se recomienda otro tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, en su totalidad están de acuerdo en la necesidad de motivar al estudiante a realizar este tipo de proyectos, pues, en un principio, se muestran apáticos, debido al

desconocimiento de la estrategia y del trabajo en favor de una comunidad.

CONCLUSIONES DESDE LAS TRES MIRADAS

A partir de la profundización alcanzada mediante los grupos focales, el análisis de las actas de sesiones y el análisis del discurso de las conclusiones de capítulos, podemos reseñar a manera de conclusiones que este estudio, de *Transformación de curso* con la implementación del ApS sirve como una herramienta pedagógica que recrea el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que propicia el desarrollo de conductas prosociales, conciencia de la vulnerabilidad y realidad social de nuestro entorno.

Hubo coherencia entre la dinámica de la CAD y los objetivos del programa *Transformación de curso* ApS descrita en la tabla 10.1. Los diferentes actores de esta experiencia muestran coherencia y coincidencia en muchas de las consideraciones evaluadas y analizadas, así:

- Garantiza la calidad de procesos de aprendizajes activos al darse integrados al servicio.
- Afirma el desarrollo de habilidades comunicativas y de manejo de grupos dentro de la formación profesional en el estudiante.
- La calidad de los procesos académicos se ve enriquecida por el trabajo interdisciplinario.
- Promueve el sostenimiento de la motivación en el estudiante al sentirse con posibilidad de aportar a la solución de problemáticas en la realidad.
- Hace posible la vinculación de las aulas de clase a la realidad.
- El docente asume un papel activo al contribuir desde su asignatura al mejoramiento de la calidad de vida de entornos sociales deprimidos.
- Aporta al desarrollo de las comunidades con los proyectos ApS que implementan los estudiantes desde sus asignaturas.

- Promueve la formación de profesionales con responsabilidad social y conciencia ciudadana.

En general, podemos ver cómo la estrategia metodológica de ApS posibilita en la educación superior procesos integrales, así:

- En lo académico, hace posible que el aprendizaje se dé en contextos reales, garantizando la motivación y el aprendizaje en los estudiantes.
- En el servicio, la calidad y las contribuciones a la solución de problemas reales y satisfacción de necesidades sentidas fortalecen el desarrollo de habilidades profesionales y disciplinarias.
- Y por último, es de reconocer en la experiencia procesos de educación en valores, que cristalizan en el desarrollo de la solidaridad, sensibilidad y conciencia social, al promover la confianza en sí mismo, la conducta prosocial y el liderazgo frente al compromiso social.

REFERENCIAS

- Celi Arévalo, K. J. (2012). *El aprendizaje+servicio en las organizaciones universitarias: metodología pedagógica para la formación con responsabilidad social*. Editorial Académica Española.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 3-12.
- Ramírez, M. y Pizarro, B. (2005). ApS. Santiago del Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Riba, C. (2009). *Métodos de investigación cualitativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Furco, A. (2000). Rol del docente en el desarrollo de proyectos de ApS. En A. S. González y

P. J. Elicegui (comps.), *Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica del ApS* (pp. 1-189). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/93035/EL001173.pdf?sequence=1#page=3&zoom=auto,-122,539>

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de moebio*, 41, 207-224. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2011000200006&script=sci_arttext&tlng=pt

Universidad de Concepción (2013). Estrategias de enseñanza para la educación de la responsabilidad social aprendizaje + servicio: experiencia práctica: guía del docente para módulos. MECESUP UCO 0714. Recuperado de <http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2013/03/Guia-Practica-A+S.pdf>

AUTORES

ÀNGELS DOMINGO ROGET



Es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona y Doctora en Pedagogía por la Universidad Internacional de Cataluña (España). Realiza su actividad docente e investigadora en varias universidades de Europa y América; es consultora de la UNESCO en varios países y ha liderado numerosos proyectos de innovación educativa en la educación superior en España, Panamá, Colombia, Perú, etc. Es especialista en didáctica, desarrollo docente, práctica reflexiva y aprendizaje servicio.

Es co-fundadora y directora de la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva y directora pedagógica del Instituto Internacional Escalae especializado en calidad de la innovación y de la enseñanza-aprendizaje. Es la creadora del *Método R⁵* de Práctica Reflexiva actualmente implementado en prácticas universitarias y en otros contextos de formación docente inicial y permanente. La implementación de su metodología en distintos países, así como la simultánea investigación sobre estos, le ha permitido diversificar sus modelos, instrumentos y propuestas. Es autora reconocida de libros, publicaciones científicas y artículos.

M. CARMEN BALAGUER FÁBREGAS



Maestra por la Universitat Ramon Llull, licenciada en Psicopedagogía por la Universitat Oberta de Catalunya y doctora en Educación por la Universitat Internacional de Catalunya (España). Actualmente es profesora e investigadora de la Universitat Internacional de Catalunya. Miembro de la Comisión de Prácticas de la Facultad de Educación. Coautora de: “El Trabajo de Fin de Grado como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo *Pràcticum*: propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC)”, “La comunicación de los problemas de matemáticas en la didáctica de los grados de educación en la UIC. Estudios sobre el Mensaje Periodístico”, “Programa de lectura estratégica de los problemas matemáticos”, “La competencia comunicativa oral en la formación inicial de maestros y maestras”, “Las nuevas fórmulas docentes para la didáctica de las matemáticas en los grados de Educación Primaria de la UIC: contenidos y Formas”, “Conexión entre las dificultades de aprendizaje de la lectura y las matemáticas”, “Estilos de vida sostenible en la Educación superior”, “Líneas emergentes en la investigación de vanguardia”.

ANABELLA MARTÍNEZ GÓMEZ



Psicóloga, Universidad del Norte. Magister en Bienestar Universitario de Teachers College, Universidad de Columbia. Doctora en Educación, con énfasis en Educación Superior, Teachers College, Universidad de Columbia. Docente Investigadora del Departamento de Educación y Directora del Centro para la Excelencia Docente (CEDU), Universidad del Norte. Capítulo de libro: “Aprender a través de la docencia: el caso de Cambio Magistral en Uninorte”. Co-autora: “La Enseñanza para el aprendizaje en la formación de pregrado”. “Educación superior en Colombia: once propuestas para la próxima década”. “Situación de la educación en el Caribe colombiano”. “Evaluar el grado obligatorio de Preescolar: Caracterización de las prácticas evaluativas”. Coeditora y coautora: “Innovar para Educar: Prácticas universitarias exitosas. Tomo 4”, “Transformar para Educar1: Cambio Magistral”, “Transformar para Educar 2: Cursos Numerosos”, “Aulas Develas 1: La práctica, con investigación, se cambia” y “Aulas Develas 2: La práctica, con investigación, se cambia”.

ADELA DE CASTRO

Licenciada en Educación con Especialización en Lenguas Modernas, Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia). Máster en Logopedia y Terapia del Lenguaje, del Centro Médico de Ciencias del Lenguaje (Madrid, España). Máster en Formación de Formadores de Español Lengua Extranjera, Universidad de León (León, España). Docente investigadora del Departamento de Español, Universidad del Norte. Coordinadora de la Unidad de Innovación e Investigación, Centro para la Excelencia Docente (CEDU), Universidad del Norte.



Autora de “Estimulación de la comprensión de lectura mediante las TIC. Autora de “Comunicación oral: Técnicas y estrategias”, “Comunicación organizacional: Técnicas y estrategias”. Coeditora “Transformar para Educar 1: Cambio Magistral”. Coeditora y coautora de: “Innovar para Educar: Prácticas universitarias exitosas. Tomo 4” (<http://goo.gl/IkBOlz>), “Transformar para Educar 2: Investigación en clases numerosas”, “Transformar para Educar 3: Aprendizaje Basado en Equipos”, “Aulas Develas 1: La práctica, con investigación, se cambia” y “Aulas Develas 2: La práctica, con investigación, se cambia”.

Autora de: “[Maximum Consequentia: un videojuego educativo para ejercitar la comprensión lectora](#)”. Coautora de “REDEI: Página de Recursos Digitales de un colectivo de investigación”. “El efecto del uso de las TIC en la comprensión lectora de español como lengua materna (L1)”, “Las competencias comunicativas del ingeniero en el siglo XXI: Experiencias en dos universidades de Colombia”, “*Communications Skills In Senior Engineering Students*”.

DICK GUERRA FLÓREZ

Psicólogo, Universidad del Norte. Becario Roble Amarillo. Asistente de Investigación del Centro para la Excelencia Docente, de la Universidad del Norte. Co-investigador en diferentes investigaciones del área de la docencia universitaria:



Coautor: “Desarrollo de habilidades escriturales apoyado con tecnología móvil”, “Comprensión lectora y TIC en la universidad”, “El efecto del uso de las TIC en la comprensión lectora de español como lengua materna (L1)”.

FRANCISCO JOSÉ DEL POZO SERRANO

Licenciado en Historia del Arte, educador social, Diploma de Estudios Avanzados en Educación, Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España). Ha sido profesor de la Universidad de Castilla la Mancha y la Universidad Complutense de Madrid. Es docente e investigador del Departamento de Educación, de la Maestría en Educación y del Doctorado en Educación de la Universidad del Norte. Es coordinador del énfasis de Ciencias Sociales de la Maestría en Educación y el Diplomado de Educación para la Paz y Competencias Ciudadanas, de la misma Universidad. Actualmente es el investigador principal del “Proyecto socioeducativo de investigación-acción diferencial de género de las mujeres reclusas en Colombia y sus familias: Modelo y acción de tratamiento para la política pública y la atención igualitaria para la reinserción”.



Autor de: “Pedagogía social escolar en Colombia: El modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz”, “La educación en las prisiones españolas: formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes”, “Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica”, “Educación Social para la salud: proyección, acción y profesionalización”, “La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?”.

Coautor de: “Espacios y fronteras sensibles: aproximación hacia la acción socioeducativa para la paz, Soulages, François y San Ginés Aguilar”, “El tratamiento con mujeres: actuación socieducativa y sociolaboral en prisiones”, “Propuestas didácticas de educación para la igualdad”.

CINTHIA MILENA ASTORGA ACEVEDO

Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad del Norte. Maestranda en Educación, Universidad del Norte. Asistente de la Maestría en Educación y Doctorado en Educación.

Coautora de: “La crisis del juego en la actualidad”, “La evaluación y la dinámica global del siglo XXI: realidades y retos”, “Ludoevaluación en la Educación Superior: Más que un juego”, “Las TIC en Educación Superior: Experiencias de Innovación”.



MYRIAM JIMÉNEZ ARRIETA



Trabajadora Social, Universidad Pontificia Bolivariana, Maestría en Desarrollo Social, Universidad del Norte. Especialista en Trabajo con Familia, Universidad de Columbia, Especialista en Terapia Centrada en Soluciones, Universidad Pontificia de Salamanca, Profesora e investigadora del Departamento de Historia y Ciencias Sociales, Universidad del Norte.

Coautora de: “Aprendiendo de la realidad, interactuando con ella: Una estrategia pedagógica fundamentada desde el aprendizaje colaborativo y de servicio”, “Dinámica de las Familias de Menores con Problemas Psicosociales: El Caso del Menor Infractor y la Menor Explotada Sexualmente”, “Afrontamiento de Crisis Familiares: El caso del divorcio cuando se tienen hijos adolescentes”, “Internacionalización y Cooperación Universitaria: El Caso de Catedra Europa”.
Autora de: “Mujer y Ciudad”.

DANIA DE JESÚS JARAMILLO DORIA

Estudiante distinguida y becada del programa de Psicología, de la Universidad del Norte. Parte de la lista del decano; reconocimiento entregado a los estudiantes con los mejores promedios académicos dentro del programa. Asistente de investigación de la profesora Myriam Jiménez Arrieta del Departamento de Historia y Ciencias Sociales. Participante del programa de liderazgo de la Universidad del Norte conocido como “Catedra Barranquilla” durante el año 2015. Participante del taller de formación para pares académicos de la Universidad del Norte y monitora del Centro de Recursos para la Excelencia Estudiantil, de la Universidad del Norte.

Coautora de: “La internacionalización: una estrategia para comprender la sociedad contemporánea”.

JUAN PABLO ISAZA GUTIÉRREZ

Abogado, Universidad del Norte. Especialista en Constitucionalismo y Garantismo, Universidad de Castilla-La Mancha, Especialista en Argumentación Jurídica, Universidad de Alicante, Diploma de Estudios Avanzados del Doctorado en Interpretación de los Derechos y Libertades Constitucionalmente Reconocidos, Universidad de Castilla-La Mancha, Doctor en Derecho con énfasis en Filosofía del Derecho, Universidad de Castilla-La Mancha. Docente investigador del Departamento de Derecho, Universidad del Norte.



Autor de: "El modus vivendi como una nueva interpretación de la tolerancia Liberal, una visión desde la obra de John Gray" Los derechos humanos: una mirada transdisciplinar”.

DANIEL BARRIOS MOGOLLÓN

Abogado, Universidad Libre de Colombia, especialista en Derecho Público, Universidad del Norte. Maestrando en Derecho Público de la Universidad de Norte.



MAURICIO GARCÍA GONZÁLEZ

Diseñador Gráfico, Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali. Magíster en Mercadeo, Universidad ICESI. Docente investigador, Departamento de Diseño, Universidad del Norte. Desde hace diez años viene trabajando en la producción de contenidos para medios digitales, con un enfoque principalmente infantil.



MARIO ALBERTO DE LA PUENTE PACHECO



Profesor investigador del Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, de la Universidad del Norte. Candidato a Doctor en Análisis Económico Internacional, Universidad Rey Juan Carlos. Magister en Relaciones Económicas Internacionales, Universidad Rey Juan Carlos. Profesional en Relaciones Internacionales, Universidad del Norte. Miembro del grupo de investigación Agenda Internacional avalado por el Departamento de Ciencia y Tecnología de Colombia (Colciencias).

GABRIELA MUÑOZ BARRIOS

Diseñadora Gráfica, Universidad del Norte. Experiencia en proyectos de investigación-creación relacionados con el diseño y nuevos medios. Actual asistente de investigación del MediaLab Uninorte, de la Escuela de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.

ROCÍO VELA

Estudiante de Psicología. Universidad del Norte. Asistente de investigación del profesor Mario de la Puente en varios proyectos de investigación de aula.

KATHERINE ANDREA TAPIAS VALEST

Diseñadora Industrial, Universidad del Norte. Asistente de investigación del Laboratorio Experimental de Diseño para la Innovación Social del Caribe DISCALab de la Universidad del Norte.



EDGARD DAVID RINCÓN QUIJANO



Diseñador Industrial con Profundización en Objeto, Ciudad y Cultura, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Diseño Industrial de ISTHMUS, Escuela de Arquitectura y Diseño de América Latina y el Caribe, Ciudad de Panamá. Docente e investigador del Departamento de Diseño y Coordinador del Laboratorio Experimental de Diseño para la Innovación Social del Caribe DISCALab de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

MARÍA CAROLINA FERNÁNDEZ MORALES

Estudiante de Diseño Gráfico y Diseñadora Industrial, Universidad del Norte. Asistente de investigación del Laboratorio Experimental de Diseño para la Innovación Social del Caribe DISCALab, de la Universidad del Norte.

ANA LILIANA RÍOS GARCÍA

Médico, Universidad Libre. Especialista en Salud Familiar, Universidad del Norte. Especialista en Gestión Pública, Escuela Superior de Administración Pública ESAP. Magíster en Desarrollo Familiar, Universidad del Norte. Docente del Departamento de Salud Pública, Universidad del Norte.



Autora de: “Alcance de las Políticas Públicas en el área de salud sexual y reproductiva dirigidas a los adolescentes en Colombia”, “Detección de hipoacusia mediante potenciales evocados auditivos tronco-encefálicos y otoemisiones acústicas transitorias en niños (as) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar”, “Frecuencia y factores de riesgo para el desarrollo del síndrome metabólico en pacientes del programa de obesidad de una institución de salud en Barranquilla (Colombia)”, “*Food Security Overview: the Colombia experience*”. Coautora de “Percepción del envejecimiento y bienestar que tienen los adultos mayores del hogar geriátrico San Camilo de la ciudad de Barranquilla”.

VANESSA DEL CARMEN PEREZ PEÑALOZA

Maestranda en Desarrollo Social y Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad del Norte. Asistente de investigación del Centro para la Excelencia Docente (CEDU), de la Universidad del Norte.

Coautora: “Acercándonos a la realidad social del envejecimiento”.



MARÍA DEL CARMEN AMARÍS

Doctora en Psicología, Universidad del Norte. Magíster en Proyectos de Desarrollo Social, Magíster en Educación, *Université de Paris XII* (Paris-Val-de-Marne), U.P. XII, Francia. Psicóloga. Universidad del Norte. Actualmente se encuentra participando en proyectos del Grupo de Investigaciones en Desarrollo Humano Gidhum y como Directora del Programa Institucional Univoluntarios de la Universidad del Norte. Docente investigadora del Departamento de Psicología. Experta en el área de familia, educación y desarrollo de proyectos sociales en distintos ámbitos de intervención.

Coautora de: “La ruta psicosocial del desplazamiento: una perspectiva de género”, “Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico”, “*The Experience of Well-Being in Professionals Who Support Victims of Political or Familiar Conflicts During Their Social Integration Process in Barranquilla, Colombia*”.

Autora de: “Las Inteligencias Múltiples”.

