



Transformar

para

Educación

Aprendizaje servicio

Adela De Castro y Eulises Domínguez
Compiladores

TRANSFORMAR PARA EDUCAR 6

APRENDIZAJE SERVICIO

TRANSFORMAR PARA EDUCAR 6

APRENDIZAJE SERVICIO

ADELA DE CASTRO
EULISES DOMÍNGUES MERLANO
(COMPILADORES)

MARÍA AMARÍS MACÍAS,
DICK GUERRA FLÓREZ,
MARIO ALBERTO DE LA PUENTE PACHECO
ROCIO VELA
ANA LILIANA RÍOS GARCÍA
ADALBERTO GUTIÉRREZ GRANADOS
MYRIAM JIMÉNEZ ARRIETA
ANA CAROLINA MORENO HERRERA
CARMEN MOLINARES BRITO
SABRINA DE LA HOZ

Transformar para educar 6: aprendizaje servicio / Adela de Castro, Eulises Domínguez Merlano, Compiladores; María Amarís Macías [y otros]. -- Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte, 2018.

122 p. : il. ; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-789-043-3

1. Aprendizaje de servicio. 2. Universidades--Aspectos sociales. 3. Aprendizaje--Innovaciones educativas. 4. Innovaciones educativas. I. Castro de Castro, Adela de, comp. II. Domínguez Merlano, Eulises, comp. III. Amarís Macías, María. IV. Tít.

(378.007 T772 ed. 23) (CO-BrUNB)



Vigilada Mineducación

www.uninorte.edu.co

Km 5, vía a Puerto Colombia, A.A. 1569

Área metropolitana de Barranquilla (Colombia)

© Universidad del Norte, 2018

Adela de Castro, Eulises Domínguez Merlano, María Amarís Macías, Dick Guerra Flórez,

Mario Alberto de la Puente Pacheco, Rocio Vela, Ana Liliana Ríos García, Adalberto Gutiérrez Granados,

Myriam Jiménez Arrieta, Ana Carolina Moreno Herrera, Carmen Molinares Brito, Sabrina de la Hoz.

Una publicación del Centro de Excelencia Docente - CEDU

Coordinación editorial

Zoila Sotomayor O.

Asistente Coordinación editorial

María Margarita Medina M.

Catalina Suárez

Diseño y diagramación

Álvaro Carrillo Barraza

Diseño de portada

Víctor Leyva S.

Corrección de textos

Henry Stein

Fotografías y vídeos

Centro para la Excelencia Docente -CEDU

Montaje e-book

Mario Gómez y Aldair Zapata

Diseñador asesor

Munir Kharfan de los Reyes

Hecho en Colombia

Made in Colombia

© 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

DIVULGACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE 2

*Eulises Domínguez Merlano
Adela de Castro*

CAPÍTULO 1

EL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA APROXIMACIÓN A SU CONCEPTUALIZACIÓN 16

María Amarís Macías

INTRODUCCIÓN	17
1. NATURALEZA Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO	20
2. MITOS ASOCIADOS AL APRENDIZAJE SERVICIO	23
3. LA EXPERIENCIA DEL APS Y EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE	25
REFERENCIAS	39

CAPÍTULO 2

ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS: UN ESTUDIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR 41

Adela de Castro, Dick Guerra Flórez, Eulises Domínguez Merlanoz

INTRODUCCIÓN	42
1. APRENDIZAJE SERVICIO A TRAVÉS DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DOCENTE (CAD)	45
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA	
2.1. ¿QUÉ ES APRENDIZAJE SERVICIO?	45
2.2. ¿QUÉ SON LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA?	46
2.3. ¿QUÉ SON LAS CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS?	46

3. OBJETIVOS	51
2.1. OBJETIVO GENERAL51	
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS52	
3. METODOLOGÍA.....	52
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	57
4.1. METODOLOGÍA57	
4.2. MUESTRA58	
4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS60	
4.3.1 Inventario de Enfoques de Enseñanza (<i>Approaches to Teaching Inventory</i>)61	
4.3.2 Inventario de creencias epistemológicas(<i>epistemic beliefs inventory</i>)	
4.4 PROCEDIMIENTO	
5. RESULTADOS Y ANÁLISIS62	
5.1 CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS DE LOS DOCENTES64	
5.1.1 Certeza del conocimiento (<i>Certainty of Knowledge: CK</i>)	
5.1.2 Simplicidad y estructura del conocimiento (<i>Simple Knowledge: SK</i>)	
5.1.3 Velocidad del aprendizaje (<i>Quick learning: QL</i>)	
5.1.4 La autoridad sobre el conocimiento (<i>Omniscient Authority</i>)	
5.1.5 La habilidad innata de aprender (<i>Innate Ability</i>)	
5.2 ENFOQUES DE ENSEÑANZA	
6. CONCLUSIONES	
6.1 ENFOQUES DE ENSEÑANZA	
6.2 CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS	
REFERENCIAS	

CAPÍTULO 3

REFLEXIÓN POLÍTICA: UN ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LA ASIGNATURA “ACTOR RACIONAL” 67

Mario Alberto de la Puente Pacheco, Rocío Vela

INTRODUCCIÓN	68
1. ANTECEDENTES70	
2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROPUESTA	
3. REFERENTES CONCEPTUALES	
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	
4.1 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	
4.2 MUESTRA	
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
5.1 ANÁLISIS DE LA ENCUESTA TIPO LİKERT Y GRUPO FOCAL	
6. CONCLUSIONES.	
7. REFLEXIÓN POLÍTICA: UN ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LA ASIGNATURA “ACTOR RACIONAL”	
8. REFERENCIAS.	74



CAPÍTULO 3
DE JÓVENES PARA JÓVENES 67

Ana Liliana Ríos García, Adalberto Gutiérrez Granados

INTRODUCCIÓN68

1. ANTECEDENTES70

2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROPUESTA

3. REFERENTES CONCEPTUALES

4. OBJETIVOS

 4.1 OBJETIVO GENERAL

 4.1 OBJETIVO ESPECIFICOS

5.DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

 5.1 METODOLOGÍA

 5.2 MUESTRA

 5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

 6.1 LA ENCUESTA *SERVICE LEARNING BENEFIT SCALE*

 6.2 GRUPOS FOCALES Y DIARIOS DE CAMPO

7. CONCLUSIONES.....

8. PROS Y CONTRAS DEL APRENDIZAJE SERVICIOS EN LA ASIGNATURA SALUD Y ADOLESCENCIA

9. REFERENCIAS.....74

CAPÍTULO 5
**APRENDIENDO DE LA REALIDAD:
A TRAVÉS DEL SERVICIO 67**

Myriam Jiménez Arrieta, Ana Carolina Moreno Herrera

INTRODUCCIÓN68

1. ANTECEDENTES70

2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROPUESTA

3. REFERENTES CONCEPTUALES

 3.1 DEFINICIONES DESTACADAS PARA ApS

 3.2 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DESDE ApS

 3.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE VINCULADAS EN EL APRENDIZAJE SERVICIO

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

 4.1 OBJETIVO GENERAL

 4.1 OBJETIVO ESPECIFICOS

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	
5.1 METODOLOGÍA	
5.2 MUESTRA	
5.3 INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO CON LAS MEJORAS EN RELACIÓN CON 2015	
5.4 PASO A PASO DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA	
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
6.1 RESULTADOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DESPUÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE APS	
6.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS QCD AL FINALIZAR LA IMPLEMENTACIÓN DE APS	
6.3 ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL GRUPO FOCAL	
7. CONCLUSIONES	
8. RECOMENDACIONES	
9. APRENDIENDO DE LA REALIDAD: A TRAVÉS DEL SERVICIO	
10. REFERENCIAS.	74

CAPÍTULO 6

APRENDER HACIENDO. EL TRABAJO SOCIAL EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA.	67
---	-----------

Carmen Molinares Brito, Sabrina de la Hoz

INTRODUCCIÓN	68
1. ANTECEDENTES	70
2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROPUESTA	
3. REFERENTES CONCEPTUALES	
3.1 LAS EXPERIENCIAS SOCIALES DESDE LOS CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN	
3.2 EL SERVICIO COMO PROCESO PARA APRENDER DESDE LA COMUNIDAD	
3.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE VINCULADAS EN EL APRENDIZAJE SERVICIO	
4. DISEÑO	
4.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	
4.2 MUESTRA	
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	
4.4 PASO A PASO DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA	
5. RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE CAMPO Y SU DISCUSIÓN	
6. CONSIDERACIONES FINALES	
7. REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO SOCIAL EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA	
8. REFERENCIAS	

CAPÍTULO 7

ESTIMACIONES SOBRE LOS BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE

SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE 67

Adela de Castro, Dick Guerra Flórez

INTRODUCCIÓN68

1. REVISIÓN DE LITERATURA⁷⁰

1.1 APRENDIZAJE SERVICIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1.2 ¿EL APRENDIZAJE SERVICIO PROPORCIONA BENEFICIOS A LOS APRENDICES?

2. OBJETIVO

3. METODOLOGÍA

3.1 METODOLOGÍA

3.2 MUESTRA

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

4. RESULTADOS DE LA ESCALA DE BENEFICIOS DE APRENDIZAJE SERVICIO

4.1 A NIVEL PERSONAL

4.2 A NIVEL INTERPERSONAL

4.3 NIVEL DE COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES CON LA ACTIVIDAD

4.4 NIVEL DE COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES CON LA ACTIVIDAD

4.4.1 A nivel de las actitudes

4.4.2 Autorreflexiones

5. CONCLUSIONES

6. REFERENCIAS

AUTORES.....265

INTRODUCCIÓN

DIVULGACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

Eulises Domínguez Merlano

Jefe Centro para la Excelencia Docente (CEDU)

edomingu@uninorte.edu.co

Adela de Castro

Docente investigadora

Departamento de Español

Editora Centro para la Excelencia Docente (CEDU)

decastro@uninorte.edu.co

El programa Transformación de Curso, del Centro para la Excelencia Docente de la Universidad del Norte (CEDU), se viene realizando desde la creación del centro en 2012. Este programa intenta que, durante un año, los docentes, que se presenten voluntariamente aprendan a manejar e implementar nuevas estrategias en el aula o aprendan sobre nuevas metodologías de enseñanza. En 2016 se convocó por segunda vez un nuevo ciclo de Transformación de Curso cuya temática era aprender a usar la estrategia de aprendizaje servicio (ApS).

Para ello, el programa contó con la presencia de la Dra. María del Carmen Amarís, como facilitadora, y del psicólogo Dick Guerra, del CEDU, como cofacilitador. Entre ambos lideraron una Comunidad de Aprendizaje Docente (CAD) para estudiar, reflexionar, rediseñar la asignatura e implementar los cambios durante un año. La CAD tuvo una intensidad de trabajo de dos horas quincenales.

Por su parte, los docentes contaron con asistentes de investigación, quienes apoyaron la labor investigativa en tareas tales como: apoyo para la búsqueda de literatura actualizada sobre la estrategia, aplicación de instrumentos a los estudiantes, análisis de datos y escritura en coautoría de los capítulos.

Como resultado de la labor investigativa en el aula de profesores y estudiantes surgieron los capítulos de este libro, para ayudar a diseminar la información sobre los resultados de la estrategia aprendizaje servicio en la Universidad del Norte. Así las cosas, el texto consta de los siguientes capítulos:

- “El aprendizaje servicio en la educación superior: Una aproximación a su conceptualización”. Como su nombre lo indica, este primer capítulo versa sobre la conceptualización actualizada del aprendizaje servicio de manos de la facilitadora del programa 2016, Dra. María del Carmen Amarís.
- Como segundo capítulo se presentan los resultados de una investigación que realizó el Centro para la Excelencia Docente con los profesores que participaron en el programa Transformación de Curso ApS. El título del capítulo es “Enfoques de enseñanza y creencias epistemológicas: Un estudio en educación superior”.
- El tercer capítulo, escrito por el profesor Mario de la Puente y su asistente de investigación Rocío Vela, se denomina “Reflexión política: un análisis crítico desde la asignatura Actor Racional”. Trata sobre cómo la enseñanza de los parámetros necesarios para aplicar los conceptos y procesos aprendidos en clase se

pueden llevar a una comunidad con el fin de aportar desde la academia a una mejor calidad de vida.

- “De jóvenes para jóvenes” es el siguiente capítulo, escrito por la profesora Ana Liliana Ríos y su asistente de investigación Adalberto Granados. Abordan los resultados de la experiencia de los estudiantes de la asignatura “Salud y Adolescencia” con un programa de salud específico para adolescentes de un colegio estatal del municipio de Puerto Colombia.
- El siguiente capítulo está a cargo de la profesora Myriam Jiménez y de su asistente Ana Carolina Moreno, y se denomina “Aprendiendo de la realidad: Un servicio colaborativo”. Presentan los resultados del uso transversal de la estrategia ApS en la asignatura electiva “Desarrollo Social”.
- “Aprender haciendo, el trabajo social en las prácticas profesionales en Psicología”, de la profesora Carmen Molinares y su asistente Sabrina de la Hoz, plantea la importancia de la estrategia de ApS, puesto que permite una metodología de trabajo interdisciplinario, debido a que es un método generador de trabajo y acción social.
- El séptimo y último capítulo cierra el ciclo del programa con una investigación del CEDU llamada “Beneficios del aprendizaje servicio en UNINORTE”, y presenta los resultados de la aplicación de dos instrumentos a los estudiantes para conocer el impacto de esta estrategia en su aprendizaje.

Esperamos que el lector nos ayude a diseminar la información contenida en este libro y que disfrute de su lectura; así como la de los otros libros de nuestra colección Transformar para Educar (<https://www.uninorte.edu.co/web/cedu/publicaciones>).

1

EL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA APROXIMACIÓN A SU CONCEPTUALIZACIÓN

María Amarís Macías

Docente investigadora
Departamento de Psicología
Univoluntarios
mamaris@uninorte.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual experimenta acelerados procesos de cambio asociados a grandes crisis de orden político-económicas, por un lado, y a grandes adelantos en desarrollos tecnológicos y virtuales. Respecto a esta realidad se requiere repensar las estrategias y los contenidos educativos, en función de proveer respuestas con soluciones a las necesidades, que al tiempo se suministren espacios formativos que conlleven al desarrollo de las competencias que requiere el profesional de hoy. En la educación superior el estudiante requiere encontrar espacios formativos donde se entrene en manejar y resolver problemas complejos en contextos de realidad que le permiten transferir conocimiento, al tiempo que también aprende y desarrolla competencias en su campo profesional (Wendler, 2012).

En este contexto, el aprendizaje servicio (APS), a diferencia de otras estrategias pedagógicas permite, en contexto de realidad, desarrollar competencias, transferir conocimientos a comunidades vulnerables, educar en valores y desarrollar mayor conocimiento de sí mismo y un sentido de responsabilidad social y compromiso como ciudadano en los futuros profesionales (Rodríguez, 2014).

2. NATURALEZA Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO

En el recorrido histórico del APS puede identificarse que el concepto tiene sus primeras manifestaciones en la educación superior asociadas con el auge del movimiento de “extensión universitaria” a finales del siglo XIX y principios del XX, a partir del cual se promovían acciones de servicio social desde la educación superior. Las universidades mexicanas fueron las primeras en crear el servicio social, cuando en el artículo 5 de la Constitución de 1910 se estableció el servicio social obligatorio. Posteriormente las universidades de Estados Unidos, a la altura del año 1915, con la iniciativa de algunos “colleges”, integraron con intención pedagógica contenidos de aprendizaje con experiencias y servicio a las comunidades, reconociéndose como pionero del programa de servicio comunitario estudiantil del Antioch College; programa que inspira su ejercicio a partir de la propuesta “Aprender haciendo” de John Dewey, y que tenía como misión preparar al estudiante para un mundo complejo, vinculando la educación y el trabajo (Tapias, 2010).

Se reconoce en este contexto la gran influencia de las ideas de Dewey en los inicios del aprendizaje servicio en los Estados Unidos. Posteriormente, en los años sesenta y setenta, las ideas del pedagogo Paul Freire (2009) fueron integradas en el ámbito del APS tanto en estados Unidos como en América Latina, dado que esta práctica

promueve una educación liberadora, que confronta las normas en torno a quién debía ser poseedor del conocimiento; el APS promueve que el conocimiento se dé más allá de la relación profesor- alumno a una relación recíproca profesor-alumno-comunidad, es decir, promueve una educación más democrática (Butin, 2003).

Al rastrear y revisar los referentes teóricos sobre el APS se identifica que en su mayoría las diferentes propuestas sobre el tema contemplan en común que el APS contiene unas características centrales, tales como: responder a las necesidades de la comunidad, ser una pedagogía experiencial activa que promueve una alta participación de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se integra al currículo generando espacios donde se garantiza la adecuada utilización de los conocimientos y el desarrollo de competencias pertinentes al ámbito profesional desde el que se aplica la propuesta (Opazo, 2015).

El espacio de enseñanza-aprendizaje que genera la utilización y aplicación del APS permite el uso y la integración de diversas teorías de aprendizaje. Opazo (2015) propone que el APS se integra con teorías del aprendizaje como

La pedagogía pragmática y experiencial de Dewey (1938), la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1954); la teoría de constructivismo y andamiaje [scaffolding] de Jerome Bruner (1960); la pedagogía crítica de Paulo Freire (2009); la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1984); el aprendizaje experiencial de Kolb (1984), la influencia sociocultural para el desarrollo del individuo de Vygotsky (1978) y las teorías de realización personal de Frankl (2005). (p. 59)

Adicionalmente a las planteadas en el párrafo anterior, podría incluirse también el papel de la cultura en el desarrollo de la persona desde Vygotsky y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubell, entre otras. El aprendizaje mismo de las personas que participan en la dinámica del APS puede ser explicado desde alguna de las teorías señaladas, o bien estas podrían ser ilustradas en este mismo escenario. En la dinámica del APS la interacción permite que quienes protagonizan esta experiencia descubran y construyan nuevos conocimientos, utilicen las herramientas de la cultura en este avance educativo, asuman la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre el proceso del otro.

El carácter experiencial del APS, mediado por el aprender haciendo de Dewey, requiere de seguimiento y reflexión constante, o desde Freire (2009) debe constituirse en acción – reflexión, contexto en el cual el papel del docente se concreta en ser un facilitador del proceso estudiante-comunidad.

De los procesos de aprendizaje que se gestan en la interacción profesor-alumno-comunidad da cuenta la evaluación, que juega un papel destacado, como bien lo plantean Puig, Batlle, Bosh y Palos, (2006) y Puig (2009); la evaluación de los proyectos de APS es multifocal, dado que a partir de ella se evalúa el aprendizaje en los estudiantes y en los participantes de la comunidad, la pertinencia de la metodología en el ámbito disciplinario, y el experiencia misma para el estudiante, el docente y la comunidad.

3. MITOS ASOCIADOS AL APRENDIZAJE SERVICIO

Siendo múltiples los escenarios que acercan las universidades a las comunidades y con el auge que en las últimas décadas la pedagogía de aprendizaje servicio ha alcanzado en el ámbito de la educación superior, se observa un uso indiscriminado de conceptos que aunque puedan tener alguna relación, no son en esencia APS. En este contexto, es menester aclarar la terminología asociada al buen uso de esta metodología APS, discriminando lo que no es aprendizaje servicio a partir de la identificación y análisis de los que Chenarani (2017) reconoce como mitos del APS: el mito de la terminología, de la conceptualización, de sinonimia y de la marginalidad.

- **El mito de terminología** hace referencia a la tendencia a considerar que los programas de servicio comunitario sean en sí mismos experiencias de APS; eventos que no son lo mismo, pues el servicio comunitario contiene el aprendizaje en torno a la realidad social comunitaria, mientras que APS utiliza el servicio como un recurso para el aprendizaje académico y el cívico.
- **El mito de la conceptualización.** De acuerdo con Chenarani (2017), asumir que el APS es una nueva forma de nombrar los programas de servicio a la comunidad, respondiendo estos a dos estrategias pedagógicas con alcances diferentes, aunque ambas involucren a los estudiantes en la comunidad. El programa de pasantía está planeado para el aprendizaje académico, desconectado del aprendizaje cívico, que en cambio sí se contempla como objetivo en el APS, junto con el académico.
- **Mito de la sinonimia.** Se considera un mito asumir que la experiencia en la comunidad es en sí misma un aprendizaje. Experiencia y aprendizaje no es lo mismo, aunque se necesite de esta para el aprendizaje, no es suficiente, es menester la intervención facilitadora del docente con estrategias de análisis que garanticen el aprendizaje, mediante la reflexión.

- **Mito de la marginalidad.** Con este mito Chenarani señala la consideración equivocada y subvalorada de la pedagogía APS, asumiendo en forma marginal que para su aplicación basta con insertar un servicio comunitario en un curso tradicional, sin generar la transformación requerida en la planeación de dicho curso para garantizar los procesos de reflexión y los alistamientos institucionales requeridos para el éxito del APS como estrategia pedagógica.

Coherente con lo planteado en las líneas anteriores, al asumir en los programas académicos la pedagogía de APS en sus asignaturas es necesario tener en cuenta en su planeación una serie de principios que den garantía de una adecuada integración de esta metodología. Los principios que se deben contemplar, de acuerdo con autores como Howard (2001), Chenarani (2017), son los siguientes:

1. **Los créditos académicos se definen para el aprendizaje, no para el servicio.** Al preguntarnos el valor que dentro de la evaluación tiene el servicio a la comunidad, la respuesta gira en torno a que no es el servicio en sí mismo lo que se debe evaluar; bajo esta metodología el crédito académico se centra en el aprendizaje, y por lo tanto se evalúa el aprendizaje con herramientas tradicionales, se evalúa el aprendizaje en el servicio comunitario y un cruce entre ambas.
2. **No comprometer el rigor académico.** Respecto a la idea generalizada del APS como una herramienta suave de aprendizaje, se tiende a flexibilizar el rigor metodológico de la aplicación de la metodología de la APS, lo cual nunca debe pasar, pues es necesario garantizar la adecuada planeación del curso con la integración de esta pedagogía y generar así el espacio propicio para el aprendizaje académico y cívico.
3. **Definir los objetivos.** El establecimiento de los objetivos de aprendizaje es siempre una condición básica de todo programa educativo, al igual que para los cursos de APS. La delimitación de objetivos constituye la meta para los estudiantes y, adicionalmente, focaliza las actividades desarrolladas en el servicio en función de los objetivos de aprendizaje que se planteen.
4. **Establecer los criterios para definir los lugares para la prestación del servicio.** Es importante definir las opciones institucionales, organizacionales y/o comunitarias para prestar el servicio; para esto Howard (2001) recomiendan: establecer la lista de opciones para la ubicación de los estudiantes; tener en cuenta lugares con potencial para que se cumplan los objetivos académicos y cívicos, no sólo para la prestación del servicio; ponderar el

tiempo requerido para el desarrollo de los objetivos académicos y cívicos; y asignar proyectos que respondan a necesidades reales de las comunidades.

5. **Definir sólidas estrategias de aprendizaje y de evaluación del mismo, para garantizar el aprendizaje y la realización comunitaria.** Para el cumplimiento de los objetivos académicos y cívicos es necesario proveer al estudiante de herramientas y técnicas adecuadas para la experiencia de aprendizaje servicio. Por ejemplo, la planeación de las actividades que realizará, el registro del número de horas, de los participantes, la implementación de un diario de campo, acompañado de sesiones de reflexión que aseguren el desarrollo del aprendizaje, el pensamiento crítico, las competencias disciplinares y ciudadanas.
6. **Prepare a los estudiantes para la experiencia de APS.** En la mayoría de los casos los estudiantes no cuentan con experiencias previas en este tipo de programas, por lo que es de gran relevancia que se les realice la respectiva inducción en el uso de la herramientas y técnicas de aprendizaje que utilizará, de manera que se garantice el éxito en el desarrollo del proyecto de servicio, al igual que en desarrollo de las sesiones de reflexión. Este proceso requiere la garantía de los apoyos educativos para el éxito de la experiencia.
7. **Minimice la distancia entre el rol de aprendizaje comunitario de los estudiantes y el papel de aprendizaje en el aula.** El aula de clase y el entorno comunitario son escenarios de aprendizaje diferentes y generalmente las expectativas que se tienen sobre el rol del estudiante varían en función de estos escenarios educativos. En el aula de clase las actividades son más dirigidas por el docente y el estudiante tiende a ser pasivo; lo contrario pasa en los entornos comunitarios, donde se espera que el estudiante sea muy activo y la dirección del docente es baja. Respecto a estas circunstancias es necesario que se propenda a que el estudiante en el salón de clase también juegue un papel activo, es decir que el estudiante en ambos escenarios cumpla roles similares.
8. **Repensar el rol del docente.** Congruente con la demanda de un rol más activo para el estudiante, el rol del docente también debe replantearse hacia un rol de facilitador. Es de advertir que proceso de cambio en el sentido sugerido requiere de tiempo para que los mismos estudiantes no demanden la dirección por parte del profesor y asuman su papel activo.
9. **Prepárese para la variación y la pérdida de control con el aprendizaje de los estudiantes.** Reconociendo los múltiples escenarios de APS y la ausencia

de control sobre las condiciones de aprendizaje, es de esperar variabilidad en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y por lo tanto, es de esperar mayor heterogeneidad en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

10. Maximice la orientación de responsabilidad de la comunidad del curso.

Se plantea la necesidad de asegurar normas que paralelas a las académicas aseguren el proceso de aprendizaje cívico. Teniendo como un objetivo importante el aprendizaje cívico, es necesario no descuidarlo y asegurar el proceso mediante normas que regulan dicho proceso.

Los aspectos señalados en los principios representan el reto y la tarea que la educación superior debe asumir frente a la apropiación e integración de esta pedagogía a los diversos cursos de los programas académicos, sin restarle importancia al rigor académico exigido para el éxito de la experiencia, al igual que con la misma importancia se regule la experiencia en ámbito cívico social, mediante la reflexión ética y el seguimiento de normas sociales que median el ejercicio de los roles y el respeto a la idiosincrasia de las comunidades.

4. LA EXPERIENCIA DEL APS Y EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

El aprendizaje servicio, como se había expresado antes, contiene un objetivo dual, como lo son el aprendizaje académico y el aprendizaje cívico en el estudiante. Como método pedagógico, el APS exige un proceso riguroso coordinado por el docente como facilitador para garantizar el desarrollo de capacidades desde las propias disciplinas, el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad para analizar y solucionar problemas complejos. Paralelamente, bajo el seguimiento de reglas y normas éticas, el estudiante confronta su propio mundo con el de los miembros de la comunidad, participando de la construcción de la realidad en los entornos sociales en los que se encuentra inmerso; consecuentemente con este encuentro de dos mundos, el estudiante desarrolla un aprendizaje cívico, que conlleva el desarrollo de la sensibilidad y conciencia social, el reconocimiento de su papel, en muchos casos como líderes, en estos entornos y la responsabilidad social profesional (De Castro, Amarís y Guerra, 2015).

Chan, Ng y Chan (2016) señalan, a partir de un estudio con estudiantes participantes de un curso con APS y sustentados en Kember et al. (2000), que el estudiante muestra reflexiones con pensamiento crítico (Barrios, Rubio, Gutiérrez, y Sepúlveda, 2012). y experimenta un empoderamiento personal, destacando al respecto características como:

- ⇒ Promueve en el estudiante el dominio en el área académica en la cual trabajó
- ⇒ Experimenta satisfacción al percibir desde los miembros de la comunidad la satisfacción con el trabajo desarrollado
- ⇒ Promueve conciencia crítica sobre problemáticas comunitarias
- ⇒ Aprendizaje acerca de su propio papel en el trabajo de participación con y para la comunidad.

En este mismo orden de ideas, algunos autores identifican que la experiencia de APS prepara al estudiante para el trabajo con enfoque interdisciplinario, le facilita experiencia en el mundo real, desarrolla capacidad para la resolución de problemas de la comunidad y en general da la oportunidad de ejercer el liderazgo (Saz y Ramo, 2015; Moely & Ilustre, 2014). Así mismo, Arbués, Juárez, Martínez y Martín (2015) resaltan que evaluando el impacto de un programa de APS sobre sus estudiantes identificaron que los conocimientos académicos disciplinares obtenidos en el curso se sostenían, lo cual evidencia la efectividad de la metodología; de aprendizaje servicio en la formación profesional.

En síntesis, son muchas las bondades de esta metodología, sin embargo, la importancia de trabajar con la propuesta pedagógica APS en educación superior se puede plantear en las siguientes características básicas: acerca a la comunidad universitaria a la comunidad; fortalece el aprendizaje en el estudiante, dando la posibilidad de aplicar sus conocimientos en contextos reales y ejercer su liderazgo en la solución de problemas de la comunidad, prepara al estudiante para el trabajo disciplinario e interdisciplinario; facilita el desarrollo de aprendizajes cívicos en el estudiante, es decir, el desarrollo de competencias ciudadanas, el compromiso con la situación social y la responsabilidad social profesional.

REFERENCIAS

- Arbués, E., Juárez, R., Martínez., B. y Martín, S. (2015). Impacto de un proyecto de aprendizaje-servicio con estudiantes de Enfermería. *Metas de Enfermería*, 18 (2), 54-69.
- Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M. y Sepúlveda, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26, 594-603. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000400012
- Butin, D. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualisations of service-learning within education. *Teachers College Record*, 105 (9), 1674-1692.

- Chan, K., Ng, E. & Chan, C. (2016). Empowering students through service-learning in a community psychology course: A case in Hong Kong, *20* (4), 25-35.
- Chenarani, K. (2017). An Introduction to Service Learning Pedagogy (1-16). Sultan Qaboos University, Muscat, Oman. 1- 16. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=An+Introduction+to+Service+Learning+Pedagogy&id=ED573436>
- De Castro, A., Amarís, M. y Guerra, D. (2015). A manera de conclusión: experiencia del aprendizaje servicio en la universidad del norte. En: A. De Castro, E. Domínguez & A. Martínez (Eds.), *Transformar para Educar 4: Aprendizaje servicio* (pp.269-270). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Howard, J. (2001), *Community Service Learning in the curriculum*. In J. Howard (Ed.), *Praxis 1: A faculty casebook on community service learning* (pp. 3-12). Ann Arbor: OCSL Press.
- Kember, D., Leung D.Y.P., Jones, A., Loke, A.Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F.K.Y., Wong, M., & Yeung, E. 2000. Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4): 382-395.
- Moely, B. & Ilustre, V. (2014). The impact of service-learning course characteristics on university. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21, 5-16.
- Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Puig, J., Batlle, R., Bosh, C. & Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro y Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (APS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Grao.
- Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Saz, I. & Ramo, R. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 9-27. Doi: 10.1344/RIDAS2015.1.2
- Tapias, M. T. (2010). Calidad académica y responsabilidad. En M. Martínez y M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Wendler, R. (2012). Human subjects protection: A source for ethical service-learning practice. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(18), 29-39.

2

ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS: UN ESTUDIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Dick Guerra Flórez

Asistente de investigación
Centro para la Excelencia Docente (CEDU)
dickg@uninorte.edu.co

Eulises Domínguez Merlano

Jefe Centro para la Excelencia Docente (CEDU)
edomingu@uninorte.edu.co

Adela de Castro

Docente investigadora
Departamento de Español
Editora Centro para la Excelencia Docente (CEDU)
decastro@uninorte.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

A diferencia de los proyectos de aprendizaje servicio (ApS) realizados en la Universidad del Norte en 2015, que consistieron en proyectos de investigación de aula en el marco del programa Transformación de Curso 2015 (De Castro y Domínguez, 2017) del Centro para la Excelencia Docente de Uninorte (CEDU), los proyectos que se presentan en este libro se generaron a partir de una Comunidad de Aprendizaje Docente (CAD) durante 2016. En una CAD los docentes se reúnen quincenalmente para estudiar, aprender y reflexionar sobre su quehacer profesional; también pueden generar proyectos y llevar a la práctica estrategias de aprendizaje novedosas para ellos. Esta CAD Aprendizaje Servicio estuvo facilitada por la Dra. María Amarís, de Univoluntarios, y cofacilitada por el psicólogo Dick Guerra, del CEDU.

Mientras los docentes participantes de la CAD diseñaban e implementaban sus proyectos de ApS con sus grupos, el CEDU realizó una investigación para conocer los enfoques de enseñanza de los profesores involucrados y sus creencias epistemológicas. Este capítulo entrega los resultados de este estudio.

2. APRENDIZAJE SERVICIO A TRAVÉS DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DOCENTE (CAD)

Es un grupo de trabajo de 6-15 docentes universitarios de distintas disciplinas académicas que participan de manera conjunta, comprometida y colaborativa en un programa de un año en torno a un tema de interés común en torno al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus asignaturas. (Cox, 2004, p.5).

Como bien lo explica Cox, una Comunidad de Aprendizaje Docente (o *Faculty Learning Community* en inglés) debe ser multidisciplinaria; además de estar comprometida con el estudio y reflexión de diferentes tópicos que puedan impactar en el aprendizaje de los estudiantes. Son, desde la perspectiva de Lenning (2013) grupos de personas que pretenden promover y maximizar el aprendizaje individual y colaborativo de sus integrantes.

Pero como lo menciona Cox (2004), para formar una comunidad de aprendizaje docente (CAD) es necesario que esta cuente con un facilitador que ayude a moderar las sesiones y a crear ambiente y espíritu de comunidad.

Así las cosas, las CAD en la Universidad del Norte tienen unos objetivos específicos, como se puede apreciar en la figura 1:



Figura 1. Objetivos de las CAD en Uninorte

Desde 2012 se han venido conformando diferentes comunidades en la Universidad del Norte, con una duración de un año y con una frecuencia quincenal de 2 horas. Estas comunidades suelen estar confirmadas por un facilitador, un cofacilitador (por lo general un miembro del CEDU), quien desarrolla funciones logísticas, y los miembros de la comunidad, entre los cuales se rota el papel de relator de las sesiones de trabajo.

Los facilitadores proponen a la comunidad universitaria temas que quieran estudiar y trabajar. Posteriormente, el CEDU abre una convocatoria general para la inscripción de miembros en las CAD del año. En 2016 la facilitadora, Dra. María Amarís, propuso la temática de aprendizaje servicio (ApS) para conformar una CAD.

La estructura de trabajo que se utilizó para la CAD ApS es la siguiente:



Figura 2. Estructura de trabajo de la CAD ApS en Uninorte

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA

3.1 ¿Qué es aprendizaje servicio?

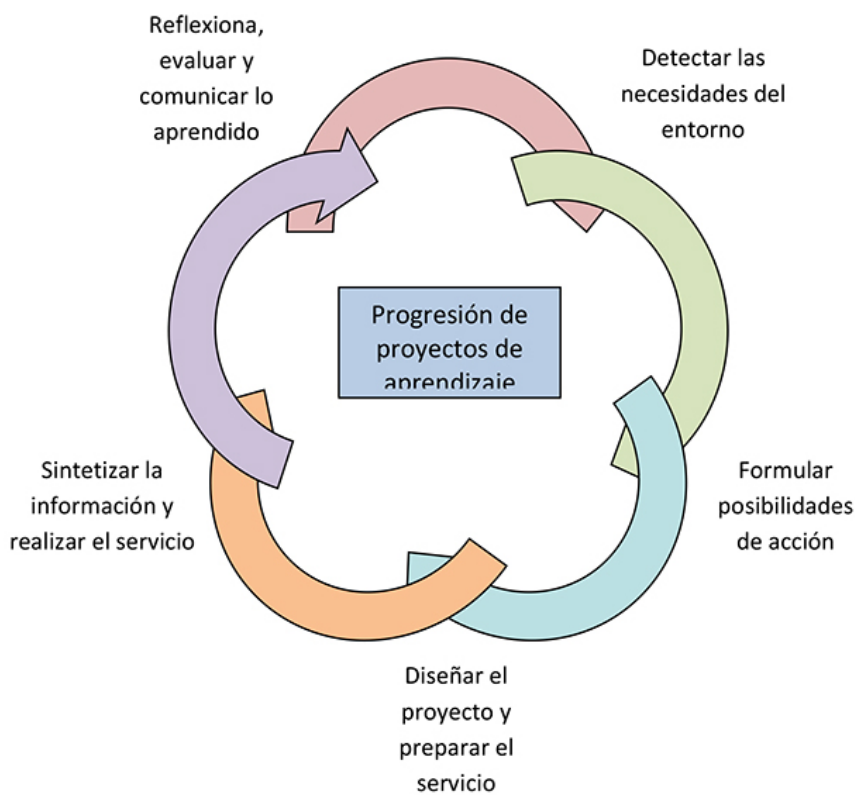
Desde Puig Rovira y Bär Kwast (2016) el aprendizaje servicio se entiende como una metodología que integra el aprendizaje de contenidos específicos en una experiencia de servicio a la comunidad. La metodología integra la detección de necesidades, la realización de un servicio a la comunidad y el logro de aprendizajes académicos e informales.

Sin embargo, es fácil caer en confusiones sobre la manera cómo se relacionan el aprendizaje y el servicio. Al respecto los autores acotan que el aprendizaje se debe utilizar para mejorar el servicio, el cual, a su vez sirve de contexto o plataforma para la generación de nuevos aprendizajes que de otra manera difícilmente se hubiesen conseguido en un aula convencional.

Como lo establecen Puig y colaboradores, en este tipo de metodología gana el estudiante en su aprendizaje y gana la comunidad intervenida con el servicio que le prestan los estudiantes. Pero no es meramente una actividad de voluntariado que sensibilice al alumno acerca de la realidad de comunidades con necesidades específicas; es una propuesta educativa que se nutre del aprendizaje experiencial y del aprendizaje basado en proyectos para enseñarle al estudiante su asignatura, a la vez que aprende valores por el contacto íntimo con la comunidad de acogida (Puig, Martín y Rubio, 2017). Mientras que el voluntariado estudiantil o servicio comunitario no tiene un vínculo académico concreto, pues se trata de una actividad que se considera buena para la formación humana, el aprendizaje servicio si persigue un vínculo curricular, académico, porque se establece como metodología de asig-

naturas y parte de un diseño curricular establecido que pretende que el estudiante salga del aula y aprenda de la realidad en una comunidad establecida (Batle, 2011).

Según Martín García (2011), un proyecto de aprendizaje servicio debería tener la siguiente progresión:



Fuente: Martín García (2011), elaboración propia.

Gráfica 1. Progresión de proyectos de ApS

Así las cosas, es indispensable que en todo proyecto de ApS se dé una reflexión y una evaluación acerca del proyecto realizado. En un estudio realizado con 39 estudiantes de la Universidad de Barcelona, Folgueiras Bertomeu, Luna González y Puig Latorre (2013) encontraron que se desarrollan 4 dimensiones en los estudiantes al terminar los proyectos de ApS: aprendizajes ciudadanos, aprendizajes personales, aprendizajes curriculares y procesos de reflexión. En sus conclusiones, estas autoras encontraron que

El alumnado es consciente del valor social o educativo (*proyección social*) que tienen las acciones que están realizando, y esta conciencia les motiva y les hace valorar más su implicación en los mismos. Podríamos decir que encuentran sentido en los proyectos que realizan y esto *les satisface* enormemente. (p.15)

3.2 ¿Qué son los enfoques de enseñanza?

En 2014 Trigwell y Prosser acometieron la empresa de caracterizar los enfoques de enseñanza, partiendo de la diferenciación de cuatro intenciones básicas: transmitir información, procurar la adquisición de conceptos, desarrollar los conceptos que trae el estudiante y lograr el cambio conceptual. Las dos primeras intenciones denotan estilos de enseñanza fuertemente centrados en el docente, contrario a las dos segundas, que implican una enseñanza claramente centrada en el estudiante.

Así las cosas, Pérez (1999) y Hernández, Arán y Salmerón (2012) en sus investigaciones previas determinaron que los enfoques de enseñanza son determinantes para la creación de ambientes de aprendizaje propicios, que a su vez influyen en el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes. Cañada (2012), por su parte, halló que los enfoques de enseñanza tienen dos componentes: motivo y estrategia. El primero se refiere a la idea que se tiene sobre la naturaleza del proceso de enseñanza (transmisión de información, adquisición de conceptos, desarrollo conceptual o cambio conceptual); mientras que el segundo puede estar centrado en el docente, en el aprendiz o basado en la interacción entre ambos.

En otro estudio realizado por Monroy, Hernández y Martínez (2014) se descubrió que los enfoques de enseñanza son dependientes del contexto o disciplina en la que se enseña. De este estudio en adelante se han publicado muchos otros que muestran diferencias entre los enfoques de enseñanza de docentes de humanidades en contraste con los utilizados por profesores de ciencias.

3.3 ¿Qué son las creencias epistemológicas?

Las ideas que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje suelen estar relacionadas con un sistema de representaciones implícitas o explícitas sobre qué es el conocimiento y cómo se adquiere, que afectan la manera como el docente se desenvuelve en clases. (De Castro, Guerra, Soto, Domínguez, 2018)

Rosman, Mayer, Kerwer y Krampen (2017) en una investigación sobre el desarrollo diferencial de creencias epistemológicas disciplinares sugieren que la “sofisticación”

epistémica debe concebirse como una adaptación flexible de los juicios epistémicos de las características de contextos específicos y no como una secuencia de desarrollo generalizada. Por su parte, Trevors y Muis (2015) realizaron un estudio sobre los errores en las creencias epistemológicas de estudiantes de ciencias con respecto a sus disciplinas. Los investigadores mostraron que la estructura del texto y los objetivos de lectura afectaron el conflicto cognitivo, la construcción de la coherencia y el procesamiento elaborativo durante la lectura y promovieron el conocimiento conceptual correcto incluido en los ensayos, pero no afectaron la inclusión de conceptos erróneos.

Por otra parte, Yang, Chang, Chen y Chen (2016) realizaron una investigación cuyo propósito principal fue explorar las creencias de los estudiantes acerca de las lecturas científicas y sus creencias epistemológicas acerca de la ciencia. Encontraron que cuando los estudiantes tienen fuertes creencias sobre la construcción de significado basadas en sus metas y experiencias personales (creencias transaccionales) producen más temas e interpretaciones críticas.

Para este estudio se escogió el Inventario de Creencias Epistemológicas (*Epistemic Belief Inventory*: EBI) de Schraw, Bendixen y Dunkle (2002), compuesto por 32 ítems que miden 5 dimensiones de creencias epistemológicas: conocimiento simple (8 ítems), cierto conocimiento (7 ítems), autoridad omnisciente (5 ítems), habilidad innata (7 ítems) y aprendizaje rápido (5 ítems).

4. OBJETIVO

Describir las creencias epistemológicas y los enfoques de enseñanza de los docentes involucrados en el programa Transformación de Curso 2016 aprendizaje servicio.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

5.1 Metodología

Este estudio tiene como propósito describir los efectos de la metodología Aprendizaje Servicio sobre las creencias epistemológicas de los docentes y sus enfoques de enseñanza, así como los beneficios de esta didáctica en diversos aspectos del aprendizaje de los estudiantes. El estudio, de corte cuantitativo y alcance descriptivo, cuenta con evaluaciones de las variables solo después de haberse implementado la estrategia. Este alcance nos permite también comparar las variables de interés de un docente a otro asumiendo posibles asociaciones entre las mismas (Meltzof, 2000).

5.2 Muestra

El estudio contó con la participación de cuatro docentes, de diferentes áreas de las ciencias sociales y de la salud. Una docente de Psicología, con formación doctoral en progreso, con experiencia docente de 5 años en promedio, que orientaba el curso de Prácticas en Psicología de no más de seis estudiantes. Este es un curso especialmente importante para los estudiantes de último año del programa de Psicología, que eligen luego, como opción profesional, profundizar en el área de la Psicología Social y comunitaria.

Un docente de Ciencias Políticas, con formación doctoral completa, con experiencia docente de 5 años en promedio, que orientó un curso de primer año para 19 estudiantes de la misma carrera. Así mismo, una docente de Humanidades y Ciencias Sociales, con formación de magíster y experiencia docente de más de 20 años, que orientó un curso en Desarrollo Social, electivo para estudiantes de diferentes programas de la Universidad del Norte. Sus cursos son generalmente numerosos, sin embargo, para este estudio participaron 28 de ellos.

Finalmente, la docente del área de Salud, con formación a nivel de maestría, con más de 10 años en el campo de la docencia, orientaba la asignatura Salud y Adolescencia, exclusiva del programa de Medicina y que contó con la participación de alrededor de 28 estudiantes. En general, todos los cuatro docentes decidieron participar en el presente estudio por iniciativa propia definiendo así un muestreo por conveniencia (Meltzof, 2000).

5.3 Técnicas e Instrumentos

La tabla 1 resume los instrumentos empleados durante el estudio para la recolección de los datos en cada variable objetivo:

Tabla 1. Instrumentos de la investigación paralela

Técnica	Instrumento	Objetivo	Dirigido a:
test de autorreporte	Approaches to Teaching Inventory (Traducción no revisada). Trigwell & Prosser, 2004.	Identificar el cambio en el enfoque de enseñanza del docente.	Docentes
test de autorreporte	Epistemic Beliefs Inventory - EBI (Schraw, et. al, 1995)	Determinar el cambio en las concepciones sobre la enseñanza en los docentes participantes	Docentes

5.3.1 Inventario de Enfoques de Enseñanza (Approaches to Teaching Inventory)

Para esta segunda versión de ApS en la Universidad del Norte se utilizó la adaptación de 16 ítems del instrumento desarrollado por Trigwell y Prosser (2004). A partir de una escala de cinco valores de 1 a 5, que van desde 1 (Muy raramente) a 5 (Casi siempre), este test agrupa las intenciones de los docentes en dos dimensiones: una centrada en el estudiante y orientado a su Cambio Conceptual (CCSF) y otra centrada en el profesor y orientada a la trasmisión de información (ITTF). Los ítems se hallan agrupados según lo describe la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de ítems para cada componente de cada enfoque de enseñanza

	CCSF*	ITTF**
MOTIVO	5-8-15-16	2-4-11-13
ESTRATEGIA	3-6-9-14	1-7-10-12

5.3.2 Inventario de Creencias Epistemológicas (Epistemic Beliefs Inventory)

El instrumento desarrollado por Schraw, Dunkle y Bendixen's y basado en la propuesta original de Schommer (1990) tiene como objetivo caracterizar las creencias que los docentes tienen en torno a cinco factores que agrupan las creencias epistemológicas: certeza del conocimiento, simplicidad y estructura del conocimiento, velocidad del aprendizaje, autoridad sobre el conocimiento y naturaleza de la capacidad para aprender (Welch, Roy & Ray, 2012).

El instrumento, de 32 ítems, se desarrolla en una escala Likert de cinco puntos que van desde 1 (Muy en desacuerdo) a 5 (Muy de acuerdo). Así, la mayor puntuación es indicadora de una creencia simple y monolítica; mientras una puntuación baja apunta hacia creencias de mayor nivel de complejidad. La versión empleada en este estudio pasó por un proceso de doble traducción (del inglés al español, y luego viceversa), así como una reescritura de los ítems en función de priorizar la creencia monolítica. Lo anterior con el fin de evitar los efectos de la *deseabilidad social* (Franzoi, 2007) recurrentes en las pruebas de autorreporte.

5.4 Procedimiento

Siguiendo la metodología de trabajo de una Comunidad de Aprendizaje Docente (CAD), los primeros seis meses los docentes se dedicaron a investigar y diseñar sus asignaturas con la metodología de ApS. Posteriormente, la implementación se llevó a cabo según la primera versión de este estudio (De Castro y Domínguez, 2017), así como la investigación de aula que da cuenta de sus resultados y que se resumen en un capítulo de este libro. Las encuestas, tanto las de los docentes como las de los estudiantes, fueron aplicadas virtualmente, a través de un enlace a un servidor de encuestas online. Los datos recogidos fueron analizados con apoyo de un *software* estadístico y las conclusiones, complementadas con las percepciones y reflexiones de cada docente sobre su propia implementación.

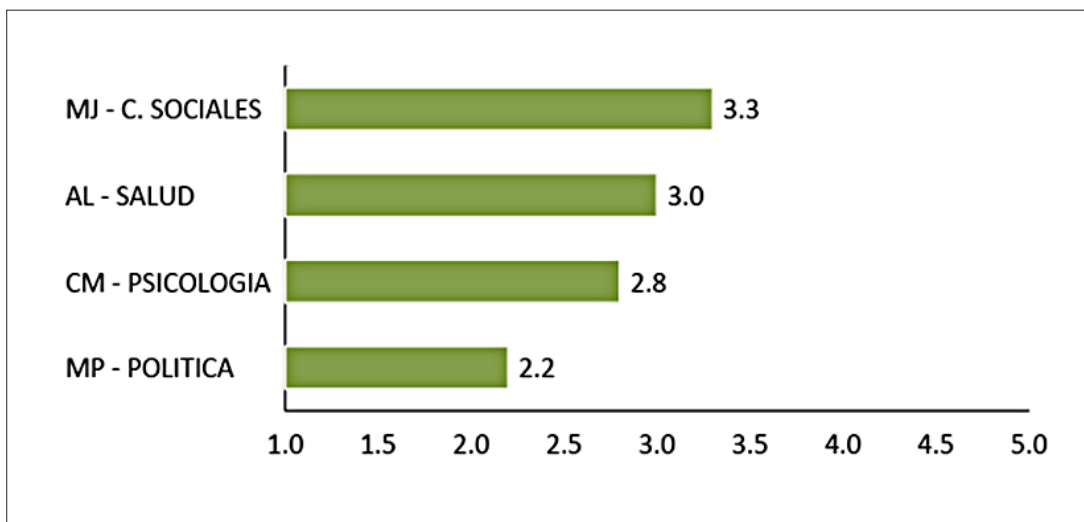
6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

6.1 Creencias epistemológicas de los docentes

El *Epistemic Beliefs Inventory* suele aplicarse para determinar el grado en que ciertas creencias sobre la naturaleza del conocimiento y sobre cómo se adquiere este están arraigadas en el pensamiento del docente. Las gráficas que siguen a continuación muestran el grado en que se encuentran presentes las cinco creencias fundamentales definidas por Schraw (Schraw, Bendixen & Dunkle, 2002): certeza del conocimiento, simplicidad y estructura del conocimiento, velocidad de aprendizaje, autoridad omnisciente y habilidad innata para aprender. Una de las hipótesis implícitas en este estudio es la posibilidad de asociar las creencias epistemológicas con el dominio del conocimiento del docente. Las siguientes gráficas describen el estado de cada grupo de creencias.

6.1.1 Certeza del conocimiento (*Certainty of Knowledge: CK*)

Este grupo de creencias hace referencia a la idea de conocimiento como un grupo de verdades fijas o, por el contrario, un conjunto de representaciones dinámicas, relativas y en constante evolución. Las puntuaciones cercanas a 5 indican un mayor grado de acuerdo con el enunciado, con lo cual las puntuaciones más cercanas a 5 reflejan la fuerza de las creencias simplistas, en este caso de aquellas que entienden el conocimiento como verdades fijas e inamovibles.

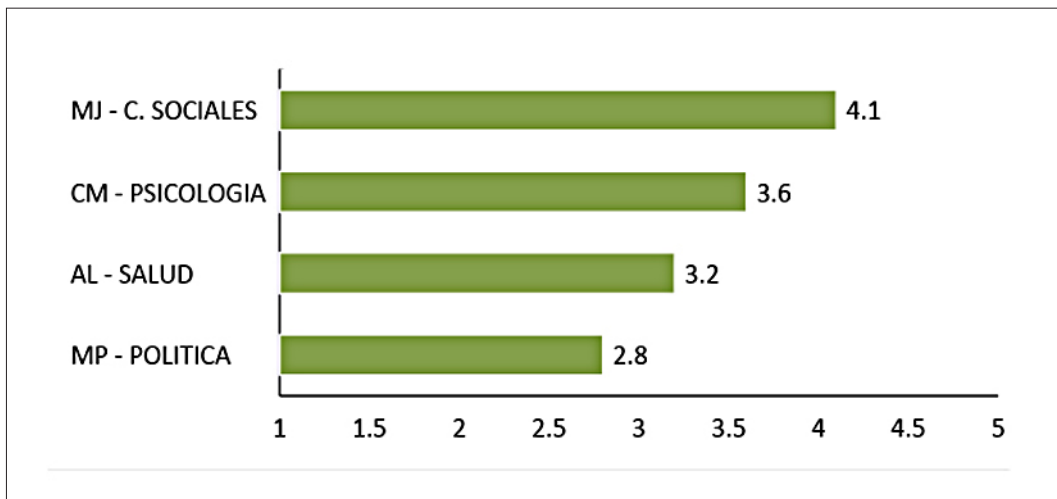


Gráfica 1. Creencia de los docentes sobre la certeza del conocimiento

En la gráfica 1 se puede apreciar que a excepción del docente del área de Ciencias Sociales, cuyas creencias son más simplistas, los demás docentes, con puntuaciones más bajas reflejan creencias en estado de transición; esto es, definidas como simples o complejas para algunos casos y para otros no.

6.1.2 Simplicidad y estructura del conocimiento (*Simple Knowledge: SK*)

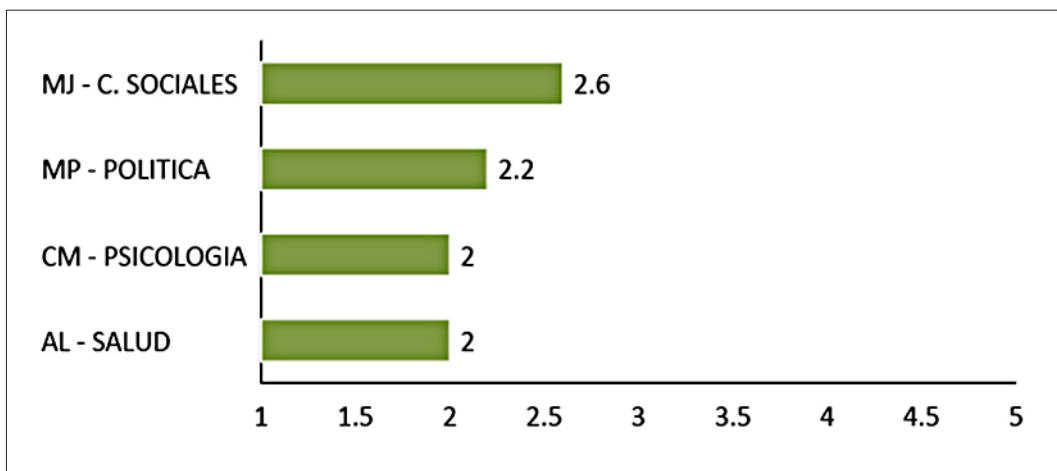
Abarca las creencias que van desde pensar que el conocimiento está conformado por hechos discretos hasta aquellas que lo consideran como una serie de ideas complejas e interrelacionadas. La gráfica 2 indica que el docente de Ciencias Sociales piensa de manera simplista sobre el conocimiento, pues su grado de acuerdo con los ítems de esta sección fue alto; mientras que los demás docentes piensan un poco menos de manera simplista, y en el caso del docente de Ciencias Políticas, sus creencias tienden a ser un poco más constructivistas.



Gráfica 2. Creencias de los docentes sobre la simplicidad y estructura del conocimiento

6.1.3 Velocidad del aprendizaje (*Quick learning: QL*)

Otra creencia, no menos popular entre los profesionales de la educación, es la de pensar que la adquisición del conocimiento ocurre siempre de manera rápida y directa una vez el sujeto capta o comprende aquello que es objeto de aprendizaje. La gráfica 3 muestra los puntajes que indican un claro desacuerdo de los docentes con esta creencia; con lo cual se confirma que sus ideas al respecto son la de concebirlo como un proceso gradual de construcción de representaciones interdependientes.



Gráfica 3. Creencia de los docentes sobre la velocidad de aprendizaje

6.1.4 La autoridad sobre el conocimiento (*Omniscient Authority*)

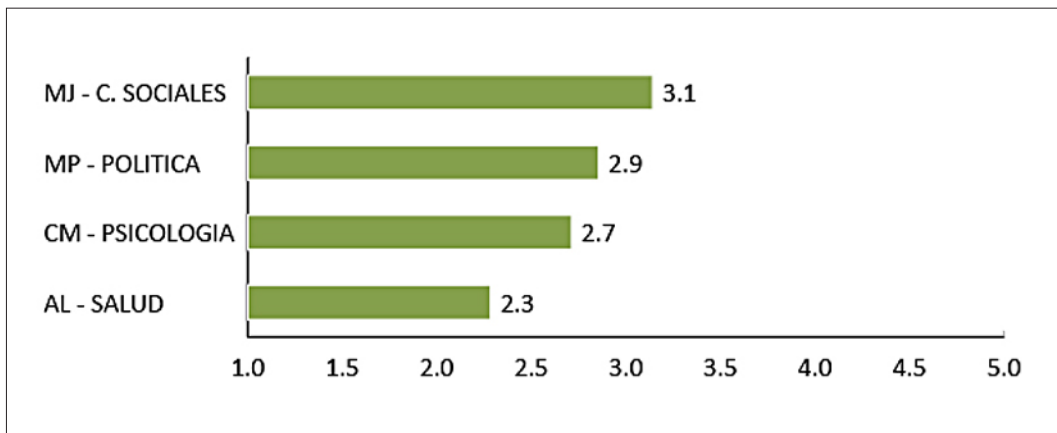
La gráfica 4 muestra el grado en que los docentes creen que el conocimiento es válido o verdadero solo cuando proviene de una autoridad externa (un profesor, un científico, un líder religioso, etc.). Como se observa, a excepción del docente de Ciencias Políticas, cuya puntuación es más cercana al 1 (2,6), los otros tres docentes mostraron puntuaciones medias que indican una concepción en transición de una creencia del conocimiento basado en una autoridad externa a una basado en la construcción interna que hace el aprendiz.



Gráfica 4. Creencia de los docentes sobre autoridad sobre el conocimiento

6.1.5 La habilidad innata de aprender (*Innate Ability*)

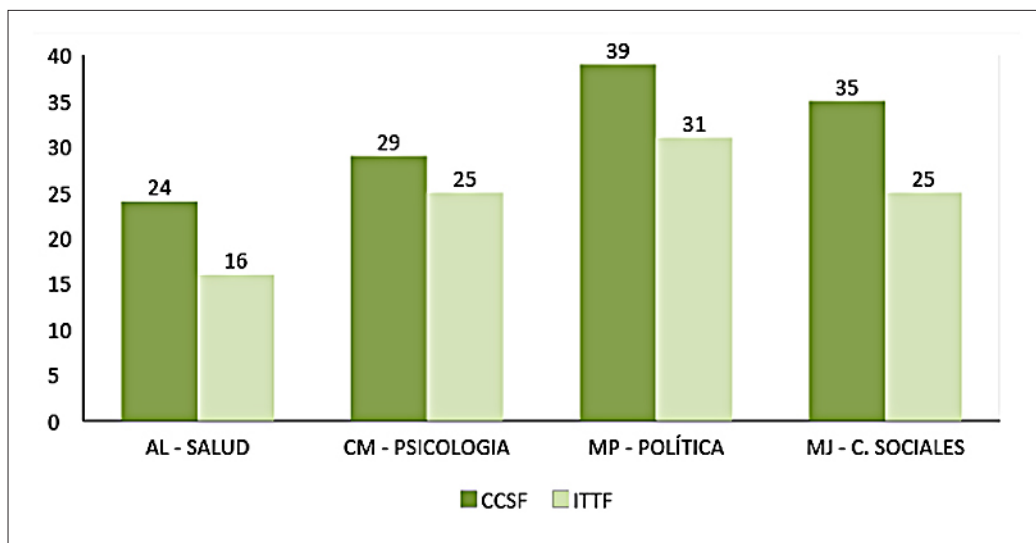
Finalmente, la creencia de los profesores sobre la habilidad innata para aprender varió desde aquella que considera como innata esta habilidad hasta aquella que entiende como flexible y factible de mejora la habilidad para adquirir conocimientos (ver gráfica 5). Este último caso refleja lo sucedido con la docente de Salud Pública (puntuación de 2,3), pero no tanto con los demás docentes, cuyas puntuaciones fueron medias.



Gráfica 5. Creencia de los docentes sobre la capacidad innata de aprender

6.2 Enfoques de enseñanza

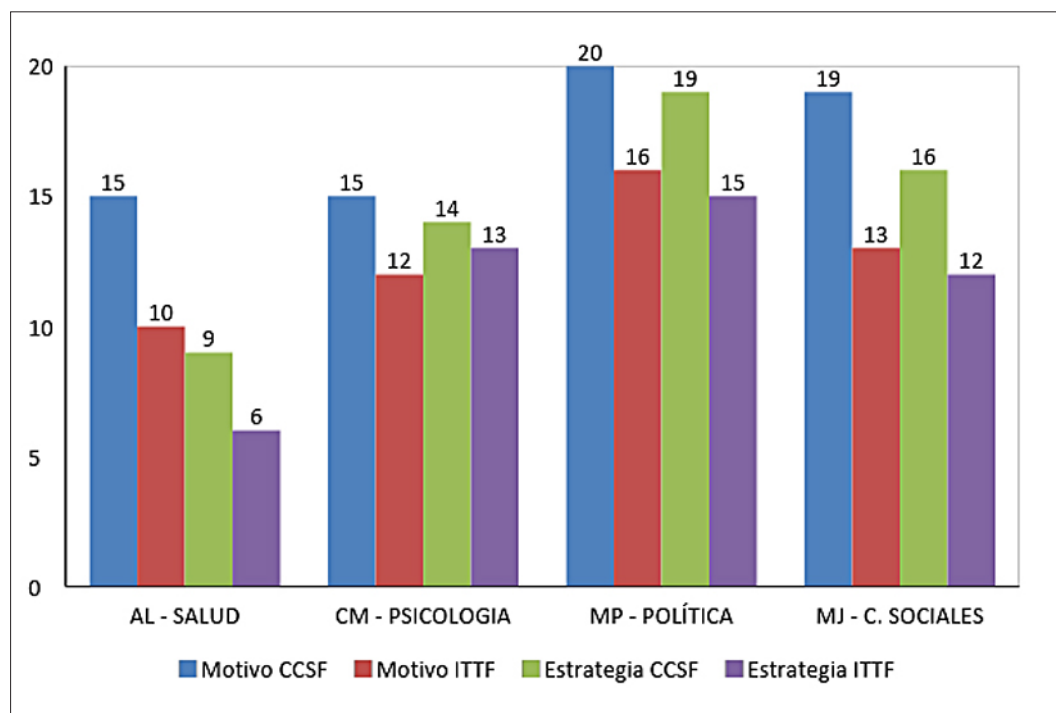
La aplicación del Inventario de Enfoques de Aprendizaje (ATI) permitió diferenciar las orientaciones relevantes de los docentes mientras enseñan. Tales orientaciones varían desde aquellas centradas en el docente y dirigidas a la trasmisión de información (ITTF) hasta aquellas centradas en el estudiante y orientadas al cambio conceptual (CCSF).



Gráfica 6. Enfoques de enseñanza de los docentes

De acuerdo con los datos organizados en la gráfica 6 es posible señalar que, si bien los docentes no poseen un único enfoque de enseñanza, pues puntúan de igual manera para ambos, las diferencias entre enfoques son más acentuadas en unos u otros docentes. Así, el docente de Ciencias Sociales muestra una intensidad de enfoque de 10 puntos de diferencia, mientras que el de Salud Pública lo tiene de 8 puntos y el de Psicología de solamente 4 puntos. De cualquier forma, el enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante primó sobre su opuesto (en el centrado en el docente y dirigidas a la trasmisión de información); además, los enfoques de enseñanza fueron más explícitos o conscientes en el docente de Política, quien marcó afirmativamente en varios de los ítems de ambas escalas (escala CCSF y escala ITTF).

Un análisis más detallado se presenta en la gráfica 7. Nótese las notables diferencias entre los puntajes directos en el componente motivo del docente de Salud Pública. Los cinco puntos de diferencia (de 16 posibles de diferencia) son indicadores de un predominio del motivo centrado en el estudiante sobre el motivo centrado en el docente. Caso similar refleja el profesor de Ciencias Sociales, quien presentó diferencia de seis puntos también en la dimensión de los motivos.



Gráfica 7. Motivo centrados en los estudiantes vs. centrados en el docente

Ya se estableció que el componente estrategias de enseñanza puede estar centrado en el docente, en el aprendiz o en la interacción entre ambos. Podemos apreciar que en todos los docentes hay una leve variación de 3 o 4 puntos hacia la estrategia centrada en el estudiante, a excepción del docente de Psicología.

El comportamiento de esta dimensión es muy similar a la dimensión del motivo, ocupando los valores más significativos para el enfoque CCSF en el docente de Ciencias Políticas y la profesora de Ciencias Sociales. Una asociación que es apenas lógica si se tiene en cuenta que los docentes que en la práctica están centrados en el estudiante, se esperan que se orienten con intenciones acordes al mismo enfoque.

7. CONCLUSIONES

En este estudio se presentaron resultados de una investigación sobre enfoques de enseñanza y creencias epistemológicas de un grupo de profesores involucrados en una Comunidad de Aprendizaje Docentes (CAD) cuya temática era estudiar, implementar y aplicar la estrategia de aprendizaje servicio. Como consecuencia de la implicación de los docentes en una actividad de enseñanza que promoviese el aprendizaje activo como lo era el ApS, se esperaba que sus enfoques de enseñanza se centrasen en el estudiante y fueran dirigidos hacia el cambio conceptual, a la vez que sus concepciones epistemológicas evolucionaran de las más sencillas a las más complejas.

7.1 Enfoques de enseñanza

Como bien se ve en los resultados, el enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante fue superior que el enfoque centrado en el docente y dirigidas a la transmisión de información. El docente de Ciencia Política fue el más consciente y explícito en el cambio que los demás. Así las cosas, en este estudio se pudo comprobar el supuesto de Monroy, Hernández y Martínez (2014), que indica que los enfoques de enseñanza son dependientes del contexto o disciplina en la que se enseña, dado que tres de los cuatro docentes proceden de las ciencias sociales, mientras que la docente del área de Salud (ligada a la Medicina) trabajaba una asignatura de corte social también (como lo era Salud y Adolescencia).

Así mismo, concordamos con Pérez (1999), Hernández, Arán y Salmerón (2012) y Cañada (2012), quienes nos indican que los enfoques de enseñanza son determinantes para la creación de ambientes de aprendizaje propicios. A estas alturas de nuestra investigación podemos indicar que durante el año de estudio, reflexión e implementación del aprendizaje servicio en sus clases, en su mayoría los docentes evolucionaron

hacia el enfoque de su enseñanza basado en el estudiante. Con lo cual la relación del ApS con el enfoque de enseñanza se piensa mejor como una de carácter bidireccional, en doble vía, donde ambas variables son causa y efecto de la otra.

7.2 Creencias epistemológicas

El *Epistemic Believes Inventory* mide las cinco creencias fundamentales definidas por Schraw (Schraw, Bendixen & Dunkle, 2002): certeza del conocimiento, simplicidad y estructura del conocimiento, velocidad de aprendizaje, autoridad omnisciente y habilidad innata para aprender.

Así las cosas, podemos indicar que, a excepción de uno, los demás docentes presentan concepciones definidas como simples o complejas dependiendo de los casos; es decir, acomodan su estructura del conocimiento dependiendo de su área de experticia. Con respecto a la autoridad omnisciente del conocimiento, los datos demuestran que esta varió hacia una más centrada en el estudiante. Por otra parte, se confirma que sus ideas al respecto a la velocidad del aprendizaje son la de concebirlo como un proceso gradual de construcción de representaciones interdependientes. Por último, solo un docente entiende como flexible y factible de mejora la habilidad para adquirir conocimientos.

Lo anterior nos lleva a confirmar lo propuesto por Rosman, Mayer, Kerwer y Krampen (2017), quienes sugieren que la “sofisticación” epistémica debe concebirse como una adaptación flexible de los juicios epistémicos de los docentes. A su vez, la sofisticación solo es posible a través de la implicación del docente en la promoción de aprendizajes tangibles, prácticos para sus estudiantes, que desmientan la disociación entre aprendizaje teóricos y prácticos, herencia de las concepciones epistemológicas más simplistas.

Por consiguiente, podemos confirmar que estrategias de aprendizaje como el aprendizaje servicio, en tanto ejercicio de una enseñanza activa por parte del docente, centrada en el estudiante y sustentada en nociones más constructivas del aprendizaje, pueden ayudar a cambiar los enfoques de enseñanza y los juicios epistémicos que hacen los docentes sobre la transmisión del conocimiento. Más investigaciones serán necesaria para determinar el impacto del aprendizaje servicio como estrategia de desarrollo docente, atendiendo a la naturaleza específica del dominio de conocimiento, en especial, el de las ciencias naturales, que, como podría pensarse, puede estar aún influenciada por concepciones epistémicas mucho más simplistas y enfoques de enseñanza mucho más tradicionales.

REFERENCIAS

- Batle, R. (2011). L'Aprenentatge servei al món: una visió comparativa. *Temps d'Educació*, 41, 41-56.
- Cañada, M. (2012). Enfoque docente de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios y usos educativos de las TIC. *Revista de Educación*, 359, 388-412.
- Cox, M. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching & Learning*, 97, 5-23.
- De Castro, A. & Domínguez, E. (Comp.). (2017). *Transformar para Educar 4: Aprendizaje servicio*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- De Castro, A., Guerra, D., Soto Ortiz, J.D. & Domínguez Merlano, E. (2018). Primera experiencia de ambientes de aprendizaje naturalmente críticos en Colombia: Un análisis crítico. En A. de Castro y E. Domínguez (comps.), *Transformar para educar 5: Ambientes de aprendizaje naturalmente crítico* [en edición]. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E. y Puig Latorre, G. (2013). *Revista de Educación*, 4(362), 1-18.
- Franzoi, S. (2007). *Psicología Social*. México, D. F.: Mc Graw-Hill.
- Hernández, F., Arán, A. y Salmerón, H. (2012). Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(60). Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/4878Hdez.pdf>
- Lenning, O. T. (2013). Introduction. Why write this book. En O. Lenning, D. Hill, K. Saunders, A. Solan & A. Stokes (Eds.), *Powerful learning communities. A guide to developing student, faculty, and professional learning communities to improve student success and organizational effectiveness* (pp.1-12). Virginia: Stylus.
- Martín García, X. (2011). Treball per projectes amb servei a la comunitat. *Temps d'Educació*, 41, p. 57-67.
- Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza.
- Monroy, F., Hernández, F. y Martínez, P. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (3), 90-105.
- Pérez, M. (1999). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: Los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios, *Desarrollo Psicológico y Educación* (2, pp.285-304). Madrid: Alianza.

- Puig, J.M., Martín, X. y Rubio, L. (2017), ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de la Educación*, 2 (2), 122-132.
- Puig Rovira, J.M. & Bär Kwast, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 139-165. Doi:10.1344/RIDAS2016.2.7
- Puig, J.M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., de la Cerda, M. y Graell, M. (2013). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Grup de Recerca en Educació Moral.
- Rosman, T., Mayer, A.-K., Kerwer, M. & Krampen, G. (2017). The differential development of epistemic beliefs in psychology and computer science students: A four-wave longitudinal study. *Learning and Instruction*, 49, 166-177.
- Schraw, G., Bendixen, L. D. & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemological Beliefs Inventory (EBI). In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schommer, M. A. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498 - 504.
- Trevors, G. & Muis, K. R. (2015). Effects of text structure, reading goals and epistemic beliefs on conceptual change. *Journal of Research in Reading*, 38 (4), 361-386. Doi:10.1111/1467-9817.12031
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Welch, A. G., Roy, C. M. & Ray, C. M. (2012). A preliminary report of the psychometric properties of the Epistemic Beliefs Inventory. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences* (2), 278 - 303. <http://doi.org/10.15405/>
- Yang, Chang, Chen & Chen (2016). Exploring learners' beliefs about science reading and scientific epistemic beliefs, and their relations with science text understanding. *International Journal of Science Education*, 38(10). Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2016.1200763>

3

REFLEXIÓN POLÍTICA: UN ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LA ASIGNATURA "ACTOR RACIONAL"

Mario Alberto de la Puente Pacheco

Docente investigador
Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales
mdelapuerta@uninorte.edu.co

Rocío Vela

Joven investigadora
rvela@uninorte.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

En la metodología de enseñanza aprendizaje servicio (ApS) convergen dos tipos de experiencia: la académica con una estructura y organización en función de contenidos teóricos y la experiencia relacionada al servicio comunitario (Folgueiras, González y Puig, 2013), buscando alcanzar la enseñanza más allá de conceptos y teorías, haciendo la ruptura entre la metodología tradicional, en la cual los estudiantes son agentes pasivos.

La experiencia se llevó a cabo por segunda vez en la asignatura Enfoque I: Actor Racional mediante el programa Transformación de Curso en la Universidad del Norte, coordinado por el Centro para la Excelencia Docente (CEDU). Este nace de la necesidad de poder realizar énfasis en la motivación de los estudiantes y que logren convertirse en agentes activos durante la construcción individual y colectiva del conocimiento teniendo en cuenta la fundamentación de la *Instrucción Dialógica* de Skidmore y Gallagher (2005) en la que el estudiante se anima a pensar sobre el contenido y método de impartición de una estrategia de intervención comunitaria a partir de la identificación de sus fortalezas y debilidades.

2. ANTECEDENTES

Las Comunidades de Aprendizaje Docente (CAD) parten de la premisa de mejora continua del profesor en su labor pedagógica a partir de la identificación de sus intereses propios de la disciplina que enseña. El Centro para la Excelencia Docente (CEDU) de la Universidad del Norte cuenta con varias comunidades que se enfocan hacia diversas formas de aplicación de metodologías de enseñanza y aprendizaje sin perder el rigor académico de la disciplina impartida.

Este estudio se desarrolló luego de la matriculación y asistencia en la CAD llamada Aprendizaje Servicio especializada en el diseño, acompañamiento al docente y aplicación de un contenido programático académico hacia una intervención comunitaria que mejore variables sociales, políticas y económicas de una población.

La metodología aplicada para la elaboración de este estudio se basó en la preparación teórico-crítica de los estudiantes tanto en los elementos teóricos propios de la asignatura “Enfoque I: Actor Racional” y la enseñanza de los parámetros necesarios para aplicar los conceptos y procesos aprendidos a una comunidad con el fin de aportar desde la academia a una mejora de calidad de vida.

La asignatura Enfoque I: Actor Racional pretende acercar a los estudiantes al comportamiento de los ciudadanos, consumidores y sociedad enmarcado en perspectivas teóricas de comprensión general del denominado actor racional, desarrollando competencias hacia el desarrollo del pensamiento sistemático y crítico.

3. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROPUESTA

La propuesta partió de la necesidad de aportar a la reflexión política a un total de 20 preadolescentes de 12-14 años sobre la importancia del análisis político como vehículo para que los ciudadanos sean agentes activos en la toma de decisiones públicas que van desde periodos electorales hasta las veedurías ciudadanas desde el temario abordado en la asignatura Enfoque I: Actor Racional. La clase contó con 20 estudiantes pertenecientes al pregrado en Ciencia Política y Gobierno que cursan en su mayoría cuarto semestre. La intervención comunitaria se realizó a través de actividades lúdicas divididas en cuatro grupos de cinco estudiantes para una comunidad objetivo de 20 preadolescentes. Se dividió de esta forma para que los cinco estudiantes tuviesen apoyo mutuo durante el acompañamiento en la enseñanza y asesoría a la comunidad objetivo. Los temarios impartidos fueron: 1) Veeduría ciudadana, 2) Gobierno escolar, 3) Formas de participación ciudadana, 4) Órganos públicos de control.

La preparación que hicieron los facilitadores de la CAD con el profesor fue de carácter práctico, a fin de identificar desde el quehacer docente las limitaciones en la conjugación de la teoría y la práctica que permita una intervención comunitaria a fin a las necesidades de la población objetivo. Para esto se realizaron múltiples simulaciones en el aula de clase abordando casos hipotéticos de qué hacer en caso de cualquier eventualidad (distracción del niño/niña, oposición al trabajo impartido por los estudiantes universitarios, presentación de problemas personales que salieran a flote). Al finalizar se hicieron mesas redondas en las que tanto los estudiantes protagonistas de cada grupo como los demás observadores, profesor titular y asistente intercambiaron puntos de vista sobre cuál sería la mejor estrategia para llegarles a la comunidad objetivo (una coevaluación). Lo anterior siguiendo la interacción dialógica basada en la teoría de la acción dialógica Freire (citado en Castro, 2014), en la que el estudiante se anima a pensar sobre el contenido y método de impartición de una estrategia de intervención comunitaria a partir de la identificación de sus fortalezas y debilidades.

Además, se realizó el Juego de Roles Krain y Lantis (como se cita en Gaete, 2011), en el cual los estudiantes para el segundo parcial tomaron una posición particular con respecto a la educación política y su relevancia social teniendo en cuenta la deforma-

ción de la cultura política local, previendo las posibles respuestas y posiciones de niños que se encuentran en entornos altamente propensos a actuaciones de corrupción.

En cuanto a la evaluación, se realizó de la siguiente manera: la examinación de la preparación se estableció para el segundo corte del 25 % de la nota total. El examen fue un juego de roles en la que se dividieron en dos grupos (uno con argumentos a favor y otros en contra) sobre el papel de la educación política y su relevancia social, teniendo en cuenta la deformación de la cultura política local, en el que un grupo debía argumentar a favor sobre la influencia de la deformación de la cultura política sobre la educación temprana de la misma y otros en contra. Todo a partir de una lectura previa en el aula sobre la relación entre la cultura y educación en la política.

La nota se organizó en dos partes: 1. 10 % la claridad de las argumentaciones iniciales (es decir, el seguimiento de ideas lógicas según la lectura), 2. 10 % a contra argumentaciones (es decir, la identificación de elementos débiles en la argumentación del contrario para fortalecer un argumento propio), y 5 % en el lenguaje formal utilizado (es decir, la no utilización de muletillas y mantenimiento de la perspectiva teórica sin incurrir en pasiones).

La evaluación de la implementación se estableció a partir de unos criterios que contaron como la nota final (25 % del total de la asignatura), 10 % en la ejecución de la intervención comunitaria según lo planeado en clase, 10 % en el informe escrito (debe contener pruebas de la intervención comunitaria, un resumen de la actividad realizada y un análisis sobre la perspectiva de la comunidad objetivo sobre el tema tratado, relacionándolo con las teorías de toma de decisiones y de racionalidad desde la perspectiva psicológica vista en clase).

4. REFERENTES CONCEPTUALES

La docencia del siglo XXI es enmarcada en un contexto social, es un formador de ciudadanos capaces de resolver los desafíos que se enfrentan en la actualidad y los que se avecinan (Ministerio de Educación Nacional, 2005). Según Meyer y Jones (1993), la enseñanza de calidad está medida por los procesos que se activan en el estudiante y que pueda realizar un aprendizaje profundo brindando las herramientas adecuadas brindadas por el docente (Biggs, 2004).

Johnson, Johnson y Smith (1998) consideran que el aprendizaje servicio (ApS) es una metodología pertinente para solventar las diferentes necesidades que surgen

hoy en día en nuestra sociedad, generando cambios desde el aula y empoderando a los estudiantes a generar un cambio.

Prince (2008), Tong y Koller (2001) establecen que el aprendizaje y servicio es considerado una metodología en la práctica pedagógica que permite la realización de actividades dirigidas por estudiantes a la ayuda e intervención en una comunidad en situación de vulnerabilidad, siendo esta no solo un medio para promover conductas prosociales, sino parte de la construcción de una calidad académica. Por tanto, está enfocada a mejorar el aprendizaje de contenidos académicos y al mismo tiempo fortalecer competencias como liderazgo, trabajo en grupo, valores, entre otros y beneficiar una comunidad (Sandrea y Reyes, 2010).

Benware y Deci (1984) resaltan que no toda actividad que beneficia a la comunidad es considerada aprendizaje y servicio; por ejemplo, realizar caridad o asistencialismo en una comunidad. Es de suma importancia que las actividades sean organizadas desde el salón de clases junto con la participación de los estudiantes y profesor(es) (Sandrea y Reyes, 2010), siendo este un espacio de preparación para intervenir en la comunidad; por tanto, el tipo de actividades que se organicen para esta preparación desde la práctica docente es un eje fundamental para lograr los objetivos planteados en la metodología de aprendizaje y servicio.

Lusch, Vargo y Tanniru (2010) especifican que el uso de aprendizaje y servicio conlleva una planificación desde la práctica del docente como guía y los estudiantes como agentes activos en todo el proceso desde la planificación y ejecución del proyecto.

Gil y Chiva (2014) afirman que aplicar ApS es ir en contra de toda metodología tradicional desde el rol del docente y tiene mayor influencia en la motivación, contribuyendo a un aprendizaje significativo a los estudiantes.

En este sentido, las actividades realizadas en esta segunda implementación estuvieron fundamentadas en la teoría de la acción dialógica, lo cual hace referencia a realizar diálogos de manera igualitaria entre diferentes actores, es decir, por medio de la interacción con el otro puede aprender siendo el docente mediador del conocimiento y ser quien promueva sentido crítico, por medio de cuestiones de los diálogos realizado por los estudiantes (Prieto y Duque, 2009).

Según el informe de Delors (como se cita en Francisco y Moliner, 2010), el sistema educativo debe estar enfocado en el aprender a conocer, hacer y ser. Para Puig y Palos (2006), la metodología de aprendizaje y servicio responde a estas competencias que se quiere desarrollar, puede adaptarse en la medida que el docente brinde las herramientas adecuadas para establecer el vínculo entre el aprendizaje de contenidos y experiencia en voluntariado y de servicio a una comunidad.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

5.1 Método de investigación

Este estudio se analizó las respuestas de la población objetivo a través de un método de corte mixto que combinó el análisis cuantitativo de percepción de los estudiantes sobre la efectividad de la intervención comunitaria con un grupo focal que ratificase la postura inicial de los estudiantes. Al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos “representan el más alto grado de combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo” (p.24). El diseño de los instrumentos fue realizado por el equipo del CEDU a partir de la interacción dialógica entre estudiantes y el profesor encargado como medio de preparación para la intervención.

5.2 Muestra

Se utilizó un muestreo intencional no probabilístico de 20 estudiantes de la asignatura Enfoque I: Actor Racional, a los que se les realizó un cuestionario tipo Likert al finalizar la intervención. La escasez de la muestra obedeció a la disponibilidad de participantes para la elaboración del presente estudio.

5.3 Técnicas e instrumentos

El instrumento utilizado para este estudio fue un protocolo de preguntas tipo Likert con escala de 1-10 donde 1 es la percepción más baja y 10 la más alta sobre el desarrollo de competencias transversales luego de la implementación del método Aps, Por su parte se utilizó la técnica de grupo focal al finalizar la intervención comunitaria a fin de ratificar los hallazgos encontrados en los resultados estadísticos. El grupo focal contó con un protocolo de preguntas abiertas sobre la utilización de las competencias Innovación, Asunción de riesgos, y Competitividad a fin de verificar si el método aporta al desarrollo de estas competencias

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1 Análisis de la encuesta tipo Likert y grupo focal

Los resultados arrojados en el cuestionario tipo Likert refleja un desarrollo de competencias transversales como la autonomía, innovación y asunción de riesgos necesarios para la ejecución de una dinámica grupal a fin de intervenir en una comunidad objetivo. A continuación se exponen los ítems estadísticos de autonomía, innovación, asunción de riesgos.

Tabla 1. Percepción estudiantil sobre desarrollo de la competencia Autonomía

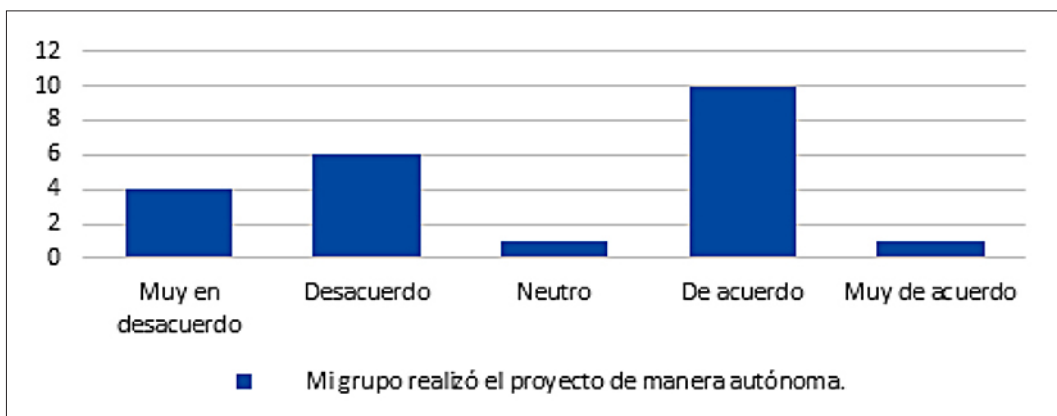


Tabla 2. Percepción estudiantil sobre desarrollo de la competencia Trabajo en equipo

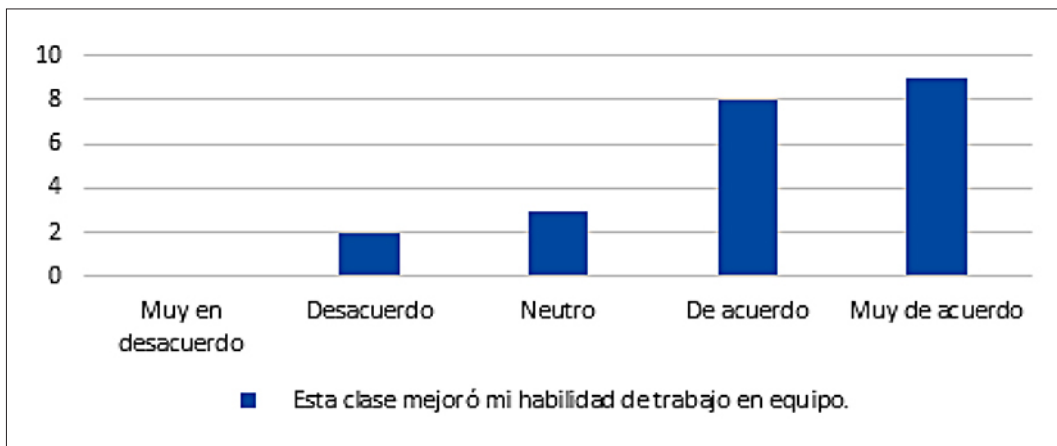


Tabla 3. Percepción estudiantil sobre desarrollo de la competencia Comunicación grupal

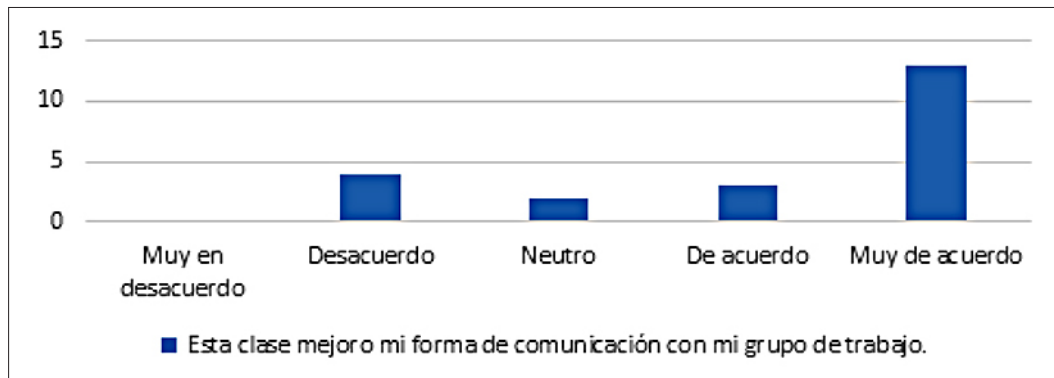


Tabla 4. Percepción estudiantil sobre desarrollo de la competencia Creatividad

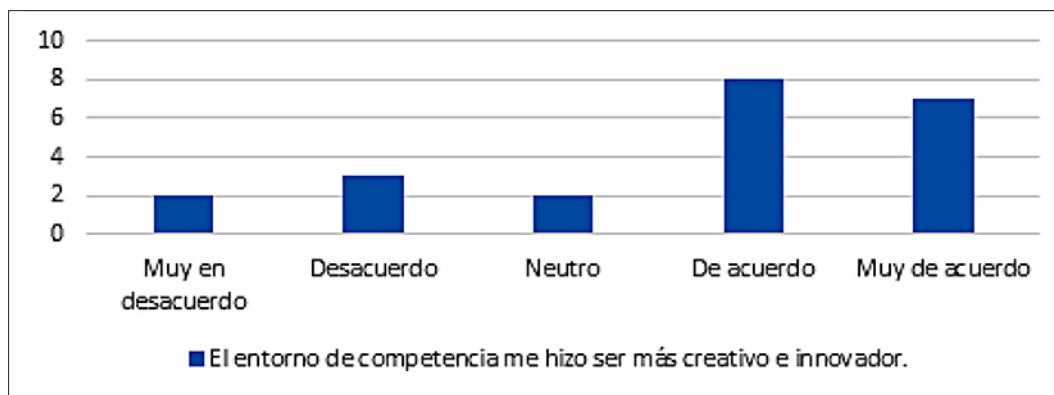
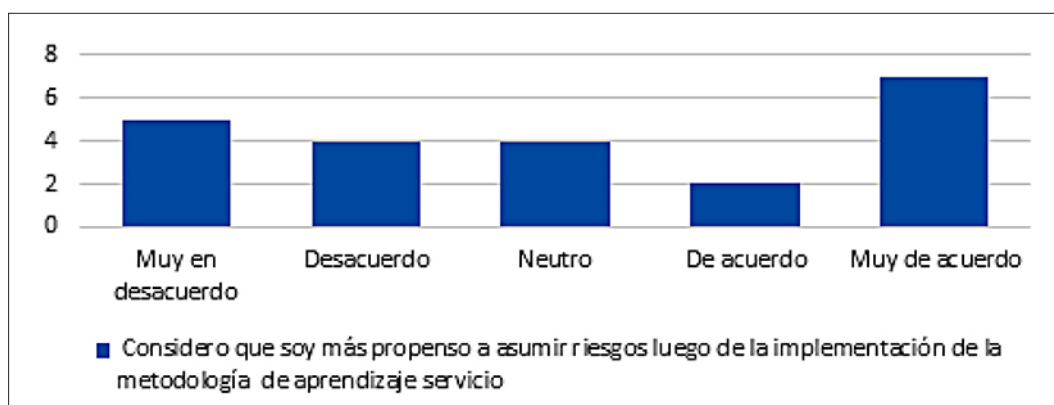


Tabla 5. Percepción estudiantil sobre desarrollo de la competencia Asunción de riesgo



8 Estudiantes estuvieron muy en desacuerdo o en desacuerdo en que el proyecto de exportación se pudo realizar de manera autónoma e individual, debido a que se necesitó del apoyo grupal para elaborar las actividades lúdicas. Sin embargo, la autonomía de los estudiantes en tomar las decisiones sobre la hoja de ruta de su proyecto fue amplia, como lo evidencia en las opiniones más compartidas del grupo focal.

Por otra parte, 18 estudiantes estuvieron muy de acuerdo en que la implementación de la metodología de aprendizaje basada en proyecto le ayudó a mejorar su habilidad de trabajo en equipo; más de la mitad consideró que mejoró su forma de comunicación con otros grupos.

Las opiniones más destacadas del grupo focal sobre la incidencia de la intervención comunitaria sobre su proceso de aprendizaje fueron las siguientes:

- Estudiante 1: “Algunos compañeros no querían trabajar al principio, pero luego de presionarlos como grupo decidieron que trabajarían”.
- Estudiante 2: “Esta experiencia nos enseña a trabajar con personas que no conocemos y debemos ser muy inteligentes para que los egos de cada uno no dañen el trabajo en grupo”.
- Estudiante 3: “Realmente no es posible realizar este proyecto de manera totalmente independiente, ya que si bien debes confiar en tu propio criterio, necesitas la ayuda de tus compañeros para que el proyecto sea un éxito”.
- Estudiante 4: “Este ejercicio nos enseña a ser más autónomos”.
- Estudiante 5: “Considero que luego de la clase soy más arriesgado y me aventuro a tomar decisiones teniendo únicamente la información que considero necesaria”.

Los estudiantes comparten la idea de que la autonomía es limitada y que necesitan del apoyo de sus compañeros para implementar sus ideas en las actividades lúdicas a la población objetivo. También consideran que la innovación va atada a la necesidad de ser mejores en un entorno de competencia entre los grupos y que es por la presión de la competencia creada por sus compañeros que se logra ser más innovador en la elaboración de actividades que generen un impacto positivo en la población objetivo (esta competencia no fue incentivada por el profesor sino por los mismos estudiantes), y finalmente para ellos la intervención les permitió asumir riesgos, sintiéndose menos atados que en asignaturas donde se imparte la metodología tradicional.

7. CONCLUSIONES

Se desprende que del proceso de intervención comunitaria y de aprendizaje alternativo de la asignatura en mención se destaca la predisposición positiva por parte de estudiantes hacia la valoración de opiniones contrarias durante la etapa de preparación a través de los diálogos en el aula; mientras lo más difícil fue la concreción de la comunidad sujeto a la disponibilidad de tiempo (situación que no controla el docente y asistente). Sorprende también la altísima preparación previa de estudiantes en temas afines a la racionalidad del actor y su capacidad de abstracción como instrumento de explicación en casos de estudio.

Los estudiantes contaron con instrumentos de análisis que les permitió desarrollar el proyecto según sus intereses y a partir de los parámetros expuestos en el epígrafe de metodología de investigación. Una vez se logró esto los estudiantes contaron con instrumentos de análisis que les permitieron desarrollar la intervención según sus intereses. Los estudiantes se convirtieron en participantes activos con autonomía en el rumbo que debía tomar su proyecto, sintiéndose satisfechos al final de la implementación, como se refleja en el grupo focal y el cuestionario tipo Likert.

La implementación de la perspectiva del Aprendizaje Servicio (ApS) como vehículo para lograr el aprendizaje significativo a través del ludoaprendizaje con los resultados satisfactorios obtenidos refuerza las posturas de Johnson, Johnson y Smith (1998), Prince (2004), Tong y Koller (2001), el ApS fomenta el aprendizaje significativo, convirtiendo a los estudiantes en agentes activos tanto en el desarrollo de clase como en la comunidad objetivo y alejado de la visión tradicional de enseñanza, en la que los estudiantes deben aprender de manera rápida (y no al ritmo de cada uno) y la interacción grupal e intergrupal. Sin embargo, debido a la escasez de tiempo se propone para futuras implementaciones de investigación en el aula en esta metodología el recorte de algunos pasos previos, como el número de mesas redondas o simulacros, que si bien permite al estudiante mayor dominio en el quehacer al momento de la intervención comunitaria, dificulta el seguimiento del temario de clase (motivo principal por el cual el docente, asistente y estudiantes se encuentran en el aula de clase). Finalmente, se sugiere a otros docentes interesados en la implementación de esta estrategia integral el contar con un número reducido de estudiantes con el fin de centrar una mayor atención en la percepción subjetiva de cada uno de cara a la implementación en la comunidad objetivo, debido a que algunos pueden encontrarse reacios a trabajos de campo que pueden solucionarse a través del diálogo entre estudiante-docente.

8. REFLEXIÓN POLÍTICA: UN ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LA ASIGNATURA “ACTOR RACIONAL”

La metodología ApS aplicada en la asignatura “Actor Racional” a estudiantes de Ciencia Política representa una oportunidad para contrastar una realidad empírica contra las diversas teorías ortodoxas sobre la racionalidad de los agentes políticos en entornos de incertidumbre. A través de la enseñanza a estudiantes preadolescentes de una institución educativa pública, sobre temas como los mecanismos de participación ciudadana, el gobierno escolar y las entidades de control estatal (entre otros), se analizó la incidencia de los sesgos en la valoración de las instituciones sociales y políticas de Colombia y cómo incide en sus juicios sobre sus conceptos de “política”.

Lo anterior supone una ventaja tanto para docentes como profesores, en la medida en que se abren espacios a otras metodologías de enseñanza y aprendizaje diferentes de la tradicional, en las que el estudiante ya no es percibido como un “recipiente vacío” en conocimiento, sino como un actor que aporta desde su percepción y experiencia al aprendizaje grupal. Sin embargo, este ejercicio experimental debe ser pulido a través de réplicas en asignaturas sustancialmente diferentes, a fin de generar reflexiones sobre su efectividad a través de la sistematización de otras investigaciones de aula.

REFERENCIAS

- Benware, C. & Deci, E. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Castro, M. (2014). Aprendizaje dialógico y educación física: Hacia una educación física y un deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social. *Intangible Capital*, 3, 393-417.
- Folgueiras, P., González, E. & Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: un estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-168.
- Francisco, A. & Moliner, L. (2010). El aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 69-77.
- Gaete, R. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14, 289-307.

- Gil, J. & Chiva, Ó. (2014). Una experiencia de aprendizaje- servicio en la asignatura << Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento>> del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos: Nuevas perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 122-127.
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Lusch, R. F., Vargo, S. L. & Tanniru, M. (2010). Service, value networks and learning. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 38(1), 19-31.
- Meyers, C. & Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Ministerio de Educación Nacional. (Abril de 2005). *El sentido de educar y el oficio docente*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf.
- Prieto, O. & Duque, E. (2009). El aprendizaje Dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de a Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 7-30.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Puig Rovira, J. M. & Palos Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 3, 60-63.
- Sandrea, L. & Reyes, L. (2010). Proyectos de aprendizaje de servicio-comunitario y su influencia en las conductas prosociales de estudiantes universitarios. *Revista de Pedagogía*, 89, 379-401.
- Skidmore, D. & Gallagher, D. (2005). *A Dialogical Pedagogy for Inclusive Education. Paper presented at the Inclusive and supportive education congress and the International special education conference*. Recuperado de www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers/skidmore_d.shtml
- Tong, S. & Koller, D. (2001). Support vector machine active learning with applications to text classification. *Journal of Machine Learning Research*, 2, 45-66.

4

DE JÓVENES PARA JÓVENES

Ana Liliana Ríos García

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

Adalberto Gutiérrez Granados

Asistente de investigación
jagranados@uninorte.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

La implementación de la metodología aprendizaje servicio (ApS) en la asignatura Salud y Adolescencia (SyA) durante el segundo semestre de 2016 deriva de una experiencia de investigación de aula similar, realizada desde 2015 en la asignatura Salud y Envejecimiento (SyE), a cargo de la misma docente.

El aprendizaje servicio es un método que unifica el aprendizaje con el servicio social; de esta forma, los estudiantes en formación ponen en práctica los conocimientos adquiridos, en entornos donde las necesidades son reales, con el fin de generar un impacto significativo, a la vez que derivan aprendizajes también significativos para ellos (Furco, 2011).

Los programas de aprendizaje-servicio se distinguen de otros enfoques de la educación experiencial por su intención de beneficiar por igual al que presta y al que recibe el servicio y de asegurar, también, que esté igualmente centrado en el servicio que se presta como en el aprendizaje que tiene lugar (Francisco y Moliner, 2010).

Para emprender esta experiencia se ubicó una comunidad específica. Teniendo en cuenta la ubicación geográfica de la universidad y que en reuniones de trabajo previo el secretario de Salud de Puerto Colombia manifestó su preocupación por la problemática de salud de adolescentes de su localidad, se identificó una institución educativa local interesada en participar de la experiencia.

Se realizó acercamiento a los directivos de la Institución Educativa María Mancilla Sánchez del municipio de Puerto Colombia, en el departamento del Atlántico, y se acordó con ellos trabajar con estudiantes de 8° y 9°, considerando que eran los jóvenes que estaban iniciando la etapa de adolescencia y las intervenciones realizadas podrían generar un mayor impacto preventivo en su salud.

Los estudiantes de la asignatura (SyA) prepararon cuatro temas de interés social: el “bullying”, infecciones de transmisión sexual, prevención de embarazo y fármaco dependencia, los cuales fueron desarrollados en forma de talleres. Los propósitos de dichas actividades fueron:

- ⇒ Permitir el acercamiento de los estudiantes de la asignatura (SyA) a comunidades vulnerables a estas problemáticas.
- ⇒ Responder a las necesidades planteadas por los directivos de salud local y de una institución educativa en particular.

Este capítulo está dividido en apartados que describen las etapas del proceso de la innovación. Se inicia desde los antecedentes que dieron origen a la propuesta, en donde se mencionan los elementos previos a la intervención y que motivaron la realización de la misma. Seguidamente, se hace una descripción de la intervención propuesta, en la cual se hace referencia a los pasos que se dieron en la implementación de la metodología. Continúa con los referentes conceptuales, en donde se realiza una rápida revisión de elementos teóricos de la innovación educativa. Posteriormente, se describen los objetivos, en los cuales se plantean las acciones por desarrollar con la innovación pedagógica y el diseño de la investigación en el aula, donde se describen los procesos y procedimientos que se realizaron para lograr los objetivos planteados. Al final del capítulo se mencionan los resultados y se realiza una discusión, enfatizando en los logros y los aspectos por mejorar. Se cierra con las conclusiones, en las que se contrastan los referentes teóricos del aprendizaje servicios con los hallazgos de la innovación.

2. ANTECEDENTES QUE DIERON ORIGEN A LA PROPUESTA

El interés de trabajar ésta asignatura con la metodología aprendizaje servicio (ApS) surge del impacto de esta estrategia de aprendizaje generado por la experiencia en la asignatura Salud y Envejecimiento impartida durante 2015, ya que los estudiantes en un alto porcentaje (mayor que 90 %) manifestaron estar satisfechos con los logros obtenidos durante dicha experiencia. Resaltaron que el poner en práctica todos los conocimientos adquiridos, impactando positivamente la comunidad con la que trabajaron, hace que le dieran mayor valor a sus actividades comunitarias.

La estrategia de (ApS) se implementó por el interés de llevar a los estudiantes a un aprendizaje experiencial. Temas como el envejecimiento y la adolescencia son tan cotidianos, que intentar abordar su enseñanza sólo con elementos que se pueden brindar en el aula de clases es una visión miope del proceso de aprendizaje. Ya que los objetivos de aprendizaje cognitivo pudiesen ser adquiridos en el aula, pero las habilidades en el ser y el hacer necesariamente requieren intervenciones en contextos reales (Jouannet, Salas y Contretas, 2013).

Durante la implementación en 2015 los estudiantes de la asignatura Salud y Envejecimiento valoraron en alto grado la experiencia. Así mismo, resaltaron tener la certeza de que con su intervención respondían a las necesidades de un grupo de adultos mayores y poder transformar su realidad era muy gratificante. Para la docente también fue una innovación muy significativa, ya que se lograron los objetivos de aprendizaje y se ayudó a mejorar algunos aspectos de salud y bienestar de un grupo de adultos mayores en condición de indefensión.

Con base en los antecedentes de la implementación en el otro curso se consideró extender la experiencia a otra asignatura electiva: Salud y Adolescencia. Para mejorar la experiencia se tuvo en cuenta para esta analizar previamente los datos de salud pública. Por lo anterior, se realizaron reuniones con el secretario de salud pública local para analizar la problemática de salud adolescente en el municipio; los datos mostraron el embarazo no planeado y el consumo de psicoactivos como temas prioritarios.

Así mismo, para poder tener un acercamiento con los jóvenes se contactó a directivos de varias escuelas y se encontró receptividad en la Institución Educativa María Mancilla Sánchez. Se realizó una reunión con los directivos de la institución y se identificaron los temas de mayor interés para ser trabajados con los estudiantes.

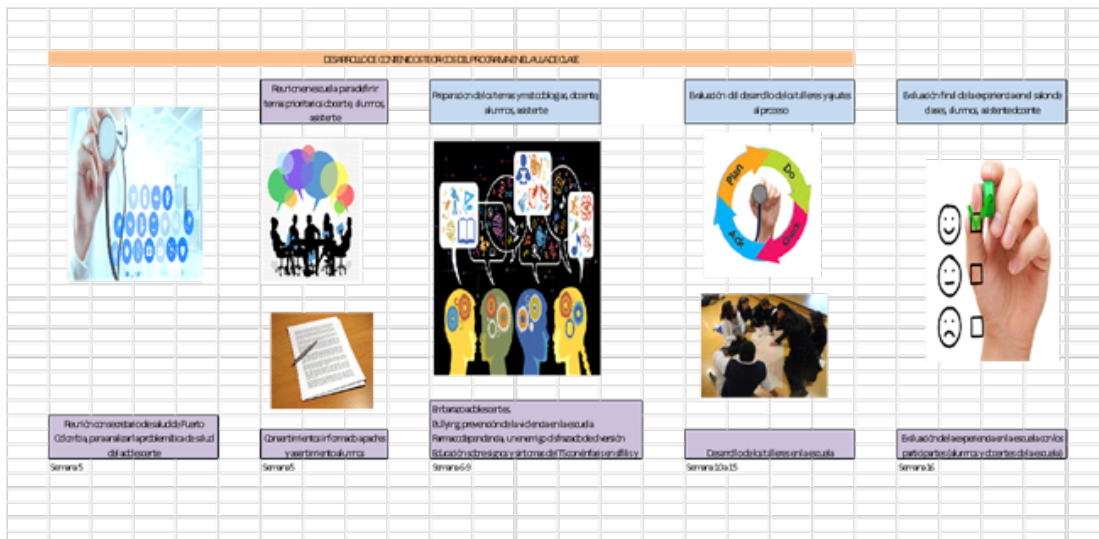
Antes de la innovación en la asignatura de Salud y Adolescencia (SyA) se venía trabajando con propuestas didácticas de algunos estudiantes, quienes desarrollaban materiales audiovisuales y videos educativos con dramatizados o fotografías. Ellos dejaron en estas herramientas la evidencia de todo lo aprendido durante el semestre; sin embargo, se consideró más enriquecedor implementar la metodología aprendizaje servicios, ya que con ésta, además de lograr los objetivos de aprendizaje, se da respuesta a una necesidad sentida de la comunidad (Mendía, 2012).

3. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROPUESTA

La asignatura Salud y Adolescencia es una materia de 3 créditos que se desarrollan durante 16 semanas consecutivas. Para la intervención se propuso escoger una comunidad vulnerable a las problemáticas sociales trabajadas en la asignatura, realizar unas charlas informativas y educativas con las respectivas temáticas y presentar al final de la experiencia una sustentación con los aspectos más relevantes de la actividad.

Antes de implementar la innovación la asignatura se trabajaba partiendo de los aspectos teóricos y poniéndolos en práctica con comunidades escogidas por ellos, o simplemente desarrollando materiales educativos donde presentaban los conocimientos adquiridos, sin llevarlos a un campo real.

Se desarrollaban los contenidos y los elementos prácticos entre los mismos compañeros en el salón de clases, además algunos escogían espacios comunitarios y hacían intervenciones puntuales, pero no eran producto de un proceso de negociación con la comunidad, que es lo que hace la diferencia con el aprendizaje servicios.



Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Etapas de la aplicación de la metodología aprendizaje servicios en la asignatura Salud y Adolescencia segundo semestre 2016

4. REFERENTES CONCEPTUALES

Aprendizaje servicio (ApS) es una metodología que nació en Estados Unidos en 1903 como un movimiento de educación cooperativa, que integra trabajo, servicio y aprendizaje (Barrios, Rubio, Gutiérrez y Sepúlveda, 2012). Posteriormente, a propósito de las guerras mundiales, tomó fuerza para ayudar en procesos de restauración de escenarios recreativos y brindar oportunidades de educación (Cecchi, 2006).

El aprendizaje servicio incluye dos tipos de experiencia: una académica, en la cual los estudiantes toman contacto con la realidad en función de un aprendizaje disciplinar determinado, y otra de tipo solidaria, que permite dar respuesta a necesidades comunitarias. De tal manera que, podríamos decir que el aprendizaje-servicio es un proyecto educativo solidario, en el que los protagonistas son los estudiantes, que tiene como objetivo no solo atender una necesidad de la comunidad destinataria del programa, sino orientado de manera explícita y planificada a mejorar la calidad del aprendizaje (Tapia, 2001).

Múltiples investigaciones (Alcolea-Cosín, Oter-Quintana, Martínez-Ortega, Sebastián-Viana y Pedraz-Marcos, 2012; Saz y Ramo, 2015) evidencian el impacto del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la formación de los estudiantes universitarios, desarrollando competencias y actitudes (Herrero, 2010). Esta metodología permite asignar

a los estudiantes un papel protagónico, colocando en práctica sus conocimientos, habilidades y destrezas, al permitir que el aprendizaje se relacione con situaciones reales. En estos proyectos se vinculan los intereses y necesidades de la comunidad. Así pues, el (ApS) es una estrategia inclusiva que permite el aprendizaje y el servicio comunitario (García, 2015).

Llevar a cabo la estrategia de (ApS) es una actividad compleja que articula el aprendizaje y el servicio a la comunidad, en una propuesta educativa que debe estar muy bien articulada. El servicio que se presta debe darse con base en las necesidades comunitarias y debe estar vinculado con los contenidos curriculares de los cursos, lo cual permite que el estudiante profundice sus conocimientos con la estrategia del aprendizaje experiencial, dando resultados educativos que sería difícil lograr con otras estrategias. Existen algunas experiencias realizadas con estudiantes del área de salud, como una intervención realizada por estudiantes de enfermería para mejorar la actividad física y los hábitos posturales en una comunidad (González y Moreno, 2016).

El (ApS) desarrolla en el alumnado competencias básicas como el trabajo en equipos interdisciplinarios, el respeto a la diversidad y el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. Facilita la participación comunitaria, despertando en los alumnos la conciencia social (Francisco y Moliner, 2010).

5. OBJETIVOS

Objetivo general

Evaluar el aprendizaje disciplinar y de habilidades interpersonales en un grupo de estudiantes de educación superior, posterior a la implementación de la metodología de (ApS) en la asignatura Salud y Adolescencia.

Objetivos específicos

- Identificar los beneficios en el aprendizaje disciplinar de los estudiantes de acuerdo con la aplicación del proyecto con la metodología aprendizaje de servicio en la Institución Educativa María Mancilla Sánchez del municipio de Puerto Colombia.
- Determinar el aprendizaje de habilidades interpersonales de los estudiantes de acuerdo con la aplicación del proyecto con la metodología aprendizaje servicio en la Institución Educativa María Mancilla Sánchez del municipio de Puerto Colombia.
- Identificar el nivel de aceptación en los estudiantes y docentes de la Institución

Educativa María Mancilla Sánchez que participen en el proyecto con la metodología de aprendizaje servicio por los estudiantes.

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

6.1 Metodología

El desarrollo de esta investigación de aula se llevó bajo los parámetros del modelo de investigación mixta, utilizando instrumentos cuantitativos y cualitativos, con igualdad de importancia.

La investigación mixta, según Hernández Sampieri y Mendoza (Hernández, Sampieri & Mendoza, 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; diseño que según Hernández, Fernández y Baptista (2010) hace referencia a que en la primera etapa de la investigación se recogen datos cuantitativos y se analizan y luego se recolectan datos cualitativos y se analizan, de aquí el diseño mixto se reconoce cuando los datos cuantitativos promueven la recolección de datos cualitativos.

6.2 Muestra

En esta investigación de aula participaron los estudiantes que cursaron la asignatura Salud y Adolescencia en el segundo semestre 2016. Fueron 30 estudiantes en total, de los cuales 29 eran de 6° semestre de Medicina y una de 7° semestre de Diseño Gráfico.

Inicialmente se organizaron cuatro grupos de 7 a 8 integrantes, como la estudiante de Diseño Gráfico era solamente una, apoyó a todos los grupos con el diseño de afiches creativos para la promoción de sus respectivos temas.

Se trabajó con un muestreo no probabilístico o propositivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), teniendo en cuenta que es una asignatura electiva que puede ser tomada por estudiantes de cualquier programa de pregrado de la universidad.

6.3 Técnicas e Instrumentos

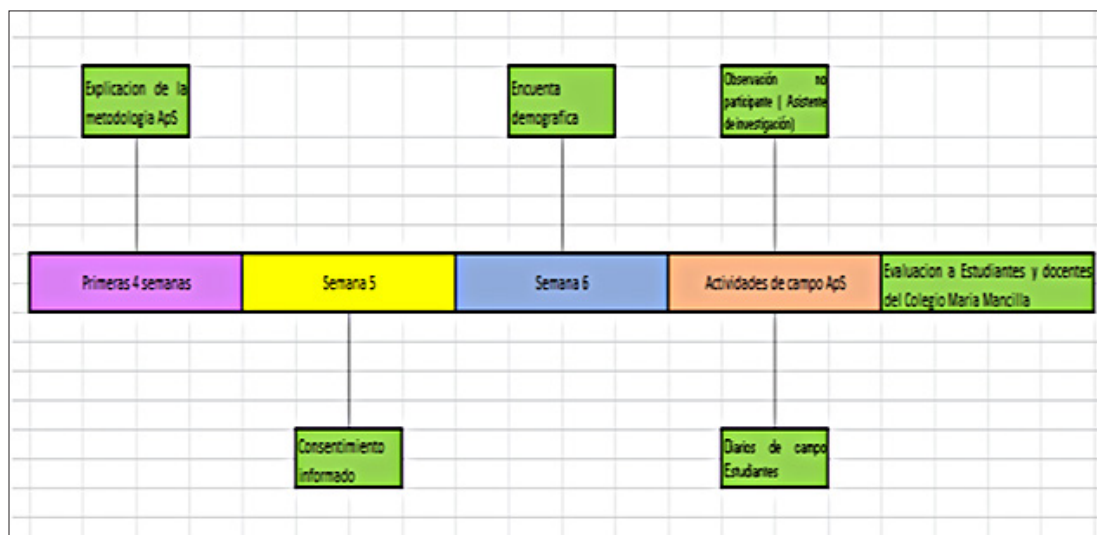
Se utilizaron diversos instrumentos para la recolección de datos durante el desarrollo de la investigación. Inicialmente se realizó una caracterización de variables sociodemográficas de los estudiantes de la asignatura; con la que se evaluaron los antecedentes de trabajo comunitario que los alumnos hubiesen tenido previos a cursar la asignatura. La finalidad era determinar la homogeneidad del grupo de estudiantes con respecto a los antecedentes del trabajo con comunidades.

Tabla 1. Instrumentos utilizados

Variables	Instrumento	Objetivo
Nivel de participación individual y grupal. Relación entre los contenidos de la asignatura y las intervenciones realizadas. Aspectos de la estrategia aprendizaje servicios que se aplicaron en la innovación. Aspectos de la estrategia aprendizaje servicios que deben mejorarse para futuras intervenciones.	Encuesta: Service Learning Benefit. (Toncar, Reid, Burns, Anderson & Nguyen (2006)	Determinar los beneficios en el aprendizaje disciplinar de los estudiantes de acuerdo con la aplicación del proyecto con la metodología aprendizaje de servicio en la Institución Educativa María Mancilla Sánchez del municipio de Puerto Colombia.
Nivel de responsabilidad y compromiso por parte de los estudiantes de la asignatura (SyA) Recomendaciones para futuras intervenciones.	Cuestionarios de evaluación del proyecto a sus destinatarios (Equipo del CEDU)	Identificar el nivel de aceptación en la comunidad de la Institución Educativa María Mancilla Sánchez con la aplicación del proyecto con la metodología de aprendizaje.
Evaluación del trabajo en equipo. Recomendaciones para futuras intervenciones. Nivel de satisfacción con la actividad.	Grupo focal	Establecer los aprendizajes de habilidades interpersonales de los estudiantes de acuerdo con la aplicación del proyecto con la metodología aprendizaje servicio en la Institución Educativa María Mancilla Sánchez del municipio de Puerto Colombia.
Participación. Sentimientos y emociones. Aspectos positivos y negativos. Satisfacción con la actividad.	Diarios de Campo	Establecer los aprendizajes de habilidades interpersonales de los estudiantes de la asignatura (SyA) de acuerdo con la aplicación del proyecto con la metodología aprendizaje servicio en la Institución Educativa María Mancilla Sánchez, del municipio de Puerto Colombia.

Fuente: elaboración propia.

5.4 Procedimiento de la investigación de aula



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Línea del tiempo de procedimiento de investigación de aula Aprendizaje en la asignatura Salud y Adolescencia segundo semestre 2016

- Para la investigación de aula se les explicó durante las primeras cuatro semanas del curso a los estudiantes en qué consistía la metodología (ver figura 2).
- Se les dio la opción de realizar las actividades en la comunidad elegida por la docente, o si ellos tenían algún otro grupo comunitario de jóvenes con el que tuvieran algún acercamiento, podían plantear la intervención con ellos. Todos manifestaron el interés por realizar la intervención en los jóvenes de Puerto Colombia para poder trabajar con sus compañeros de clases.
- Se les solicitó la firma del consentimiento informado, teniendo en cuenta que todos eran mayores de 18 años. Se les explicó que por ser un trabajo de campo de la universidad, contaban con el cubrimiento del seguro estudiantil para atención de urgencias en salud derivadas de las actividades comunitarias.
- Se aplicó la encuesta demográfica, que incluía antecedentes de trabajo como voluntario y su percepción sobre las actividades comunitarias.
- Durante las intervenciones el asistente de la docente realizó observación no participante y los estudiantes diligenciaron diarios de campo en los que describían las actividades realizadas.

- Después de las intervenciones se realizó evaluación a los docentes y estudiantes de la institución educativa donde se desarrollaron los talleres. La evaluación permitió identificar la percepción de las intervenciones por parte de la comunidad.

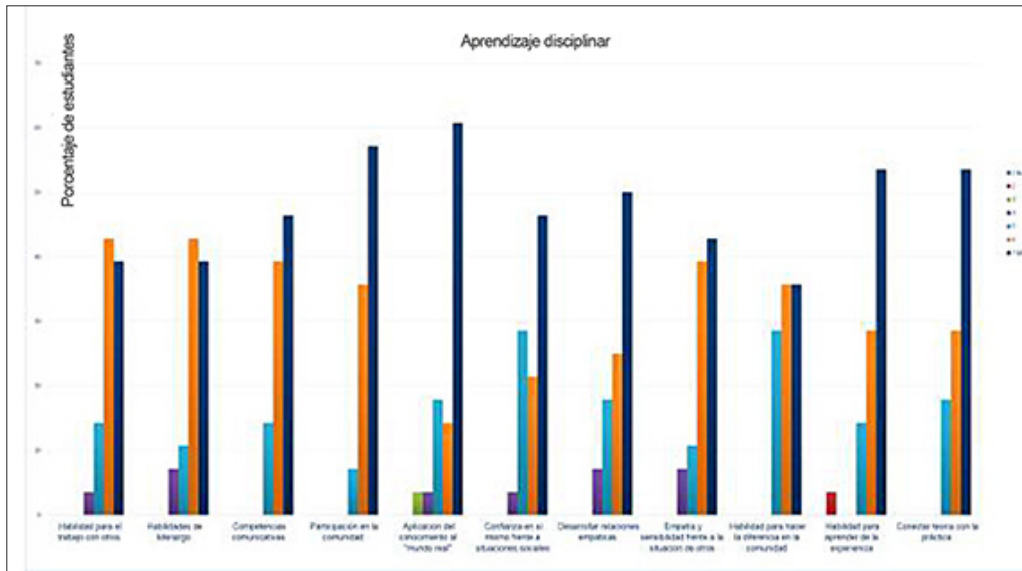
7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

7.1 La encuesta *Service Learning Benefit Scale*

Los estudiantes del curso SyA expresaron que les pareció importante su participación en las actividades. Que se identificaron problemáticas que no hubiesen podido dimensionar si no hubieran realizado los talleres con los estudiantes del colegio.

Valoraron en alto grado el poder tener dinámicas en las que ellos eran los encargados de coordinar y llevar a cabo las charlas. Consideraron un reto y un gran aprendizaje el poder interactuar con chicos tan jóvenes. Fue evidente que para poder llevar a cabo los talleres necesitaron una revisión sistemática del tema y luego buscar las estrategias metodológicas más adecuadas para transmitir la información a la comunidad. Durante la preparación de los talleres la docente realizó acompañamiento y evaluación del proceso. Además de participar como observadora, en algunas ocasiones permitió evaluar el aprendizaje disciplinar de los estudiantes.

Los resultados fueron muy positivos; los estudiantes valoraron que con la experiencia comunitaria lograron: la adquisición de competencias comunicativas, la aplicación de los conocimientos adquiridos sobre salud y la adolescencia en un contexto real, desarrollo de relaciones empáticas y del sentido de autoeficacia al considerar que desarrollaron la habilidad para realizar la diferencia en la comunidad intervenida (ver figura 3).

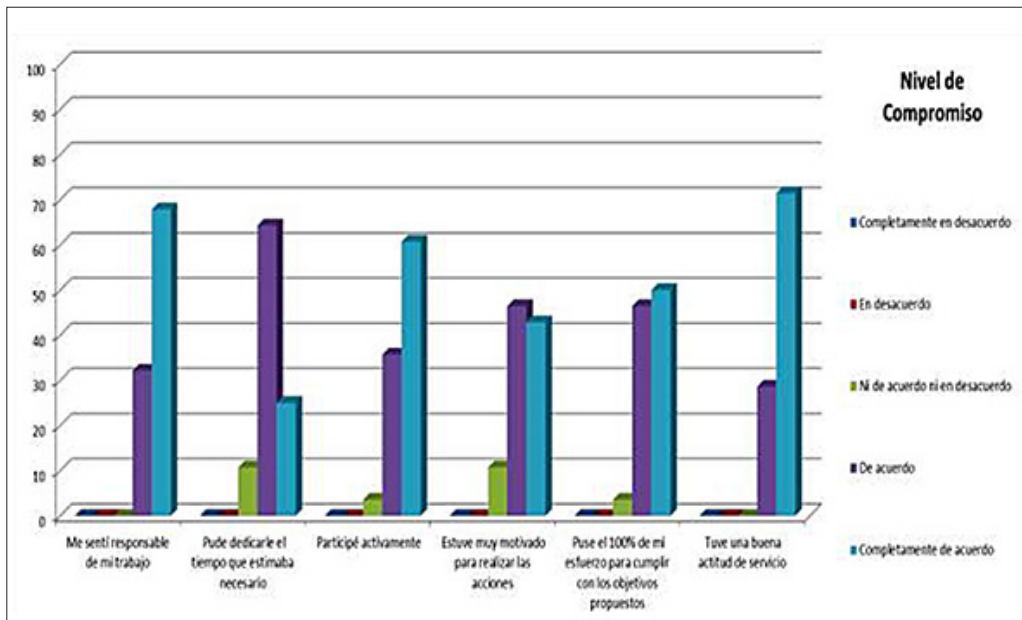


Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Aprendizaje disciplinar de los estudiantes con la metodología aprendizaje servicio 2016

7.2 Grupos focales y diarios de campo

Los resultados mostraron un alto nivel de compromiso con las actividades realizadas y con la comunidad beneficiaria.



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Aprendizaje de habilidades interpersonales en estudiantes con la metodología aprendizaje servicio 2016

Con el horario elegido por la institución educativa se presentaron algunas situaciones. Las actividades se realizaban los sábados en las mañanas, cada dos semanas. A pesar que haber sido un cronograma planteado con anterioridad, en ocasiones se contó con solo el 60 % de los estudiantes de la institución educativa; dificultades como la lluvia, o que se cruzaran con algunas actividades organizadas desde la gobernación, generaron esa alta inasistencia.

Sin embargo, siempre se realizaron las actividades, para no dejar con la expectativa a los que sí asistían. Teniendo en cuenta que era algo voluntario para los estudiantes de bachillerato y que no estaba ligado a la nota de ninguna asignatura, fue muy valioso que asistieran a las jornadas.

Los estudiantes de SyA asistieron al 100 % de las actividades. Manifestaron que sentían un gran compromiso social con el proceso, y por lo tanto se esforzaban en cumplir con el cronograma. Se evidenciaron muy motivados a organizar actividades que fueran atractivas para los participantes.

Se considera que con la estrategia se cumplieron las expectativas existentes con los resultados de la metodología. Los estudiantes al responder la encuesta estuvieron completamente de acuerdo que con la estrategia obtuvieron:

- ⇒ Participación en la comunidad
- ⇒ Aplicación del conocimiento al “mundo real”
- ⇒ Desarrollar relaciones empáticas,
- ⇒ Conectar teoría con la práctica y
- ⇒ Habilidad para hacer la diferencia en la comunidad

Como aspectos que se deben mejorar identificaron que hubiesen querido dedicarle un mayor tiempo a la actividad y que si bien lograron un acercamiento con los estudiantes de la escuela, no fortalecieron lo suficiente los lazos con el resto de la comunidad, como padres de familia y docentes de la escuela.

Respecto al nivel de aceptación y satisfacción en la comunidad de la Institución Educativa María Mancilla Sánchez con la aplicación del proyecto con la metodología de aprendizaje, la valoración fue muy positiva. Resaltaron el esfuerzo y dedicación de los estudiantes de la Universidad del Norte, durante el desarrollo de

la innovación, además de la pertinencia de los temas y lo dinámico de las metodologías trabajadas. Algunas de las frases textuales de los evaluados fueron:

Entendí todo lo que ellos me trataron de decir, todas las cosas buenas como me tengo que cuidar, como debo ser con mis compañeros muchas cosas buenas me enseñaron. (Estudiante de género femenino de 7° grado de secundaria)

Me sentí bien porque las charlas que ellos dan son divertidas y estudiosas, porque sirve mucho para nuestra vida. (Estudiante de género masculino de 8° grado de secundaria)

Con respecto a los docentes de a la institución educativa, al realizar la evaluación resaltaron la pertinencia de las temáticas trabajadas y recomendaron:

Mejorar el horario. Hacerlo entre semana, cualquier día de lunes a viernes. (Docente de secundaria de la institución educativa)

En las diversas actividades realizadas los estudiantes debían diligenciar diarios de campo que entregaban a la docente y que eran discutidos en los grupos focales en las clases. El objetivo de este instrumento y de los espacios de discusión fue determinar el aprendizaje de habilidades interpersonales en los estudiantes.

8. CONCLUSIONES

Los objetivos planteados en la estrategia pedagógica relacionados con el logro de aprendizaje disciplinar, de habilidades interpersonales y del nivel de aceptación en la comunidad educativa sujeto de intervención se lograron en un alto grado. En coherencia con la teoría del aprendizaje significativo, los estudiantes de la asignatura SyA adquirieron habilidades en entornos reales de aprendizaje, aportando de manera significativa a las necesidades sentidas de un grupo de jóvenes estudiantes de secundaria.

También se generó una mayor sensibilidad social y habilidades para trabajar con jóvenes. Uno de los elementos que facilitó el proceso fue el conocimiento previo que existía hacia la comunidad y la motivación encontrada en las autoridades de salud y docentes del colegio.

Entre los retos se encontró la dificultad de encontrar un horario que fuera satisfactorio para todos. A pesar del cronograma establecido, situaciones como la lluvia limitaron la asistencia de jóvenes de la comunidad. Sorprendió que a pesar de ser una

actividad de asistencia voluntaria para los estudiantes de la comunidad, alrededor del 60 % participaron en todas las jornadas.

Se continuará con la innovación en la asignatura, considerando algunos ajustes, como: coordinar con la institución educativa comunitaria que las actividades se realicen en horarios que hagan parte de la jornada académica de los estudiantes. Considerar la posibilidad que las actividades se desarrollen en otros escenarios, como la universidad.

9. PROS Y CONTRAS DEL APRENDIZAJE SERVICIOS EN LA ASIGNATURA SALUD Y ADOLESCENCIA

En general, la docente considera que son muchas más las ventajas que las desventajas al utilizar esta estrategia de enseñanza aprendizaje, tanto para los docentes como para los estudiantes:

- Permite un aprendizaje más activo al salir del aula de clases.
- Se adquiere un mayor conocimiento de las temáticas, ya que se contrastan los contenidos teóricos del programa con situaciones reales.
- Permite el desarrollo de competencias: en el conocer, en el hacer y en el ser.
- Los estudiantes desarrollan destrezas personales y profesionales, tales como: trabajo en equipo, habilidades comunicativas y prosociales.
- Despierta mayor sensibilidad y compromiso social en los estudiantes.
- Es muy gratificante para los alumnos y docentes, al generar beneficios en la comunidad.
- Genera empoderamiento en la comunidad y sensación de reconocimiento, por parte de la academia, hacia sus necesidades y potencialidades.
- Se realizan cambios en las dinámicas comunitarias para mejorar el entorno.

En términos generales, es una forma de aprender, prestando un servicio comunitario.

Con respecto a los retos, cómo se trabaja con comunidades, se pueden presentar novedades por cambios climáticos o sociales que no permitan el cumplimiento exacto de los cronogramas propuestos, lo que puede interferir con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Otras desventajas pueden darse por:

- Complejidad del proceso de elección de la comunidad, ya que se deben considerar una serie de elementos, tales como: la distancia y tiempo para el traslado hacia y desde la comunidad, coordinar el transporte del grupo de estudiantes, coordinar la seguridad de los estudiantes, obtener el consentimiento de los alumnos, reportar la salida a la oficina jurídica de la institución académica y coordinar la logística para las actividades en la comunidad.
- Se trabaja con los horarios de la comunidad, que no necesariamente son los de la asignatura, así que se debe analizar que no se cruce con las otras clases de los alumnos.
- En ocasiones los estudiantes pueden frustrarse si las necesidades de la comunidad son muy amplias o requieren de trabajo intersectorial.
- Tanto los estudiantes como las personas de la comunidad pueden decepcionarse si consideran que las intervenciones no hacen una diferencia en su realidad social.
- Necesidad de involucrar las familias, centros educativos y organizaciones comunitarias.

En términos generales, es una metodología sencilla, adaptable para diversos programas educativos, edades, objetivos de aprendizaje, comunidades y necesidades comunitarias.

REFERENCIAS

- Alcolea-Cosín, M. Oter-Quintana, C. Martínez-Ortega, R. Sebastián-Viana, T. & Pezra-Marcos, A. (2012). Aprendizaje basado en problemas en la formación de estudiantes de enfermería: Impacto en la práctica clínica. *Educación Médica*, 15(1), 23-30. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132012000100007&lng=es&tlng=es.
- Barrios, A. Rubio, M. Gutiérrez, M. & Sepúlveda, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000400012&lng=es&tlng=es
- Cecchi, N. (2006). Aprendizaje Servicio en educación superior. La experiencia Latinoamericana. *Seminario internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio*. Caracas. Recuperado de http://www.ucv.ve/uploads/media/AS_en_ES_Nesstor_Horacio_Cecchi.pdf

- Francisco, A. Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13 (4), 69-77. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 64-70. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf>
- García, M. (2015). Aprendizaje y servicio (ApS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado*, 19(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/m191.pdf>
- González, E. Moreno, Y. (2016). *Aprendizaje-Servicio, desarrollo y comunidades profesionales de aprendizaje en Educación Superior*. Murcia, España: Editum.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill. Recuperado de <https://metodologiaeecs.wordpress.com/2013/02/20/libro-metodologia-de-la-investigacion-5ta-ed-sampieri/>
- Herrero, A. (2010) Una nueva forma de producción de conocimientos: El Aprendizaje servicios en educación superior. *Tzhoecoen*, 3(5). Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/TZHOECOEN-5.pdf
- Jouannet, C., Salas, M. y Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación*, 39, 198-212. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>
- Mendia, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Educación inclusiva*, 5 (1), 71-82. Recuperado de [file:///C:/Users/nanar_000/Downloads/Dialnet-ElAprendizajeservicioComoUnaEstrategiaInclusivaPar-4105308%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/nanar_000/Downloads/Dialnet-ElAprendizajeservicioComoUnaEstrategiaInclusivaPar-4105308%20(5).pdf).
- Saz, I. y Ramo, R. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 9-27. Doi: 10.1344/RIDAS2015.1.2.
- Tapia, M. (2001). El valor pedagógico de las experiencias solidarias. *Seminario Internacional "Escuela y comunidad"*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001173.pdf> el 7 de julio de 2017.

5

APRENDIENDO DE LA REALIDAD: A TRAVÉS DEL SERVICIO

Myriam Jiménez Arrieta

Profesora investigadora
Departamento de Historia y Ciencias Sociales
jimenez@uninorte.edu.co

Ana Carolina Moreno Herrera

Psicóloga
Asistente de investigación
morenoca@uninorte.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha tomado mayor relevancia en las últimas décadas, especialmente en la educación superior. La Universidad del Norte, en aras de formar 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, ha fomentado en el cuerpo docente la libertad para implementar metodologías que logren este objetivo.

De esta manera, en la asignatura de Desarrollo Social se han llevado a cabo cambios metodológicos que incentiven al estudiante a ser agentes activos y participativos en nuestra sociedad llevando a cabo proyectos de intervención social. Todo lo anterior basado en la implementación de la metodología aprendizaje servicio (ApS), como una estrategia educativa que les permitiera a los estudiantes aprender a nivel conceptual y en la interacción con la realidad la importancia del desarrollo social y sus variantes.

Esta investigación se realizó en el segundo semestre de 2016 con la participación de 27 estudiantes, quienes hacen parte de diferentes programas académicos y de diferentes semestres. Se conformaron grupos de 3 y 4 personas (de libre elección) y con la ayuda de Univoluntarios eligieron las comunidades/fundaciones en las cuales participarían dando un servicio de tipo social. Para el seguimiento de la estrategia se establecieron momentos de actividad en clase, momentos de reflexión, momentos de evaluación.

Para dar a conocer la investigación, este documento incluye seis apartados que describen la experiencia. El primero corresponde a los antecedentes que dieron origen a la implementación de ApS, describiendo los diferentes cambios metodológicos realizados en la asignatura Desarrollo social y su relación con los lineamientos educativos de la Universidad. El segundo describe la propuesta desarrollada en la asignatura. En el tercero se desarrolla el referente teórico que sustenta la implementación de la metodología ApS, con especial hincapié en las universidades. El cuarto describe cómo se desarrolló la investigación. El quinto describe los resultados y la interpretación de estos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de evaluación. Por último, las conclusiones a las que se llegaron teniendo en cuenta la teoría y los resultados obtenidos.

2. ANTECEDENTES

Debido a la constante revisión, sistematización y actualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ha venido modificando la metodología de enseñanza en la asignatura Desarrollo Social. Es decir, inició con un enfoque tradicional (antes de 2009), pasando por un enfoque más activo y participativo en el cual se enseña y aprende a través de la elaboración de un proyecto de tipo social basado en el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo (año 2014). Desde 2015 se ha implementado una metodología que contiene principios sociales (fundamental para el desarrollo de la asignatura), principios del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos que aportan en el aprendizaje integral del estudiante al conectar sus conocimientos, habilidades, destrezas y valores al interactuar con personas de un contexto diferente del propio. Esta metodología se denomina Aprendizaje-Servicio. Por lo tanto, es el tercer semestre de implementación de la metodología.

La estrategia tuvo como marco la misión de la Fundación Universidad del Norte, que busca formar 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 universidad del Norte “está comprometida, desde sus orígenes, con todas las dimensiones del desarrollo social, económico, político, ambiental y cultural, con responsabilidad social” (Uninorte, Plan de Desarrollo: 2013-2017; Educar para transformar, 2014, p. 2).

Esta asignatura es una electiva del Departamento de Historia y Ciencias Sociales que hace parte del componente de Formación Básica y es ofrecida a los estudiantes de los 23 programas de pregrado de la universidad; así pues, en ella se matriculan a su vez estudiantes de diferentes semestres y áreas profesionales. De esta manera, es visible la integración de grupos inter- y multidisciplinarios, son generalmente estudiantes de ambos sexos, en un número aproximado entre 35 a 40 estudiantes por grupos, en una edad promedio entre 18 y 22 años.

Para el desarrollo de esta metodología participativa, se hizo contacto con instituciones y organizaciones públicas y privadas que sirvieran de escenario para la experiencia de los diferentes grupos y para 2012 se logró la alianza con Univoluntarios (dependencia de la Universidad que lidera proyectos sociales en diferentes comunidades del área metropolitana de Barranquilla); sin embargo, el estudiante tiene libertad para seleccionar el contexto social con el que va a trabajar e intervenir.

De esta manera, el estudiante tenía la oportunidad de reconocer en la realidad los conceptos vistos en esta asignatura y posiblemente apoyarse en su bagaje conceptual propio de la carrera. Así mismo, el estudiante es capaz de posicionarse frente a un tema social al desarrollar un diagnóstico que diera lugar a la aplicación de un proyecto social de intervención.

Ahora bien, a partir de la inclusión de esta metodología en paralelo con el desarrollo de la asignatura se establecieron nuevos retos, como qué tanto aportaban estos estudiantes a la comunidad en la cual intervenían o cómo perciben la intervención o vínculo del estudiante con el grupo en el que interactúa. Por lo cual se tomó la iniciativa de buscar investigaciones metodológicas que posibilitaran el camino para dar respuesta a estos nuevos retos.

Es aquí cuando aparece una metodología promovida en contextos universitarios como aprendizaje servicio, que no solo promueve el aprendizaje conceptual apoyado de la experiencia, sino el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, etc., y da lugar al desarrollo de un sentido de pertenencia atendiendo a las necesidades de una comunidad en busca de una mejora. Así, se dio respuesta al interés académico y la iniciativa de actividad solidaria.

3. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROPUESTA

La propuesta Aprendiendo de la Realidad surge en el marco de la reflexión, evaluación y retroalimentación de la asignatura Desarrollo Social, en la cual se pasó de trabajar con una metodología de clase magistral, que correspondía a desarrollar los temas propuestos por la parcelación, a una metodología más activa y participativa mediante la elaboración de un proyecto social y el uso de la estrategia de trabajo colaborativo en las clases.

Considerando los antecedentes de esta asignatura, se procede a implementar la metodología de aprendizaje-servicio como una alternativa de aprendizaje significativo para el estudiante, ya que corresponde al desarrollo de un proyecto que vincula las temáticas desarrolladas en la asignatura con un contexto social específico y que además puede empalmar con su formación profesional.

Antes de iniciar el semestre académico se hizo un cronograma que mostrara los pasos de la implementación de esta metodología durante el segundo semestre de 2016. El primer paso fue dar a conocer la metodología de trabajo a los estudiantes

matriculados con su parcelación y sus rúbricas, explicarles que el trabajo hace parte de una investigación académica apoyada por el CEDU. Adicionalmente, se aclara que paralelamente a las clases programadas se realizará un proyecto de intervención social que dé respuesta al mejoramiento de alguna(s) necesidades identificadas a partir de un acercamiento (diagnóstico) con la comunidad a trabajar.

El segundo paso fue abordar temáticas como la pobreza, condiciones y características de la calidad de vida de algunas comunidades y su relación con el desarrollo social. Todo esto como insumo o primicia para cuando llegue el momento en el que los estudiantes debían acercarse a una realidad diferente de la que están acostumbrados. Al mismo tiempo, la oficina de Univoluntarios comparte con los estudiantes las poblaciones con las cuales pueden trabajar con una pequeña descripción para considerar antes de escoger. Es importante aclarar que el estudiante debe ser autónomo para el desarrollo de sus proyectos.

El tercer paso fue establecer los momentos de reflexión como seguimiento de los proyectos de intervención (diagnóstico, Proyecto: buscando el cambio y Resultados: indicadores de cambio), cada uno con sus respectivas evidencias que representan una parte de la calificación en la asignatura. En cada uno de estos espacios se puede ir comprobando el objetivo para el cual se utiliza la metodología ApS, sensibilizar a los estudiantes sobre su papel activo para el cambio social mediante el desarrollo de actividades que conduzcan a la prevención y/o solución de problemáticas sociales y al mismo tiempo, el liderazgo.

4. REFERENTES CONCEPTUALES

La educación desde los procesos de enseñanza- aprendizaje juega un papel fundamental en el desarrollo integral de los individuos, por lo cual es un sistema en el que se hacen necesarios cambios constantes a nivel estructural (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart & Vizcarra, 2000); dentro de estos cambios se proponen metodologías y estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje efectivo en sus estudiantes.

Clemente (como se cita en Hamed, Rivero y Del Pozo, 2016) señala que las metodologías de enseñanza “constituyen el elemento más específico y relevante del aula, puesto que articulan la propia práctica (...) Permiten analizar el transcurso de la acción educativa y cuáles son los esquemas prácticos del profesor (...) y configuran lo que llamamos metodologías” (p. 478).

Parra (2003) sintetiza el término de la siguiente manera: “En general las estrategias de enseñanza se conciben como procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizaje significativo, implican actividades conscientes y orientadas a un fin” (p. 9).

Lo anterior ha sido la síntesis de propuestas constructivistas que relacionan a los actores (docentes/estudiantes) como agentes activos que inmersos en un contexto pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos. Por lo tanto, el Comité de Modernización Curricular de la Universidad del Norte (como se cita en Jiménez y Méndez, 2014) afirma que la educación superior en Colombia debe preocuparse por despertar en los estudiantes un espíritu reflexivo, que se oriente hacia la autonomía personal pero que respete las particularidades del contexto colombiano.

Con lo anterior se hace necesaria la implementación de estrategias pedagógicas que faciliten el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que desarrollen y potencialicen sus competencias (especialmente las dirigidas hacia la reflexión y el pensamiento crítico). Es aquí cuando la metodología de aprendizaje servicio surge como una alternativa que da lugar al aprendizaje y, al mismo tiempo, logra impactar en la realidad.

4.1 Definiciones destacadas para ApS

La metodología de aprendizaje servicio (ApS en adelante) ha sido argumentada desde diferentes propuestas teóricas y cuyo origen aparece documentado por primera vez en el trabajo de Sigmon y William Ramsey (1967) en el *Southern Regional Education Board*, como una metodología que encuentra un vínculo entre el currículo de la asignatura con un trabajo comunitario (Fuertes, 2014).

Las definiciones han variado en relación con categorizar el concepto de ApS; es decir, se ha identificado como método, metodología pedagógica, proyecto, filosofía, entre otras. Por ejemplo, Amat y Moliner (como se cita en Jiménez y Méndez, 2014) 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”(p. 6).

Para mayor claridad se tomará como referencia la definición propuesta por Tapia (como se cita en Fuertes, 2014), en la cual se refiere al ApS como “una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad” (p. 203).

En otras palabras, “el ApS trabaja a partir de problemas reales a los que se pretende dar respuesta a partir de los aprendizajes adquiridos” (Fuentes, 2014, p. 204). Esto implica que las actividades desarrolladas en un contexto social no pueden ir desligadas de conceptos o temáticas educativas que pertenecen a un currículo académico (Puig y Palos, 2006). Lo que a su vez demuestra que participar dentro de un proyecto social y aprender de la experiencia no corresponde necesariamente a la implementación del ApS como una metodología de enseñanza.

Desde una perspectiva más enfocada en el individuo, Stanton (como se cita en Fuentes, 2014), “el ApS es una expresión de valores y de servicio a los demás que implica un intercambio social y educativo entre los estudiantes y las personas a los que ellos sirven” (p. 206). Enmarcando así la importancia del desarrollo de competencias cívicas que propicien el mejoramiento de una realidad social a través del bagaje conceptual de una persona, ya sea en proceso de formación o profesional.

Desde una perspectiva que beneficia a la comunidad, Rifkin (como se cita en Fuentes, 2014) identifica el concepto de ApS como “un antídoto para el mundo crecientemente aislado de la realidad virtual y simulada que los niños experimentan en la clase y en sus hogares frente al televisor o a su ordenador” (p. 204). Dando a conocer que involucrar al niño en una actividad social va a permitirle conocer y reconocer las diferentes realidades, y con ello, ser un agente responsable y comprometido.

4.2 Experiencias pedagógicas desde ApS

Como se ha visto, ApS puede desarrollar en mayor medida el aprendizaje o el servicio; sin embargo, cuando se fundamenta en un proyecto contextualizado con objetivos, actividades y evaluaciones como lo propone la misma metodología, es posible equilibrar la experiencia de aprendizaje y del servicio (Campo, 2010; Fuentes, 2014; González y Montes, 2008). Por lo tanto, es posible identificar en los estudiantes el desarrollo de competencias personales evocadas dentro de la experiencia.

Por un lado, “Como método de enseñanza permite poner en práctica competencia tales como el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas” (Fuentes, 2014, p. 203); que además puede favorecer el desarrollo de conductas prosociales (Tapia, 2001). Esto se ve reflejado al momento de desarrollar el proyecto de intervención en la comunidad al tiempo que analizan las temáticas desarrolladas en la clase.

Lo que propone Fuentes (2014) es manifestado en la vivencia propuesta por Campo (2010), en la cual describe que “el estudiante que vive intensamente una expe-

riencia como ésta en la que ve, vive y actúa en la realidad, en su complejidad y sus problemas, no vuelve a mirar sus estudios ni su profesión de la misma manera” (p. 89). Con lo cual es posible evidenciar que existe una conexión real, sentida y vivida entre la teoría y la realidad social.

Siguiendo esta línea, González y Montes (2008) establecen el ApS como una propuesta metodológica que puede generar un impacto positivo en la Educación Superior y señalan que

Entre las investigaciones desarrolladas en los últimos años en torno al impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo académico y cognitivo, habría que señalar, entre otras, las desarrolladas en torno al mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias, y a la mayor capacidad para analizar y sintetizar información compleja. (p. 28)

Lo que afirman González y Montes (2008) da cuenta de uno de los objetivos que tiene la metodología ApS en el contexto de educación superior que se apoya (hasta cierto punto) del proceso de extensión (apoyarse de los propios conocimientos para desarrollar investigaciones que vayan acorde con la mejora de algún aspecto en una comunidad) y de alguna asignatura práctica (Capella, Gil y Martí, 2014). Entre Ellos se encuentra la de respaldar la propuesta educativa presentada por la Unesco (como se cita en González y Montes, 2008):

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. (p. 12)

Las competencias desarrolladas por parte del aprendiz, que a su vez están encaminadas al cumplimiento de unos objetivos propuestos en la metodología y currículo de la asignatura, favorecen un aprendizaje significativo tanto a nivel personal como profesional. Adicionalmente, estos logros deben estar estrechamente relacionados con la planificación, diseño y aplicación de los proyectos de intervención.

Capella, Gil y Martí (2014) toman en consideración las diferentes propuestas teóricas realizadas sobre la metodología ApS, desde su definición hasta su aplicabilidad en las universidades como una alternativa de enseñanza más práctica que contribuye al desarrollo de una capacidad crítica y reflexiva en los estudiantes. Estos autores lo sintetizan de la siguiente manera:

Sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, dejando para el profesorado el rol de guía, y plantea tareas que van a obligar al alumnado a movilizar capacidades que difícilmente utilizarían en otros ámbitos, teniendo que aplicar en problemas reales los aprendizajes teóricos. (p. 33)

El pensamiento crítico (como ha sido citado anteriormente) es una de las competencias más relevantes que desarrolla la metodología ApS y que se relaciona directamente con la propuesta de formación básica que propone la Universidad del Norte en asignaturas como Historia Universal, Problemas de la Sociedad Contemporánea, Historia de Barranquilla, Filosofía, Ciencias de la Vida e Innovación, Desarrollo y Sociedad.

Estas asignaturas pretenden que “el estudiante ejercite su capacidad para el desarrollo de pensamiento a través de conceptos, destrezas y actitudes, que le permitan pensar con creatividad y eficacia en la solución de problemas, la construcción de razonamientos y el establecimiento de juicios” (Vicerrectoría Académica. Dirección de Calidad y Proyectos Académicos, 2007, p.7)

4.3 Estrategias de aprendizaje vinculadas en el aprendizaje servicio

Para lograr aplicar los conocimientos teóricos en los problemas reales, el estudiante se apoya dentro de la misma metodología de ApS de estrategias pedagógicas como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje experiencial. Todo lo anterior va a asegurar un aprendizaje significativo y efectivo.

En primer lugar, el aprendizaje experiencial ha sido desarrollado por diferentes autores, por lo que, para mayor síntesis, se reconoce el aprendizaje experiencial de Kolb, que integra de manera sinérgica la experiencia (práctica) y los momentos de reflexión continuos que enriquecen los contenidos conceptuales, procedimentales adecuados al contexto y, al mismo tiempo, la experiencia en sí misma es el estímulo para desarrollar otras capacidades y competencias personales (Zabalza, 2011).

En segundo lugar, el aprendizaje colaborativo como metodología participativa, voluntaria e interactiva que favorece el aprendizaje mediante el diálogo, la reflexión, capacidad de trabajo en equipo y pensamiento crítico. Como plantean Barkeley, Cross y Howell (2007), la implementación de esta estrategia debe estar diseñada en función de 3 características esenciales: 1) Diseño intencional, el docente debe marcar las pautas guía para el desarrollo de la actividad. 2) Colaboración, cada miembro del grupo le debe corresponder una actividad que permita el logro del

objetivo propuesto. 3) Una enseñanza significativa, que permita enriquecer los conocimientos o profundizar en los contenidos propuestos por el currículo.

Por último, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) ha permitido motivar a los estudiantes universitarios hacia la investigación y a la producción de conocimiento que brinde posibles soluciones a una realidad social. Es por esto que “El ABP implica formar equipos conformados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos con el propósito de solucionar problemas reales” (Maldonado, 2008, p. 160) y que a su vez desarrollan un aprendizaje (personal y académico) propiciado por la interacción, el diálogo sincronizado y la negociación entre los miembros del grupo (Maldonado, 2008; Collazos y Mendoza, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, la metodología de ApS favorece un encuentro personal y significativo por parte del aprendiz al entrar en contacto con una realidad diferente de la propia y, por tanto, que manifiesta necesidades visibles o sentidas que no corresponden a las propias con el fin de aportar, fortalecer o apoyar al desarrollo bidireccional de la comunidad y de quien está al frente de la intervención; que va más allá de lo académico (Campo, 2010; Fuertes, 2014; Jiménez y Méndez, 2014; Puig y Palos, 2006; Capella, Gil y Martí, 2014).

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Objetivo general

Describir cómo la metodología de Aprendizaje- Servicio contribuye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la asignatura de Desarrollo Social

Objetivos específicos

- Identificar a través de las calificaciones y las percepciones de los estudiantes de Desarrollo Social el impacto de la metodología implementada en el aprendizaje transversal de los estudiantes.
- Identificar las percepciones que tienen los miembros de las comunidades participantes con relación a la intervención realizada por los estudiantes.

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

6.1 Metodología

La implementación de la estrategia de aprendizaje servicio se realizó en el marco de la “CAD aprendizaje servicio” que el CEDU propuso para el año lectivo 2016. La asignatura de Desarrollo Social, que hace parte del componente de Formación Básica de la universidad, fue escogida para dicha implementación considerando sus antecedentes, características y objetivos.

El tipo de investigación desarrollada es de corte cuantitativo, el cual “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p.4) y de alcance descriptivo, el cual “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 92).

6.2 Muestra

Para este semestre, la asignatura en la que se aplicó la estrategia contó con la participación de 27 estudiantes matriculados en diferentes programas y semestres académicos de la universidad, quienes, por disposición de la metodología de trabajo ApS, se dividieron en grupo de 3 y 4 personas para la realización del proyecto de intervención social.

La mayoría de los estudiantes pertenecen a los programas de Ingeniería Industrial y Comunicación Social y Periodismo (25 y 18 %, respectivamente) y en menor proporción hubo estudiantes de Derecho, Ingeniería Civil, Diseño Gráfico, Arquitectura, Economía Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Mecánica y otros (un estudiante de intercambio).

En cuanto a la naturaleza de la asignatura Desarrollo Social, el 43 % de los estudiantes matriculado reportó haber participado de actividades sociales con el colegio, una fundación o con relación a otras asignaturas vinculadas a un propósito social (Estrategia de operaciones/Consultorio jurídico).

5.3 Instrumentos y procedimiento con las mejoras en relación con 2015

Para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje implementando la metodología ApS se utilizaron los instrumentos y técnicas descritos en la tabla 1.

Tabla 1. Instrumentos y técnicas implementados en la investigación

Técnica	Instrumento	Objetivo
Encuesta	Encuesta de caracterización	Identificar y describir las características sociodemográficas de la muestra.
Análisis de contenido cuantitativo	Rúbricas de evaluación	Identificar y describir de manera objetiva y sistemática el contenido que se va a incluir en un texto y que además describe de forma ordenada las ponderaciones posibles por obtener a partir del cumplimiento de objetivos planteados previamente.
Encuesta (2006)	Encuesta beneficios del ApS desarrollada por Toncar, Reid, Burns, Anderson, & Nguyen, (traducida por el CEDU).	Identificar y describir la percepción de los estudiantes sobre los beneficios de participar en una clase estructurada desde la metodología aprendizaje servicio.
Grupo focal o grupo de discusión	Guía semiestructurada	Recolectar información acerca de un fenómeno experimentado por una comunidad o población.
Encuesta de corte cuantitativo	QCD (Quick Course Diagnosis), desarrollado por Barbara Millis	Recoge la percepción u opinión que los estudiantes tienen sobre el nivel de satisfacción con el curso, el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, las fortalezas y debilidades de la misma y la pertinencia de la asignatura para su plan de formación con la finalidad de que el profesor obtenga una retroalimentación del trabajo desarrollado en la clase.
Encuesta	Encuesta a los beneficiarios de las comunidades	Identificar y describir el nivel de satisfacción de la comunidad en la que se intervino con la realización del proyecto social.

5.4 Paso a paso de la investigación de aula

Se establecieron 4 momentos durante el curso para la implementación de la estrategia:

Tabla 2. Descripción del proceso de implementación ApS

Momento	Descripción
1. Sensibilización de los estudiantes respecto a la asignatura, el proyecto que se va a realizar y la investigación relacionada a la nueva metodología.	Se contextualiza al estudiante sobre las temáticas que se van a abordar a lo largo del semestre, y entre ellas, la importancia de interactuar con la realidad social presente en el área metropolitana. Así mismo, se comparte con los estudiantes que se realizará una actividad con una comunidad que ellos deben elegir y realizar un proyecto de intervención.
2. Buscando el cambio	Este momento consta de 5 fases: 1. Formación de grupos de trabajo (integración interdisciplinaria). 2. Selección/asignación de un lugar de intervención para el desarrollo de la propuesta (durante este momento se cuenta con la ayuda de Univoluntarios y se define la población/grupo con la cual se trabajaría). 3. Disposición y entrega de cartas de instrucción y presentación para el acercamiento a la comunidad/fundación. 4. Establecimiento de consenso entre los estudiantes y la comunidad para la realización del trabajo. Se define: (horario, lugar y recursos de trabajo independiente para la planeación de actividades y la elaboración de un diagnóstico de necesidades). 5. Entrega de guía para la elaboración del diagnóstico, el proyecto, el informe final y las rúbricas de evaluación.
3. Indicadores de cambio como resultado de la intervención	Se desarrolla la propuesta de intervención por parte del grupo de trabajo, como respuesta al diagnóstico previamente identificado y a las áreas de formación profesional e interés de los estudiantes. En momentos específicos del cronograma de clases se procede a la socialización de proyectos y a su respectiva retroalimentación por parte del docente y sus compañeros. Entrega de guía para la realización del proyecto de intervención.
4. Momentos de reflexión	Este momento consta de dos partes: 1) socialización de los resultados de la intervención social realizada con su respectiva evidencia y 2) la elaboración de un testimonio escrito sobre la experiencia vivida durante el desarrollo del proyecto de intervención. Se entrega la guía para la elaboración del informe.

Por último, los cuatro momentos descritos dan como resultado la aplicación del diagnóstico Rápido de Curso (QCD), con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes en cuatro aspectos de la asignatura: el nivel de satisfacción con el curso, el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, las fortalezas y debilidades de la misma y la pertinencia de la asignatura en el Plan de formación del estudiante. Finalmente, se realiza un grupo focal para conocer la experiencia de los estudiantes y evaluar la implementación de la metodología.

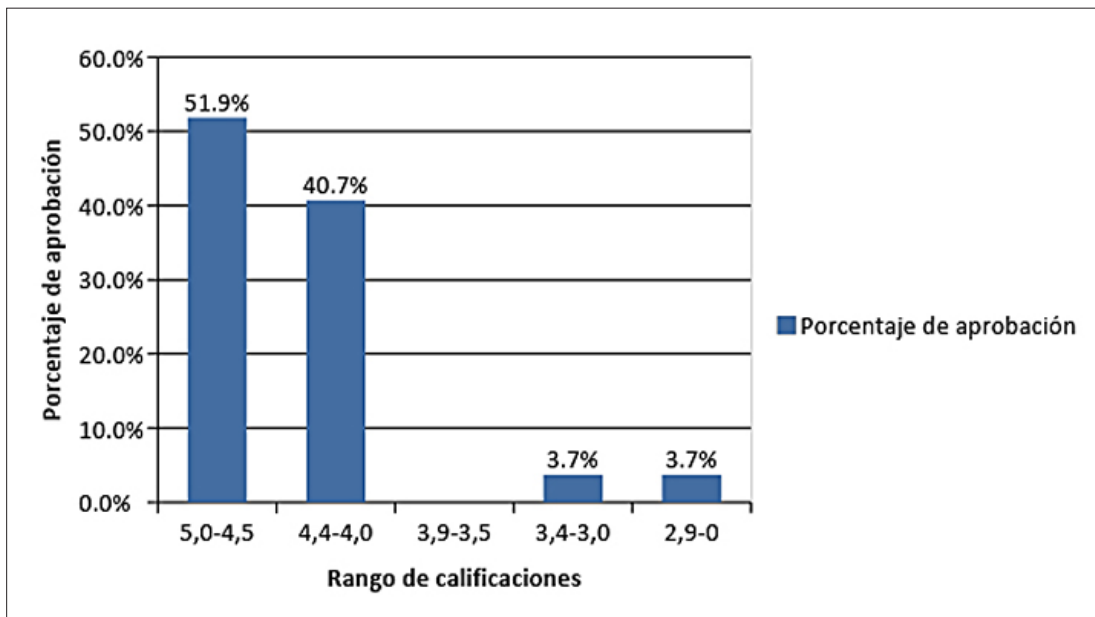
7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dentro de los diferentes momentos de la investigación se desarrollaron evaluaciones para el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes y, finalmente, la pertinencia de esta metodología en la asignatura. Para corroborar la información se tomaron en cuenta los resultados de las calificaciones finales obtenidas a partir de la rúbrica de evaluación y la información obtenida en el QCD, como se describen a continuación.

7.1 Resultados del rendimiento académico después de la implementación de ApS

El 51.9 % de los estudiantes que cursaron la asignatura obtuvieron una calificación en el rango 4.5-5.0; lo cual indica que cumplieron con los objetivos de aprendizaje propuestos y socializados en las rúbricas de manera satisfactoria. El 40,7 % obtuvieron una calificación en el rango de 4.0-4.4; lo cual quiere decir que lograron cumplir casi a totalidad con los objetivos de aprendizaje propuestos y socializados en las rúbricas. El 3,7 % obtuvieron una calificación en el rango 3.0-3.4; lo cual quiere decir que algunos lograron con dificultad los objetivos de aprendizaje propuestos y socializados en las rúbricas. El 3,7 % restante obtuvo una calificación por debajo de 2.9; lo cual indica que no lograron alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos y socializados en las rúbricas.

En la gráfica 1 el eje Y muestra la distribución de calificaciones obtenidas por los estudiantes.

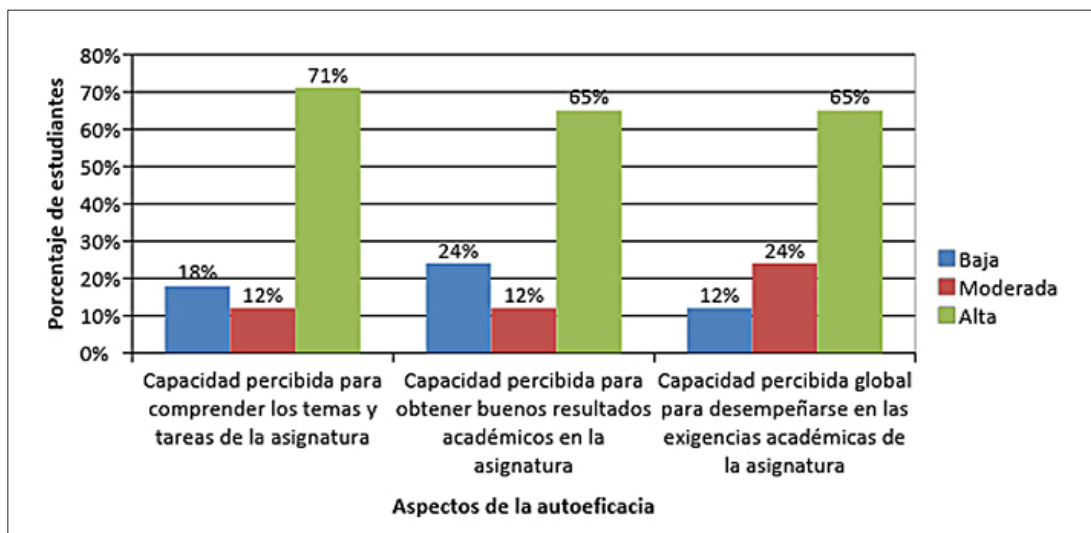


Gráfica 1. Distribución de las calificaciones obtenidas por los estudiantes

7.2 Análisis de resultados QCD al finalizar la implementación de ApS

El análisis de resultados del QCD puede reforzar la distribución de las calificaciones obtenidas por los estudiantes al dar a conocer el nivel de autoeficacia percibida por los mismos con relación a su experiencia de aprendizaje. El 71 % de los estudiantes se autopercebe con alta capacidad para comprender los temas y tareas de la asignatura. El 65 % se autopercebe con alta capacidad para obtener buenos resultados académicos en la asignatura. Finalmente, el 65 % se autopercebe con alta capacidad para desempeñarse en las exigencias académicas de la asignatura.

La gráfica 2 muestra la distribución porcentual de la autoeficacia percibida por los estudiantes.

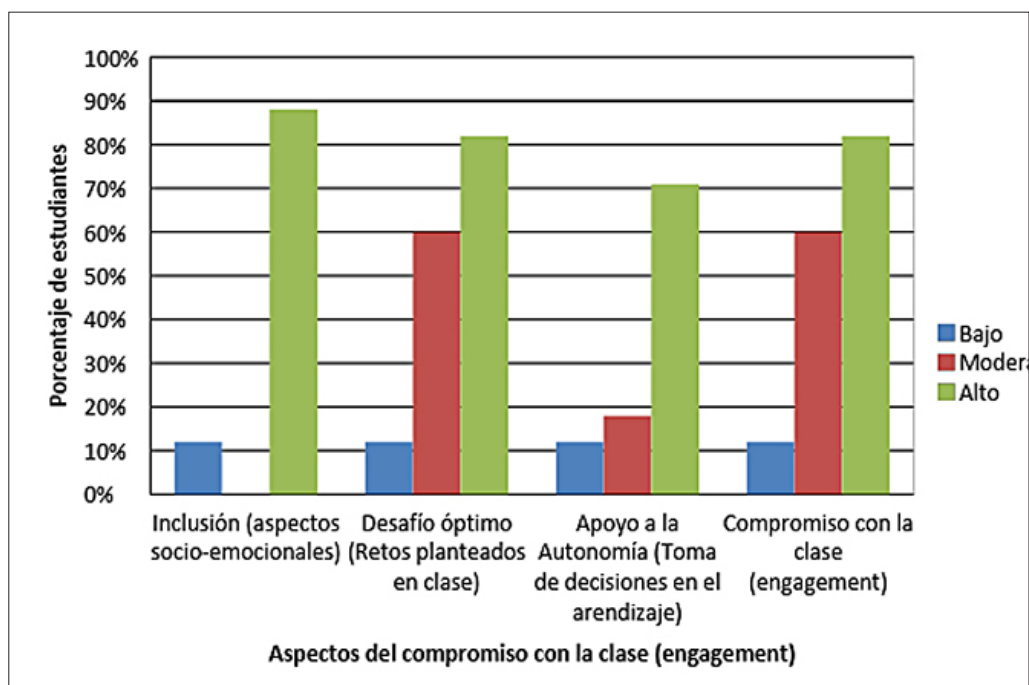


Gráfica 2. Autoeficacia percibida para las situaciones académicas de la asignatura

Otro indicador desarrollado en el QCD aplicado, que puede estar relacionado con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y, por ende, con la calificación obtenida por los estudiantes, es el nivel de compromiso (*engagement*) percibido por los estudiantes con la asignatura.

El 88 % de los estudiantes manifestó un alto compromiso con las clases por el nivel de inclusión (aspectos socioeconómicos) que presenta. El 82 % manifestó un alto nivel de desafío óptimo (retos planteados en clase) que se presenta en la clase con el desarrollo del proyecto de intervención. El 71 % manifestó un alto apoyo en la autonomía de aprendizaje, ya que son los principales actores en el desarrollo de esta metodología. Por último, 82 % manifestó un alto compromiso con la clase (*engagement*).

La gráfica 3 indica de manera detallada los resultados con relación al nivel de compromiso con la clase.



Gráfica 3. Nivel de compromiso (engagement) percibido por los estudiantes con la asignatura

7.3 Análisis de la percepción de los estudiantes en el grupo focal

A partir de los datos obtenidos del grupo focal y de la encuesta Beneficios del aprendizaje servicio desarrollada por Toncar, Reid, Burns, Anderson y Nguyen, (2006) se obtuvieron las siguientes conclusiones:

El 33 % de los estudiantes presentes durante la evaluación manifestó que la experiencia les dio la oportunidad de crecer como personas, de reconocer y valorar las oportunidades que tienen para desenvolverse apropiadamente en la sociedad.

El 44,4 % concluyó que esta experiencia les permitió desarrollar su competencia de responsabilidad social y ciudadana al poder gestionar, desde sus competencias profesionales, un proyecto conveniente y oportuno que mejorará una situación específica de la comunidad escogida. Por ejemplo, la compra de abanicos para un jardín infantil y la adecuación del patio de juegos, la promoción de cultura ciudadana en el colegio y la promoción de valores.

El 38,9 % manifestó que sin la experiencia directa y vivida en las comunidades no hubiera podido comprender la realidad social. Por tanto, para el planteamiento y

ejecución del proyecto fue necesario desarrollar un pensamiento analítico y un pensamiento crítico para abordar la situación de manera apropiada y prudente. De esta manera, se relaciona la teoría sobre desarrollo social y la realidad social presente.

Por último, el 80,1 % de los estudiantes concluyó que logró aprender gracias a la experiencia directa, al mencionar que se sensibilizan con respecto a la realidad social y económica que viven algunas familias barranquilleras o de sus municipios cercanos. Además, afirmó que la experiencia favorece su desarrollo integral al relacionar las dimensiones cognitiva, comunicativa, ética, emocional y profesional.

Por su parte, la encuesta sobre beneficios a las comunidades describe que el 80% de las fundaciones/comunidades asistidas calificaron como satisfactoria la gestión de los estudiantes, alegando altos niveles de responsabilidad, dedicación, cumplimiento de los objetivos propuestos y su actitud de servicio. Lo anterior debido a que los estudiantes lograron integrarse con los miembros de la comunidad y fue notorio el compromiso que tenían. Además las fundaciones indicaron que quieren continuar recibiendo este apoyo.

Finalmente, en todo el proceso de evaluación se demostró la satisfacción de los estudiantes al participar en la metodología ApS y su interés de continuar participando en este tipo de metodología. Sin embargo, hicieron sugerencias acerca de cambios en el momento de intervención en las comunidades, ya que les queda muy poco tiempo para trabajar; así mismo, pidieron mayor acompañamiento de la oficina de Univoluntarios y de la profesora, ya que son actividades fuera del campus.

8. CONCLUSIONES

Retomando el concepto de aprendizaje servicio aportado por Tapia (2004), en el cual se reconocen los conocimientos y competencias que desarrollan los estudiantes a través de una práctica de servicio a la comunidad, es imprescindible mencionar que a lo largo de esta experiencia de aplicación de ApS se evidenció el desarrollo de conocimientos relacionados a los conceptos de desarrollo, pobreza y vulnerabilidad y competencias como trabajo en equipo, liderazgo y responsabilidad social en los estudiantes de la asignatura Desarrollo Social.

Esta metodología les brindó la oportunidad a los estudiantes de interactuar con una realidad social diferente a la cercana o propia, a interactuar con compañeros que pertenecen de diferentes programas académicos, a relacionarse con fundaciones/co-

comunidades en contextos de vulnerabilidad y a gestionar proyectos que dieran lugar a un cambio positivo en las dimensiones social, cognitiva y de impacto ambiental, a partir de un bagaje teórico asignado por el currículo y por la formación profesional del estudiante.

A nivel general, las calificaciones y el resultado de las evaluaciones de la metodología (QCD, rúbricas de calificaciones y grupo focal) dan cuenta de la importancia de la experiencia vivida por los estudiantes sobre el aprendizaje de una teoría que, si bien no es ajena para ellos, es lejana. Por lo tanto, los resultados de esta investigación son similares a los encontrados por Campo (2010), al indicar que a partir de una experiencia constante y real con un contexto determinado, los estudiantes logran transformar su perspectiva al identificar el bien que pueden hacer a estas comunidades desde sus diferentes profesiones.

Por un lado, el aprendizaje basado en equipo, el aprendizaje experiencia y el aprendizaje colaborativo fueron herramientas metodológicas importantes para el desarrollo de objetivos de aprendizaje, ya que se logran competencias como la reflexión, capacidad de trabajo en equipo y pensamiento crítico (Collazos y Mendoza, 2006; Maldonado, 2008; Zabalza, 2011).

Esta última corresponde a la competencia principal que pretende desarrollar la asignatura en el marco del propósito de la Formación Básica, ya que le brinda la posibilidad al estudiante de desarrollar la capacidad de pensamiento al pensar con creatividad y eficacia en la solución de problemas, la construcción de razonamientos y el establecimiento de juicios (Vicerrectoría Académica. Dirección de Calidad y Proyectos Académicos, 2007). Todo lo anterior a partir de la elaboración y ejecución de un proyecto de intervención social. Que si bien es cierto no es algo nuevo para el 43 % de los estudiantes participantes, que han estado involucrados al menos una vez, en una actividad de tipo social.

Por otro lado, el desarrollo de la metodología no solo favorece un acercamiento a la realidad, sino que también para poner en práctica a través del servicio, los conocimientos del estudiante, brindándoles la posibilidad de reconocer en ellos mismos capacidades como el liderazgo, consciencia de la realidad, habilidades comunicativas, habilidades para planificar y organizar, etc., y finalmente, disposición para continuar participando en actividades de tipo social al haberse involucrado y sensibilizado con la fundación/comunidad.

9. RECOMENDACIONES

La implementación de la metodología ApS debe ser desarrollada en común acuerdo entre el docente y los estudiantes para que exista la motivación de trabajar en beneficio de una comunidad y del aprendizaje teórico de la asignatura.

Al momento de elegir la comunidad es imprescindible reconocer su ubicación y el horario que ofrece para que corresponda con el tiempo disponible del grupo estudiantil. Todo lo anterior preveerá inconvenientes con los desplazamientos y/o actividades de clase.

10. APRENDIENDO DE LA REALIDAD: A TRAVÉS DEL SERVICIO

Implementar la metodología ApS en la asignatura de Desarrollo Social permitió combinar dos estilos de aprendizaje muy marcados en los estudiantes universitarios: el aprender haciendo y el aprender a partir de la reflexión o integración de teorías. Es por esto que el aprendizaje servicio es una metodología que resulta efectiva, ya que es activa y colaborativa, no solo entre los estudiantes sino también entre el docente y los estudiantes.

Entre las ventajas que se pueden observar se encuentra el desarrollo del pensamiento crítico, ya que con la implementación del servicio en una comunidad o fundación, los estudiantes son capaces de analizar, comparar y contrastar las teorías de diferentes autores vistos en clase con la realidad vivida desde su experiencia y participación. Además, afianza en la práctica los conocimientos propios de su programa profesional, dado que esta asignatura hace parte del componente de Formación Básica, como electiva en el área de Historia y Ciencias Sociales.

Adicionalmente, la resolución de problemas es una competencia que se desarrolla a medida que la metodología avanza, ya que los estudiantes deben realizar un diagnóstico de la realidad de la población en la cual van a intervenir y luego definir la problemática para la que, desde sus conocimientos y posibilidades, puedan desarrollar una posible solución.

Finalmente, son los estudiantes quienes a través del trabajo en equipo (entre ellos mismos y la comunidad) y el planteamiento de un proyecto desarrollan y refuerzan habilidades sociales y comunicativas, actitudes prosociales y la posibilidad de generar nuevos proyectos con compromiso y responsabilidad social. Por otra parte, el docente encuentra satisfacción al mostrar lo relevante e importante de su asignatura.

Algunas de las desventajas que se pueden encontrar al implementar esta metodología son: la apatía de algunos estudiantes al tener que salir de sus zona de confort, la disponibilidad de tiempo por parte de las comunidades o fundaciones participantes y su ubicación geográfica (tiempo de traslado, seguridad de los estudiantes, tipo de población, etc.), ya que los estudiantes deben realizar su servicio sin que este interfiera con su horario de clases y otras obligaciones, además de factores externos que interrumpan el cumplimiento del cronograma.

REFERENCIAS

- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Paideia*, 29, 15- 43.
- Barkeley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata
- Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81-92). Barcelona: Octaedro.
- Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts: Educacion Fisica y Deportes*, 2(116), 33-43.
- Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.
- Fuertes, M. (2014). *EL ApS en el practicum de la formación inicial del profesorado*. Saarbrücken: Publicia.
- González, A. y Montes, R. (2008). *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires : EUDEBA.
- Hamed, S., Rivero, A. y Del Pozo, R. (2016). El cambio en las concepciones de los futuros maestros sobre la metodología de enseñanza en un programa formativo. *Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación De Las Ciencias*, 13(2), 476-492.
- Hernández, Fernández, & Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico. McGrawHill
- Jiménez, M. y Méndez, E. (26 de noviembre de 2014). *Aprendiendo de la realidad: una estrategia pedagógica fundamentada desde el aprendizaje colaborativo y de servicio*. Recuperado de www.innovacesal.org
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. Una experiencia en Educación superior. *Revista de Educación Laurus*, 14(28), 158-180.

- Parra, D. (2003). *Manual de Estrategias de Enseñanza/ Aprendizaje*. Medellín, Colombia: SENA .
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje–servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60–63.
- Tapia, M. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Vicerrectoría Académica. Dirección de Calidad y Proyectos Académicos. (2007). *La formación básica en la Universidad del Norte*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

6

APRENDER HACIENDO. EL TRABAJO SOCIAL EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA

Carmen Molinares Brito

Profesora catedrática
Departamento de Psicología
molinares.carmen@gmail.com

Sabrina de la Hoz

Joven investigadora
delahozd@uninorte.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

Las necesidades de la población que vive en ambiente de pobreza y las de sociedades a nivel político, económico, educativo y en salud que atraviesa el país, y en especial la Costa Caribe (particularmente Barranquilla), se han convertido en el principal motor de las estrategias teórico-práctica gracias a su fundamentación en acciones a través de espacios de interacción comunitaria.

Los escenarios comunitarios que se vivieron en el marco de la asignatura Práctica Profesional Social fueron diseñados por el docente de la asignatura, el Dr. Camilo Mada-riaga Orozco, coordinador de la práctica profesional social, y supervisor del seminario de prácticas y de las estudiantes practicantes; el equipo perteneciente a la CAD de aprendizaje y servicio (en adelante ApS) puso a través de estos escenarios de la asignatura de práctica, cada uno de los procesos, lineamientos teóricos y prácticos aprendidos.

Con la participación de las estudiantes de décimo semestre se diseñaron los cimientos de los modelos de intervención aprendidos durante sus estudios de pregrado; los cuales se basan en la experiencia de la ejecución de procesos de educación y desarrollo comunitario. Estos tienen como finalidad el cambio social, brindando al estudiante la utilización y aplicación de conocimientos que propician dominio y destrezas en los diferentes enfoques de la psicología, que permiten a su vez, desde las distintas áreas, diseñar y ejecutar todo tipo de acciones en los cuales los contenidos del aprendizaje están vinculados con los procesos de acción del psicólogo y en especial del psicólogo social - comunitario.

El conocimiento teórico que se adquiere en la academia, en su puesta en práctica a través de los contextos sociales, permite, como producto de esta experiencia, en el estudiante la posibilidad de desarrollar un trabajo práctico, en el que se comprenden las complejas dinámicas sociales de localidades específicas. Es así que el practicante en psicología social desarrolla un trabajo social y comunitario en el que se vincula con la realidad social de un sitio específico, donde se estructuran dinámicas y actividades como complemento del contenido teórico, permitiéndole aportar conocimiento en beneficio de las comunidades en las que interviene. Un servicio a la comunidad basado en los elementos del aprendizaje comunitario.

La experiencia del estudiante en prácticas profesionales sociales le permite conocer las demandas que existen en el medio. En esta perspectiva, el psicólogo social se vislumbra así mismo como un profesional especializado que interviene en problemas

sociales; es por ello que la estrategia de ApS permite una metodología de trabajo interdisciplinario, debido a que es un método generador de trabajo y acción social.

El psicólogo social se define por sus roles de analista de sistemas sociales, diseñador, planificador, organizador y difusor de programas de intervención; consultor, educador, asesor, mediador y experto en relaciones humanas, abogado social, dinamizador, catalizador del cambio social; facilitador del desarrollo de recursos humanos y evaluador de programas de desarrollo. En esta perspectiva, el psicólogo social es un profesional especializado que interviene en problemas sociales desde un método y en conjunto interprofesional.

A través de la estrategia de aprendizaje servicio que se implementó con las jóvenes de décimo semestre se crearon espacios de reflexión donde se establecieron cuáles eran las principales demandas del servicio, así como cuáles eran las limitantes del aprendizaje; metodológicamente, logramos a través de los proyectos de intervención impulsar con estrategias de participación comunitaria la socialización, el empoderamiento y la apropiación de la comunidad en los diferentes escenarios.

2. ANTECEDENTES

El programa de práctica profesional del Departamento de Psicología ha cambiado en los últimos años en cuanto a sus procesos de formación y de cumplimiento académico por parte de los estudiantes; en los inicios del proceso pre-práctica se realizaba un examen de suficiencia académica, el cual definía el ingreso del estudiante a la práctica profesional en su décimo semestre, acompañado de la preparación del examen se realizaba un taller de formación en la metodología de marco lógico, taller que utilizarían para la realización de su proyecto y previa preparación para la entrevista del área.

Este examen era de carácter obligatorio y constaba de dos partes (un primer examen de conceptos teóricos y un segundo examen de conceptos específicos). Con el tiempo se fue redefiniendo las competencias del saber hacer y del saber ser y se cambió la estructura del examen: se realizaba un examen solo del área en que el estudiante realizará la práctica profesional y una presentación de proyecto. Así, la entrevista que el estudiante realiza se basa en confrontar los elementos definidos en la construcción del proyecto. Después de esta revisión de conceptos y basándonos en los elementos obtenidos se configuraba el desarrollo temático de la práctica profesional en décimo semestre.

El seminario de práctica profesional se organizaba, en cuanto a las competencias profesionales del Programa de Psicología, en competencias desde la disciplina. En cada proceso de evaluación del proceso, las competencias se han ido definiendo de acuerdo con las competencias del área (rol del psicólogo social y comunitario), el cual es un rol de analista, investigador, de servicios dirigidos a la comunidad y de interventor.

La asignatura se ofertaba de la siguiente manera: seminarios teóricos virtuales mediante interacciones a través de la plataforma de manera virtual cada semana a manera de debate, en el que cada uno de los estudiantes asumía la postura de moderador; se realizaban chat dos veces al semestre, en los que se discutía sobre temas de la realidad de Colombia en cuanto a las problemáticas actuales y se realizaban tres encuentros al mes de manera presencial, en los que cada estudiante presentaba sus proyectos de práctica.

Estos proyectos se diseñan de acuerdo con los lineamientos entregados por el docente; cada lineamiento era explicado el primer día de clases y el estudiante debía identificar en su sitio de práctica una necesidad o un problema de atención psicosocial; para la formulación y evaluación del proceso, los estudiantes utilizan la metodología de marco lógico.

El objetivo principal de la realización del proyecto de prácticas de psicosociales consistía en que el estudiante desarrollara competencias académicas (desarrollo teórico), competencias en intervención (uso e identificación de modelos de intervención) y competencias investigativas (uso de las técnicas cualitativas y cuantitativas). Con ello se cumplía con la finalidad de la práctica, que es la de formar profesionales con un pensamiento crítico y analítico así como una alta formación ética.

3. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROPUESTA

Por ser una práctica profesional, se tuvo la oportunidad de tener experiencias en Barranquilla a través de los proyectos de la Fundación Fútbol con Corazón (con formador de formadores), del Programa Pisotón (con la red de profesores de los CDI) y en Bogotá a través del proyecto de la Fundación Recojo (proyecto Bakongo con jóvenes de Ciudad Bolívar).

Por ello, este capítulo de reflexión tiene como objetivo conocer el proceso de intervención que realizaron las estudiantes de práctica profesional a través de la implementación de la estrategia de ApS, como una herramienta para la ejecución de la in-

intervención propuesta en sus proyectos de práctica. Se obtiene en el análisis de estas comunidades un trabajo que nos permite presentar el desarrollo teórico - práctico.

Se trabajó con siete proyectos a lo largo del proceso de práctica; para fines de los resultados de este capítulo se presentará la evaluación de cuatro proyectos, debido a factores externos que no nos permitieron lograr las evaluaciones. Las experiencias que presentaremos expondrán al lector los cuestionamientos acerca del empoderamiento, de las formas de intervención psicosocial y sus procesos de participación en medio de un contexto social vulnerable.

La estrategia de aprendizaje servicio permite al proceso de práctica profesional social ser una herramienta clave de intervención que permite responder a las necesidades de la comunidad, a partir de las diferentes problemáticas sociales que se suscitan en los tiempos actuales desde un proceso de intervención. En un primer apartado presentaremos “Las experiencias sociales desde los contextos de intervención”, luego se presentará “El Servicio como proceso para aprender desde la comunidad”, y por último “Los resultados obtenidos desde los proyectos evaluados”. Es así que definimos que la educación experiencial busca convertir a los participantes en protagonistas de su propio aprendizaje, enfrentándolos a situaciones en las que deben hacerse responsables de lo que hacen para alcanzar un objetivo. Incentiva la reflexión, la toma de conciencia y el descubrimiento personal e interpersonal, generando altísimos niveles de recordación, compromiso y oportunidades de aplicación directa del aprendizaje en la vida cotidiana (Bakongo, 2016).

De acuerdo con las competencias profesionales y las específicas diseñadas para el cumplimiento del perfil profesional del psicólogo, el ApS se diseña a través de una propuesta de intervención de aula, la cual tuvo un diseño de 3 momentos específicos:

- *Preparación del proyecto:* Se trabajó durante 4 meses en la comprensión de los lineamientos pedagógicos del ApS, a través del trabajo colaborativo desarrollado en la comunidad de aprendizaje docente del mismo nombre de la metodología y guiados por un facilitador experto en ella. Asimismo, se inició el bosquejo (aprestamiento) de la investigación de aula identificando momentos de reflexión, herramientas que se iban a utilizar y entidades sociales en las cuales participarían los estudiantes.
- *Realización del proyecto:* Esta etapa se desarrolló en el siguiente semestre de 2016 y básicamente se propuso: preparar a los estudiantes a través del seminario de prácticas refrescando conocimientos previos (como realizar un diagnóstico de necesi-

dades, validación de instrumentos de investigación como: la entrevista, el grupo focal, encuestas, entre otros), dando a conocer la metodología ApS y validando las necesidades encontradas y los proyectos propuestos. También se realizaron orientaciones en cuanto a los procesos de intervención realizados por las estudiantes.

- *Evaluación multifocal*: Se desarrolló en los últimos seminarios de prácticas, donde a partir del grupo de profesores (titular y asistente), de un jurado (experto en ApS) y las estudiantes se validaron y evaluaron los proyectos de intervención social.

4. REFERENTES CONCEPTUALES

4.1 Las experiencias sociales desde los contextos de intervención

Las diferencias en la intervención de la práctica profesional de la psicología comunitaria son una inquietud constante en la disciplina psicológica. Su propio origen es una respuesta a la insatisfacción con el modelo médico y la psiquiatría tradicional, a la crisis de la psicología social, a la necesidad de articular teoría y práctica y, por sobre todo, a la necesidad de muchos psicólogos y psicólogas de vincular la psicología con la transformación de la realidad social (Cruz y Aguilar, 2002).

La psicología social y comunitaria aborda un análisis de los procesos que se realizan entre la investigación teórica y aplicada. La mayoría de la investigación resultante de los estudios aplicados resulta relevante para construcción de los diseños de intervención, siendo dichos estudios no solamente útiles en la búsqueda de respuestas a problemas sociales inmediatos, sino también importantes por sus implicaciones teóricas Durán y Lara (2001, p.27) citan que es pertinente resaltar que la existencia de una psicología social y comunitario, en su respectiva aplicación, es absolutamente necesario a la hora de poder entender, comprender, transformar y mejorar las diferentes problemáticas y conflictos que aquejan a una sociedad. Debe buscar el bienestar psicológico de las diferentes personas, grupos, comunidades, etc., que intervenga, ya que propone una mirada hacia las distintas conductas que ejerce el integrante de un grupo o sociedad, viéndose guiado por diferentes percepciones, pensamientos y sentimientos, los cuales desencadenan una respuesta propia en cada individuo, la cual lo conduce a sus procesos de introspección y autogestión.

Estos trabajos de aula buscan una reflexión en el estudiante sobre las formas que adopta el quehacer de la psicología social y comunitaria. La cual propone como método para el análisis el ordenamiento de las singularidades de este quehacer de la disciplina, a partir de una triada de coordenadas que estructuran el campo discipli-

nar. El resultado de este ejercicio de aula es la configuración de un campo expandido que se extiende más allá de los límites del territorio que nos impone la homogénea disposición de los marcos normativos y valóricos de la retórica hegemónica de la disciplina; plano que permite, teóricamente, cartografiar tanto las prácticas institucionalizadas como aquellas que subvierten la dependencia institucional de las políticas públicas (Berroeta, 2014).

Desde sus orígenes, la psicología social y comunitaria se ha ocupado “de las relaciones entre lo individual, la comunidad y la sociedad, buscando entender y mejorar la calidad de vida en estos tres niveles” (Dalton, Elias & Wandersman, 2001, p. 5). Dejando así expuesto un contexto lleno de relaciones recíprocas, que sufren cambios, gracias a la evolución y búsqueda del bienestar. Todo individuo supone una actitud de independencia frente al grupo familiar y dado mayor importancia y énfasis al trato entre sus iguales, como es expresado en Sullivan (1953) y Erwin (como se cita en Musitu y Cava, 2003), proponiendo así el éxito de la adaptación al cambio, la utilización de recursos y herramientas necesarias para su desarrollo psicosocial, como lo expresa Weber (1977): “La relación social se ve en el comportamiento recíproco de dos o más individuos que orientan, comprenden y resuelven sus conductas teniendo en cuenta las de los otros, con lo que dan sentidos a sus actos” (p. 46).

Dentro dicha relación se obtienen dinámicas de relacionamiento entre los sujetos, llevando consigo la resistencia al cambio; por tal razón, el conflicto se hace presente, haciendo visibles las percepciones y actitudes tomadas para el afrontamiento de este; dichas transformaciones provienen de la interacción no sólo verbal, sino también la no verbal, son provenientes del nivel de intensidad de la interacción verbal o no verbal, respondiendo al concepto de interacción formulado por Entelman (2002), en el que se supone la interacción como resultado de las conductas recíprocas provenientes de dos actos discernibles, interpretado uno como causa del otro.

Dicha interacción se compone de tres elementos: cooperación, participación y conflicto (McClelland & Hoggard, 1969, como se cita en Entelman, 2002), en la que la participación y conflicto se vinculan a la conducta de los actores, mientras que la cooperación surge como mediador de los procesos de comunitarios.

Las actividades pedagógicas complementarias a la formación del estudiante en su área disciplinar se dan a través de su vinculación a una organización para realizar una labor específica en el área disciplinar de la carrera que estudia, busca mostrar

su idoneidad para desempeñar la profesión y aplicar los conocimientos adquiridos en el transcurso de su profesión. Es una de las estrategias de la proyección social, la cual se concibe como una actividad pedagógica complementaria a la formación del estudiante en su área disciplinar, y que adquiere su relevancia a partir de la relación permanente entre la universidad, la sociedad y el mundo laboral. Por su clara orientación humanista y social, tiene un carácter formativo con cinco propósitos básicos:

1. Brindar un espacio de aprendizaje donde el estudiante, a partir del análisis, la comprensión y la interpretación de una realidad o de un problema específico, hace aportes desde su saber profesional e incide en la transformación de situaciones determinadas, transformación de situaciones.
2. Integrar la teoría y la práctica en un contexto real, donde se desarrollen y se potencian de manera creativa las competencias profesionales.
3. Crear oportunidades para que el estudiante conozca de manera directa el mercado específico, según el campo de conocimiento, mercado y se inserte en el mundo laboral.
4. Poner al servicio de un sector específico de la sociedad un conocimiento novedoso y actualizado por su formación integral basada en la ética, la responsabilidad social y la ciudadanía.
5. Según lo plantea el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), las prácticas profesionales deberán constituirse en un espacio de aprendizaje significativo que tendrá efectos muy importantes para los estudiantes como profesionales y como ciudadanos.

Las prácticas en psicología consisten en la consolidación de las dimensiones del *Saber Conocer* y del *Saber Ser*, a través del proceso práctico que se desarrolla con la implementación de conocimientos *Saber Hacer*, los cuales propician que el estudiante en prácticas profesionales domine destrezas en las diferentes áreas de aplicación clínica y salud, educativa, jurídica, organizacional, social y comunitaria. Como forma de complementar ese conocimiento teórico que adquiere en la academia y como producto de esta experiencia, el estudiante desarrolla un proyecto de prácticas, el cual surge de la identificación de las necesidades, procesos de mejora, evaluaciones o aportes que como profesional brindará a la institución en que desarrolla la práctica, en cuanto a:

1. *Pensamiento crítico*: análisis y reflexión obtenida en el cumplimiento del plan de estudio, el cual permite tener un pensamiento que genera una discusión sobre los fenómenos sociales que actualmente están afectando a los individuos y a la sociedad colombiana.
2. *Conciencia y sensibilización*: el estudiante en práctica profesional debe poseer una integralidad humana y cristiana, actitud ética, espíritu de servicio, inclusión y equidad en sus procesos.
3. Producción y aplicación de un conocimiento que permita una profunda capacidad de análisis y contribuya de manera significativa a la comprensión de la realidad desde el área de aplicación, a la formación y desarrollo de su potencial como psicólogo y con capacidad para liderar procesos colectivos que busquen el bienestar del individuo y de la sociedad a través de la intervención.
4. *Pensamiento sistémico*: desde la perspectiva propia del enfoque por competencia y de educación para el desarrollo, a partir de las dinámicas de socialización (aprender e insertarse en la sociedad) y automatización (desarrollar las propias potencialidades) de las personas y comunidades, los estudiantes en su desenvolvimiento como profesionales deberán desempeñarse de manera autónoma, integral, crítico, ético, responsable e innovador.

De esta manera, el psicólogo se visiona como un facilitador desde la prestación de servicios para posibilitar la reflexión sobre la cuestión del compromiso de su quehacer como científico social con el mundo y con un contexto histórico y humano (Baró, en Montero y Blanco, 1992; Ardila, 1992). Como unas posibilidades abstractas del compromiso en una disciplina como la nuestra se piensa siempre en términos “de-construir”, ya que nuestras interpretaciones de la realidad se construyen a partir de esa interacción; esa fusión con la perspectiva propia del intérprete es lo que nos pone en la necesidad de crear compromiso social e individual (De la Corte, 1998).

El papel de psicólogos y psicólogas se convierte en el de facilitadores, cuyos grados de compromiso con la sociedad contribuyen a que esta se organice, discipline y participe activamente en la solución de los distintos problemas a través de la sensibilidad social y los modelos de acción participación que se gestan dentro de la práctica de la psicología.

4.2 El servicio como proceso para aprender desde la comunidad

El aprendizaje experiencial es una de las teorías filosóficas y pedagógicas que sustenta la metodología de ApS; perspectiva desde la cual se concibe el aprendizaje como un proceso práctico centrado en las necesidades, intereses y experiencias de los estudiantes, quienes de forma autónoma buscan descubrir el mundo y su realidad (Dewey, 1899).

Analizando de esta manera que existe una relación muy estrecha entre el conocimiento y la acción; razón por la cual un proceso de aprendizaje que se lleva a cabo a través de tareas inmersas en la realidad es un proceso que demanda un rol de estudiante activo, un proceso “de-construcción” del conocimiento, y un maestro que configure una práctica educativa intencional (Battle, 2013).

Al mismo tiempo, la perspectiva de aprendizaje constructivista-social es un modelo pedagógico que sustenta el aprendizaje y servicio. Compartiendo la concepción de un rol de estudiante activo y que construye su conocimiento, el constructivismo social considera que “el aprendizaje implica pertenecer a un grupo, participar en la construcción social del conocimiento y considerar éste en un contexto socio-histórico-cultural determinado” (Woolfkok, 2010, p. 312).

Se diferencian con claridad dos roles importantes que se deben asumir en la configuración de una experiencia de ApS:

1. La concepción de un rol activo del estudiante que supone un proceso de construcción del conocimiento, concebido en un marco de enseñanza-aprendizaje que en esencia lo involucra y le exige un trabajo colaborativo y de reflexión.
2. Dejar de lado una imagen de docente como única fuente de conocimiento y verdad para concebirlo como guía y facilitador del proceso, que configure las condiciones de enseñanza con el fin de provocar un aprendizaje por descubrimiento que le permita al estudiante darle sentido y significado al conocimiento.

Estas dos premisas son la base de la metodología ApS, la cual es definida como “Una forma de educación experiencial en la que los estudiantes participan en actividades que abordan las necesidades humanas y comunitarias, junto con oportunidades estructuradas para la reflexión diseñadas para lograr los resultados de aprendizaje deseados” (Jacoby, 2015, p. 1).

Así mismo, para Battle (2013), el aprendizaje servicio es una propuesta educativa en la que converge un proceso de aprendizaje formal junto a un servicio prestado a la comunidad, trabajando así sobre problemas reales con la finalidad de mejorarlos.

Finalmente, Furco (como se cita en Celi, 2012) precisa: “el ApS es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad” (p. 22).

A partir de lo anterior se analiza que la metodología de ApS proclama el servicio como esa parte inherente al proceso de enseñanza, el cual le dará sentido al aprendizaje, aportando una experiencia vital y convirtiéndolo en un proceso significativo que permite extraer nuevos resultados de aprendizaje tanto conceptuales como actitudinales (competencias, habilidades y valores) que no se aprenden escuchando explicaciones sino ejerciéndolos a través del quehacer personal deliberado y vívido (Celi, 2012).

De esta manera, se pretende que el estudiante sea capaz de identificar, analizar y comprender problemáticas o necesidades reales sentidas por las comunidades donde desarrolla su práctica. También se espera que las soluciones o intervenciones propuestas sean recibidas por la comunidad (con un previo consenso) con agrado, pero, sobre todo, con la completa convicción de que las acciones satisfacen las necesidades y promueven el desarrollo de la misma, aun cuando ya no se cuente con el interventor principal, que en este caso es el estudiante.

Es así como el objetivo principal del ApS, tal como lo anota Schragger (como se cita en Celi, 2012) “es el aumento de la conciencia social del estudiante y la participación en esfuerzos dirigidos a las causas basales de los problemas de la comunidad” (p. 21). Finalmente, por medio de esta metodología de enseñanza, se espera que el estudiante no solo afiance sus conocimientos conceptuales, sino ir más allá, desarrollando las esferas del saber hacer y del ser del futuro profesional.

5. DISEÑO

5.1 Metodología de la investigación de aula

La implementación del aprendizaje servicio en la asignatura de prácticas profesionales en psicología social se llevó a cabo gracias al interés y la participación de uno de los docentes en la comunidad de aprendizaje docente (CAD) que lleva el mismo nombre.

La propuesta de investigación de aula se inició el primer semestre de 2016, cuando a partir de la reflexión y discusión sobre la metodología ApS y sus fundamentos pedagógicos, cada docente participante inicia un proceso de diseño sobre la metodología en la asignatura que imparte. Durante el período intersemestral se intensifican las asesorías con el facilitador y co-facilitador de la comunidad de aprendizaje, quienes dominan la metodología y brindan un acompañamiento a los diseños de investigación de aula de cada docente. Ya en el segundo semestre del año se implementa la investigación de aula previamente diseñada, contando con los materiales y apoyos logísticos necesarios para ello.

5.2 Muestra

Los participantes de la propuesta de investigación implementada corresponden a estudiantes de décimo semestre de Psicología, los cuales escogieron de manera voluntaria realizar sus prácticas profesionales en el área social. Los estudiantes son en su totalidad féminas y se encuentran en un rango de edad entre 22 y 26 años. En total fueron 7 proyectos de grado, de los cuales solo analizaremos 4 en cuanto a la evaluación del proyecto de intervención y a los beneficios que la metodología ApS pudo provocar en las 4 jóvenes universitarias.

Como conocimiento previo al proceso de práctica profesional, se comprende que los estudios y la formación del seminario de prácticas, en donde se realiza una prueba escrita acerca de los conocimientos teóricos del área y al final de este se realiza un estudio de caso en el que las estudiantes deben plantear una propuesta de intervención social a una problemática particular suministrada por el docente encargado.

5.3 Técnicas e Instrumentos

Para evaluar la experiencia de aprendizaje servicio se utilizaron 2 instrumentos en específico y se complementó la evaluación con la presentación oral y escrita de los diferentes proyectos de prácticas. A continuación se relacionan los instrumentos utilizados.

Tabla 1. Instrumentos utilizados para la investigación de aula

Técnica	Instrumento	Objetivo	Población	Aplicación
Encuesta (39 preguntas, con una escala de respuesta va de 1 a 7 donde 1= nada y 7= mucho)	Adaptación del Service Learning Benefit. Toncar, Reid, Burns, Anderson, & Nguyen (2006)	Indaga acerca de las percepciones de las estudiantes sobre las experiencias de aprendizaje-servicio y además, sobre el desarrollo de algunas habilidades interpersonales, ciudadanas y de responsabilidad personal.	Estudiantes en práctica.	Al final de la experiencia de práctica.
Cuestionario (17 preguntas con una escala de respuesta va de 1 a 5 donde 1= nada y 5= mucho)	Guía de preguntas de evaluación de proyectos. Elaborado por la CAD 2016.	Permite valorar el trabajo realizado (servicio de calidad) desde los actores beneficiados.	Comunidades beneficiadas	Al final de la experiencia de práctica.
Cuestionario	Auto reporte de datos.	Obtener datos sociodemográficos y algunos otros sobre las preferencias y experiencias previas de las estudiantes en proyectos de gestión social se les aplicó una encuesta individual.	Estudiantes en práctica.	Al inicio de la experiencia de práctica.
Momento de reflexión	Debate en mesa redonda	Identificación de las emociones, percepciones y otros datos concernientes a la experiencia.	Estudiantes en práctica tutor	Al final de la experiencia de práctica.

5.4 Paso a paso de la investigación de aula

En el marco de la asignatura Seminario de prácticas en Psicología social se tienen contemplados un total de 16 horas semanales de trabajo independiente en las que el estudiante analizará, planificará, diseñará e intervendrá, en asocio con una organización de la sociedad civil, empresa privada o gobierno, un fenómeno psicosocial presentado en comunidades vulnerables de la región. Al mismo tiempo, los estudiantes tendrán que asistir semanalmente y durante 2 horas a asesorías o tutorías que les permitirán guiar su proyecto de intervención definiéndolo metodológica y disciplinariamente.

A continuación se presenta la planificación de clase:

Tabla 2. Planificación de clase

Etapa del proyecto	En qué consistiría	¿Cuándo es posible hacerlo?
Explicación metodología ApS	Exposición de los principios pedagógicos y psicológicos que sustentan la metodología.	Primera y segunda semana de clases
Consentimiento Informado	Lectura, preguntas y cronograma de aplicación.	Tercera semana de clase.
Aplicación de encuesta de caracterización	Aplicación de la encuesta de caracterización. Requiere 30 minutos de la clase	Cuarta semana de clase.
Momento de reflexión 1	Se hace análisis del discurso narrativo a partir de las experiencias prácticas de las estudiantes.	Momento de reflexión realizado a través de los proyectos entregados como avances del proceso de aprendizaje. Diálogo sobre diagnóstico de necesidades previamente identificadas. Semana 5-7
Intervención Psicosocial (implementación)	Desarrollo de los proyectos de intervención.	Semana 6-13
Aplicación Encuesta a las comunidades	Los asistentes aplican las encuestas de evaluación de proyectos a las comunidades intervenidas.	Semana 14
Aplicación encuesta a estudiantes	Aplicación de la encuesta de Beneficios del Aprendizaje Servicio.	Semana 15
Momento de Reflexión 2	Se hace análisis del discurso narrativo a partir de las experiencias prácticas de las estudiantes.	Momento de reflexión realizado a través de los proyectos finales entregados. Diálogo sobre aspectos teóricos – prácticos y metodológicos de la práctica. Semana 16

ASESORÍAS
INDIVIDUALES

6. RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE CAMPO Y SU DISCUSIÓN

En las variables académicas indagadas en la encuesta sociodemográfica para las 7 estudiantes se constató que

- Ninguna de las estudiantes del seminario había cursado la asignatura anteriormente, ni con el mismo profesor.

- El promedio acumulado general era de 4.0 en una escala de 0-5.
- Todas las estudiantes habían realizado de una forma u otras actividades relacionadas con el servicio comunitario.

Se encontró que en cuanto a los conocimientos o experiencias previas en actividades de voluntariado o de gestión social, el 100 % de la población estudiantil había participado anteriormente en alguna de ellas; se pudieron observar manifestaciones satisfactorias con respecto a esa experiencia comentarios sobre las mismas fueron:

Estudiante 1: “Es un proceso en el cual ha generado enriquecimiento y satisfacción”.

Estudiante 4: “La experiencia que he tenido en mis prácticas han sido excelentes porque es la oportunidad del enriquecimiento personal y profesional, ha sido la oportunidad de establecer límites desde lo profesional a lo personal y han generado mayores expectativas en mí y en cómo puedo potencializar mis capacidades profesionales”.

Estudiante 5: “He realizado voluntariado comunitario, gestionando activaciones sociales, articulando organizaciones sociales, creando actividades sociales para poblaciones vulnerables a través de la educación experiencial”.

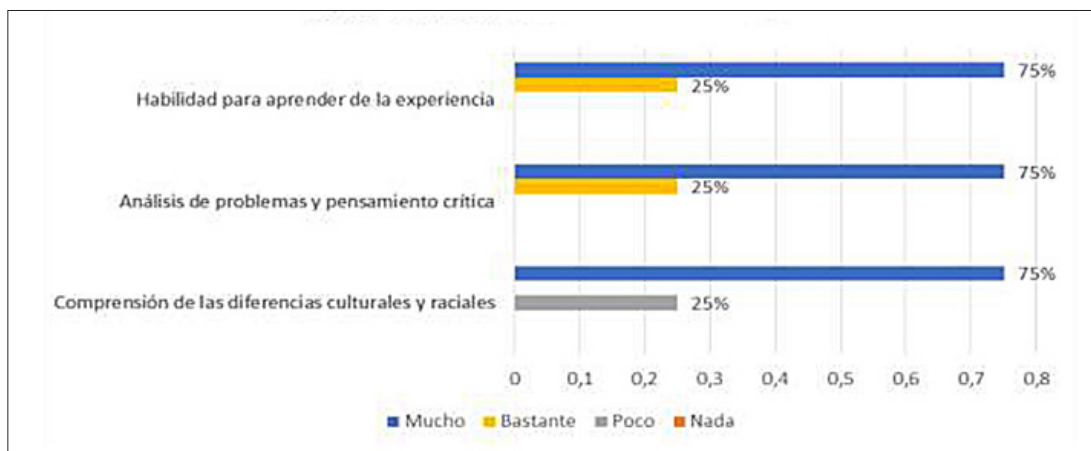
Estudiante 6: “Debido al acercamiento que dos asignaturas de psicología me permitieron, logré realizar actividades con comunidades vulnerables, una en la Cárcel Modelo y la otra con la fundación Remar Mar Adentro. En ambas se desarrollaron trabajos con objetivos de mejoramiento y empoderamiento comunitario, realizando actividades diagnósticas y evaluativas. De manera extracurricular, participé por un período de tiempo en la organización donde se realizan actividades los días domingo con las comunidades de los barrios de Soledad y Puerto Colombia, entre otras, y donde se realizan jornadas de construcción masivas”.

En cuanto a la aplicación de los 2 instrumentos de medición: adaptación del *Service Learning Benefit Scale* de Toncar, Reid, Burns, Anderson y Nguyen (2006) y el cuestionario para evaluación de proyectos, estos se realizaron por medios electrónicos en la comunidad estudiantil y medios escritos para la comunidad beneficiada.

Respecto al desarrollo de habilidades y valores, indagados a través de la encuesta de beneficios o *Service Learning Benefit Scale*, se encontró en las estudiantes diferentes percepciones, en su mayoría favorables, sobre el desarrollo de competencias y habilidades desarrolladas o potencializadas a partir de su experiencia de prácticas.

Los resultados encontrados se agruparon en relación con los diferentes resultados de aprendizaje esperados a partir del desarrollo del seminario de prácticas, es decir, encontraremos 3 grandes categorías: saber conocer, saber hacer y saber ser, de las cuales se desprenden una serie de habilidades, competencias y actitudes estimuladas a través de la experiencia de aprendizaje servicio.

De esta forma, en la categoría “saber conocer” encontramos un reporte satisfactorio de las estudiantes con respecto al desarrollo de habilidades de pensamiento, tales como: análisis y comprensión de los diferentes problemas, pensamiento crítico, inferencias o abstracciones correspondientes al análisis de la realidad social en la que trabajaron. Aunque se destaca la opinión de una de ellas que expresa haber desarrollado poca comprensión de las diferencias culturales y raciales con respecto a la comunidad en la que se encontraba. Asimismo, la mayoría de las estudiantes manifestaron haber desarrollado la habilidad de aprender de la experiencia, lo que nos muestra, como lo dijimos anteriormente, el ciclo bidireccional del ApS.



Gráfica 1. Percepción sobre el desarrollo de habilidades en la dimensión “saber conocer”

En lo que respecta a la categoría del “saber hacer”, se encontró igualmente que las jóvenes consideran haber logrado la transferencia de conocimientos aprendidos a lo largo de su carrera profesional, y sobre todo los referidos a la psicología social en particular. Muchas de ellas resaltaron mejores habilidades para el manejo de conflictos, la comunicación oral y escrita, así como una mayor participación en la vida comunitaria.



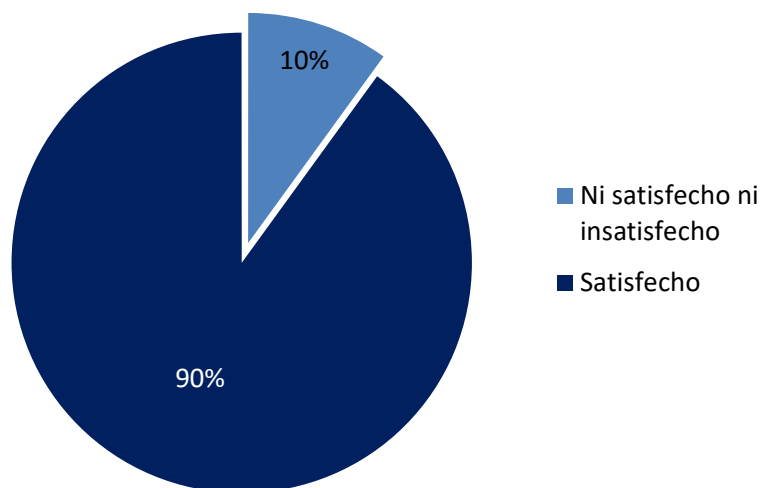
Gráfica 2. Percepción sobre el desarrollo de habilidades y competencias en la dimensión "saber hacer"

Finalmente, desde el *Service Learning Benefit* se encontró que en la categoría del "saber ser" las estudiantes consideran en gran medida haber experimentado sentimientos de empatía y sensibilidad respecto a la situación de los otros, y en ese sentido, consideran haberse sentido comprometidas con su trabajo y haber desarrollado habilidades de responsabilidad social y ciudadana, tal como lo indica el siguiente gráfico.



Gráfica 3. Percepción sobre el desarrollo de actitudes y habilidades en la dimensión "saber ser"

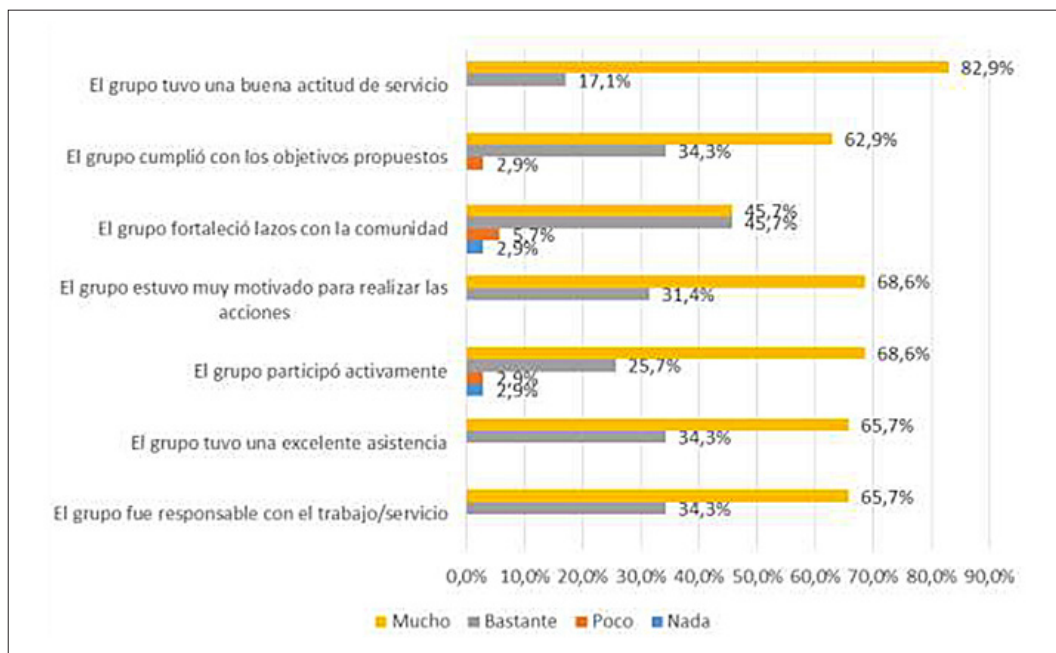
Ya para concluir el análisis de la herramienta *Service Learning Benefit*, el 90 % de las estudiantes consideró sentirse satisfecha con la implementación de la metodología ApS durante el seminario de prácticas de psicología social, y resaltaron que les pareció una buena estrategia de enseñanza-aprendizaje.



Gráfica 4. Grado de satisfacción de los estudiantes con la implementación de la metodología ApS

Otro de los instrumentos utilizados para valorar la experiencia fue el cuestionario para valorar la calidad del servicio prestado a las diferentes comunidades que participaron como beneficiarias de los estudiantes en práctica. De la aplicación de este instrumento se obtuvo la apreciación de 35 participantes de las diferentes comunidades escogidas por las estudiantes para desarrollar su intervención; entre estas comunidades encontramos: la Fundación Fútbol con Corazón, el Hospital Universidad del Norte, el Programa Pisotón y la Fundación Recojo.

En lo que respecta a la calidad del servicio, los beneficiarios manifestaron que las estudiantes muchas veces mostraron una buena actitud, estaban motivadas a realizar las acciones proyectadas y fueron responsables con el servicio y la asistencia al lugar. Por otra parte, en cuanto al impacto que pudo generar el servicio prestado, las comunidades consideran que aunque se mejoraron los lazos comunitarios aún falta por trabajar en esa variable. También se reconoció que aunque los partícipes en su mayoría se desempeñaron activamente en las actividades, algunos de ellos no lo hicieron.



Gráfica 5. Evaluación del impacto y la calidad del servicio comunitario prestado a través del ApS

En cuanto a la apreciación sobre el grado de satisfacción de la comunidad respecto de las acciones realizadas por las interventoras, se encontró que el 77.1 % de los participantes se sintieron satisfechos con las actividades desarrolladas.

7. CONSIDERACIONES FINALES

La única forma de cambio a nivel social y comunitario es a través de la acción. Acción como ejercicio de diseño y ejecución de proyectos de investigación y de intervención. Dada la importancia, el sentido y el significado de las personas o sujetos que participan en los diversos grupos, que son parte de comunidades, instituciones, etc., es indispensable que el profesional realice un recorrido histórico, ético y humano de lo que ha constituido la psicología social en el contexto colombiano. En el marco del quehacer en nuestra realidad atravesada por múltiples problemáticas que han constituido una serie de efectos o consecuencias sociales, económicas, políticas y ambientales, dolorosas, dramáticas, desequilibrantes e inequitativas que necesariamente nos llevan a buscar y encontrar nuevas salidas, soluciones o alternativas que están o se producen en la estructura de los grupos. Es en estos espacios donde las estudiantes proporcionan su experiencia vital, creativa y en el saber de la psicología

que precisamente proporciona múltiples herramientas como la intervención, entre las más eficaces, al igual que la investigación, y la comprensión de la dinámica que se genera en los grupos sociales para el bienestar que requerimos los seres humanos.

De este modo, con los estudiantes se van examinando los procesos y contenidos que deben desarrollarse a lo largo del que hacer del psicólogo en formación en práctica profesional social, encontrando como eje conductor, en diferentes niveles, la prevalencia de la existencia humana, la cual está determinada por la pertenencia a los diversos grupos en los cuales se aprende, se crece, se trabaja, se participa, se lidera, se ayuda o se oprime, entre otras. Por tal razón, en los estudiantes se analiza y comprende qué es una comunidad, los elementos de la comunidad, la diferenciación entre necesidades y problemas, así como qué efectos produce la pertenencia en una estructura social.

En la evaluación del estudiante se obtuvieron resultados que permitieron de manera favorable evaluar los siguientes aspectos:

- Comprensión del ser humano como sujeto social y político que se forja mediante su pertenencia a diferentes grupos a lo largo de su vida.
- Maneras como los individuos contribuyen a la construcción de la realidad del ser humano y cómo influyen sobre su conducta.
- Interés para el futuro profesional, dado que el trabajo de la o el psicólogo es eminentemente social y grupal, por tanto, la asignatura le proporcionará elementos y/o herramientas
- Comprensión de la conducta del o la sujeto en una comunidad.
- Habilidades para el trabajo con comunidades.
- Afrontamiento y resolución de los problemas que se generan en contextos comunitarios.
- Técnicas para la dinamización de los grupos sociales.

Se destaca en los estudiantes un alta formación y manejo de las temáticas y una actitud desde el servicio por la necesidad de aportar herramientas para que las comunidades y los individuos partícipes de ella sean autosostenibles y sus opciones hacia un mejor bienestar inicie desde las redes que están dentro de su círculo comunitario, las cuales les brindan opciones reales de transformación social.

8. REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO SOCIAL EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA

Visto desde el macrocontexto, las ganancias en la implementación de la estrategia aprendizaje y servicio son evidentes y en doble vía. Primero, en la promoción de un cambio social en las correspondientes comunidades donde se puso en marcha un proceso de intervención (previa identificación de necesidades), incentivando la participación activa de los ciudadanos y empoderándolos hacia la solución de problemas que afectan su entorno. En segundo lugar, para la universidad, desde la perspectiva de consolidar las redes con el sector externo que le permitan contribuir con el cierre de brechas socioeconómicas, poniendo en marcha la responsabilidad social y civil que tiene como institución.

Desde un micronivel, los beneficios en la población estudiantil se podrían enumerar así:

3. Utilización y aplicación del conocimiento adquirido durante la carrera profesional y para un campo específico (*saber hacer*).
4. Conocimiento sobre la sociedad, su funcionamiento y problemáticas (*saber conocer*).
5. Desarrollo de competencias profesionales y éticas tales como: trabajo interdisciplinario, manejo de grupos, planificación, organización y ejecución de planes o proyectos, pensamiento crítico, pensamiento sistémico, oralidad, confidencialidad, empatía, responsabilidad social y ciudadana, entre otras (*saber ser y conocer*).
6. Desarrollo de un rol activo en el proceso de aprendizaje (habilidades metacognitivas).

Finalmente, la experiencia docente en la implementación de la estrategia nos habló de la exigencia en la configuración de espacios de reflexión que permitan evidenciar el logro de los resultados de aprendizaje, el cambio de paradigma de una evaluación sumativa a una formativa (considerando el proceso de aprendizaje en su totalidad), y el desarrollo de la confianza en la relación tutor-interventor social y las responsabilidades de conlleva cada rol. El mayor beneficio contemplado es el de encontrar en la metodología de enseñanza la estrategia ideal para el desarrollo integral de las competencias en sus diferentes dimensiones.

REFERENCIAS

- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. España: Educar.
- Berroeta, H. (2014) El quehacer de la Psicología Comunitaria: Coordenadas para una cartografía. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 14 (2), 19-31.
- Berroeta, H., Hatibovic, F. y Asún, D. (2012). Psicología Comunitaria: Estado de las prácticas en Valparaíso y la visión disciplinar de los académicos nacionales. *Revista Latinoamericana Polis*, 11(31), 335-354.
- Celi, K. (2012). *El aprendizaje + servicio en las organizaciones universitarias. Metodología pedagógica para la formación con responsabilidad social*. España: Editorial académica española.
- Cruz, F. y Aguilar, M. (2002). *Introducción a la psicología comunitaria*. Madrid: CCS.
- Dalton, J., Elias, M. & Wandersman, A. (2001). *Community psychology: Linking individuals and communities*. Stanford, CT: Wadsworth.
- De La Corte, L. (1998). *Compromiso y ciencia social: el ejemplo de Ignacio Martín-Baró*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Dewey, J. (1899). *La escuela y la sociedad*. Madrid: Editorial Cosimo-classics.
- Durán, M. y Lara, M. (2001). Teorías de la Psicología Social. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 2, 23 - 44.
- Entelman, F. (2002). *Teoría de conflictos, hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answer and lessons learned*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Misuti, G. y Cava, M. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- Weber, M. (1921). *Economía y sociedad* (pp. 306-927). Alemania
- Woolfkok, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson.

7

ESTIMACIONES SOBRE LOS BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

Adela de Castro

Profesora investigadora
Departamento de Español
Editora

Centro para la Excelencia Docente (CEDU)
decastro@uninorte.edu.co

Dick Guerra Flórez

Asistente de investigación
Centro para la Excelencia Docente (CEDU)
dickg@uninorte.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

En el primer capítulo de este libro se presentaron los resultados sobre enfoques de enseñanza y creencias epistemológicas de los docentes involucrados en el proyecto. Allí se encontró que la sofisticación epistémica solo es posible a través de la implicación del docente en la promoción de aprendizajes tangibles, prácticos para sus estudiantes. Además, se halló que en su mayoría los docentes evolucionaron hacia el enfoque de su enseñanza basado en el estudiante.

Por consiguiente, en este último capítulo, y a manera de conclusión, revisaremos los beneficios de lo que fue la experiencia de aprendizaje servicio (ApS) para los estudiantes de la Universidad del Norte durante 2016.

2. REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 Aprendizaje servicio en educación superior

El aprendizaje servicio en el contexto universitario se concibe como una metodología ampliamente contrastada que pretende desarrollar dos objetivos en íntima relación: el aprendizaje y el servicio a la comunidad (Escofet, Freixa, & Puig, 2012). No se trata de desarrollar procesos de voluntariado, por qué los estudiantes extraen un beneficio al participar en ellos. Se trata 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. (Domingo y Balaguer, 2017)

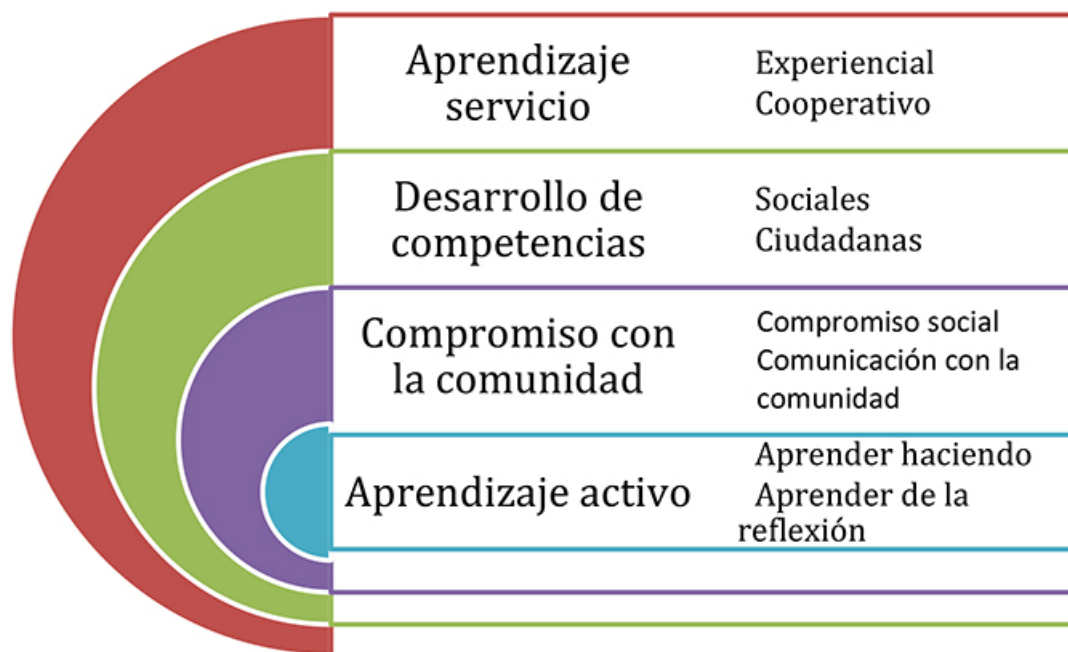
Así las cosas, el aprendizaje servicio se ha establecido de manera global como una estrategia de aprendizaje que produce muy buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes, en las clase, en las instituciones y en las comunidades (Moely, Furco & Reed, 2008). Algunos autores, como Furco, Moely y Reed (2007), Heffner y Beversluis (2002) y Battistoni (2002), reportaron similares hallazgos en estudiantes universitarios comprometidos con el aprendizaje servicio (ApS): la motivación y la prestación de servicio a una comunidad genera satisfacción e intenciones de servicio voluntario en un futuro.

Rubio i Serrano (2011) considera el ApS como una propuesta capaz de unir, en una misma actividad, el rigor académico y científico y el compromiso social que deberían caracterizar a una universidad de calidad. Así las cosas, la autora propone

esta metodología como la apropiada para la transformación de la universidad en el siglo XXI, como parte de su compromiso social. Por consiguiente, universidades como la Rovira i Virgili (Marqués i Banqué, 2011) han establecido el ApS como una metodología transversal a los currículos, debido a que permite conquistar los tres retos o misiones de la Universidad contemporánea: la docencia, la investigación y la función social de la educación superior.

Por su parte, el Ministerio de Educación de Argentina (2015) diseñó un manual para educación secundaria y superior en el que se establecen las herramientas para que docentes y estudiantes trabajen en propuestas de ApS. Dicho manual establece que la metodología, además de la intencionalidad pedagógica y solidaria, contribuye significativamente a la formación de ciudadanía y a la inclusión educativa.

El modelo de aprendizaje servicio en la Universidad del Norte deviene de la siguiente estructura planteada por Domingo y Balaguer (2017):



Fuente: adaptado de Domingo y Balaguer (2017).

Figura 1. Elementos configuradores del modelo pedagógico de ApS en UNINORTE

El anterior modelo se fundamenta en tres tipos de aprendizaje amalgamados en la metodología (Domingo y Balaguer, 2017):

- ⇒ *El activo* (o *learning by doing*): Construcción personal y guiada del nuevo conocimiento profesional.
- ⇒ *El reflexivo*: Concienciación de las nuevas capacidades de cada uno con respecto a la toma de conciencia del grupo.
- ⇒ *El cooperativo*: Generado a partir de la interacción de docentes y estudiantes con la comunidad.

Y se llevan a la práctica o implementación siguiendo el proceso:



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Implementación del modelo ApS en Uninorte

2.2 ¿El aprendizaje servicio proporciona beneficios a los aprendices?

En un estudio llevado a cabo por Moely, McFarland, Miron, Mercer e Ilustre (2002) con 217 estudiantes universitarios que tomaron asignaturas con ApS transversal, los investigadores encontraron que más del 90 % de los encuestados indicó una alta satisfacción con sus cursos, con la metodología de ApS implementada, altos niveles de aprendizaje conceptual relacionados con sus cursos y con el aprendizaje llevado a cabo en las comunidades de acogida.

En estudios relacionados con los beneficios del ApS para los estudiantes de ciencias de la salud (Hansen et al., 2007; Seif et al., 2014; The American Occupational Therapy Association, 2014) se encontró que esta metodología provee al aprendiz con experiencias de primera mano en las comunidades, así como favorece el aprendizaje, estimulando el compromiso con la asignatura y la participación en su propio proceso educativo.

En una investigación realizada en la Universidad de Kansas sobre el aprendizaje servicio transversal a las disciplinas, Jarrett, Dunn, Tomchek, Reynolds y Mercer (2015) encontraron que cada disciplina reportó beneficios de las experiencias, aun cuando no se encontraron diferencias significativas entre los beneficios por disciplina. El estudio, realizado con la Escala Beneficios de Aprendizaje Servicio de Toncar, Reid, Burns, Anderson y Nguyen (2006) y el test de Cociente de Prosperidad de Schreiner (2010), reportó ventajas tales como: crecimiento profesional, cultura y responsabilidad civil, además de responsabilidades con el aprendizaje conceptual curricular.

Simons y Cleary (2010) realizaron un estudio sobre la influencia del aprendizaje servicio en el desarrollo personal y social de una muestra de 142 estudiantes. Los estudiantes mostraron una gran diversidad y consistencia política, así como autoeficacia en el trabajo comunitario y compromiso cívico desde el comienzo hasta el final del semestre. Así mismo, se detectó que el mayor beneficio se produjo en el compromiso con el aprendizaje académico, el desarrollo personal e interpersonal de los estudiantes.

3. OBJETIVO

Identificar los beneficios de la estrategia aprendizaje servicio en el aprendizaje de los estudiantes.

4. METODOLOGÍA

4.1 Metodología

Este estudio tiene como propósito describir los beneficios de la metodología aprendizaje servicio sobre diversos aspectos del aprendizaje de los estudiantes. El estudio, de corte cuantitativo y alcance descriptivo, cuenta con evaluaciones de las variables solo después de haberse implementado la estrategia. El método hipotético- deductivo permite verificar por vía empírica las hipótesis que nacen desde o se sustentan atendiendo a marcos de referencia conceptuales, mientras que el alcance descriptivo busca describir las características de los individuos que integran la muestra respecto a las variables que además se asumen independientes entre sí unas de otras . (Mejía y Jaik, 2014)

4.2 Muestra

El estudio contó con 81 estudiantes matriculados en 4 asignaturas distintas. Dos de las asignaturas trabajadas son parte del plan de estudio obligatorio, mientras que las otras dos son electivas, esto es, como asignaturas en las que el estudiante se inscribe voluntariamente.

Así las cosas, la investigación incluyó estudiantes de 14 programas académicos asociados a: 4 de ingenierías, 6 de humanidades, 3 de diseño y 1 de salud. Dado que los grupos de estudiantes ya vienen conformados con antelación al estudio, y es poco el margen de libertad que un docente tiene para conformar y asignar subgrupos, se tiene que el muestreo fue intencional, homogéneo y restringido (Meltzoff, 2000).

Los estudiantes involucrados en este estudio serían como lo presenta la tabla 1:

Tabla 1. Número de estudiantes involucrados en el estudio

Asignatura	Número de estudiantes
Desarrollo Social	28
Enfoque: Actor Racional	19
Práctica en Psicología Social	6
Salud y Adolescencia	28
TOTAL	81

4.3 Técnicas e Instrumentos

Tabla 2. Instrumentos de la investigación

Técnica	Instrumento	Objetivo	Dirigido a:
ENCUESTA DE AUTORREPORTE	Escala de Beneficios de Aprendizaje Servicio (Toncar et al., 2006)	Identificar los beneficios de la estrategia de aprendizaje en los estudiantes y determinar el nivel de compromiso de los estudiantes con la estrategia ApS en sus asignaturas	Estudiantes

En esta investigación para cerrar este proyecto se utilizó el *Service Learning Benefit Scale* de Toncar, Reid, Burns, Anderson y Nguyen (2006) para determinar los diferentes beneficios que los estudiantes obtuvieron después de la implementación del aprendizaje servicio como estrategia de aprendizaje.

La Escala de Beneficios de Aprendizaje Servicio (*Service Learning Benefit Scale*)

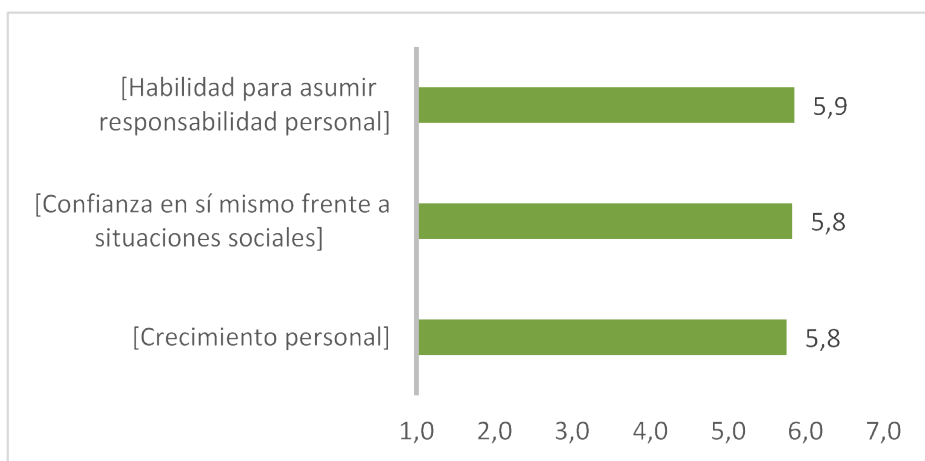
Desarrollado por Toncar et al. (2006) se compone de 20 ítems en su primera parte y de 12 en la segunda. Ambas partes en general permiten evaluar los beneficios en cinco dimensiones: Responsabilidad cívica, habilidades interpersonales, habilidades de liderazgo, habilidad de aplicar el conocimiento, habilidades generales para la vida y pensamiento crítico. Sin embargo, para fines de este estudio se decidió analizar los datos en torno a los aportes a nivel personal, interpersonal y profesional. Así mismo, la escala también permite medir el nivel de compromiso de los estudiantes con las actividades de aprendizaje servicio en una comunidad.

5. RESULTADOS DE LA ESCALA DE BENEFICIOS DE APRENDIZAJE SERVICIO

La aplicación de la Escala de Beneficios de Aprendizaje Servicio se logró con la adaptación al español de la versión original en inglés de Toncar et al. (2006). A continuación se organizan los aprendizajes que los estudiantes afirmaron haber adquirido en tres niveles: personal, interpersonal y profesional propiamente.

5.1 A nivel personal

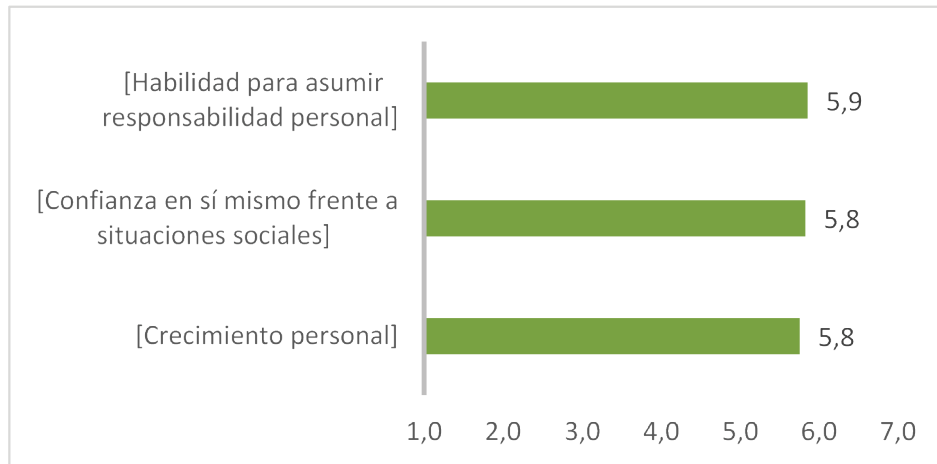
La gráfica 1 resume los tres aprendizajes que a nivel personal desarrollaron los estudiantes. De 1 a 7, las barras indican el grado en que los estudiantes reportaron haber adquirido cada aprendizaje. Así pues, es claro que el nivel medio de 5,8 de acuerdo indica un favorable impacto de la metodología en el crecimiento personal de los estudiantes y, más específicamente, sobre su autoconfianza en situaciones sociales, además de su disposición a hacerse responsable de la realidad social que busca intervenir.



Gráfica 1. Beneficios del ApS a nivel personal

5.2 A nivel interpersonal

En la gráfica 2 es claro que, con excepción de la habilidad para guiar la solución de conflictos, los estudiantes en general indicaron un 6,0 en promedio; es decir, haber desarrollado empatía y sensibilidad con las realidades que afrontaron, habilidad para infundir confianza en las comunidades, competencias de responsabilidad social y habilidad para el trabajo en equipo con y para las comunidades. Es posible indicar también que la habilidad de resolver conflictos se encuentra por debajo de la media. Si bien no es un valor bajo, seguramente indica que muchos de los conflictos que se viven en las comunidades que se intervienen escapan todavía a su pericia para orientarlos y resolverlos.



Gráfica 2. Beneficios del ApS a nivel interpersonal

5.3 A nivel profesional

Si bien las habilidades profesionales que se desarrollaron en la experiencia de ApS son particulares de cada área de conocimiento o profesión, la encuesta intentó recoger aquellas que son de carácter más general (ver gráfica 3). Quedó claro que la experiencia ayudó a los estudiantes, de manera significativa (5.8 de puntuación media), a conectar los contenidos del curso con la teoría, comprender las diferencias en los grupos sociales, aprender a partir de la experiencia, pensar críticamente las situaciones sociales y, en general, a aplicar el conocimiento académico a problemas reales.



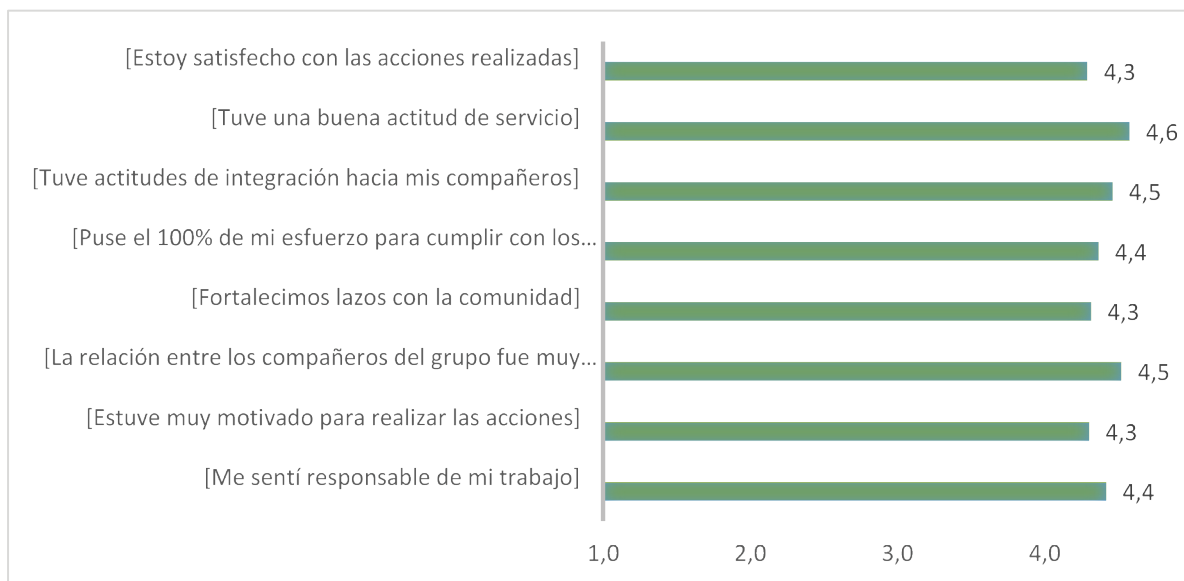
Gráfica 3. Beneficios del ApS a nivel profesional

5.4 Nivel de compromiso de los estudiantes con la actividad

La encuesta de Toncar et al. (2006) recoge además un conjunto de ítems orientados a considerar el grado de compromiso que los estudiantes tuvieron con la actividad de ApS en sus asignaturas, tanto a nivel de sus actitudes como de sus acciones y reflexiones. Cabe aclarar que la escala es de cinco puntos Likert; esto significa que asumió valores de 1 a 5, donde 5 es el mayor grado de acuerdo con el ítem.

5.4.1 A nivel de las actitudes

En promedio, los estudiantes denotaron un nivel de compromiso satisfactorio con la actividad de ApS, como se aprecia en la gráfica 4. Las puntuaciones oscilan entre 4,3 y 4,6 sobre 5; con lo cual ya es posible afirmar que se comprometieron totalmente con las actividades sino también intentaron integrarse a las comunidades con miras a fortalecer los lazos con estas y, en general, hacerse responsables de las soluciones que propusieron.

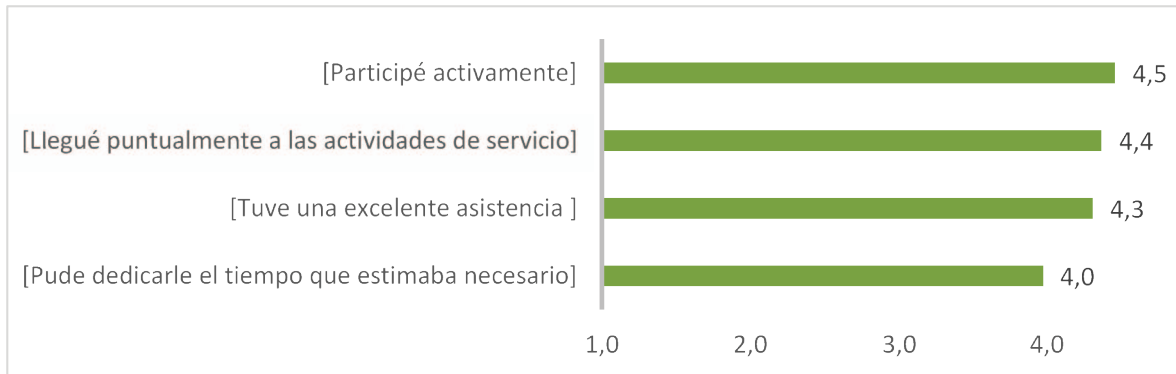


Gráfica 4. Compromisos actitudinales hacia las actividades de ApS

5. 4. 2 Autorreflexiones

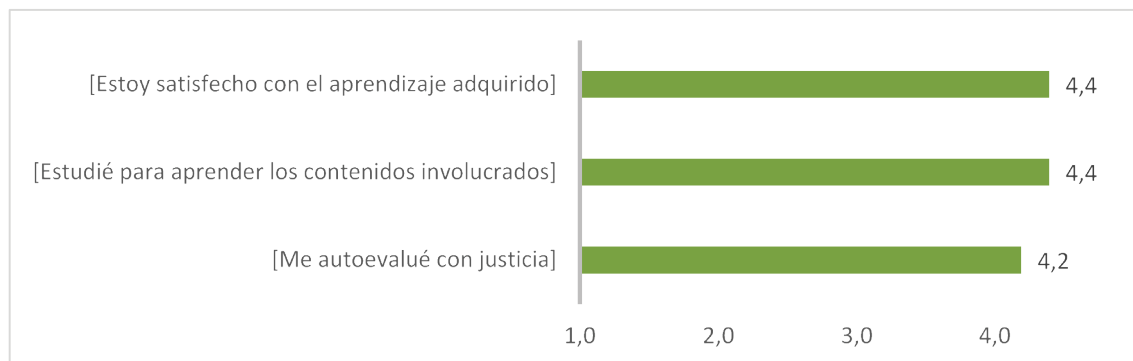
El gráfico de barras 5 resume el grado de autorreflexión de los estudiantes acerca de diversos tipos de conductas durante la implementación de ApS. En una escala hasta 5, los estudiantes afirmaron haber participado activamente en la experiencia

(4,5), llegar puntualmente (4,4), asistir frecuentemente (4,3) y dedicarle el tiempo necesario a cada una de las actividades (4,0).



Gráfica 5. Autorreflexiones de los estudiantes sobre sus conductas en las actividades de ApS

A nivel de las reflexiones personales (ver gráfica 6), los estudiantes afirmaron que aprendieron los contenidos involucrados en el ejercicio (4,4), a autoevaluarse de manera justa (4,2) y, en general, indicaron estar satisfechos con el aprendizaje adquirido (4,4).



Gráfica 6. Reflexiones personales de los estudiantes sobre su propio aprendizaje

6. CONCLUSIONES

A estas alturas de la cuestión podemos indicar que fue claro el impacto favorable de la metodología ApS en el crecimiento personal de los estudiantes y en su autoconfianza en situaciones sociales. Así mismo, a nivel interpersonal desarrollaron empatía y sensibilidad con las realidades que afrontan, habilidad para infundir confianza en las comunidades, competencias de responsabilidad social y habilidad para el trabajo en equipo con y para las comunidades.

En lo que respecta a los beneficios profesionales, los resultados son favorables en conectar los contenidos del curso con la teoría, comprender las diferencias en los grupos sociales, aprender a partir de la experiencia, pensar críticamente las situaciones sociales y, en general, a aplicar el conocimiento académico en problemas reales. Por tanto, se concuerda con Anderson y Nguyen (2006), quienes reportaron ventajas tales como: crecimiento profesional, cultura y responsabilidad civil, además de responsabilidades con el aprendizaje conceptual curricular.

Con respecto al nivel de compromiso con las actividades de aprendizaje servicio, los estudiantes indicaron un nivel satisfactorio. Así mismo, en líneas generales, indicaron que estaban satisfechos (4.4 sobre 5) de los conocimientos adquiridos con proyectos reales en comunidades reales; esto confirma lo hallado por Moely et al. (2002). También, la autorreflexión fue positiva especialmente sobre el cambio sufrido en sus comportamientos para con el cumplimiento de sus deberes como estudiantes y en sus trabajos en la comunidad.

Todo lo anterior confirma lo encontrado por Hansen et al. (2007), Seif et al. (2014) y The American Occupational Therapy Association (2014), en cuyas investigaciones se halló que esta metodología provee al aprendiz con experiencias de primera mano en las comunidades, así como favorece el aprendizaje, estimulando el compromiso con la asignatura y la participación en el propio proceso educativo del aprendiz.

En resumidas cuentas, reportamos similares hallazgos como los encontrados por Furco et al. (2007), Heffner y Beversluis (2002) y Battistoni (2002), pues los estudiantes se sintieron comprometidos con el aprendizaje servicio (ApS), debido a que la motivación y la prestación de servicio a una comunidad les generó satisfacción.

Los autores de este capítulo están de acuerdo con Rubio i Serrano (2011), quien considera el ApS como una propuesta capaz de unir, en una misma actividad, el

rigor académico y científico; además de presentarse como una metodología capaz de integrar la responsabilidad social de la educación superior en el siglo XXI. Por consiguiente, se espera ampliar en un futuro la implementación de esta estrategia de aprendizaje en diversas disciplinas para que los estudiantes puedan aprender haciendo, a la vez que se desempeñan en contextos reales con comunidades reales.

REFERENCIAS

- Battistoni, R. (2002). *Civic engagement across the curriculum*. Providence, RI: Campus Compact.
- Domingo, A. & Balaguer, M.C. (2017). Una experiencia de aprendizaje servicio en Colombia. Conceptualización y estructuración. En A. de Castro y E. Domínguez (comps.), *Transformar para Educar 4: Aprendizaje servicio* (pp.16-40). Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Furco, A., Moely, B. E. & Reed, J. (July, 2007). Formulating a model of effects of college students' service-learning experience. *International Conference on Psychology*, Athens Greece.
- Hansen, A. M., Munoz, J., Crist, P. A., Gupta, J., Ideishi, R. I., Primeau, L. A. & Tupe, D. (2007). Service learning: meaningful, community-centered professional skill development for occupational therapy students. *Occup Ther Health Care*, 21(1-2), 25-49. Doi: 10.1080/J003v21n01_03
- Heffner, G. G. & Beversluis, C. D. (Eds.). (2002). *Commitment and connection: Service-learning and christian higher education*. Lanham, MD: University Press of America.
- Jarrett, L., Dunn, W., Tomchek, S., Reynolds, M. & Mercer, N. (2015). The Benefits of Service Learning Across Disciplines. Recuperado de <https://www.mesacc.edu/community-civic-engagement/journals/benefits-service-learning-across-disciplines>
- Marqués i Banqué, M. (2011). L'aprenentatge servei a la Universitat Rovira i Virgili. *Temps d'Educació*, 41, 95-106.
- Mejía, M. Jaik, A. (2014). Estilos de aprendizaje de docentes y alumnos y su relación con el rendimiento académico en educación primaria [versión electrónica]. Instituto Universitario Anglo Español. Recuperado de: <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/estilosdeaprendizaje.pdf>
- Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. (2015). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Moely, B. E., Furco, A. & Reed, J. (Fall 2008). Charity and Social Change: The Impact of Individual Preferences on Service-Learning Outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (15), 37-48.
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S. & Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9, 18-26.
- Rubio i Serrano, L. (2011). Aprenentatge servei a la universitat: cap a la institucionalització i el treball en xarxa. *Temps d'Educació*, 41, 107-118.
- Schreiner, L. A. (2010). The Thriving Quotient: A new vision for student success. *About Campus*, 15(2), 2-10. Doi:10.1002/abc.20016
- Seif, G., Coker-Bolt, P., Kraft, S., Gonsalves, W., Simpson, K. & Johnson, E. (2014). The development of clinical reasoning and interprofessional behaviors: service-learning at a student-run free clinic. *J Interprof Care*, 28(6), 559-564. Doi:10.3109/13561820.2014.921899
- Simons, L. & Cleary, B. (2010). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319.
- The American Occupational Therapy Association, I. (2014). Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process (3rd Edition). *American Journal of Occupational Therapy*, 68(Supplement 1), S1-S48. Doi:10.5014/ajot.2014.682006
- Toncar, M., Reid, J., Burns, D., Anderson, C. & Nguyen, H. (Summer 2006). Uniform assessment of the benefits of service learning: The development, evaluation and implementation of the SELEB Scale. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14, 233-248.

AUTORES

MARÍA DEL CARMEN AMARÍS

Doctora en Psicología de la Universidad del Norte, con maestría en Proyectos en Desarrollo social de la misma universidad, y con homologación a Maitrise en Ciencias de la Educación de la Universidad París XII - Val de Marne. Investigadora del Grupo de Investigaciones en Desarrollo Humano (GIDHUM) y del Grupo de Investigación en Psicología de la Universidad del Norte, sobre todo bajo una metodología cualitativa. Es docente de pregrado y postgrado en las asignaturas de Investigación cualitativa en familias y poblaciones vulnerables. Es investigadora asociada de Colciencias. Actualmente directora del programa institucional Univoluntarios de la Universidad del Norte.

Autora “La ruta psicosocial del desplazamiento: una perspectiva de género”, “Estrategias de intervención psicosocial dirigidas a la promoción y fortalecimiento de la salud mental en poblaciones víctimas de la violencia sociopolítica”, “Comprensión del bienestar desde las experiencias socioeconómica de un grupo de mujeres desplazadas por la violencia sociopolítica”, entre otros trabajos.

DICK GUERRA FLÓREZ

Psicólogo, Universidad del Norte. Becario Roble Amarillo. Maestrante en Estadística. Asistente de Investigación del Centro para la Excelencia Docente, de la Universidad del Norte. Coinvestigador en diferentes investigaciones del área de la docencia universitaria: Coautor de “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)”.

ANA LILIANA RÍOS GARCÍA

Médico, especialista en Salud Familiar, especialista en Gestión Pública, magistra en Desarrollo Familiar; con amplia experiencia en el manejo de programas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad; al igual que en proyectos de desarrollo comunitario. Docente del Departamento de Salud Pública de la División Ciencias de la Salud.

Autora de “Salud Mental, género, educación social en mujeres reclusas del Centro de Rehabilitación Femenino El Buen Pastor de Barranquilla”, “Evaluación de la percepción de estudiantes y docentes de la División Ciencias de la Salud de la Universidad del Norte acerca de las innovaciones en las prácticas”, “Caracterización de la población del corregimiento de Salgar (Atlántico, Colombia) para la implementación de un Modelo de Atención Primaria en Salud”, “Food Security Overview: the Colombian experience”, “Elaboración de vídeos para profundizar sobre temáticas de salud pública”, “La Internacionalización como estrategia de formación en educación superior”.

ADALBERTO GUTIÉRREZ

Estudiante de VII semestre de música, Universidad del Norte. Asistente de investigación del Centro para la Excelencia Docente Universitaria (CEDU) de la Universidad del Norte. En su experiencia como asistente ha trabajado en los siguientes proyectos: laboratorio pedagógico “Aprendiendo música con el lenguaje braille”, piloto de tecnologías emergentes *Flipp Classroom*, trabajos “Aprendizaje Servicio” y laboratorio pedagógico “Enseñanza inclusiva en un curso de matemáticas básicas con una estudiante con discapacidad visual”.

CARMEN MOLINARES BRITO

Psicóloga y magíster en Desarrollo Social, Universidad del Norte. Doctorante en Ciencias Sociales, de la misma universidad. Docente investigador del Departamento de Psicología, Universidad del Norte.

Autor de artículos sobre redes sociales, capital social y afrontamiento en población reintegrada de conflicto armado. Proyectista social en temas como embarazos adolescente, primera infancia y responsabilidad social comunitaria. En su labor docente del programa de Psicología con la Corporación Universitaria Minuto de Dios está adscrita a la Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio. Actualmente trabaja en la implementación de la ApS para la transformación curricular en la integración con el modelo praxeológico del programa de Psicología en Uniminuto.

SABRINA DE LA HOZ

Psicóloga y magíster en Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje, Universidad del Norte. Asistente en Coordinación para el Desarrollo de Programas, Dirección de Calidad y Proyectos Académicos, Universidad del Norte.

Coautora de los capítulos “Aprendizajes de la experiencia Cambio Magistral 2”, “¿Y cómo concluyo la experiencia en Uninorte?” de la serie Transformar para Educar. Tallerista en el diplomado para asistentes de investigación de aula con el módulo Lógica de la investigación cuantitativa. Profesora asistente de la asignatura Aplicaciones en Psicología Educativa, del programa de Psicología.

MYRIAM JIMÉNEZ ARRIETA

Pregrado en Trabajo Social, Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín). Posgrado como Especialista en Trabajo con Familia, Columbia University (New York), 1976. Maestría en Proyectos de Desarrollo Social, Universidad del Norte, 1992. Especialista en Terapia Centrada en Soluciones, Universidad Pontificia de Salamanca (España), 2001.

ANA CAROLINA MORENO HERRERA

Psicóloga, Universidad del Norte. Asistente de Investigación.

MARIO ALBERTO DE LA PUENTE PACHECO

Profesor-investigador del Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad del Norte. Doctor en Análisis Económico Internacional de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid, España), Magíster en Relaciones Económicas Internacionales de la Universidad Rey Juan Carlos, Profesional en Relaciones Internacionales de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). Miembro del grupo de investigación Agenda Internacional, avalado por el Departamento de Ciencia y Tecnología de Colombia (Colciencias).

Autor del libro “Turismo de Salud: Dinámica Internacional y el Caso de Colombia”, primera edición de la Universidad del Norte, “Turismo de Salud: Caso colombiano”, *Systemic Competitiveness in Colombian Medical Tourism: An Examination*.

ROCÍO VELA SAMUDIO

Psicóloga, Universidad del Norte. Asistente de Investigación. Participación en Laboratorio Pedagógico “Evaluación utilizando pruebas de desarrollo y pruebas de selección múltiple en asignatura de álgebra lineal”.

EULISES DOMÍNGUEZ

Psicólogo y magíster en Psicología, Universidad del Norte (Colombia). Jefe del Centro para la Excelencia Docente (CEDU) de la misma universidad. Experto en Educación mediada con TIC e instrumentos de investigación. Autor de “Aprendizaje orientado a proyectos”, “Diseño de materiales multimediales”, “Guía para elaborar Mapas conceptuales”, “Pensamiento crítico”, “Diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje con la herramienta de mapas causa-efecto”, “Ambientes virtuales de aprendizaje: actores del proceso educativo”, “Diseño de ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje y sistemas hipermedia adaptativos”, “Las TIC como apoyo al desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimientos”, “El ABP mediado con tecnología móvil como estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia matemática en resolución de problemas: un caso con la adición de números enteros negativos”, “Manual de laboratorio de psicología comportamental”, “Análisis comparativo de tres modelos de aprendizaje: colaborativo virtual, colaborativo presencial y magistral” y “Las nuevas tecnologías aplicadas al aula”.

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. Editora, Centro para la Excelencia Docente (CEDU), Universidad del Norte.

Autora de “Estimulación de la comprensión de lectura mediante las TIC”. “Comunicación oral: Técnicas y estrategias”. “Comunicación organizacional: Técnicas y estrategias”. “*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)”, “Aprendizajes de la investigación de aula: Un

meta-análisis cualitativo sobre laboratorios pedagógicos”, “¿Y cómo concluyó la experiencia en la Universidad del Norte?”, “A manera de conclusión: Experiencia del aprendizaje servicio en la Universidad del Norte”, “Aprendizaje servicio, investigación de aula y desarrollo docente”.

Coeditora de “Transformar para Educar: Cambio Magistral 1” (<http://goo.gl/daKb3C>).
Coeditora y coautora de “Innovar para Educar: Prácticas universitarias exitosas. Tomo 4” (<http://goo.gl/lkBOlz>), “Transformar para Educar 2: Investigación en clases numerosas” (<https://goo.gl/r3asUz>), “Transformar para Educar 3: ABE” (<https://goo.gl/5txUwi>), “Transformar para Educar 4: Aprendizaje Servicio” (<https://goo.gl/55m6iv>).

Transformar
para
Educación
Aprendizaje servicio

Este sexto libro de la colección “Transformar para educar”, producto de las investigaciones de aula adelantadas por docentes de la Universidad del Norte, con el apoyo del Centro para la Excelencia Docente (CEDU) en el marco del programa Transformación de curso, busca difundir innovaciones en la práctica pedagógica, con el fin de mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes con el uso de la estrategia Aprendizaje Servicio. Contiene siete capítulos que recopilan las experiencias realizadas por docentes de las áreas de Psicología, Medicina, Ciencia política y Relaciones internacionales. Confiamos en que los hallazgos que aquí se presentan sean de interés para los lectores y puedan ser compartidos de manera amplia entre distintos públicos.