

La enseñanza de la pedagogía del aprendizaje-servicio en modalidad virtual.

Autor:

Di Lascio, María Gabriela

Tutor:

Salvatierra, Fernando

2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magíster de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología Educativa.

Posgrado



La enseñanza de la pedagogía del aprendizaje-servicio en modalidad virtual

Tesis de Maestría en Tecnología Educativa.

Director: Mag. Fernando Salvatierra
Tesista: Prof. Lic. María Gabriela Di Lascio
gabydilascio@hotmail.com | 15-6041-4000

AGRADECIMIENTOS

Desde el inicio de este trabajo de maestría (2018) a la fecha (2021), no somos los mismos. Nos atravesó una pandemia planetaria, en la cual vimos profundizarse muchas realidades dolorosas, signadas por la desigualdad.

Debimos volver a preguntarnos muchas cosas que dábamos por hechas, por aceptables, en cierta medida por inmutables.

En el ámbito de la educación, la crisis que veníamos acarreado, y se hacía más y más evidente en las aulas, se presentó inescapable, ineludible.

En este marco me encuentro presentando este trabajo, que también sufrió la crisis de validez en medio de la pandemia. Sin duda la educación a distancia se impulsó este tiempo. No aquella planificada virtualmente, sino la virtualidad de la emergencia, como decía Lila Pinto en una de las conferencias. Pero en este marco, vuelvo a creer en la utilidad de estar investigando este tema justamente para comprender qué aspectos de la virtualidad favorecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje cuando intentamos hacer experiencias "con sentido" no solo para los estudiantes, sino para los educadores.

El mayor agradecimiento es a mi esposo **Andrés** que me sostuvo, me alentó y con quien también pude confrontar ideas para poder profundizar lo que quería investigar.

También agradezco a mis hijos **Manuel, Lucía y Mateo** quienes, sin saberlo conscientemente, fueron mi motor para avanzar.

Mi familia "alargada" con la que conté siempre para poder hacerme los tiempos para estudiar y me ayudaron a priorizarlo.

A mi director de tesis, **Fernando Salvatierra**, con quien pude confrontar, profundizar, dar vuelta todo, con el objetivo de hacer esta experiencia de investigación de manera seria y responsable.

Al equipo docente de la maestría, especialmente a la secretaria académica, **Constanza Necuzzi**, quien siempre se mostró disponible para conversar, replantear perspectivas. Una motivadora nata de la investigación.

Un agradecimiento especial a los profesionales con quienes pude trabajar recolectando la información para hacer la investigación. Gracias a cada uno por su disponibilidad, apertura, sinceridad con la que me abrieron las puertas de sus instituciones, de sus proyectos.

Finalmente un agradecimiento especial a **María Nieves Tapia**, quien me permitió conocer la pedagogía del aprendizaje-servicio, y con la humildad de los pioneros, me permitió descubrir la potencia de esta propuesta que enseguida hizo eco dentro mío como un anhelo que se cumple: contribuir a que a chicos y

jóvenes descubran el potencial que tienen para transformar la sociedad, y revalorizar en ello su educación.

RESUMEN

La pregunta sobre la buena enseñanza está presente en la investigación educativa desde sus inicios. Particularmente en el contexto que vivimos, con la explosión forzada de la educación a distancia a causa de la crisis sanitaria mundial por el COVID-19, este trabajo adquiere mayor relevancia al preguntarse sobre la buena enseñanza contextualizada en la modalidad virtual. Esta investigación versa sobre las buenas prácticas en la formación docente en una línea de innovación pedagógica como es el aprendizaje-servicio.

Comenzamos planteándonos una pregunta central de la investigación: *¿Hay rasgos propios de la lógica de la pedagogía del aprendizaje-servicio que se transparentan en las propuestas de formación a distancia destinadas a educadores?*

A través de esta investigación comparada entre 3 instituciones que brindan formación a docentes en dicha pedagogía, generamos algunas categorías para poder dar un aporte a la innovación didáctica desde el campo de la tecnología educativa en pos de la coherencia conceptual y metodológica.

Los rasgos de estas propuestas nos llevan a poder analizar el potencial que hay en la generación de itinerarios de formación en los cuales se evalúen los elementos didácticos que los componen, buscando lograr la mayor coherencia entre la propuesta educativa (metodología) y las bases teóricas de la propia propuesta pedagógica (teoría) que es contenido del curso.

Se trata de una formación conceptualmente sólida, con espacios de participación protagónica, de definición por parte de los participantes, con espacios de evaluación, de reflexión y de análisis constantes, con la mirada en la realidad concreta de cada uno, con miras a la transformación social junto con otros.

Este trabajo nos muestra el potencial que tiene revisar nuestras propuestas a la luz de la coherencia didáctica, a través de la cual se aprende "a dos bandas": desde el contenido y desde la experiencia realizada en el itinerario de formación ofrecido.

En este marco, podemos afirmar que la tecnología puede acompañar, potenciar e incluso ser el vehículo adecuado para la experiencia de la pedagogía de la solidaridad.

Palabras claves: aprendizaje-servicio, formación docente, coherencia didáctica, transferencia contextualizada, adecuación didáctica, transformación social, protagonismo estudiantil.

INDICE DE CONTENIDOS

[PRESENTACION](#) p. 8

[CAPITULO 1- DIMENSION DE LA CONSTRUCCION DEL OBJETO \(EPISTEMOLOGICA\)](#)
p. 10

[1.1. Situación problemática/justificación del tema/ interés por la investigación](#) p.10

[1.2. Objeto. Problema/s. Objetivo/s](#) p.13

[1.3. Estado actual sobre el tema/Estado del arte/Antecedentes](#) p.14

[1.4 Marco teórico conceptual](#) p.19

[1.4.1. La innovación educativa con tecnología \(innovación, comunicaciones, la enseñanza y el aprendizaje\)](#) p.19

[1.4.2 La buena enseñanza](#) p.23

[1.4.3. Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje \(materiales didácticos, imágenes y evaluación\)](#) p.25

[1.4.4. Comunidad de aprendizaje y Comunidades de práctica profesionales](#) p.30

[1.4.5. Las fuentes teóricas de la pedagogía del A-S](#) p.33

[1.4.6. EABP y Aprendizaje-servicio](#) p.43

[CAPITULO 2- DIMENSION DE LA ESTRATEGIA GENERAL](#) p.46

2.1. [Justificación de la estrategia general elegida](#) p.46

2.2. [Cierre de campo: universo y unidad/es de análisis.](#) p.47

2.3. [Selección de casos](#) p.47

2.4. [Cronograma de trabajo](#) p.48

CAPITULO 3- DIMENSION DE LAS TECNICAS DE OBTENCION Y ANALISIS DE INFORMACION EMPIRICA p.50

- 3.1. Técnicas de obtención de la información empírica p.51
- 3.2. Técnicas de análisis de la información empírica p.54

CAPITULO 4 – ANÁLISIS DE LOS CASOS p.56

- 4.1 Fundación Quinoa: comunidad autogestiva p.58
- 4.2 La Asociación Civil Yelmo: artesanos de la solidaridad p.70
- 4.3 Universidad Alpha: de la práctica a la teoría p.79
- 4.4. Nuevas categorías de análisis p.85
- 4.5 La mediación tecnológica en la enseñanza de la solidaridad p.92
- 4.6 La transparencia de la propuesta didáctica p.94
- 4.7 El “poder de la propuesta didáctica p.97

CAPITULO 5 – CONCLUSIONES Y NUEVAS APERTURAS p.100

- 5.1 ¿Cómo se enseña el aprendizaje-servicio? Buenas prácticas observadas p.100
- 5.2 Profundización en la coherencia didáctica: algunas ideas para seguir pensando p.102

BIBLIOGRAFÍA p.105

- A. Bibliografía sustantiva p.105
- B. Bibliografía metodológica p.111

ANEXOS p.112

- A. Legislación argentina sobre aprendizaje-servicio p.112

- B. [Trabajo de campo Caso Fundación Quinoa](#) p.118
 - a. Presentación institucional p.118
 - b. Presentación de la de la propuesta formativa p.119
 - c. Plataforma educativa utilizada p.120
 - d. Programa de formación p.121
 - e. Navegabilidad del aula virtual p.124
 - f. Metodología propuesta p.126
 - g. Propósitos y objetivos p.126
 - h. Materiales de trabajo p.126
 - i. Actividades propuestas p.129
 - j. Evaluación y acreditación p. 132
 - k. Entrevista referente de capacitación p.132
 - l. Encuestas a participantes p.139

- C. [Trabajo de campo Caso Universidad Alpha](#) p.145
 - a. Presentación institucional p.145
 - b. Presentación de la de la propuesta formativa p.145
 - c. Plataforma educativa utilizada p.145
 - d. Programa de formación p.146
 - e. Navegabilidad del aula virtual p.147
 - f. Metodología propuesta p.148
 - g. Propósitos y objetivos p.148
 - h. Materiales de trabajo p.149
 - i. Actividades propuestas p.152
 - j. Evaluación y certificación p.155
 - k. Entrevista referente de Capacitación p.152
 - l. Encuestas a participantes p.164

- D. [Trabajo de campo Caso SOCIACIÓN CIVIL YELMO](#) p.165
 - a. Presentación institucional p.165
 - b. Presentación de la de la propuesta formativa p.166
 - c. Plataforma educativa utilizada p.166
 - d. Programa de formación p.167
 - e. Navegabilidad del aula virtual p.168
 - f. Metodología propuesta p.168
 - g. Propósitos y objetivos p.169
 - h. Materiales de trabajo p.170
 - i. Actividades propuestas p.172
 - j. Evaluación y certificación p. 175

- k. Entrevista referente de Capacitación p.175
- l. Encuestas a participantes p.181

E. [Acuerdos de confidencialidad y anonimato sobre la información recabada.](#) p.191

Presentación

“...no se trata entonces, de introducir tecnología por el solo hecho de creer que se está innovando sino de estudiar en profundidad los cambios que pueden producirse en términos de construcciones del conocimiento cuando las tecnologías pasan a formar parte sustantiva de la propuesta de enseñanza.” (Lion y Perosi, 2012)

Durante toda la cursada de la especialización y maestría fui conociendo o profundizando conocimientos sobre el rol del tecnólogo educativo desde el punto de vista histórico, técnico, didáctico, comunicacional, político. Los diferentes seminarios me aportaron una mirada sobre el atractivo que tienen en este momento histórico el trabajo entorno a la formación docente continua en la modalidad virtual y específicamente mi interés se centra en poder generar comunidades de práctica profesional entre los docentes que muchas veces no contamos con el tiempo de trabajar efectivamente de forma colegiada.

Mi conocimiento y trabajo en el marco de la formación docente en la pedagogía del aprendizaje y servicio solidario me permitió comenzar a pensar si en mi rol como tecnóloga educativa podría realizar una investigación que permita poner raíces más sólidas en las características específicas que podemos relevar en relación a la formación docente y la creación de comunidades profesionales de práctica en la pedagogía del aprendizaje-servicio. La pedagogía del aprendizaje-servicio no tiene un momento determinado de “nacimiento”, encontrando raíces de la misma en culturas antiguas, pero si podemos hablar de la década del 60 como momento de sistematización y divulgación, especialmente en Estados Unidos. La misma propone incorporar a la propuesta de enseñanza, espacios de trabajo por proyectos que tengan claramente definidos objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio a la comunidad.

Hace poco más de dos años trabajo en una organización de la sociedad civil que se dedica a la promoción de la pedagogía del aprendizaje-servicio en América Latina principalmente, y lo hace de forma presencial y a distancia. Como licenciada en educación y especialista en Tecnología Educativa, me incorporo al equipo de trabajo como coordinadora de la capacitación a distancia.

La propuesta que lleva adelante la Asociación Civil en la modalidad a distancia lleva casi 20 años. Durante este tiempo la propuesta didáctica fue modificándose a medida que la experiencia brindaba elementos y los profesionales que gestionaban las propuestas, se nutrían de conocimientos sobre el campo.

Si bien no son muchas las organizaciones que brindan este tipo de formación a docentes, mi intención es analizar tres propuestas de formación a distancia, para

poder pensar en las características de la propuesta de formación para este tipo de contenido y su visibilización en la propuesta didáctica en entornos virtuales. La revisión sobre los antecedentes de investigación sobre esta temática me permitió ver que no existen aún teorizaciones sobre ello, lo cual muestra la posibilidad de abrir este campo de investigación desde la originalidad. Por otro lado, como mostraré en el capítulo 1, la pedagogía del aprendizaje-servicio está en un momento de auge en su profundización e investigación sobre el aporte que la misma hace a las propuestas de enseñanza tanto en la educación básica como en educación superior. Muchos países desde sus ministerios de educación están mirando los proyectos educativos de aprendizaje servicio como una alternativa innovadora que coadyuva a la calidad educativa y esto indica la relevancia social que tiene esta propuesta de investigación.

Tengo una hipótesis para poner en dialogo con la investigación y es que las propuestas actuales siguen la lógica que marca el contexto general de la educación a distancia, donde prima la celebración por el principio de la democratización en el acceso, más que la apuesta por un desarrollo pedagógico y didáctico propio de la lógica participativa y de construcción colaborativa del conocimiento de la cual abreva el aprendizaje-servicio, y que el desarrollo tecnológico actual permitiría realizar.

CAPITULO 1

DIMENSION DE LA CONSTRUCCION DEL OBJETO (EPISTEMOLOGICA)

“Para nuestra mirada, tanto el reconocimiento del carácter situado de la cognición como el entramado disciplinar de las tecnologías configuran exigencias epistemológicas y metodológicas a la hora de abordar las prácticas de la enseñanza como objeto. Estas nos obligan mirar desde una perspectiva compleja prácticas donde las tecnologías forman parte de una trama política y didáctica más allá de la persistente preeminencia de los enfoques instrumentales”

(Maggio, Lion y Perosi, 2014: 105)

El planteo inicial es el marco general desde donde mirar la experiencia concreta. Este capítulo es complejo de realizar pero fundamental en cuanto a generar claves de interpretación para luego abrir la ventana al mundo.

1.1. Situación problemática

Los cambios a nivel cultural en relación a la inclusión de las tecnologías en la educación es permanente (Cobo, 2016; Maggio, 2012; Serres, 2012; Sibilia, 2012; Hargreaves; 2003). En este macro escenario las instituciones y organizaciones que ofrecen formación docente a distancia conforman el universo cada vez más amplio. Desde la década de los '80 las instituciones de formación de jóvenes y adultos fueron pioneras en la inclusión de las tecnologías en su formación, brindando alternativas para la democratización efectiva. Sobre esto hay mucho desarrollo teórico (Burbules y Callister, 2001; Litwin, 2003; Buckingham, 2008, Andreoli, 2013; Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014)

La realidad transcultural en formación docente también está a la orden del día y visible con los procesos de regionalización que invitan a las instituciones a tomar como eje del currículo, la innovación en las ciencias más allá del desarrollo específico de los países. En esto, la educación a distancia brinda las herramientas para modelizar el ejercicio profesional en contacto con las tecnologías e inmersas en las mismas.

Las ideas cognitivistas sobre el conocimiento colaborativo, el aprendizaje colectivo, también se posicionaron como referentes dentro de las propuestas didácticas en la formación a distancia. Se promueven fuertemente en la didáctica contemporánea las estrategias de trabajo colaborativo (Johnson y Johnson, 1999) y desarrollo de destrezas profesionales vinculadas a la reflexión

(Shon, 1991), al trabajo en equipo, al análisis crítico, a la capacidad de aprendizaje continuo (UNESCO, 1996).

Dentro del universo que es la formación docente a distancia, encuentro una temática específica que me llama mucho la atención y que está teniendo en este momento un crecimiento muy importante. Se trata de las propuestas de formación docente en aprendizaje-servicio cuyo contenido es teórico y metodológico.

En nuestro país el aprendizaje-servicio está presente en las políticas públicas nacionales. La Ley de Educación Nacional n°26.206 establece que el Consejo Federal de Educación deberá garantizar para todas las escuelas

“la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional.” (LEN, 2006: Art.32),

Así como

“mantener vínculos regulares y sistemáticos en el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias.” (LEN, 2006: Art. 123).

De acuerdo con lo garantizado por la Ley, en noviembre de 2009, el Consejo Federal de Educación en la *Resolución 93/09 Anexo 1. Art 38 a 42*, acordó que la escuela secundaria incluirá proyectos sociocomunitarios solidarios obligatorios. Estos son definidos como propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social. En ellos se prioriza la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares, integradas desde la particular perspectiva de la participación comunitaria, y promueven posibilidades de acción que surgen de la participación social.

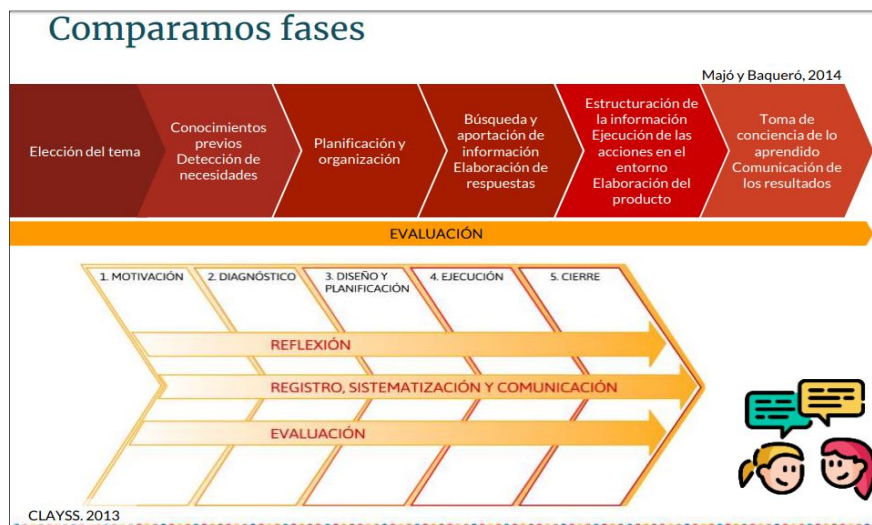
Continúa describiendo las formas en las que los proyectos pueden desarrollarse en la propuesta escolar en forma regular, tanto en una asignatura semanal, como jornadas dedicadas exclusivamente al desarrollo de las prácticas sociocomunitarias, un conjunto de horas de desarrollo quincenal, que roten en diferentes días (quincena “a” y quincena “b”), una carga horaria semanal u otras, combinadas con jornadas previamente destinadas a las salidas que demande el proyecto.

A partir de la LEN (2006) se siguieron reformas curriculares en todos los niveles del sistema educativo. La escuela secundaria fue el nivel que mayores modificaciones vivió y aún continua, ya que la realidad de obligatoriedad recién fue asumida en el 2006 y muestra aún grandes fallas en la retención y egreso de los estudiantes.

Los nuevos planes curriculares surgidos luego de la Resolución del CFE N° 93/09 con la reorganización del sistema a nivel nacional, el CFE dio una nueva y

fundamental resolución acerca de la profundización del cambio en la escuela secundaria, apuntando a repensar las metodologías presentes y preponderantes en el nivel, instando a las jurisdicciones a propiciar un aprendizaje vinculado con la realidad, que promueve capacidades claves para el desarrollo ciudadano y para el mundo del trabajo (Resolución CFE N° 330/17: Secundaria 2030). En este marco, el aprendizaje en base a proyectos se instala como metodología propuesta.

El diseño desde lo metodológico que toma la pedagogía del aprendizaje-servicio es justamente el aprendizaje en base a proyectos (ABP). Mariana Martínez, en su participación del Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario (Buenos Aires, 23 de agosto de 2018)¹ realizó una presentación en la que puso en dialogo la propuesta metodológica del ABP con el itinerario de desarrollo de un proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario, encontrando evidencia de la base del ABP como estrategia didáctica del aprendizaje-servicio.



(Martínez, 2018:Diap. 8)

En este contexto y mirando la formación docente continua y las propuestas virtuales diseñadas sobre aprendizaje-servicio, me lleva a cuestionarme sobre sus características y calidad. Y como criterio de calidad creo que hoy la producción de conocimiento en términos de comunidad de práctica (Wenger, 1998) es fundamental. Hablar de comunidad de práctica implica pensar el rol del docente que se forma como analista activo de la realidad formativa que se le presenta, interlocutor y proveedor de información proveniente de su propia práctica, que lo lleva a ser productor de conocimiento.

1 Presentación disponible en:

http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/21_sem_materiales_18/J23-m-Mariana_Martinez.pdf

Como lo que propone la pedagogía del aprendizaje-servicio es el desarrollo de proyectos que tengan como protagonistas a los estudiantes y donde el contenido curricular sea el que está en juego para brindar un servicio a la comunidad es que **me pregunto de qué manera, las propuestas de formación docente a distancia en esta temática pueden recrear esos mismos objetivos.**

1.2 Objeto. Problema/s. Objetivo/s

- **Objeto de investigación:** Las propuestas de formación docente continua sobre aprendizaje-servicio, en modalidad virtual.
- **Problema/s:** ¿Hay rasgos propios de la lógica de la pedagogía del aprendizaje-servicio que se transparentan en las propuestas de formación a distancia destinadas a educadores?
- **Objetivo/s:**
 - Describir y analizar las propuestas didácticas de las tres organizaciones que ofrecen formación a docentes en la pedagogía del aprendizaje-servicio.
 - Deconstruir los fundamentos de la pedagogía del aprendizaje-servicio y su reflejo en la propuesta de capacitación a distancia.
 - Comparar los objetivos explícitos de la formación, con las características de las producciones realizadas por los estudiantes.
 - Identificar principios y criterios que la tecnología educativa puede aportar para desarrollar propuestas de educación a distancia acordes a la metodología del aprendizaje-servicio.

Preguntas:

- ¿Qué características tienen las propuestas de formación a distancia sobre aprendizaje-servicio?
- ¿Hay estrategias particularmente adecuadas para la enseñanza de desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio?
- ¿Cuál es el impacto de la formación de educadores en el desarrollo de propuestas de aprendizaje-servicio?
- ¿Los dispositivos virtuales en los que se desarrollan las propuestas son adecuados a los objetivos de formación de una enseñanza poderosa²?

² La autora Maggio desarrolla este concepto en su libro "Enriquecer la enseñanza" (2012) alegando que la potencia en la enseñanza aparece cuando ayuda a reconstruir lo conocido, a repensar lo pensado, lo aprendido, pero la misma puede dar cuenta del abordaje teórico, permite pensar al modo de la disciplina que se está enseñando, mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura original y conmueve y por ello perdura en los estudiantes.

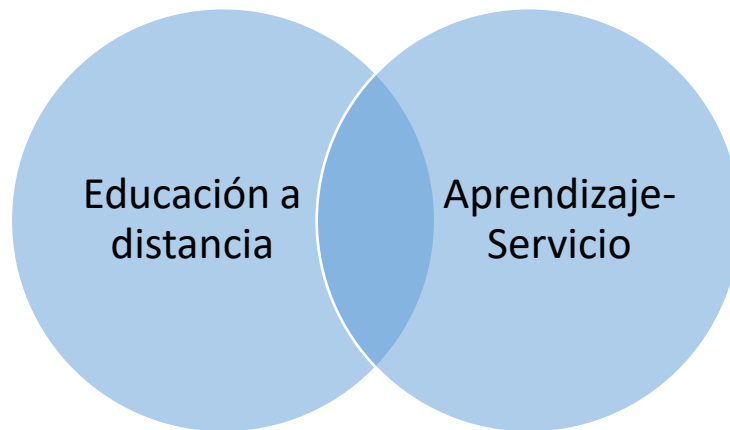
- ¿Qué elementos de la pedagogía del aprendizaje-servicio se permean en la propuesta de formación docente?
- ¿Se puede pensar las propuestas de formación docente en aprendizaje-servicio como construcción de comunidades de práctica profesionales?
¿En qué momento del proceso de formación se daría?

1.3. Estado actual sobre el tema / Antecedentes

Al iniciar la investigación y al momento de la aceptación de la propuesta de tesis, no existían investigaciones previas en la temática.

Haciendo hoy un recorrido sobre las publicaciones que tienen relación directa con mi objeto de investigación, puedo decir que hay un solo trabajo preexistentes sobre el análisis cruzado entre formación docente virtual y aprendizaje-servicio. Se trata de un trabajo publicado en 2020 en la Revista RIDAS (Revista Iberoamericana de aprendizaje-servicio) titulado "Formación del profesorado a distancia sobre aprendizaje-servicio: aspectos a considerar" en el cual la investigadora Beatriz Ortega-Ruipérez, luego de la formación virtual a docentes de 2 jornadas, mediante un estudio cuantitativo, evalúa la valoración sobre la formación e implementación del aprendizaje-servicio en su tarea docente. Sus conclusiones coinciden con las ideas hipotéticas con las cuales inicié esta investigación y ahora en el momento del análisis, veremos si se confirman en los casos abordados.

Siendo que es sumamente escaso el material como antecedente en la temática específica, me parece pertinente comentar los antecedentes en cada uno de los temas que abarca la investigación, que por el contrario, son muy amplios. Hay mucha investigación de la cual tomar conocimiento central y actualizado para poder realizar un aporte a la comunidad de conocimiento ya constituida.



El aprendizaje-servicio es una conceptualización pedagógica que se delinea en los años 60 en Estados Unidos, pero las prácticas de aprendizaje-servicio preexisten a su formulación teórica, y tienen raíces culturales muy diversas en diversos contextos alrededor del mundo.

A nivel conceptual, hasta la década de los 70 la única teoría estaba en EEUU. Paralelamente a la expansión del service-learning norteamericano, pero a un ritmo enlentecido fueron surgiendo en distintas regiones del mundo, desarrollos teóricos paralelos o convergentes.

Los investigadores a nivel internacional pudieron determinar tres rasgos centrales que delinearán qué es una práctica de aprendizaje-servicio, más allá de las particularidades culturales que cada lugar agregue. Aprendizaje-servicio solidario (Tapia, 2006) es:

- Un servicio solidario destinado a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas con una comunidad, y no sólo para ella,
- protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación,
- y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares, reflexión, desarrollo de saberes para la ciudadanía y el trabajo, investigación).

En una rápida historia de los antecedentes más antiguos de las prácticas del aprendizaje-servicio podrían señalarse conceptos que hablan de una profunda conciencia colectiva orientada al bien común, tales como el concepto de Sumak Kawsay ("buen vivir" difundido entre los pueblos andinos originarios) o el ubuntu africano (lo que uno está dispuesto a hacer por su comunidad). En ambos casos la mirada de lo comunitario supera a la del individuo y es la fuerza de esa comunidad la que genera una fuerza transformadora de la sociedad.

Los estudios culturales y religiosos llevaron a teóricos a poder desarrollar a conocida "regla de oro" como un imperativo ético común a todos los hombres, que consiste en la afirmación de determinadas conductas o en la imposición de

valores afirmativos o positivos, como sucede en las doctrinas dogmáticas, sino que preconiza una dinámica de relaciones intersubjetivas basada en el sentido común y en el principio de no agresión³. Esta regla, presente en las principales religiones en todas las latitudes del planeta, como ha búsqueda del bien del otro como del propio, muchas instituciones educativas han incorporado la importancia de desarrollar prácticas de cuidado y ayuda a la sociedad como un aspecto relevante de la formación de niños y jóvenes, dando en muchos casos origen a prácticas de aprendizaje-servicio.

En el siglo XX se formaliza la conceptualización. En diferentes puntos del mundo se desarrolla el pensamiento en torno a la función del servicio social, en primera instancia en relación a los cuerpos militares y luego los cuerpos civiles el servicio de la comunidad (“Peace Corps” en Estados Unidos, “Brigadas de Alfabetización” en Cuba, “Servicio Juvenil Nacional” (NYS) de Kenya, National Service Scheme (NSS) de India, surgido del pensamiento ghandiano). (Ochoa, 2010:111)

“Surgido en los años de multiplicación de cuerpos de servicio juvenil en diversas partes del mundo, del movimiento por la paz en Vietnam, la lucha por los derechos de los afro-americanos y el movimiento hippie, y contemporáneo a los traumáticos asesinatos de Martin Luther King y Robert Kennedy, en el naciente movimiento a favor del “service-learning” convergieron pedagogos en búsqueda de innovaciones educativas efectivas, militantes de los movimientos de derechos civiles, y toda la amplia gama de docentes y estudiantes vinculados a los proyectos de “community service” que se habían multiplicado durante la década del ‘60 (Jacoby et al., 1996; Stanton et al., 1999)”. (Tapia, 2006: 48).

Es en este contexto que en 1967 el término “service-learning” es utilizado por primera vez por William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart quienes lo emplearon para describir un proyecto de desarrollo local llevado adelante por estudiantes y docentes de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee junto con otras organizaciones de la región.

Para referirnos a los antecedentes en investigación en nuestra región, desde 2005 existe la red Iberoamericana de Aprendizaje-servicio en la cual participan un centenar de organizaciones de la sociedad civil, ministerios de gobierno, universidades e instituciones de formación docente en los distintos países. A partir de esa fecha, se comienzan a visibilizar el trabajo pedagógico y comunitario que se venía desarrollando hace años de forma individual, a través de diferentes convocatorias, premios, investigaciones y publicaciones, como es la Revista anual Iberoamericana de aprendizaje-servicio (RIDAS)⁴

³ Ver [https://es.wikipedia.org/wiki/Regla_de_oro_\(%C3%A9tica\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Regla_de_oro_(%C3%A9tica))

⁴ <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS>

Hay cada vez más producción científica sobre buenas prácticas de aprendizaje-servicio y en ellas muchas veces hay un apartado sobre el uso de las nuevas tecnologías como instrumentos en la gestión de los proyectos (Tapia Sasot de Rodríguez, 2014), otras investigan sobre su impacto en la calidad educativa de los estudiantes (CLAYSS-Grant Washington University, St. Louis, 2005), en la incidencia en el desarrollo local (CLAYSS-Natura Cosméticos, 2012). Hay muestra de ellos en los aportes de las jornadas de investigadores en aprendizaje-servicio desarrolladas desde 2004, habiéndose realizado cinco encuentros (2004, 2012, 2015, 2017 y 2019) y se integran a la agenda de la Semana Internacional del Aprendizaje Servicio. Síntesis de estas investigaciones se encuentran en las actas de las jornadas.⁵

Es relevante citar con más detalle la investigación realizada en el marco de esta misma Maestría como trabajo de tesis, en relación al papel de las nuevas tecnologías en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio en la educación básica. Tapia Sasot de Rodríguez investigó acerca del lugar de las tecnologías en el desarrollo de proyectos de aprendizaje y servicio solidario en 5 escuelas secundarias argentinas en su tesis de maestría (2014)⁶. Allí Tapia Sasot se pregunta sobre las implicancias de las TIC en la calidad de las experiencias de aprendizaje-servicio, y a partir de las evidencias del campo puede concluir que las tecnologías agregan valor a los proyectos desde varios aspectos: mejoran la investigación de la problemática abordada, posibilitan el protagonismo estudiantil, el registro, sistematización y comunicación de la experiencia, el trabajo en red con la comunidad y la evaluación del proyecto.

“Las TIC permitieron a los jóvenes expresarse y comunicarse utilizando sus códigos, espacios y redes virtuales en proyectos solidarios vinculados directamente con sus estudios formales, favoreciendo su protagonismo y la integración de los saberes adquiridos en contextos formales e informales.” (Tapia Sasot, 2014:147)

Por la trayectoria que el aprendizaje-servicio tiene en nuestro país, hay ya desarrolladas investigaciones de casos, como pretendo afrontar en la presente tesis, pero en relación a las prácticas educativas con estudiantes en las instituciones. Algunas de ellas son:

- [Primera investigación cuantitativa sobre aprendizaje-servicio en las escuelas argentinas \(CLAYSS-Grant Washington University, St. Louis\), 2005.](#)

5 Actas II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, Actas III Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, Actas IV Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio

6 Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4322>

- Estudio de casos sobre prácticas innovadoras en voluntariado juvenil (Colaboración con VResearch, Great Britain y con ICP, USA), 2008.
- Evaluación de los primeros cinco años del Premio a la Educación de PWC, 2010.
- Evaluación de la institucionalización de las prácticas de aprendizaje-servicio en las escuelas apoyadas por el Programa Creer para Ver, 2010.
- Informe de Evaluación "Programa Creer para Ver" CLAYSS-Natura Cosméticos, 2012
- Informe de Evaluación "Programa Creer para Ver" CLAYSS-Natura Cosméticos, 2013

En todos estos antecedentes encontramos una matriz investigativa que fundamentalmente remite al impacto de las prácticas, pero, como decía al inicio de este apartado, en este análisis de antecedentes de investigación no se encuentran referencias directas de investigaciones sobre la práctica de formación docente en la temática en ninguna modalidad, por lo cual se destila la vacancia en investigación y por ende la pertinencia de la propuesta.

La búsqueda de antecedentes en el otro eje de mi investigación (la formación docente en entornos virtuales) arroja numerosos desarrollos de los cuales abreviar. Seleccionando antecedentes de investigaciones en relación al aprendizaje colaborativo en el marco de comunidades profesionales de práctica, encuentro la tesis de Andreoli (2013), que aborda el aprendizaje en red en entornos distribuidos.⁷ Allí la investigadora, a través del análisis de las interacciones en el marco de un curso a distancia, puede inferir que las circunstancias actuales de la sociedad red permiten a los docentes construir conexiones profesionales más allá de los límites temporales y físicos de los cursos, contribuyendo a la formación de comunidades de práctica virtuales.

Ripa (2007) realiza una investigación sobre el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales o en propuestas de blended-learning. Ella define que

"en un grupo de aprendizaje colaborativo, los miembros se comprometen con un objetivo común, más allá de los objetivos individuales. Se responsabilizan e interesan no solo por su aprendizaje y logro personal, sino por el de cada uno de los miembros del grupo" (Ripa, 2007:205).

Lo traigo como antecedente, porque en la lógica del aprendizaje-servicio aunque las propuestas son completamente virtuales, hay generalmente una gran empatía con los proyectos de otros docentes por su finalidad al fortalecimiento del bien común que, a mi entender, fortalece el vínculo como si fuera una comunidad de formación en términos presenciales.

⁷ Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4323>

Otro antecedente es el trabajo realizado por Marcelo (2008), investigador de la Universidad de Sevilla, que trabajó sobre evaluación de la calidad para programas de formación docente a distancia, en donde individualiza seis dimensiones para el análisis de los estándares de calidad de las propuestas de formación: contexto (elementos que justifican la creación de este programa de formación), diseño del programa (que parte de la situación actual de los destinatarios en relación a la necesidad que el programa aborda), producción del programa (determinar las mejores herramientas para llevarlo adelante), puesta en marcha (la organización y difusión de las propuesta), implementación (una clave de la implementación es el trabajo tutorial y la evaluación continua) y seguimiento (el contacto con posterioridad a la realización del programa de formación, con posibilidad de recibir asesoramiento). En base a estas dimensiones realizaron estándares para poder evaluar la calidad esperable de los programas de formación y realizar con ellos la matriz DAFO⁸ que permita tomar las decisiones correctas.

Partiendo de estos antecedentes de investigación en América Latina, revisito el objeto de investigación y vuelve a tomar fuerza el deseo de generar un nuevo aporte de reflexión conceptualizando el aporte de la tecnología educativa en el campo de la formación docente, en la propuesta pedagógico-metodológica del aprendizaje-servicio.

1.4. Marco teórico conceptual

El campo de la tecnología educativa es sumamente fecundo, trayendo consigo múltiples referentes teóricos tanto clásicos como nuevos del campo de la pedagogía, la sociología, la didáctica, la tecnología, la psicología. A su vez, la investigación sobre aprendizaje-servicio crece en número y profundidad, por lo cual también sobre ello desarrollaré apartados en este marco teórico para organizar la lectura.

1.4.1. La innovación educativa con tecnología (innovación, comunicaciones, la enseñanza y el aprendizaje)

Comenzaremos el abordaje del marco teórico del campo de la tecnología educativa desde la innovación como categoría, porque en el marco de esta investigación esperamos hacer un aporte en este sentido.

⁸ Acrónimo de debilidades, amenazas, fortalezas, oportunidades.

Litwin (2008) y su equipo de investigación nos permiten definir la **innovación educativa** como:

"introducción o incorporación de algo nuevo a una realidad preexistente donde aparecen (...) aspectos innovadores de las nuevas propuestas, donde no todo es innovador. Las propuestas pueden ser parcialmente innovadoras cuando se modifican aspectos, instancias o partes del sistema vigente, son parciales cuando no rompen en su totalidad con las tradiciones de sus cátedras, o con el mismo sistema de regulación (...) Son innovadoras con respecto a algo y ese "algo" refiere a "algo vigente", "tradicional", "clásico", "viejo" o "anterior" (Lipsman, 2002).

"Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creaciones del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones. Más de una vez las innovaciones recogen las mejores propuestas de la historia de la pedagogía y de la didáctica e intentan promover experiencias pasadas que fueron verdaderas creaciones en su momento. Este intento de recuperar buenas experiencias requiere distinguir los contextos en los que las experiencias fueron buenas para volver a pensar si en los nuevos contextos y realidades esas creaciones podrían ser los faros de la buena enseñanza, tal como fueron en el pasado. Contextualizar, descontextualizar y recontextualizar se transforman casi de manera inconsciente en un ejercicio crítico importante para reconocer si una experiencia puede confirmar nuevamente el valor que tuvo antaño en las nuevas realidades". (Litwin, 2008:65)

Y podemos tomar específicamente la **innovación educativa con tecnologías** de la mano de Adell, J. y Castañeda, L. (2012) quienes analizan si las tecnologías emergentes tienen su correlato en las pedagogías emergentes o simplemente hablamos de sustitución de tecnologías:

"(...) las tecnologías que mejor se han "integrado" en las aulas son en buena medida lo que podría considerarse "versiones digitales" de herramientas sobradamente conocidas y usadas desde hace mucho tiempo, como la pizarra digital interactiva o el libro de texto digital, tecnologías decididamente apoyadas por las Administraciones educativas y cuyo potencial innovador es escaso. Sin embargo, a pesar

de la percepción generalizada de que las TIC no han cambiado la manera de trabajar en el aula, existen ejemplos prácticos de que hay otra forma de hacer las cosas. Existen docentes que han “ido más allá”, que han explorado nuevos caminos, nuevas ideas sobre qué y cómo aprender con las TIC.” (Adell y Castañeda, 2012:14-15)

“en tecnología educativa diferenciamos entre innovación tecnológica “dura” (nuevos dispositivos y herramientas, hardware y software) e innovación “didáctica” (nuevos procesos de enseñanza/aprendizaje, nuevas maneras de usar los dispositivos y herramientas)” (Adell y Castañeda, 2012:25)

Pasando a las categorías que nos acompañarán en relación a mirar las **propuestas de enseñanza y de aprendizaje en la virtualidad**, el Informe “*Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*”, presentado por UNESCO-OEI (2014) presenta el sentido de asociar armoniosamente la innovación tecnológica con la innovación educativa, desarrollando competencias o habilidades propias del Siglo XXI tales como el desarrollo de una multialfabetización, el quiebre de la secuencialidad, desarrollo de multitareas, modificación del tiempo, la capacidad de procesamiento y la duplicación del conocimiento requiriendo de un diseño de contenidos educativos abiertos que les permita trabajar con y en portales educativos. Allí se realizan una serie de propuestas para generar cambios tecno-pedagógicos a partir de una serie de marcos epistemológicos que nos permiten analizar cómo impactan las tecnologías y la cultura digital en las concepciones de construcción del conocimiento-aprendizaje-contenidos a enseñar. Entre estas propuestas podemos citar, a modo de ejemplo, el enfoque de la **complejidad** (Morin, 2000), el enfoque del **Conectivismo** (Siemens y Downes 2008), la **Inteligencia y Cognición Distribuida** (Levy, 2007), **Aprendizaje Ubicuo** (Burbules, 2009), **Aprendizaje Colaborativo** (Vygotsky, 1988) y **Comunidades de práctica** (Wegner, 2001).

Debemos tener en cuenta que, según Onrubia (2005), Buckingham (2008) y Litwin (2009), las tecnologías no son dispositivos neutros, sino que están determinadas de maneras particulares por los intereses y motivaciones sociales.

“Los entornos en los que viven los seres humanos están llenos de artefactos inventados que se emplean constantemente para estructurar la actividad, para ahorrar trabajo mental o para evitar el error, y se los adapta de manera creativa casi sin que se lo advierta. Esas ubicuas herramientas mediadoras organizan y limitan la actividad” (Pea, 2001)

“En primer lugar, porque un entorno o un objeto de aprendizaje siempre incluye restricciones y potencialidades tecnológicas determinadas (una cierta “inter-actividad tecnológica potencial”), que impiden, dificultan, permiten o promueven –entre otras posibilidades- la realización de determinadas actuaciones y no de otras, y la adopción de ciertas formas de organización de la actividad conjunta y no de otras, por parte de sus usuarios. Y en segundo lugar, porque entornos y objetos de aprendizaje incluyen igualmente restricciones y potencialidades instruccionales (una cierta “inter-actividad pedagógica potencial”), que actúan también de modo similar. En último término, por ello, entornos virtuales y objetos de aprendizaje dificultan, permiten o promueven ciertas formas de enseñar y aprender, y devienen por ello tributarios de determinados modelos didácticos o instruccionales” (Onrubia, 2005: 8)

Como dijimos ya en 2013, la mediación tecnológica deja su impronta (Salvatierra y Di Lascio, 2013: mod 2, pag 3) en las propuestas de enseñanza en la virtualidad. La utilización de determinadas herramientas como propuestas de abordaje de un cierto contenido, imprimen un “cómo” acercarnos a ese objeto de conocimiento, potenciando por un lado el conocimiento de ciertos aspectos (es por eso que esa determinada herramienta es seleccionada y ofrecida), pero limitando al mismo tiempo la apertura a formas divergentes de abordaje. Pero esto no debería ser necesariamente negativo en cuanto no sea presentado como la única forma de poder acceder al objeto. En la medida que esté siempre presente la innovación como el enfoque que atraviese nuestras prácticas nos permitirá preguntarnos si continua siendo la manera más propicia, o buscaremos otra mediación tecnológica acorde a las necesidades actuales.

La mirada ilustrada sobre la enseñanza en contextos de alta disposición tecnológica (Maggio, Lion y Perosi, 2014) nos va a permitir distinguir las propuestas pedagógicas que “incorporan herramientas tecnológicas”, de aquellas propuestas concebidas desde un paradigma pedagógico tecno educativo, como es el **modelo TPACK** que interrelaciona el conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido propio a enseñar (Mishra y Koehler, 2006).

“Solo a partir de una adecuada combinación de conocimiento tecnológico, disciplinar y didáctico-pedagógico podremos hacer servir todas las potencialidades de las TIC para facilitar procesos de aprendizaje activos, participativos y centrados en el alumno.” (Mon y Cervera, 2011)

1.4.2. La BUENA enseñanza

Me parece importante hacer un paso por este concepto que desde hace muchos años es el objeto por excelencia de la didáctica. Fenstermacher (1989) sentó los principales puntos de referencia que aun analizamos y a través de los cuales avanzamos en la investigación educativa. El autor habla de la buena enseñanza y la diferencia de la enseñanza con éxito, poniendo en el centro la dimensión ética de la tarea docente tanto por la fuerza epistemológica (la tarea más fácilmente adjudicable al docente en la selección racional y justificable⁹ de los contenidos, la adaptación del mismo a los estudiantes¹⁰ y fuerza moral:

“Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher, 1989: 158)

Algunos años más tarde el mismo autor junto a Richardson (2005) redefinen la buena enseñanza al incorporar el concepto de enseñanza de calidad. Dicen que la buena enseñanza es solo uno de los cuatro elementos necesarios para que pueda darse una enseñanza de calidad (depende también de la voluntad de aprendizaje del estudiante, las condiciones personales del estudiante, y de las condiciones institucionales), pero es el único elemento directamente dependiente del profesor y, en consecuencia, la única condición sobre la que el docente puede intervenir intencionalmente.

⁹ La tarea de la selección curricular no es una acción simple para el docente. Como afirman Gvrtz, S. y Palamidessi, M. (2006) al definir los contenidos que se van a enseñar, se construye un objeto y se acompaña con la definición metodológica para asegurar el acceso al mismo. Pero este objeto tiene la particularidad de ser un objeto simbólico, lo cual convierte al proceso de transmisión de este contenido, en un proceso mucho más complejo e inestable, dado que se trata de una construcción social y cultural muy compleja.

¹⁰ Lo que didácticamente se conoce como trasposición didáctica (Chevallard, 2002)

También Edith Litwin investigó sobre la buena enseñanza en su trabajo "Configuraciones didácticas" (Litwin 1997) relacionando la misma con

"la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del pensamiento por parte de los alumnos" (Litwin, 1997:13).

La misma autora avanzó en conceptualizaciones como "la enseñanza para la reflexión", "la comunicación en la clase reflexiva" y "la dimensión moral de la enseñanza".

"Para que la enseñanza sea comprensiva, entendemos que debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico." (Litwin en Camilloni, 1998: Cap 4, pag 5)

Y siguiendo la investigación sobre la buena enseñanza, llegamos a otra conceptualización para nuestro marco teórico y es el que aporta Mariana Maggio (2012) como "**enseñanza poderosa**" que describe en una publicación posterior en los siguientes puntos:

- *Da cuenta de un modo de entender el campo que es objeto de la enseñanza en una versión actualizada propia del tiempo en el que la práctica docente tiene lugar, incluyendo los interrogantes abiertos, que son los justifican que se siga construyendo conocimiento.*
- *Favorece las condiciones para pensar en el modo específico de una disciplina y reconoce que el conocimiento es una construcción provisoria que se produce en un marco epistemológico que también lo es.*
- *Enseña a mirar desde diferentes puntos de vista y hace explícito lo que es materia de debate dentro del mismo enfoque o de otro diferente.*
- *Ofrece un diseño que en sí es original y no el de la tradición heredada ni el de la técnica por más sofisticada que está sea.*
- *Este diseño esta formulado en tiempo presente en el momento en el que la clase tiene lugar y conecta de modo explícito con lo que sucede en ese día; no viene del pasado, ni lejano, ni cercano.*
- *Nos conmueve y deja huellas que perduran a lo largo de nuestras vidas.*

(Maggio, 2018: 12-13)

1.4.3. La propuesta didáctica en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje

El tema que convoca este trabajo de investigación se centra en el espacio de los Entornos Virtuales de enseñanza y aprendizaje y el análisis de la propuesta didáctica o **diseño tecno-pedagógico** (Onrubia, 2005) que está en ellos (tanto en la potencialidad o limitación propia de las tecnologías que se van a utilizar, como en las potencialidades y limitaciones de la propuesta didáctica). Es por esto que para el marco teórico referiré también al desarrollo realizado entre Salvatierra y Di Lascio (2013) en el marco del curso virtual de formación docente "Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Nivel avanzado", del Programa de Formación docente virtual del Centro de Innovación en tecnología y pedagogía (CITEP) de la Universidad de Buenos Aires. Allí nombramos la distinción que Duart y Sangrá (2000) realizan dentro de las propuestas de EVEA para tener dentro del marco teórico de este trabajo:

- **Modelo centrado en el estudiante.** En el extremo de este modelo encontramos a aquellos que pretenden el autoaprendizaje o la autoformación.
- **Modelo centrado en los profesores.** Se intenta reproducir los esquemas organizativos de las clases presenciales, siendo el profesor el único referente válido en la transmisión del conocimiento.
- **Modelo centrado en los medios tecnológicos.** El centro está en el uso de la tecnología, dejando a un costado a los propios protagonistas del proceso educativo: alumnos y docentes. (Salvatierra & Di Lascio, 2013, pág. 6)

"[...] cada uno de los tres referentes expuestos tiene un papel fundamental pero no necesariamente superior al de los otros dos. El modelo utilizará los medios tecnológicos más adecuados para sus finalidades, pero debe poder introducir cambios tecnológicos si estos medios no facilitan la tarea a los estudiantes y al profesorado. Debe servir para poner al alcance del estudiante y del profesorado una amplia gama de recursos que ayudarán, al primero en su proceso de aprendizaje y en la manera de convertirse en su verdadero protagonista y gestor; y al segundo en llegar a ser un verdadero facilitador del aprendizaje." (Duart y Sangrá, 2000:11)

Ya en el desarrollo antes mencionado de Salvatierra y Di Lascio, profundizamos en las características de las propuestas de enseñanza de los docentes en un entorno virtual, pudiendo distinguir los objetivos disímiles que se pueden encontrar. Sobre esto nos sirve el concepto de **sobreexpectación educativa** (Adell y Castañeda, 2012: 19) cuando refieren a

“vestir de modernidad un enfoque didáctico tradicional, centrado en los materiales, de la enseñanza a distancia es la estandarización informática y didáctica de los ‘objetos de aprendizaje’ dentro de plataformas de e-learning. Un objeto de aprendizaje (o una colección secuenciada de ellos) no deja de ser una manera conveniente de digitalizar ‘contenidos’, esto es, una unidad didáctica de libro de texto de toda la vida” (Adell, Bellver y Bellver, 2008).

Para ello se debe analizar el diseño tecno-pedagógico completo: selección de herramientas tecnológicas, propuesta comunicacional, materiales propuestos, actividades, agrupamientos, programa de evaluación.

Para profundizar el análisis de una propuesta educativa virtual tenemos posibilidad de mirar cada uno de los elementos que la componen y su coherencia con los propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje planteados. García Aretio (2006) hace una clasificación de los recursos y materiales en propuestas virtuales, diciendo que los mismos deben ser:

- Programados, planificados con fines educativos
- Adecuados al contexto, nivel y características de los destinatarios, pero a la vez abiertos y flexibles para transferir y aplicar a la realidad.
- Precisos y actuales. Válidos y fiables.
- Integrales, no limitados a dar información, sino a promover vinculación con fuentes, a interacciones y reflexiones
- Coherentes con la estrategia general de enseñanza y aprendizaje
- Interactivos.
- Significativos.
- Que permitan la autoevaluación

Karina Crespo nos muestra un panorama de reflexión sobre los materiales digitales, enriquecido por aportes de diversos autores.



¿Qué es un material didáctico digital?

Es todo aquel elemento, medio o dispositivo con un diseño pedagógico que permita hacer más efectiva la enseñanza y que posibilite comunicar los contenidos educativos, teniendo en cuenta el contexto y el grupo de alumnos (libros, cartillas, mapas, esquemas, imágenes, videos, softwares, sitios web, recursos multimedia, juegos, una maqueta, etc).

Crespo, 2014. Diseño de material didáctico digital. Slide 4. Disponible en: <https://www.slideshare.net/lalunaesmilugar/diseo-de-material-didactico-digital>

Sobre las funciones de los materiales cita a Marta Mena (2001) que distingue la función de incrementar la motivación de nuestros alumnos con materiales serios, interesantes y atractivos, que favorezcan la autonomía, que despierten la curiosidad planteando situaciones realistas, que recuperen saberes previos, que presenten de forma adecuada el contenido a abordar.

“Definir qué materiales didácticos utilizar, o diseñarlos, es un proceso de mucha reflexión por parte del docente; ya que requiere la comprensión de cada momento del aprendizaje, poder ponerse en el lugar del alumno, comprender sus características y necesidades; y, a partir de allí, pensar cuál sería la mejor forma de acercar los contenidos a cada grupo. Es necesario pensar desde el inicio de la clase hasta el cierre y la evaluación de un tema. Todo este proceso se verá reflejado en el material, el cual, a su vez, deberá andamiar y articular cada parte del proceso de enseñanza.” (Crespo, 2015:7)

Otros autores citados por Crespo que nos permiten clasificar los materiales y recursos son Boss y Krauss (2010) quienes analizan ocho funciones de los recursos digitales como apoyo al aprendizaje:

“• *Ubicuidad. Tener en cualquier momento y en todo lugar acceso a información, a herramientas de productividad basadas en la web y a múltiples opciones de comunicación.*

• *Aprender en profundidad. Navegar, seleccionar, organizar, analizar y hacer representaciones gráficas, para poder aprender y expresar lo aprendido.*

• *Hacer las cosas visibles y debatibles. Utilizar herramientas digitales para realizar acciones como: conceptualizar mediante “mapas mentales”, expresar ideas por medio de fotografía y multimedia; conceptualizar, por medio de representaciones gráficas, modelado, animación digital y arte digital, etc.*

• *Expresarse, compartir ideas, generar comunidad. Expresar ideas y construir comunidad alrededor de intereses comunes.*

• *Colaborar: enseñar y aprender con otros. Comunidades de colaboración que, a través de herramientas, nos ayudan a aprender con otros. Usar servicios de intercambio para ubicar expertos o colegas aprendices.*

• *Investigar. Desarrollar la competencia de manejo de la información, utilizando motores de búsqueda con filtros, diversas herramientas para etiquetar contenidos favoritos, “motores” de citas, etc.*

• *Administrar proyectos. Realizar acciones de administración del tiempo, el trabajo, las fuentes; recibir retroalimentación de otros, hacer borradores y productos finales en el desarrollo de un proyecto de investigación.*

• *Reflexionar y repetir. Análisis y contrastación de ideas y de diferentes fuentes utilizando herramientas como blogs, wikis, etc., que dan la oportunidad de moldear su trabajo y exponerlo a la retroalimentación crítica de otros.”*

(Crespo, 2015:9-10)

Sobre la función de las actividades en las propuestas de enseñanza virtual, traemos la investigación de Ritchhart, Church y Morrison en su trabajo “Hacer

visible el pensamiento" (2014) quienes aportan interesantes funciones de las actividades en las aulas, rutinas de pensamiento, concordante el desarrollo de la enseñanza para la comprensión (Project Zero, Harvard)

Haciendo foco sobre las actividades de valor para el aprendizaje, traemos la reflexión de Mena (2011) quien dice que las mismas deben incentivar la puesta en marcha el proceso de pensamiento en el alumno, proponiendo actividades inteligentes y evitando, en lo posible, aquellos que solo estimulen la retención y repetición. Una forma de hacerlo es permitir a los estudiantes contactarse con problemas y situaciones reales, actividades de negociación colectiva de sentidos, que tengan que mostrar su propio proceso de pensamiento, hacer ejercicios de metacognición.

Y para completar este apartado de la propuesta didáctica en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje es necesario hablar de evaluación.

Rubio (2003) hace una presentación de los modelos de evaluación que se trasladan y adaptan a la modalidad de enseñanza en línea. Presenta dos grandes categorías: las tendencias de evaluación de los elementos que conforman la propuesta de enseñanza virtual:

- *Enfoque parcial. Centrado principalmente en alguno de los siguientes aspectos:*
 - *La actividad formativa*
 - *Los materiales de formación*
 - *Las plataformas tecnológicas*
 - *La relación coste/beneficio*
- *Enfoque global. Se distinguen dos tendencias:*
 - *Los sistemas de evaluación centrados en modelos y/o normas de calidad estándar y calidad total (como las normas ISO)*
 - *Sistemas basados en la práctica del benchmarking*

(Rubio, 2003:102)

Dentro de los modelos con enfoque parcial, la autora se refiere al "Modelo Sistémico de Vann Slyke et al. (1998)" el cual nos resulta pertinente para tomar de referencia en este análisis.

El modelo toma elementos con los cuales puede tomarse la referencia sobre el éxito de la propuesta:

1. Características de la organización para desarrollar la propuesta de e-learning, tales como los objetivos de la institución, la infraestructura de soporte a la acción.
2. Perfil de los destinatarios: en qué medida están preparados para recibir ese tipo de propuesta (autosuficiencia, gestión personal del tiempo, dominio del ordenador y actitud hacia la tecnología, capacidad para la resolución de problemas).
3. Características del curso: Si su metodología es adecuada al contenido y el perfil de estudiante.

Con el análisis de estos elementos, se puede determinar el nivel de aceptación de la propuesta.

La autora de referencia finaliza su relevamiento de tendencias a instrumentos de evaluación del e-learning aseverando que aún no se encuentran los modelos adecuados, desarrollados propiamente para la enseñanza y aprendizaje en la virtualidad de corte cualitativo. Es un tema aún pendiente de profundizar dentro de la comunidad académica.

1.4.4. Interacciones: Comunidad de aprendizaje y Comunidades de práctica profesionales

En el ámbito de la tecnología educativa es muy común encontrar la afirmación sobre la ligación entre tecnología y colaboración. Parte de mi trabajo de investigación será deconstruir esta afirmación pseudoerudita (Camilloni, 2007) para analizar en qué circunstancias efectivamente lo son.

El muy conocido Lev Vigotsky (origen de la corriente psicológica y pedagógica del constructivismo socio histórico) puso el acento en la naturaleza socialmente distribuida de las cogniciones y vio en ello el instrumento para cultivar las competencias del individuo. La psicología cognitiva sostiene con numerosas investigaciones el rol fundamental de la influencia y aporte social en la construcción de conocimiento, y se desprende de ella, las herramientas de aprendizaje colaborativo, cooperativo, comunidades de práctica, etc.

“El aprendizaje despierta una variedad de procesos evolutivos que son capaces de operar solo cuando el niño interactúa con personas de su entorno y en colaboración con sus pares. Cuando esos procesos se han internalizado, pasan a ser parte de sus logros evolutivos independientes”.
(Vigotsky, 1988)

Desde 1898, año en el que se realizó la primera investigación acerca del aprendizaje colaborativo, se han realizado muchísimos estudios experimentales sobre los modos de organización del aprendizaje (colaborativo, competitivo e individualista).

“El aprendizaje cooperativo es un tipo concreto de colaboración, una forma definida de acción pedagógica y, por ello, susceptible funcionalmente de ser reconocida por sus elementos constituyentes en la formación virtual. (...) En este marco la acción en equipo no anula la actividad personal, sino que la transforma, la distribuye, como responsabilidad compartida entre cada uno de los miembros del equipo. Bajo esta unidad de interacción, el equipo, se ejecuta una ética de cooperación que señala que relegar a un miembro del aprendizaje es postergar la oportunidad del desarrollo de todos”. (García del Dujo y Suárez Guerrero, 2011)

Y a estos desarrollos teórico-conceptuales, se agregan otros como el de **Inteligencia colectiva** de Piere Levy, que nos permite adentrarnos en las características interculturales e interdisciplinarias, más allá del espacio físico compartido. Es la inteligencia que no puede definirse desde una persona en singular, sino en la interacción de objetos y sujetos.

“¿Qué es la inteligencia colectiva? Es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. Agregamos a nuestra definición esta idea indispensable: el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipóstasiadas” (Levy, 2004:20)

El **aprendizaje cooperativo o colaborativo** utiliza las tecnologías para redefinir el modelo de enseñanza (Guiderti y Perez Mateo, 2013). En su marco pueden utilizarse distintos tipos de artefactos y el tiempo de la comunicación puede ser sincrónico o asincrónico. Lo central es la forma de interacción que se propone a los estudiantes y que a través de esa interacción se da lugar a la propuesta de aprendizaje.

Weber, en un trabajo editado en 2007 describe la cultura de la colaboración, con los siguientes ítems:

1. Se busca maximizar el aprendizaje de todos. Cada uno se esfuerza para obtener resultados que superan el desempeño individual habitual.

2. Todos los miembros comparten la responsabilidad de realizar la tarea asignada.
3. Los miembros hacen un trabajo colectivo donde se ayudan, se explican, comparten, colaboran, etc.
4. Los miembros interactúan entre sí ejercitando sus competencias comunicacionales.
5. Se autoevalúan el trabajo constantemente.
6. Hay dos tareas fundamentales: aprender el contenido y asegurarse de que todos los miembros del grupo lo hayan aprendido de manera correcta.

(Weber, 2007: 6)

Y la misma autora categoriza tres tipos de colaboración, atendiendo a los participantes de la interacción:

- Entre profesor y alumno (tutoría)
- Entre alumnos entre sí (comunidades de aprendizaje)
- Entre profesores (comunidades de trabajo o profesionales)

Refiriéndonos al trabajo entre docentes, tomamos como referencia el concepto de **Comunidades de Práctica** (CP) (Wenger, 1998; 2001) y **Comunidades Profesionales de Aprendizaje** (CPA) (Dufour, 2004)

Wegner caracteriza a las Comunidades de práctica como parte integral de nuestra vida, aunque muchas veces las naturalizamos y por ende las invisibilizamos. Según este autor, una comunidad de práctica se crea alrededor de tres elementos fundamentales:

- (1) comprensión compartida, la cual es constantemente renegociada por sus integrantes,
- (2) compromiso mutuo, que une a sus miembros en un grupo cohesionado, y
- (3) un repertorio de recursos comunes, que es el resultado de la práctica compartida.

Hardgraves y Fullan en su último trabajo (2015) sostienen fuertemente la necesidad de profesionalizar a los docentes pero no desde la individualidad, sino desde la promoción de la cultura profesional colaborativa y el instrumento para hacerlo son las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Los autores asumen que desde su origen en los años noventa, las CPA se instalan

“por la motivación que produce el proceso, la sensación estimulante del compromiso y la creación de una cultura de aprendizaje comprometida y eficaz” (p. 161).

El grado de participación plena y participación periférica es una dimensión de análisis importante en estas investigaciones. Pertenecer a una comunidad no necesariamente implica que todos sus miembros forman un grupo compacto. La comunidad provee la estructura social en la que se desarrollan las conexiones y apoyo entre pares; lo que Fullan y Hardgraves llaman “capital social profesional”.

“La experimentación, la reflexión, la reconstrucción entre pares docentes son aspectos que cobran una nueva fuerza desde una perspectiva ideológica y moral a la vez que surgen nuevas significaciones de los espacios institucionales tradicionales tales como la sala de profesores, las jornadas de reflexión, las horas de planificación o las iniciativas de actualización de los docentes. Con el espíritu de la época y con la impronta de lo que emerge en las redes desde un punto de vista cultural, el valor de la documentación, el relato de la experiencia, el intercambio y los señalamientos de los pares cobran un nuevo sentido, cuando son los docentes los que invitan a sus propios colegas a revisar, intervenir, debatir.” (Maggio, Lion y Perosi, 2014:106)

Un aporte que nos puede permitir completar el marco teórico en relación a la interpretación de las interacciones dentro de una propuesta de formación a distancia es el trabajo de investigación de tesis de maestría ya citado de Andreoli (2013) en el cual analiza la construcción del conocimiento en red, permitió construir modelos que visibilizan las interacciones entre docente y participantes, entre participantes entre sí, dentro y fuera de la plataforma propia de curso. La autora concluye que las interacciones en las cuales reside el proceso de negociación de significados para el aprendizaje no se limitan a la propuesta de enseñanza, sino que comienzan allí y se van habilitando canales que luego pueden volverse incluso más fecundos que los formalmente establecidos.

1.4.5. Las fuentes teóricas de la pedagogía del A-S

La reconstrucción histórica del aprendizaje-servicio muestra que las experiencias existieron antes de que nadie las nombrara como tales como son los cuerpos de paz de la India que impulsaba Mahatma Gandhi, o a fines de los años '60, con la proliferación de programas de servicio juvenil voluntarios y obligatorios, que en

diferentes lugares del mundo se unían a la lucha por los derechos de las comunidades más postergadas.

“A nivel mundial, el aprendizaje-servicio se ha expandido básicamente a través de tres grandes carriles:

– actividades de servicio a la comunidad promovidas desde instituciones educativas, sean escuelas o Universidades, integradas al curriculum como proyectos obligatorios o voluntarios;

– en sistemas sustitutos o alternativos al servicio militar obligatorio: en el primer caso, el servicio comunitario es realizado sólo por los objetores de conciencia (como en el caso de España o Israel); en el segundo, los jóvenes en edad de prestar el servicio pueden elegir libremente entre el servicio militar o el servicio comunitario, sin necesidad de presentarse como “objeto” (como en el caso de Alemania);

– en cuerpos juveniles voluntarios u obligatorios organizados a nivel estatal o por iniciativa social para promover objetivos nacionales o locales significativos. Entre estas habría que mencionar al “Año Social Voluntario” y al “Año Ecológico Voluntario” que ofrece Alemania para los jóvenes que han concluido su educación secundaria¹⁵; los cuerpos de voluntarios juveniles promovidos por países africanos como Gambia o Nigeria, o de conservacionismo ecológico como el “Green Corps” australiano. Habría que mencionar también los cuerpos de “servicio nacional” promovido por el gobierno federal norteamericano, como 15. Cf. BENDIT, René. El aprendizaje-servicio en la experiencia alemana y europea. En: Actas I Seminario, cit., pp. 37-75 65 El aprendizaje-servicio en Argentina y el mundo VISTA (“Volunteers in Service To America”) y el Peace Corps, o desarrollado en alianza entre municipios y organizaciones comunitarias, como el “Washington D.C. Service Corps”, o el “New York City Service Corps”

(Tapia, M. N, 2000: 64-65)

Un siglo de aprendizaje y servicio solidario

Esta línea de tiempo es una primera aproximación a la historia mundial del aprendizaje-servicio, que está en proceso de investigación.

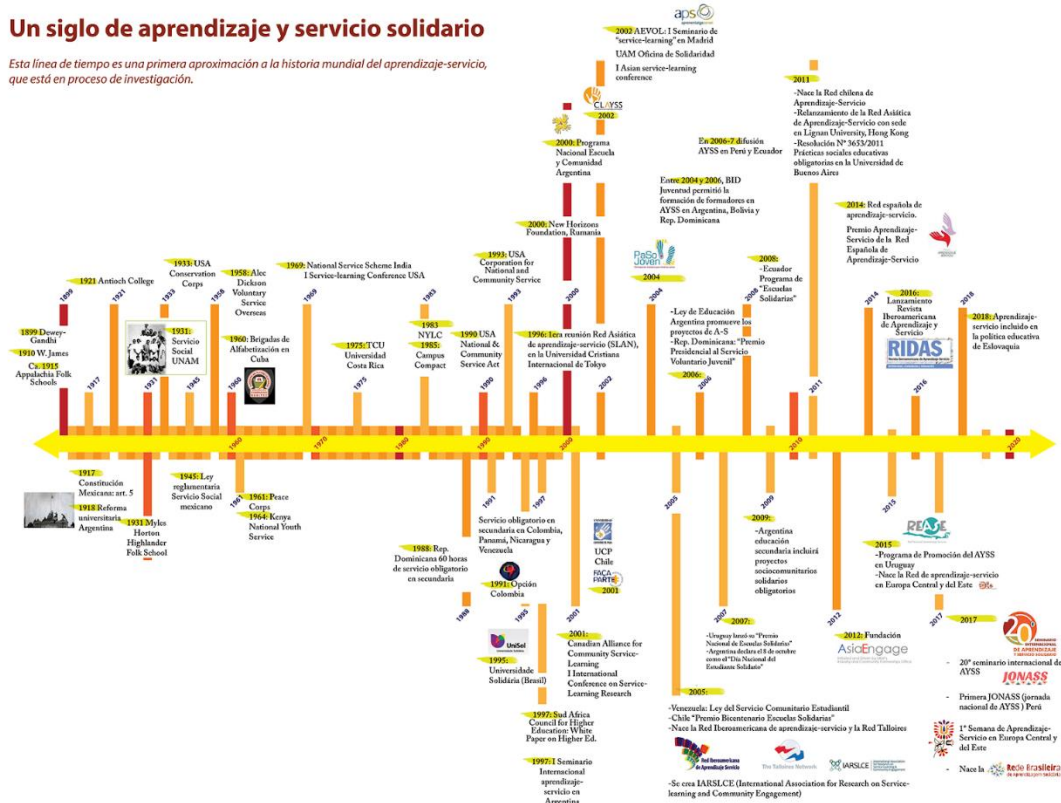


Gráfico cedido por CLAYSS

Algunos investigadores del aprendizaje-servicio realizaron una compilación de significados que encierra este concepto, los analizaremos para tomar aquellos que remiten al A-S como pedagogía:

Experiencias, proyectos o prácticas específicas desarrolladas por grupos determinados, o programas desarrollados a nivel institucional. Estos proyectos o programas pueden ser implementados tanto por niños, adolescentes y jóvenes, como por adultos y adultos mayores, en el contexto de instituciones educativas formales o no formales, y también en el marco de organizaciones sociales y grupos juveniles y de voluntariado (PASO JOVEN, 2004; Tapia, 2006).

Una metodología de enseñanza-aprendizaje que permite optimizar el aprendizaje de conocimientos, competencias y actitudes por parte de los estudiantes (HALSTED, 1998). Desde este punto de vista, es un conjunto de estrategias didácticas, una innovación pedagógica o un método activo de enseñanza para generar “aprendizajes significativos”, es decir

puestos en contexto y con el educando como protagonista (Rogers & Freiberg, 1993).

Una pedagogía o filosofía de la educación: numerosos autores subrayan que en los fundamentos de las prácticas de aprendizaje-servicio se encuentra una concepción integral de la educación y, en ese sentido, definen al aprendizaje-servicio no sólo como un “método”, sino también como una pedagogía (Furco & Billig, 2002) o una filosofía de la educación:

“...El aprendizaje-servicio es una manera de pensar la educación y la enseñanza (una filosofía) con las correspondientes herramientas y estrategias de enseñanza (una pedagogía) que requiere de los estudiantes aprender y desarrollarse a través de la activa participación en actividades de servicio para alcanzar objetivos definidos por organizaciones comunitarias...” (Osman y Petersen, 2013:7)

“El aprendizaje-servicio, sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia.” (Puig, 2007:18)

“(es) una filosofía de crecimiento humano y sentido, una visión social, un modo de aproximación hacia la comunidad y una manera de conocer.” (Kendall, 1990:23).

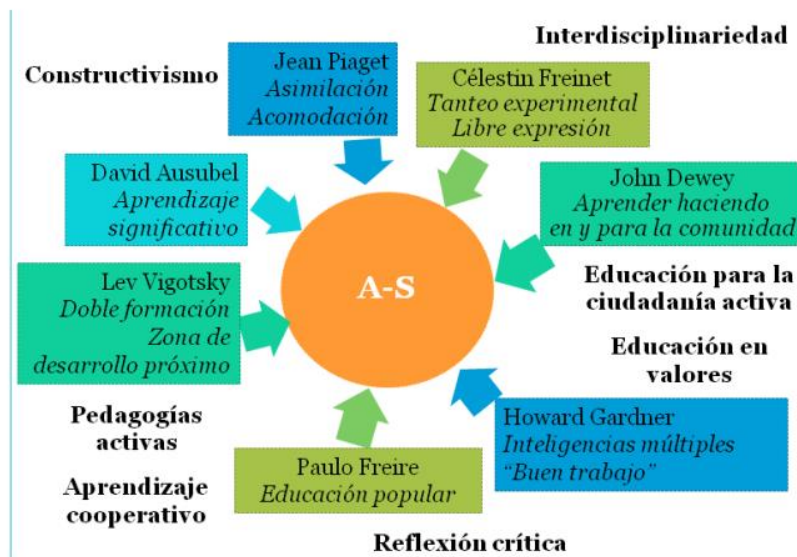
El aprendizaje-servicio ha sido definido como una innovación pedagógica, pero al mismo tiempo está profundamente enraizado en la tradición escolar.

“Al describir experiencias de aprendizaje-servicio, todo lo que se nos cuenta resulta cercano, pero algo en ellas es también nuevo. (...) Se trata de una propuesta conocida en cada una de sus etapas y en cambio original cuando la enlazamos en una sola actividad compleja de aprendizaje y servicio.” (Puig Rovira-Palos Rodríguez, 2006)

“Entendido como pedagogía, el aprendizaje-servicio involucra cuestiones centrales de la reflexión educativa. Propone un modo de vinculación pedagógica en la que educador y educando aprenden juntos de la experiencia y se comprometen juntos en la transformación de la realidad. Implica acción y reflexión sobre la práctica y el establecimiento de vínculos solidarios que permitan actuar y aprender

recíprocamente con y de la comunidad. Propone aprendizajes activos y significativos, centrados en el protagonismo de los estudiantes.” (Tapia, M.N. 2015:34)

Uno de los rasgos más característicos del aprendizaje-servicio es la pluralidad de fuentes teóricas que se pueden reconocer en sus orígenes y en diversas manifestaciones a nivel mundial. Se podría decir que el desarrollo del aprendizaje-servicio se ha nutrido del diálogo horizontal entre los actores de las experiencias y diversas teorías que, en diferentes momentos históricos y contextos socioculturales han generado los marcos conceptuales para la reflexión sobre las prácticas y el desarrollo metodológico (Tapia, 2006)



Para el desarrollo de la articulación teórica del aprendizaje-servicio tomaremos parte del trabajo desarrollado en el Manual integral para la participación solidaria de los jóvenes en proyectos de aprendizaje-servicio (Paso Joven, 2004).

Dewey y la Escuela Nueva

El aporte clásico para sustentar el aprendizaje-servicio, y el que se considera fundante de la experiencia estadounidense, es el de la "Escuela Nueva" y uno de sus mentores, John Dewey. La obra de Dewey está inmersa en un movimiento de renovación de la pedagogía que tuvo lugar a principios del siglo XX, abarcando nuevos temas, una concepción centrada en el alumno y sus procesos y en la faceta social del proceso educativo.

La Escuela Nueva preconizaba el primado de la acción sobre las palabras, aún con frases contundentes como:

"privar al niño del contacto con la realidad es un crimen de lesa infancia"

"La vida escolar, los roces con los camaradas que ella lleva consigo la lucha por la vida, en pequeño con sus choques dolorosos, pero también con sus alianzas, sus amistades, su práctica de la ayuda mutua y del sacrificio hecho de todo corazón: he aquí la educación moral de la Escuela Nueva; una educación que tiende no a hacer al niño de una u otra manera, sino hacerle posible elegir el modo en que quiere hacerse a sí mismo".

Las teorías de Dewey se centraban en que el niño aprende aquello que experimenta, y que lo que no es tamizado por la experiencia, sobre la que se reflexiona, no permanece como un aprendizaje apropiado. Este énfasis se tradujo en muchos aspectos de las prácticas educativas, incorporando en casi todas las disciplinas elementos de práctica, trabajo de laboratorio, trabajos de campo y salidas educativas. Influyó en muchas prácticas pedagógicas, pero específicamente y bajo la supervisión casi personal de Dewey, un grupo de sus discípulos montó en el Anthioch College lo que se considera históricamente uno de los primeros programas de "aprendizaje-servicio". Esta experiencia implicaba que los estudiantes de la universidad tenían que cubrir, para aprobar su curso universitario, un número determinado de horas de práctica, denominadas "laborales y comunitarias", que en gran parte se desarrollaban en hospitales, centros comunitarios, en actividades de lo que hoy se denomina apoyo escolar.

Dewey consideraba que el aprendizaje de la experiencia no es un proceso automático, y que para que la experiencia vivida se convierta en aprendizaje, es necesario que haya una reflexión sobre la misma. Esto permite identificar otro de los componentes indispensables de los proyectos de aprendizaje-servicio.

"Cuando el trabajo escolar consiste simplemente en aprender lecciones, la asistencia mutua, en lugar de resultar la forma más natural de cooperación y asociación, se vuelve un esfuerzo clandestino para aliviar a un vecino de sus deberes. Cuando el trabajo activo se desarrolla, todo esto es modificado. Ayudar a otros, en lugar de ser una obra de caridad que empobrece al receptor, es simplemente una ayuda para liberar las potencialidades y promover al que es ayudado".¹¹

¹¹ Dewey, J. (1900). *School and society*. 2^{na} ed. Chicago. The University of Chicago Press.

Para Dewey, "comunidad" era el concepto central de su filosofía social. En ese espacio se podían hacer concretos los diversos aspectos de la vida (los valores, la maduración emocional e intelectual) que construían ciudadanos para una democracia plena.

Freinet y el método del "tanteo" experimental

Desde la educación rural en contexto de necesidades socioeconómicas, Freinet desarrolla una propuesta pedagógica en la que dice:

"El sentido común y la experiencia dicen que una adquisición no se hace nunca mediante la explicación intelectual, por el retorno a las reglas y leyes, sino solo por el mismo proceso general y universal de tanteo experimental que está en la base, desde siempre del aprendizaje de la lengua y del andar" (Freinet, 1967)

El horizonte de la escuela debe ser ensanchado de modo que integre en ella los procesos de la naturaleza y la sociedad. La preocupación educativa fundamental debe consistir en realizar dentro de la escuela un mundo que este verdaderamente a la medida del niño, que evalúe su ritmo y responda a sus necesidades.

La corriente constructivista (Vigotsky, Piaget, Ausubel, Bruner)

El aprendizaje-servicio encuentra en el constructivismo las bases teóricas que fundamentan la calidad educativa lograda en esta propuesta.

En este capítulo ya mencionamos el aporte que Vigotsky hace a la propuesta del Aprendizaje-Servicio, reflejado en la función pedagógica de las interacciones. El docente y los mismos compañeros desarrollan la importante tarea de mediar en los significados de las experiencias educativas, para permitir el acceso de todos a ellas. Hay situaciones en las que los docentes en la tarea de guiar en el aprendizaje, permiten "ver con sus ojos" lo que luego verán por sí mismos, lo que su discípulo Bruner llamará conciencia vicaria del docente.

La persona, al iniciar un proceso de aprendizaje, dispone de una estructura cognitiva, producto de su nivel de desarrollo intelectual y de sus conocimientos y experiencias previas. Esta estructura, constituye el punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes. Conocer un objeto es actuar, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción, como expone Piaget en sus desarrollos teóricos.

En esta perspectiva, el reto para los docentes y para los líderes de organizaciones sociales es fomentar el aprendizaje significativo que Ausubel trabaja en sus desarrollos de investigación (1963, 1978), que los niños, niñas y jóvenes asuman un papel activo en un proceso de reconstrucción y construcción de conocimientos. La actividad del formador se orienta a plantear experiencias educativas que reconozcan la centralidad del estudiante como sujeto activo del aprendizaje. El docente es un mediador entre el alumno y los contenidos, acompañando el proceso a través de la ayuda que cada uno pueda necesitar. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se vuelven dinámicos, en la que el docente revisa la práctica para ajustar las nuevas estrategias que redunden en nuevos aprendizajes significativos. Para ello, se contemplan otros elementos que exceden la mera adquisición de conocimientos, entre los que aparecen el lenguaje, la percepción, el razonamiento, la toma de decisiones y la solución de problemas, los aspectos emocionales y la creatividad.

Los proyectos de aprendizaje-servicio presentan una serie de coincidencias con estas temáticas, no sólo en los fundamentos teóricos que algunos docentes y directivos emplean al formularlos, sino en cuanto a la motivación de los alumnos y alumnas, la centralidad de su protagonismo, la significatividad en los planos más diversos y en la funcionalidad de los aprendizajes. Esto se desprende con claridad de las evaluaciones, pero, en un plano diferente, se percibe en las imágenes, las expresiones y las representaciones de sí mismos y de los conocimientos adquiridos que manifiestan los alumnos y alumnas en sus testimonios y escritos.

Paulo Freire y la Educación Popular

Paulo Freire es impulsor de un modelo educativo que implica una opción política contundente en tanto buscaba la transformación de la sociedad con parámetros de justicia, libertad y derechos humanos, dentro de una "pedagogía de la liberación" y la creación de una conciencia crítica. Está apoyada en la práctica (la "praxis", que se articula con la teoría en un proceso dialéctico) y consiste en un conjunto de técnicas y dinámicas que garantizan: un proceso de movilización personal y grupal; el protagonismo de todos los implicados; una reflexión acerca del poder y la organización popular; una mirada sistemática de análisis crítico de la realidad y de inserción en la experiencia vital de todos los participantes, que implica el compromiso de transformación de la misma realidad de acuerdo con valores solidarios.

El papel de la experiencia cotidiana, la relación con la realidad, el carácter "significativo" que tiene que tener la educación para la realidad en la que está el educando, son conceptos que se repiten en muchas experiencias de

aprendizaje-servicio. Un relato que hacen muchos alumnos y alumnas que participan de proyectos de aprendizaje-servicio es que a partir de la puesta en marcha del servicio, sintieron que cambió el rol del docente con respecto a ellos, ya no estaba el docente "arriba" y ellos siguiendo lo que decía, sino que estaban juntos investigando, viendo cómo resolver un problema y que había una producción de equipo en donde el docente era el que guiaba y orientaba, pero se había generado un equipo. El aprendizaje-servicio hace que cuando los coordinadores del proyecto ponen la atención en cómo desarrollar un proyecto que sea eficaz para resolver un problema real de nuestra comunidad, los libros se re-significan, la relación educador-educando se modifica, y muchas cosas que en la teoría resultan difíciles, se vuelven naturales en la práctica.

Philippe Meirieu y la educación humanizante

Meirieu es un pedagogo contemporáneo que tiene una mirada crítica y a la vez esperanzadora sobre la función humanizante y constructora de ciudadanía que tiene la educación.

Instalándose en la crisis educativa de la postmodernidad, en la cual los roles tradicionales perdieron el valor, donde los contenidos propios de la educación de la juventud ya no encuentra eco en las expectativas de aprendizaje de los niños y jóvenes, donde las sociedades disputan a la escuela el lugar privilegiado de formación para la ciudadanía, Meirieu desarrolla su pensamiento filosófico y pedagógico evidenciando la inversión que las instituciones educativas tienen que hacer al "perder tiempo" en formación humanista.

"Uno de los principales objetivos de la educación democrática es transmitirles a nuestros hijos que los saberes fueron y siguen siendo una herramienta de emancipación para los hombres y las mujeres." (Meirieu, 2013)

"La democracia y la educación tienen realmente una relación consustancial y esencial: no existe una democracia sin una educación democrática y sin una educación para la democracia. Entonces, hoy les hablaré acerca de la opción de educar y la responsabilidad pedagógica. En primer lugar, me referiré a tres exigencias que para mí tienen una importancia fundamental en el vínculo que existe entre democracia y pedagogía. Estas tres exigencias son: primero, se trata de transmitir saberes emancipadores, no cualquier saber; luego la segunda exigencia es que tenemos que compartir valores, y los valores que son fundadores de la democracia; y el tercer elemento, formar a nuestros

niños y a los ciudadanos para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas." (Meirieu, 2013)

El aprendizaje-servicio tiene una fuerte impronta de construcción de ciudadanía comprometida, tal como los organismos internacionales de educación promueven. Los estudiantes salen de las aulas para ir al encuentro de la comunidad con sus problemáticas, convirtiéndose en actores fundamentales para el desarrollo de soluciones y reflexiones sobre las causas. Se tornan en ciudadanos proactivos con los cuales la sociedad cuenta para superar dificultades que el Estado no puede cubrir por diversas razones. Pero, como postula Meirieu, el cambio más profundo y efectivo es el que sucede al interior de los estudiantes, quienes desarrollan habilidades de reflexión, autoconocimiento y promoción de sus capacidades individuales y como grupo.

Desde el punto de vista psicológico, el aprendizaje-servicio permite el desarrollo personal de las inteligencias, de la motivación para el aprendizaje continuo, el conocimiento y trabajo con las emociones, la resiliencia personal y comunitaria.

Orlando Fals Borda y la investigación-acción participativa

Kurt Lewin es de los primeros referentes en abordar el concepto de investigación-acción y sus aplicaciones en educación en la primera mitad del siglo XX. Algunas de las características que determinan que entendemos por Investigación-Acción son:

- Son procedimientos técnicos que en conjunto constituyen una investigación socialmente útil pues no solo intenta explicar la realidad social sino además transformarla.
- Las personas pasan de ser objeto de estudio a ser sujeto protagonista del proceso de investigación.
- Las personas involucradas en los programas (en nuestro caso alumnos docentes y comunidad) son impactadas emocionalmente adquiriendo un alto grado de compromiso sobre las tareas que se están realizando.
- Permite que la población involucrada tenga un conocimiento más sistemático y profundo de su situación particular y así pueda actuar eficazmente en su transformación.
- Los vínculos desarrollados en la Investigación – acción, logra un enriquecimiento en las vivencias de las personas y en la vinculación entre los conocimientos teóricos y metodológicos de los investigadores.
- Es una democratización o socialización del saber.
- Constituye una significación de los problemas que aquejan a la comunidad ante los ojos de los propios involucrados, logrando así un claro aumento de conciencia y ahí su característica transformadora.

- Permite identificar con claridad los problemas sociales. La investigación – acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de los que actúan e interactúan en la situación problema.
- Considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describiendo y explicado “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos. (John, E., 2000)

Fals Borda, sociólogo colombiano, desarrolla bajo los principios de la investigación-acción, un método que busca construir conocimiento no solo en la realidad, sino junto con la realidad que investiga. A su metodología llamó investigación-acción participativa.

El aporte al método de la investigación-acción de Lewin, es que las problemáticas estudiadas no se observan desde afuera, sino en el entramado social en la cual están inmersas, con la participación activa de la misma comunidad en todo momento. No hay destinatarios u objetos de análisis, sino protagonistas con conocimientos también válidos. Porque asume la realidad desde la complejidad, es un abordaje multidisciplinario.

El sociólogo explicita que este método es plausible de introducirse en la educación, si se brindan las posibilidades de trabajo dentro de la comunidad, para comprender las problemáticas que vivencian las mismas, generando así un cambio en la comunidad, y principalmente en la conciencia de los jóvenes, a través de la participación activa.

El aprendizaje-servicio encuentra en cada uno de estas líneas teóricas nombradas, elementos que le permiten explicar la base sobre la que se construye el conocimiento pedagógico de aprendizaje cuando se encuentra comprometido en el aporte a una causa de la comunidad.

1.4.6. EABP y aprendizaje-servicio

Metodológicamente podemos decir que el aprendizaje-servicio se plantea como un proyecto. La didáctica nos ayuda a definir a la enseñanza y el aprendizaje basado en proyectos como una metodología dentro de la corriente de educación activa.

El origen de la conceptualización de esta metodología se atribuye a Kilpatrick, discípulo de Dewey, quien sistematizó en su trabajo “Project Method” de 1918. El método se fundamenta en la creencia de que los intereses de los niños y jóvenes deben ser la base para realizar proyectos de investigación, y éstos deben ser el

centro de proceso de aprendizaje. Él afirma que el aprendizaje se vuelve más relevante y significativo si parte del interés del estudiante. Según Kilpatrick, hay cuatro fases en la elaboración de un proyecto: La propuesta, la planificación, la elaboración y la evaluación; y es el estudiante quien debe llevar a cabo estas cuatro fases y no el profesor.

“El aprendizaje basado en problemas es una estrategia de enseñanza en la que se presentan y resuelven problemas del mundo real. Son los alumnos los que tienen que comprender el problema y sus alcances y planteas lo pasos necesarios para su resolución. Esto hace necesario que el problema sea tan desafiante como para interesar e inquietar, pero también que sea posible de encararlo” (Litwin, 2008:99)

En 1990 el Congreso norteamericano sancionó la National and Community Service Act, apoyada por ambos partidos. La ley definía al aprendizaje-servicio como

“Un método por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio cuidadosamente organizado, que es conducido y que atiende las necesidades de una comunidad; está coordinado con una escuela primaria o secundaria, con una institución de educación superior, o un programa de servicio comunitario y con la comunidad; contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica; valoriza el currículo académico de los estudiantes y está integrado con él, o con los componentes educativos de los servicios comunitarios en los que están enrolados los participantes; provee tiempo estructurado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia de servicio.” (Ley sobre Servicio Nacional y Comunitario. Congreso de los Estados Unidos de Norteamérica, 1990)

El aprendizaje-servicio toma esta metodología con las mismas características que plantea Kilpatrick y organiza un “itinerario” para el desarrollo de los proyectos de estas características. Las fases pueden variar o subdividirse, pero las claves pedagógicas se mantienen, partir de un problema, llegar a un producto que responda a ese problema y el protagonismo estudiantil en todo el proceso.

El "itinerario"

La trayectoria de cada proyecto es única y los "pasos" tomarán el ritmo de aquellos que los "transiten" en función de las características de cada persona, cada grupo, cada institución, cada necesidad, cada contexto.

Este itinerario propuesto se articula en cinco grandes etapas y tres procesos transversales, tal como se presentan en el gráfico.¹²



FIGURA 8: El itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio solidario.

12

Pero dentro de esta propuesta metodológica, el rol docente asume un lugar diferente al tradicional en términos de provisión de la información, peor central para su desarrollo. Al decir de Litwin:

“Si entendemos que el docente es quien diseña el curriculum, su primera tarea consiste en identificar los temas relevantes del mismo. Una vez seleccionados, tratara de reconocer las ideas importantes que se pretenden enseñar con ellos. Luego, analizará los temas centrales del contexto político y cultural del debate diario, las preocupaciones en la región y fuera de ella, y finalmente estudiara la posibilidad de conectar el tema curricular con las preocupaciones actuales. (...)Estas tareas con inherentes a una práctica profesional.” (Litwin, 2008:100)

¹² Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2010) Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. República Argentina.

CAPITULO 2

DIMENSION DE LA ESTRATEGIA GENERAL

*“Las diferencias y matices en las concepciones teóricas y metodologías de investigación social no pueden oscurecer su propósito: la razón de ser de la investigación científica es producir conocimiento valido, generalizable a la clase de situaciones y procesos tratados. Es decir, las conclusiones trascienden los casos tratados y aportan, en mayor o menor grado, al conocimiento en el área y a la teoría respectiva.
(Sautu, 2001: 238)*

El concepto de “cocina de la investigación” me fue presentado por María Teresa Sirvent hace más de 15 años. Iniciándome en el estudio de grado en la Universidad de Buenos Aires, me asomaba al universo de la construcción de conocimiento y comenzaba a comprender que el mismo no tiene una única receta, para seguir la analogía de la profesora, pero sin duda requiere buscar los elementos (hacer una selección de la realidad con la cual podamos contrastar las ideas con las que llegamos a ella) y utensilios con los que vamos a mezclar y armar nuestra receta (la estrategia de investigación elegida).

Este proceso fue complejo, porque la sensación es que es determinante de lo que podamos luego interpretar, pero la cita que encabeza el capítulo me permitió avanzar reconociendo que el objetivo es realizar un aporte, más allá de la limitación que el mismo tendrá.

2.1 Justificación de la estrategia general elegida

Para esta propuesta de investigación me baso en la lógica de investigación cualitativa-interpretativa, porque como dice Sirvent (2003) quiero “identificar y comprender”, consciente de mi subjetividad participante, y para hacerlo, la **metodología inductiva-comprensiva** lo permite.

No creo que pueda contar con las herramientas para realizar una investigación participativa, porque el mismo colectivo protagonista está disperso diversos puntos geográficos, si bien puedo contar con posibilidad de entrevistas y testimonios.

Será entonces una propuesta de **generación conceptual** desde el análisis de las propuestas de capacitación y los testimonios de la comunidad, encontrar conceptos que permitan identificar las opciones potentes que desde la educación a distancia pueden sostener la propuesta pedagógica de la

construcción colectiva de conocimiento desde la horizontalidad propia del abordaje del aprendizaje-servicio.

2.2. Cierre de campo: universo y unidad/es de análisis.

El universo de análisis serían las propuestas de formación docentes en la temática del aprendizaje-servicio.

La focalización de la temática se ciñe a las propuestas formativas en modalidad a distancia, para estudiar en el marco de sus características el desarrollo de las propuestas.

Otro filtro de selección es la accesibilidad a los espacios virtuales, y a los docentes participantes y en términos de accesibilidad también el idioma español.

2.3. Selección de casos

El Asociación Civil Yelmo, forma desde hace casi 20 años a educadores de instituciones formales y no formales en la pedagogía del aprendizaje-servicio y el desarrollo metodológico de los proyectos que permiten materializar estas propuestas en el marco de las instituciones educativas.

La propuesta virtual del curso “Desarrollo de proyectos de aprendizaje y servicio solidario” se desarrolla durante un cuatrimestre, con contenidos teóricos y experiencias que permiten comprender la propuesta pedagógica. Mediante actividades se debate y organizan los conocimientos. A medida que se avanza en el contenido, se hace foco en la dimensión metodológica y se desarrolla la tutoría en la construcción de un proyecto educativo propio de aprendizaje-servicio.

Otra institución que brinda formación docente en formulación de proyectos de aprendizaje-servicio es la Universidad Alpha a través de los espacios de Prácticas Sociales que permiten la articulación de contenidos curriculares con necesidades y demandas de la comunidad extrauniversitaria.

El Programa de Prácticas Sociales Educativas fue creado en la Universidad Alpha en 2010 (ver resolución CS 520/10) y se reglamentó un año después (ver resolución CS 3653/11). En ese momento se estableció que la obligatoriedad se aplicaría desde 2013, sin embargo posteriormente (ver resolución CS 172/14), se estableció que “a partir del año académico 2017 las Prácticas Sociales Educativas tendrán carácter obligatorio y serán requisito para la obtención del diploma para todos los estudiantes ingresantes a la Universidad a partir de ese ciclo”.

A partir de 2018 se inició un ciclo de formación a distancia para docentes de la Universidad con el objeto de sistematizar las prácticas existentes y desarrollar con mayor profundidad los proyectos.

Una tercera institución que brinda formación a educadores sobre aprendizaje-servicio en modalidad a distancia es la Fundación Quinoa, que tiene como misión la formación docente para aportar a la calidad educativa. Desde este año 2019 desarrollan un curso “Aprendizaje-servicio solidario”. Esta propuesta tiene duración de 4 semanas. No especifica destinatarios, por lo que se entiende que pueden no ser educadores formales necesariamente. La propuesta es de desarrollo autónomo, con espacios de intercambio entre participantes y como método de certificación un cuestionario auto administrado.

Estos tres casos nos permitirían una investigación en la cual podemos encontrar los elementos que buscamos para responder las preguntas iniciales y generar así nuevo conocimiento.

2.4 Cronograma de actividades

El cronograma de actividades fue desarrollado entre 2019 y 2020:

| Actividades | 2019 | | | | 2020 | | | | | | | |
|---|---------|---------|---------|---------|-----------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | Jun-jul | Ago-Sep | Oct-Nov | Dic-Ene | Mar-Abril | May-Jun | Jul | Ago | Sep | Oct | Nov | Dic |
| Revisión bibliográfica | x | | | | | | | | | | | |
| Diseño de herramientas de relevamiento de datos | x | | | | | | | | | | | |
| Contacto con las instituciones a analizar | x | | | | | | | | | | | |
| Relevamiento de datos institucionales | x | | | | | | | | | | | |
| Observación de las propuestas | x | x | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Entrevistas a directores y docentes | | x | | | | | | | | | | |
| Entrevistas a docentes participantes | | x | x | | | | | | | | | |
| Análisis de las entrevistas y registros de observaciones | | | x | x | | | | | | | | |
| Profundización del marco teórico | | | | | x | | | | | | | |
| Construcción categorías conceptuales | | | | | x | | | | | | | |
| Primeros avances de escritura | | | | | x | | | | | | | |
| Intercambio con grupos de estudio | | | | | | X | | | | | | |
| Profundización del marco teórico y nuevas conceptualizaciones | | | | | | X | | | | | | |
| Avance en la escritura | | | | | | X | x | x | | | | |
| Evaluación y reconstrucción conceptual de las categorías analíticas | | | | | | | | x | x | | | |
| Reescritura. Ajustes conceptuales | | | | | | | | | x | x | | |
| Escritura final de tesis | | | | | | | | | | x | x | x |

CAPITULO 3

DIMENSION DE LAS TECNICAS DE OBTENCION Y ANALISIS DE INFORMACION EMPIRICA

"Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios «supralógicos» de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello."

(Morín, 1998: 28)

Siguiendo los aportes metodológicos de Taylor y Bogdan (1987), estamos hablando de una metodología de investigación cualitativa, y por lo cual inductiva: partimos de los datos para evaluar modelos, hipótesis y teorías preconcebidas y se van constituyendo las herramientas flexiblemente, al mismo tiempo que las preguntas se van clarificando.

En la metodología cualitativa necesariamente se toma la realidad lo más complejo posible, desde la visión holística, contextualizada y humanista en el sentido de la empatía con los objetivos propios de cada caso.

Y como incipiente investigadora, me encuentro con la conciencia de la no neutralidad, y las consecuencias en la propia persona, que el trabajo puede ocasionar, en el ejercicio de identificación y valoración de todas las perspectivas.

La premisa desde la cual me encuentro es el desafío planteado por María Teresa Sirvent y María Clara Monteverde durante la formación de la maestría: la investigación como herramienta de transformación social. Si bien puede sonar pretencioso, es el motor por el cual realizo este trabajo. Estoy convencida en la potencia que tiene el aprendizaje-servicio como pedagogía, pero quiero preguntarme por el impacto de la formación de educadores en esta pedagogía, cuando la misma se brinda en la modalidad virtual.

En el camino de la investigación, nos adentramos ahora en la determinación de las estrategias. Con qué instrumentos trabajar no es una decisión secundaria. Allí asumimos también una concepción de la construcción de conocimiento. Me atraviesa la complejidad de la realidad por lo que ahora es momento de plantear la coherencia con ello.

3.1 Técnicas de obtención de la información empírica

“El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas (...) Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (Taylor y Bogdan 1987:15)

Frente al desafío de producir conocimiento sobre la pregunta de la presencia de rasgos propios de una pedagogía como es el aprendizaje-servicio, en determinadas propuestas de formación a distancia (los casos a analizar), la definición sobre las herramientas para la recolección de datos para el análisis de información fueron las siguientes:

A. Observación directa

Es una herramienta relativamente pasiva, pero a la vez se evidencia la participación en el registro, recorte de información con la cual nos quedamos. La observación directa se realizó en los sitios web institucionales y las plataformas educativas que albergan los cursos ofrecidos.

Allí se accedió, con permiso de las instituciones respectivas, a los contenidos, las actividades, etc. El registro de la observación se basó en capturas de pantalla de los diferentes elementos relevados, guiados por las preguntas de investigación planteadas al inicio.

- Observamos las características de las propuestas de formación a distancia (organización de los contenidos, roles visibles, actividades propuestas, tiempos y modalidades de participación, etc.)
- Hicimos foco en la observación del rol del participante, para encontrar indicios de la metodología propia del aprendizaje-servicio (protagonismo, reflexión y evaluación durante todo el proceso) y el abordaje de los contenidos en el enfoque dialógico con la actividad de servicio a la comunidad.
- Tratamos de observar las interacciones entre docentes y participantes desde el marco conceptual de las comunidades de práctica profesionales.

B. Entrevista

Dentro de las herramientas de la investigación cualitativa se encuentran las entrevistas en profundidad, pero se diferencian de la clasificación que hace, Taylor y Bogdan en que no se desarrolló en diferentes oportunidades. Dicen estos autores que del mismo modo que el observador, el entrevistador avanza lentamente al principio, estableciendo la relación y va realizando las preguntas y repreguntas para lograr llegar a la mayor cantidad de detalles que den cuenta de la experiencia que queremos compartir. Se da en un “lugar” específico, preparado para la entrevista, aunque va a referir al “campo” que estamos investigando pero es diferente, porque se trata de un acceso discursivo, teórico sobre la realidad. Este me parece un elemento importante a tener en cuenta al momento del análisis.

Las entrevistas se realizaron a miembros con funciones técnico-pedagógicas en las instituciones, para conocer el diseño didáctico de las propuestas

Preguntas de la entrevista

- 1) ¿Cómo definirías la pedagogía del aprendizaje-servicio?
- 2) ¿Hace cuánto tiempo brindan esta formación a docentes en formato virtual?
- 3) ¿Cuál es el objetivo de la oferta formativa para docentes?
- 4) ¿Cómo describirías la estrategia metodológica que utilizan en el curso?
- 5) ¿Cuál es el itinerario formativo para los participantes?
- 6) En la propuesta pedagógica de la institución, ¿reconoces algún rasgo didáctico propio del A-S?
- 7) ¿Crees eficaz la formación docente en A-S en modalidad virtual? ¿Por qué?
- 8) ¿Qué información tienen sobre el impacto de la formación en la práctica de los docentes que cursan esta formación?
- 9) ¿Están pensando cambios en la propuesta? ¿En qué aspectos y por qué?

C. Encuesta

Para la investigación cualitativa, las encuestas no son un elemento primordial para la recolección de información. La decisión de utilizarlas, representó la posibilidad de acceder a la voz de los protagonistas de las propuestas de formación, siempre brindando preguntas en las cuales puedan describir la

experiencia, ponderar la misma en relación a nuestras preguntas de investigación.

Se desarrollaron encuestas semi estructuradas de seguimiento de participantes de los cursos ofrecidos en cada institución. Se utilizó el Formulario de Google y se enviaron vía mail a los destinatarios. A través de las mismas se buscó relevar la experiencia de aprendizaje y la percepción de impacto de la misma en sus prácticas, la vivencia de los rasgos propios del A-S en el período de formación y la posibilidad de transferencia a sus lugares de práctica.

- ✓ Ver formulario para participantes del curso de Universidad Alpha:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSePvD3xmu1xniZk-aAHLvjpSXftZABgskDnckLeml0maLsfAA/viewform>.
- ✓ Ver formulario para participantes del curso de la Asociación Civil Yelmo:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe3A3e9jUJyl7Fia6ktHkjiMviUFBkQkJeaHkUfPymrD7EQWQ/viewform>
- ✓ Ver formulario para participantes del curso de Fundación Quinoa:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdggWHLtTO31sYWZP34zTR-ykYdrDdZY20TEZPhao6FiBSe3g/viewform>

En el caso del curso de Prácticas sociales educativas, finalmente no se utilizó el formulario armado para tal fin, sino las encuestas de cierre de curso de ambas cohortes, ya que contábamos con información relevante y los docentes prefirieron compartir estas encuestas que realizar una nueva.

La misma puede verse en el siguiente enlace:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfU_nCLik7S_XdKunGs44aShmzfp08dfgUJjwgAoKBDSQpt5Q/viewform

El trabajo con material de investigación cualitativa trae consigo la toma de posición en relación a decisiones de índole ética en función de preservar el anonimato de las fuentes (sean estas personas físicas o jurídicas).

“Se trata de evitar daños a las personas que participan en las investigaciones, velando por su integridad, autonomía y dignidad, para lo cual son de obligado cumplimiento tres principios fundamentales: el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato de las personas participantes.”
(Abad Miguelez, 2016:1)

En este sentido se procedió a establecer un acuerdo de utilización de la información y anonimato (ver anexo E) en el cual se informó a los participantes las condiciones de uso de la información compartida con la investigadora.

3.2 Técnicas de análisis de la información empírica

“Los científicos sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo y su época, ni pueden evitar que éstos les afecten. Además, su participación personal, su compromiso, constituyen una de las condiciones previas para comprender el problema que han de resolver como científicos. (...) Así, pues, éste es el problema con el que se topan todos los que estudian este o aquel aspecto de los grupos humanos: ¿Cómo es posible mantener inequívoca y consecuentemente separadas ambas funciones, la de participante y la de observador? ¿Cómo pueden los científicos sociales, en tanto que conjunto profesional, establecer en su trabajo científico el predominio indiscutido de las funciones del observador?”¹³

Esta cita, extraída del artículo de Sirvent y Monteverde (Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, Desafíos y Tensiones en la formación metodológica de posgrado. 2017) me permite explicitar mi posición al momento del análisis de los datos recuperados del campo para el análisis y producción conceptual.

Como he dicho en diversos párrafos del presente trabajo, yo tengo una posición tomada frente a la pertinencia de realizar este trabajo. Creo en la fuerza educativa y social del aprendizaje-servicio, por lo cual mi mirada frente a los casos es exigente en cuanto a poder descubrir las características de las propuestas de formación a docentes en la temática, en modalidad virtual, para robustecer los elementos que la potencien.

Para el análisis de la información empírica obtenida por medio de las entrevistas, las encuestas y los registros de observación y relevamiento de documentación se utilizará el **Método Comparativo Constante** de Glaser y Strauss, (1967) y Strauss y Corbin (1991).

El Método Comparativo Constante supone una serie de pasos en los que se van “descubriendo” y “construyendo” los conceptos a partir de la visitación y revisitación de los datos. La identificación de las categorías en los registros que se van construyendo con la información recolectada, opera a través de una suerte de “diálogo” o interjuego entre los significados que los actores le otorgan a la realidad y los significados que el propio investigador le asigna a la misma.

¹³ Elías, Norbert: Compromiso y distanciamiento. Capítulo 1. Pág. 28

Justamente en este punto intentaré ser lo más rigurosa, para no asumir significados

Me propongo realizar un análisis en espiral, volviendo organizadamente sobre las categorías, para revisarlas a la luz de las construcciones conceptuales que se vayan desarrollando.

Para plasmar este trabajo me serviré de notas en los documentos, cuadros comparativos y esquemas conceptuales que permiten visualizar la identificación de categorías.

CAPITULO 4: Análisis

“El pensamiento no es solo conocimiento/detección de las constancias, regularidades, «leyes», presentes y en acción en la naturaleza. Es también estrategia, y como toda estrategia no solo debe utilizar al máximo su conocimiento del orden, sino también afrontar la incertidumbre, el alea, es decir, las zonas de indeterminación y de impredecibilidad que encuentra en lo real...”
 Edgar Morín

Llegamos al capítulo donde se entrecruza la teoría y la práctica. La adrenalina de la investigación está en su nivel más alto. ¿Encontraremos suficientes referencias que nos permitan nutrir nuevas categorías que interpreten lo que observamos?

Los invito a acompañarme en este recorrido. El orden en el análisis de los casos se corresponde con la cronología en la obtención del material de campo.

Una de las herramientas interpretativas que desarrollé es la siguiente:

https://www.canva.com/design/DAEIVbAvTYk/-nQaSqPShMN18_YyZIXaqA/view?utm_content=DAEIVbAvTYk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu

Análisis comparativo del trabajo de campo

En primer nivel de análisis de forma mas tradicional es la comparación entre categorías. A partir de aquí avanzaremos con la generación de conceptos

| | ALPHA | YELMO | QUINOA | |
|------------------|---|--|---|--|
| OBJETIVOS | FORMACIÓN PARA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE PROYECTOS DE A-S | FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE A-S | FORMACION EN METODOLOGIAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. A-S UNA DE ELLAS. | ESPECIFICIDAD DE LA FORMACIÓN ESPECIFICA-INTRODUCTORIA - GENERAL |
| DESTINATARIOS | DOCENTES DE LA PROPIA INSTITUCIÓN | EDUCADORES. AMPLIO ALCANCE | DIRECTIVOS Y DOCENTES DETERMINADOS POR GOBIERNOS LOCALES | |
| MARCO CONTEXTUAL | NUEVA REGLAMENTACIÓN INSTITUCIONAL | MISIÓN INSTITUCIONAL: PROMOCIÓN DEL A-S A NIVEL REGIONAL | CRISIS EDUCATIVA. FALTA DE ADECUACIÓN A LOS REQUERIMIENTOS DE LOS ESTUDIANTES | |
| PUNTO DE PARTIDA | DESCONEXIÓN ENTRE LA INVESTIGACION, LA FORMACION Y LA EXTENSIÓN | DOCENTES/INSTITUCIONES INTERESADOS EN EL VINCULO INSTITUCION-COMUNIDAD | FORMACION DE DIRECTIVOS EN INNOVACIÓN. PARTE DE CICLO. | |



Análisis comparativo del trabajo de campo

En primer nivel de análisis de forma mas tradicional es la comparación entre categorías. A partir de aquí avanzaremos con la generación de conceptos

| | ALPHA | YELMO | QUINOA | | |
|------------------------|---|---|---|--|--|
| MODALIDAD | BLEANDID LEARNING TUTEADO (ENCUENTRO PRESENCIAL INICIAL, 10 SEMANAS VIRTUALES, UN ENCUENTRO PRESENCIAL FINAL) | VIRTUAL TUTEADO (CUATRIMESTRAL) | VIRTUAL AUTOGESTIONADO (NO TIENE TIEMPO DETERMINADO. SE PUEDE HACER EN UN MES) | PERMEABILIDAD DE LA PROPUESTA DIDACTICA. ALTA-MEDIA-BAJA | |
| PROP. DIDACTICA | NO FIJA. VARIA EN CADA COHORTE PARA ACOMPAÑAR LAS NECESIDADES INSTITUCIONALES | BASES TEORICAS Y LUEGO ACOMPAÑAMIENTO PERSONALIZADO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO A IMPLEMENTAR | CONOCER LA PROPUESTA DEL A-S EN EL MARCO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA | | |
| ACTIVIDADES | COLABORATIVAS (FOROS, PORTFOLIOS, LINEAS DE TIEMPO) | COLABORATIVAS, INTERACTIVAS, E INDIVIDUALES (ACOMPAÑADAS POR EL TUTOR) | INDIVIDUALES PERO PUBLICAS (SE PUEDEN LEER LOS APORTES DE OTROS) Y DE REFLEXIÓN | | ADECUACIÓN DE LOS COMPONENTES DIDACTICOS. ALTA-ADECUADA-BAJA |
| RECURSOS | VIDEOS (AP TEORICOS Y EXPERIENCIAS), MATERIALES ESCRITOS | VIDEOS (AP TEORICOS Y EXPERIENCIAS), MATERIALES ESCRITOS | VIDEOS(AP TEORICOS Y CASOS), MATERIALES ESCRITOS, LINKS CON PROYECTOS E INSTITUCIONES | | |



Análisis comparativo del trabajo de campo

En primer nivel de análisis de forma mas tradicional es la comparación entre categorías. A partir de aquí avanzaremos con la generación de conceptos

| | ALPHA | YELMO | QUINOA | |
|--|--|--|--|--|
| RASGOS DEL A-S PRESENTES EN LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA | <ul style="list-style-type: none"> FUERTE CONTEXTUALIZACIÓN PARTICIPACIÓN E INICIATIVA DE LOS PARTICIPANTES ROL DOCENTE QUE ACOMPAÑA, BRINDA MARCO, PONE EN VALOR ROL DE LA COMUNIDAD VISIBLE EN EL TRABAJO POR CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN ARTICULACIÓN ENTRE FACULTADES | <ul style="list-style-type: none"> PARTICIPACIÓN PERO NO INICIATIVA DIAGNOSTICO INDIVIDUAL REFLEXIÓN SOBRE LA PRACTICA DETECCIÓN DE RED DE COLABORACIÓN LOCAL ROL DOCENTE QUE PROPONE, ACOMPAÑA, PONE EN VALOR, AYUDA A REFLEXIONAR | <ul style="list-style-type: none"> REFLEXIÓN INDIVIDUAL VINCULO CON LA REALIDAD (CASOS) MOTIVACIÓN | COHERENCIA DIDACTICA FUERTE-DEBIL |
| APRENDIZAJES PERCIBIDOS POR LOS PARTICIPANTES | <ul style="list-style-type: none"> FORMACION DE DOCENTES REFERENTES PARA LAS AUTORIDADES. PROYECTOS AVALADOS INSTITUCIONALMENTE | <ul style="list-style-type: none"> FORMACIÓN TEORICA FUERTE ALTO PORCENTAJE DE IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS CON CONTINUIDAD MATERIALES VALORADOS POSITIVAMENTE FEEDBACK TUTORIAL VALORADO POSITIVAMENTE | <ul style="list-style-type: none"> FORMACIÓN TEORICA ACTIVIDADES Y MATERIALES VALORADOS ALTO PORCENTAJE DE REALIZACIÓN DE PROYECTOS | TRANSFERENCIA CONTEXTUALIZADA ALTA-ADECUADA-BAJA |

Se trata de un cuadro comparativo en el cual se pueden mirar comparativamente ciertos aspectos de las propuestas, para sintéticamente evidenciar las particularidades de cada una. En ese primer nivel de análisis surgen las primeras categorías:

- Permeabilidad de la propuesta didáctica,
- Adecuación de los componentes didácticos
- Coherencia didáctica
- Transferencia contextualizada

Sobre esto avanzamos en un análisis en profundidad de cada uno de los casos para volver luego a un análisis cruzado que permita extraer ideas generales y así dar un aporte a la construcción de conocimiento en el campo.

Tomo algunas de las preguntas de investigación para mirar cada uno de los casos, y otras las retomaré en el análisis cruzado:

- ¿Qué características tienen las propuestas de formación a distancia sobre aprendizaje-servicio?
- ¿Cuál es el impacto de la formación de educadores en el desarrollo de propuestas de aprendizaje-servicio?
- ¿Se puede pensar las propuestas de formación docente en aprendizaje-servicio como construcción de comunidades de práctica profesionales?
¿En qué momento del proceso de formación se daría?

4.1 Fundación Quinoa: comunidad autogestiva

Fundación Quinoa es una organización internacional sin fines de lucro dedicada a promover la calidad educativa.

"Los pilares de la caridad y la educación siempre me han guiado, y de ellos surgió Fundación Quinoa, para cambiar vidas a través de la educación en todo el mundo. Nos enfocamos en desarrollar las capacidades de los maestros y de los líderes escolares, y promovemos su trabajo a través de iniciativas como el Global Teacher Prize. Creo que todos merecen un gran maestro".

Mr. Quinoa, fundador

En Argentina la fundación lleva 4 años trabajando en la formación de docentes, en alianza con los gobiernos de las diferentes provincias. Se puede visualizar el perfil de instituciones educativas alcanzadas por el programa en la encuesta a participantes (Ver Anexo B. Encuesta a participantes pag 139 y ss)

El curso que analizamos, tiene como destinatarios a docentes del sistema educativo argentino (niveles de la educación general básica).

El módulo sobre Aprendizaje-Servicio se ubica dentro del "Programa de liderazgo e innovación educativa" una propuesta formativa más amplia destinada principalmente a formación de directivos. El esquema propuesto a lo largo de la formación de directivos es ir completando módulos de formación sobre herramientas de innovación. La encuesta realizada a los participantes confirma el perfil (94% docentes)¹⁴. Uno de los módulos que pueden elegir hacer en algún momento del año que dura la capacitación en servicio es el que analizamos ahora.

"Hay que poner este curso en el contexto del programa. Nosotros tenemos un programa de formación de directivos que lo que busca también hoy nuestros cursos es fortalecerlos para que a través de esos contenidos puedan fortalecerse ellos y sus docentes. Hay toda una semana que trabajan nuevas estrategias de aprendizaje, se ven varios aspectos, se ve algo de aprendizaje-servicio y esto colabora a que puedan profundizar a través del curso."

F. – Entrevista presencial en Fundación Quinoa, Feb 2020, pag 133

La propuesta de formación se desarrolla dentro de la plataforma OpenEdx, una plataforma que aloja las diferentes propuestas de formación de la Fundación.

El curso tiene una duración estimada de 4 semanas, con una dedicación sugerida de 2 hs semanales (total de 8 hs)

Se trata de una propuesta enteramente virtual, sin acompañamiento de docentes o tutores, sin un cronograma que cumplir, sino que se avanza en la medida de la disponibilidad de tiempo, ya que el material está siempre disponible y al entrar al entorno virtual encontramos las pautas para iniciar el recorrido de manera autónoma.

"Aprendizaje-servicio solidario" es un **curso online** que se realiza en tiempo real. Cada semana se lanzará un **nuevo módulo** y podrás ver sus contenidos y completar sus actividades a tu propio ritmo, mientras interactuás y compartís experiencias con otros colegas."

Fundación Quinoa Accademy-Presentación del curso

En la entrevista con los responsables de la propuesta, nos comentan que este curso se de matriculación continua, lo que permite a los directivos que participan del programa general de formación, tomar este módulo cuándo lo crean necesario o factible.

¹⁴ Ver Anexo B Encuesta a participantes, pag 138

Uno de los elementos que llamativos para mí al realizar esta formación fue la navegabilidad del curso. La plataforma ofrece una organización clara sobre los materiales y recursos a abordar. Cuando dejás la plataforma, al ingresar te vuelve a marcar el lugar que dejaste y las marcas de cumplimiento de la revisión de materiales (rastreo de finalización con un tic verde que significa completado) no deja lugar a dudas del lugar donde retomar la actividad.

Creo que a nivel didáctico esto cumple muy bien con el objetivo de autonomía del estudiante, porque no hay lugar a dudas sobre el recorrido a realizar. Hay una suplantación de la orientación propia de la tarea docente, trasladada a la transparencia de la propuesta en la plataforma, lo que permite seguir un camino trazado lineal y secuencial (Anexo B, pag 123)

Por las características antes enunciadas podemos decir que es un modelo fuertemente centrado en el estudiante (Duart y Sangrá, 2000), quien tiene a disposición todos los elementos de la propuesta para desarrollar su itinerario. La guía no está ausente, pero se encuentra en las indicaciones de la misma plataforma.

Es llamativo que el módulo sobre Aprendizaje-Servicio Solidario no tiene especificados objetivos en sí mismo. Como parte del programa de formación de directivos, se desprende que es presentado como una de las herramientas de innovación educativa.

En la encuesta a los participantes también se les consultó sobre la motivación personal a realizar este trayecto específico y algunos afirman haber conocido previamente qué es el aprendizaje-servicio y querer formarse más al respecto, pero la mayoría está motivada por conocer herramientas de trabajo con los estudiantes.¹⁵

La misma encuesta indagó sobre la satisfacción personal en el cumplimiento de las expectativas y encontramos una relación alta (no generó un número estadístico, pero las respuestas son afirmativas).

Analizando el diseño tecno-pedagógico (Onrubia, 2005) podemos ver que cada una de las unidades tiene una estructura similar como se puede ver en el Anexo B, pag 125 y ss: introducción, materiales de lectura/visualización centrales y opcionales, actividades de producción personal y actividades de reflexión.

Retomando a García Aretio (2006) en la clasificación de materiales para la educación virtual, podemos ver que la propuesta de enseñanza de Fundación Quinoa cuenta con materiales interactivos, significativos, coherentes con la estrategia general de enseñanza y aprendizaje, programados y planificados.

¹⁵ Ver Anexo B. Encuesta a participantes Fundación Quinoa. Pag 139 y 140

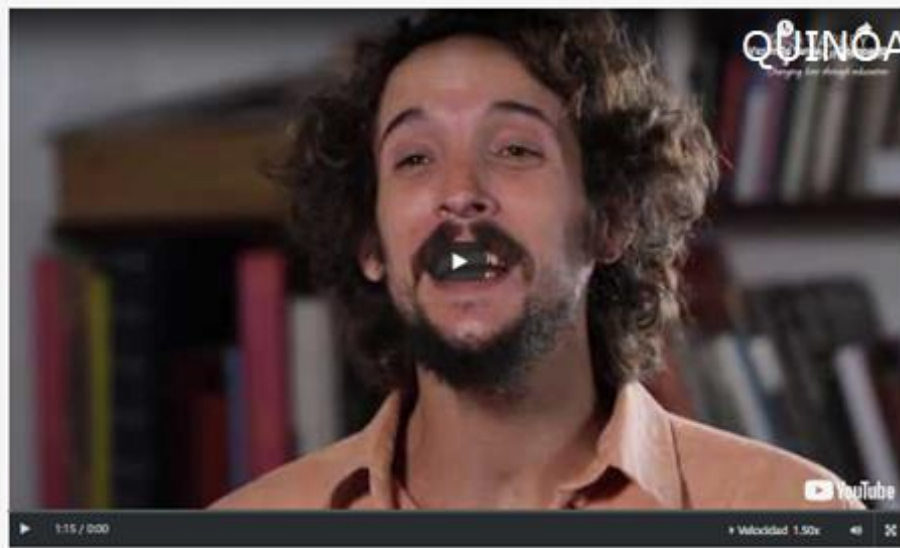
Los materiales principales son videos cortos (entre 2 y 5 minutos) en el cual el docente a cargo del armado del curso presenta los temas



Empecemos con un desafío

¿Alguna vez escuchaste hablar del movimiento ["Vuelta de tuerca"](#)?
A continuación, Jesús te propone un desafío a partir de él.

Desafío



Luego hay referencias a proyectos para visitar, links a materiales públicos en la web, entrevistas, y también presentación de herramientas digitales interactivas que apoyan el desarrollo de los proyectos.

MATERIAL RECOMENDADO



[Hacé clic aquí](#) para acceder al artículo completo.

Escuela y comunidad: La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio

Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional
"Escuela y comunidad"

"Escuela y comunidad: La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional "Escuela y comunidad". Ministerio de Educación de Nación, 2000.

[Hacé clic aquí](#) para ver el video



Los materiales, como describe Marta Mena (2001) muestran su función de ser atractivos y favorecer la autonomía del estudiante, mostrando situaciones concretas y reales, pero deja en manos de los propios docentes que toman el curso, con la tarea de transferencia a sus realidades, sin feedback por ello.

El último punto de cada módulo son las actividades de producción personal.

"Nosotros lo que tratamos de hacer es que la persona encuentre un curso donde tenga que estar todo el tiempo haciendo cosas, entonces hacemos videos que son interactivos, la gente tiene que estar compartiendo lo que está haciendo."

C. – Entrevista presencial Fundación Quinoa, Febrero 2020 y pag133

Dentro de las actividades podemos hacer una distinción:

Hay algunas que son de retroalimentación automática cuyo objetivo es la verificación de aprendizajes conceptuales presentados en los videos y materiales de lectura.

Estas son por ejemplo de autocompletar, de arrastre y secuenciación, múltiple choice.

Otro tipo de actividades es de opinión en las cuales se utilizan herramientas digitales para dejar comentarios que se suman a los aportes de otros colegas. Puede ser en forma de mural colaborativo, o con aplicaciones de envío de palabras o reflexiones que se visualizan junto con otras (www.padlet.net o

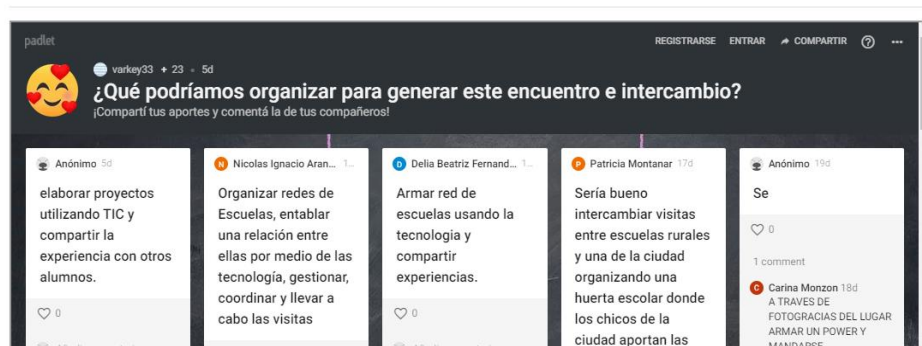
www.mentimeter.com). En términos teóricos podríamos decir que se busca "hacer visible el pensamiento" (Ritchhart, Church y Morrison, 2014 y Mena, 2011)

En la entrevista con los referentes de la propuesta formativa indican


"La persona no "pasa por el curso" sino que el curso la atraviesa, entonces hacemos mucho hincapié en la interacción de la persona y que no se sienta solo, que esté viendo las interacciones de los compañeros, que sea un ida y vuelta constante."

C. – Entrevista presencial Fundación Quinoa, Febrero 2020, pag133.

Esta referencia quisiera destacarla porque hay cierta disonancia entre la intención de interacción con otros, explicitada en la entrevista, y las actividades propuestas en la plataforma, que personalmente calificaría de producción personal, pero al poder visualizar las respuestas de otros, se transforman en actividades con posibilidad de ser autoevaluaciones. Retomo este tema en el siguiente sub-apartado.



Por último, un tercer tipo de actividades propuestas son las de reflexión personal, una de las líneas claves del aprendizaje-servicio, pero dadas las características del curso, son reflexiones individuales únicamente.



Actividad II del espejo:

Reflexioná un minuto y respondé la pregunta que se encuentra debajo. Al finalizar, hacé clic en el botón "Enviar".

***Obligatorio**

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico _____

Te invitamos a reflexionar y compartir alguna "micro-revolución" que hayas notado últimamente en el trayecto de tu casa a la escuela (por ejemplo: en el transporte, en la calle, al salir de tu casa, etc.). Escribí alguna de esas "micro-revoluciones" cotidianas en tus "espejos": *

Tu respuesta _____

Para este trabajo es importante analizar si en la propuesta de formación de Fundación Quinoa se encuentran las características metodológicas propias del aprendizaje-servicio.

Sintetizando las mismas podemos tomar estas referencias y buscar evidencias de ellas:

- **Acción de servicio en vínculo estrecho con la comunidad:** durante el desarrollo del curso hay mucho énfasis en las actividades de servicio y el llamado a visibilizar las posibilidades que toda organización educativa tiene para brindarlas. Los ejemplos muestran esta articulación con las necesidades de la comunidad. Las actividades plantean la detección de las necesidades y esto se comparte.
- **Protagonismo estudiantil y generación de redes:** Durante el curso se habla de la participación y en el marco más amplio de la formación dentro del programa de liderazgo e innovación, el aprendizaje-servicio es presentado como una pedagogía activa, por lo cual la participación es un eje siempre presente, pero la interpretación de los contenidos del curso me llevan a reflexionar sobre la centralidad de los docentes como "responsables" de la propuesta y por ello sin ser explícito, la centralidad en

la planificación de las acciones, la búsqueda de recursos, la evaluación. Si bien la teoría del aprendizaje-servicio no desdice la centralidad del docente en la propuesta, la misma debe estar “invisibilizada” por el lugar protagónico que los estudiantes toman. Las experiencias compartidas en el curso muestran a los estudiantes en acción, pero no llega a verse su protagonismo más allá de la ejecución. El trabajo en red entre diferentes actores de la comunidad, incluyendo los supuestos “destinatarios” tampoco se encuentra claramente trabajada, aunque si hay testimonios de organizaciones educativas no formales que desarrollan proyectos, lo cual permite inferir que se podría trabajar mancomunadamente.

- **Articulación curricular:** Siendo que los destinatarios son mayormente docentes, se presenta la acción desde proyectos de aprendizaje-servicio
- **Planteo y desarrollo de un itinerario:** La última semana se presenta el itinerario de un proyecto, pero no se profundiza en lo propio del A-S que lo diferencia de un proyecto comúnmente desarrollado en las escuelas (ABP).
- **Registro, sistematización y comunicación:** Las actividades tiene relación con poder acompañar la formación con el propio registro (son las actividades en las cuales se comparte en murales interactivos). Pero también en los casos presentados se muestran “buenas prácticas” de registro y posibilidad de comunicación pero sin hacer de ello un espacio de trabajo explícito como rasgo del aprendizaje-servicio.
- **Reflexión:** Este es el punto más destacado de la propuesta. Es central la reflexión sobre las implicancias del trabajo con esta metodología, se pide continuamente la acción de metacognición al respecto, o lo que Litwin (1998) llamó la enseñanza para la reflexión, aunque no hay instancias de reflexión compartida, sino siempre como una acción individual e incluso en la cual uno mismo no cuenta con registro (debería permitirse enviarse a sí mismo una copia del formulario).
- **Evaluación:** Sobre el lugar de la evaluación en los proyectos no podía hacer referencia porque no está abordado más allá de lo nominal dentro de las etapas del itinerario.

Una evaluación primaria de estos elementos nos puede indicar que la propuesta presenta contenidos específicos de aprendizaje-servicio (sus rasgos centrales, el itinerario de un proyecto de AYSS, la formación de redes en la comunidad) y algunos elementos propios de la metodología (como ser la reflexión durante todo el proceso y la comunicación continua)

Sin embargo un dato interesante es la “sensación” que los participantes se llevaron luego de realizar la formación. En la encuesta a los participantes el 82% de ellos indican que el curso les permitió conocer en profundidad la pedagogía

del aprendizaje-servicio, destacando como recursos adecuados a tal fin las actividades prácticas y los videos del docente.

En el curso no había actividades de implementación práctica en la realidad, pero podemos inferir que las actividades prácticas de las cuales hacen referencia los participantes son las que fueron motivadas por la reflexión y la indicación de planificación de acciones presentes en el curso.

De hecho en la pregunta sobre la implementación del aprendizaje-servicio en sus contextos de trabajo, el 62.5% indica que sí.¹⁶ Pero cuando se pide opcionalmente alguna ampliación sobre qué se hizo, se puede observar que hay un gran porcentaje que está en etapa de diseño de propuesta,

- “solo presentamos un proyecto”
- “estamos trabajando en un proyecto”

Otros hacen referencia al cambio en la forma de trabajo (con lo cual no especifica que sea aprendizaje-servicio) o haberlo explicado teóricamente

- “Pude enseñar que: plantar un árbol donde se necesita es un acto solidario, investigar las causas de la degradación de un bosque es una actividad de aprendizaje y comprometerse en su reforestación aplicando lo estudiado es aprendizaje-servicio solidario”

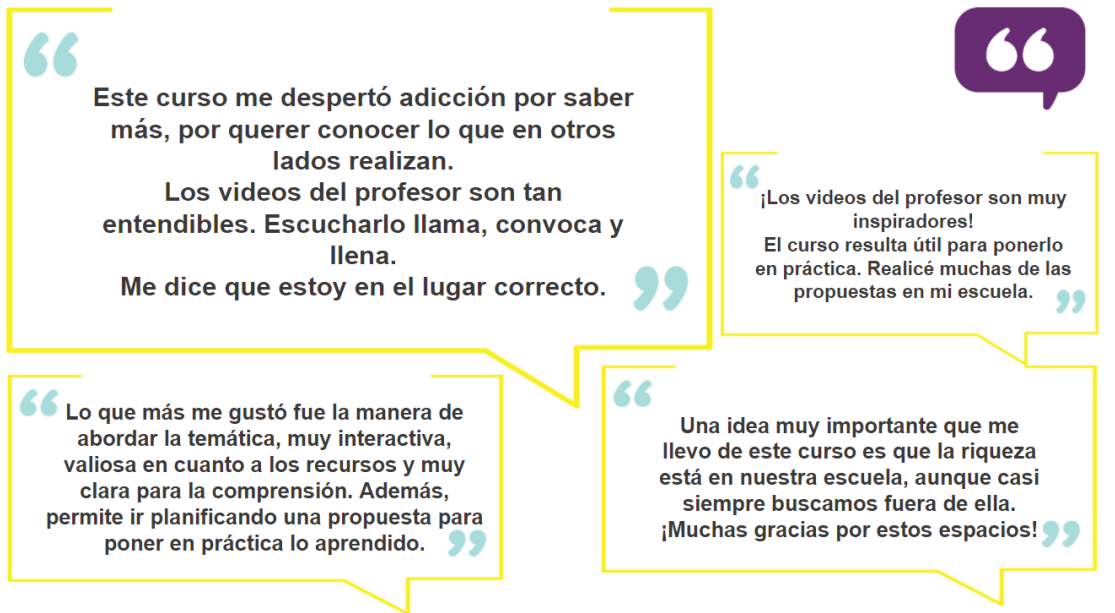
Y hay dos ejemplos que si podemos inferir que es aprendizaje-servicio.

- “Realizamos entre otras cosas, instrumentos musicales con desechos que llevamos a una escuela de chicos especiales que amadrinamos”
- “Estamos trabajando con mis alumnos con dicha metodología en pandemia... se han realizado podcast con audiolibros, se ha organizado la biblioteca virtual, etc.”

Luego de estas preguntas a los estudiantes, se orienta a reflexionar sobre lo que creen que faltó para mejorar el curso y allí el 31% dice que identifica qué faltó y otro 30% no lo asegura pero indica que “tal vez”¹⁷. Y las respuestas abiertas sobre eso llevan casi en un total a referenciar la relación con la práctica contextualizada, el trazar redes, etc.

¹⁶ Ver Anexo B. Encuesta a participantes. Fundación Quinoa. Pag 141.

¹⁷ Ver Anexo B. Encuesta a participantes. Fundación Quinoa. Pag 142.



En la entrevista realizada a los responsables de la propuesta decían:

“hay una necesidad de los docentes de compartir, mostrar sus prácticas y animarlos a eso, a que otros se inspiren. Por falta de tiempo primero, pero también por cierta falsa humildad, les cuesta compartir sus prácticas y tercero por miedo a que alguien les objete algo... entonces generar una comunidad donde se empiece a contar lo que están haciendo y otro pueda tomar de eso y cambiar algo para su comunidad. Ese es el desafío que tenemos para hacer a partir de marzo, animarlos a eso.”

F., entrevista personal. Fundación Quinoa. Febrero 2020, pag. 137.

Por las características ya enunciadas del curso, los participantes acceden a información sobre muchas instituciones y proyectos con los cuales entrar en contacto, si lo desean, pero no hay efectivamente una propuesta de construcción colectiva en el mismo. Los participantes entran y realizan en curso en el momento que lo deseen y con los ritmos que deseen, accediendo a leer comentarios y propuestas de otros, pero no hay producción conjunta.

Pero dicho lo anterior, no podemos negar la construcción social del conocimiento también en esta propuesta autogestionada, tanto por la mediación que realizan los recursos presentados como por la misma posibilidad de contacto con las experiencias presentadas.

El interés de Fundación Quinoa es promoción comunidades profesionales de práctica (Wenger, 1998; 2001) y están trabajando en ello, como expresaron al final de la entrevista, pasar a un espacio de red posterior a la formación, si llama a lo que Fullan y Hardgraves (2015) llaman “capital social profesional”, propio de una Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Pero si miramos específicamente el diagrama de comunicación que se genera dentro del curso el intercambio entre colegas es restringido a “leer” situaciones, aportes y reflexiones que dejaron en los murales.

Como decíamos, un objetivo de la fundación es la generación de redes de profesionales que puedan aportar buenas prácticas, entonces si bien excede el análisis del curso, en la entrevista con los referentes nos compartieron una propuesta que complementa sus objetivos.

A mediados de 2020 se lanzó esta plataforma que nuclea a los docentes que ya fueron formados en instancias de la Fundación Quinoa Accademy. Se llama Atenea y efectivamente completa el propósito de poner en red a los docentes, generando espacios comunes de intercambio explícito o implícito poniendo a disposición recursos para que sean tomados y transformados por otros.



The image shows a social media post with an orange header. The text in the header reads: "No estamos aislados, somos comunidad" followed by the date "03 abr. 2020 |" and the logo for "COMUNIDAD Atenea". Below the header, there is a short paragraph: "Conocé nuestra plataforma de aprendizaje colaborativo para maestros de toda Latinoamérica. Allí, los docentes comparten sus mejores prácticas, celebran su trabajo y discuten sobre cómo mejorar la educación de los estudiantes." The main body of the post has a white background and contains the headline: "Fundación Quinoa lanzó Comunidad Atenea, la primera comunidad virtual de aprendizaje colaborativo para maestros de toda Latinoamérica". Below the headline, it says: "Libre y gratuita, maestros de toda Latinoamérica se inscriben a diario en la plataforma Comunidad Atenea para encontrarse y compartir sus mejores prácticas sobre cómo continuar y potenciar los aprendizajes." At the bottom, it states: "Se trata de una plataforma online gratuita que ya cuenta con más de 9.446 miembros y 46.751 vistas totales en Youtube". On the right side of the post, there are social media sharing icons for Twitter, Facebook, and Messenger. A timestamp at the bottom right indicates "domingo, 22 de noviembre de 2020".

La comunidad de aprendizaje docente para conectarte.

The screenshot shows the main interface of the Comunidad Atenea website. At the top, there is a search bar labeled 'BUSCAR POR PALABRA CLAVE' and two buttons: 'Buscar' and 'Buenas prácticas virtuales'. Below this is a grid of six featured practices:

- ¡Humorcast! Un podcast de humor y aprendizaje** by Dolores G. Santillán (Argentina). Includes a 'Ver más' button.
- ¿Meme evaluás? No me evaluás** by Dolores G. Santillán (Argentina). Includes a 'Ver más' button.
- ¿Meme evaluás?** by Dolores G. Santillán (Argentina). Includes a 'Ver más' button.
- BARRILETEADA VIRTUAL 2020** by Martín Vera (Argentina).
- BarrileTEAda Virtual** by Martín Vera (Argentina).
- Ciencia a través de los sonidos**.

On the right side, there is a section titled 'HOY QUEREMOS CELEBRAR A:' featuring a profile for **LORENA BAUTISTA (Argentina)** with a '#ExperienciaAtenea' badge and 'Olimpiadas Atenea' text.

Es una iniciativa que como decía anteriormente no forma parte de la propuesta de formación en aprendizaje-servicio, pero suma a la estrategia general institucional de generar redes de colaboración como las que Hardgraves y Fullan promueven, a fin de consolidar teóricamente muchas prácticas, y a su vez, propiciar espacios de experimentación y escalabilidad de ideas,

“por la motivación que produce el proceso, la sensación estimulante del compromiso y la creación de una cultura de aprendizaje comprometida y eficaz” (Hardgraves y Fullan, 2015:161).

Como decíamos en el capítulo 2, el Modelo Sistémico de Vann Slyke et al. (1998) es el que nos resulta pertinente para tomar de referencia para poder evaluar una propuesta de enseñanza como esta, porque toma como elementos a valorar: las características y fines de la organización; la adecuación al perfil de los destinatarios; las características metodológicas del curso, adecuadas a los puntos anteriores.

La Fundación Quinoa es una institución que tiene como meta la formación de docentes para el aporte a la calidad educativa en sus lugares. Para ello desarrolló un curso breve, introductorio sobre aprendizaje-servicio solidario, destinado a docentes y directivos, mediante el cual muestra experiencias concretas de desarrollo para tomar como referencia, presenta brevemente los conceptos centrales, junto con otras ideas de tendencia educativa (micro-revoluciones, bulimia escolar, inclusión, objetivos de desarrollo sostenible en la escuela) y presenta a los participantes la posibilidad de pensarse como protagonistas de una experiencia semejante.

La propuesta entonces aporta a los objetivos institucionales, el perfil de destinatarios es coherente, los materiales son adecuados a ellos, pero en términos de eficiencia e impacto, mi evaluación es que el curso no presenta didácticamente el diseño que pudiera permitir una mayor transparencia en cuando a las características propias del aprendizaje-servicio, junto con la emulación de situaciones que guíen la transferencia hacia la práctica de transformación que la institución busca y los participantes también.

4.2 La Asociación Civil Yelmo: artesanos de la solidaridad

Yelmo es una Asociación Civil argentina, pionera en la promoción del aprendizaje-servicio a nivel latinoamericano. Su expertiz en la temática marca fuertemente la orientación de su formación casi en términos de “custodios de la llama”¹⁸, pero mediante el análisis propongo poner en tensión si se logra plasmar didácticamente la misma claridad en cuanto al método propio del aprendizaje-servicio.

La propuesta de formación como presentamos al inicio de este trabajo se trata de un curso de formación destinado a profesionales de la educación, tanto del sistema de educación formal como educadores de organizaciones de la sociedad civil.

La propuesta se gestiona a través de la plataforma educativa de software libre Moodle, personalizada por la institución para brindar la formación. La organización didáctica del curso es por módulos con una duración equitativa (15 días cada uno).

Se trata de un curso de 4 meses de duración, con una fuerte carga teórica de contenidos y acompañado por múltiples experiencias que la trayectoria de la propia institución le permitió obtener (lo que constituye según mi perspectiva un gran capital social en términos de Fullan y Hardgraves (2015)) que se brinda dentro de la propuesta.

“la propuesta metodológica que utilizan es un itinerario de desarrollo de proyectos (...) lo llevan primero a las bases teóricas, los conceptos centrales del aprendizaje-servicio para saber de qué hablan y después

¹⁸ Al ser precursores en la formación docente en aprendizaje-servicio, sus instancias de capacitación tuvieron un alto impacto. Son conscientes que el desarrollo de contenidos es su mayor diferencial, junto con el banco de experiencias que pudieron recoger a lo largo de los años.

analizar experiencias que les permitan auto analizar su propio recorrido y desarrollo de proyectos, teniendo acompañamiento en eso. “

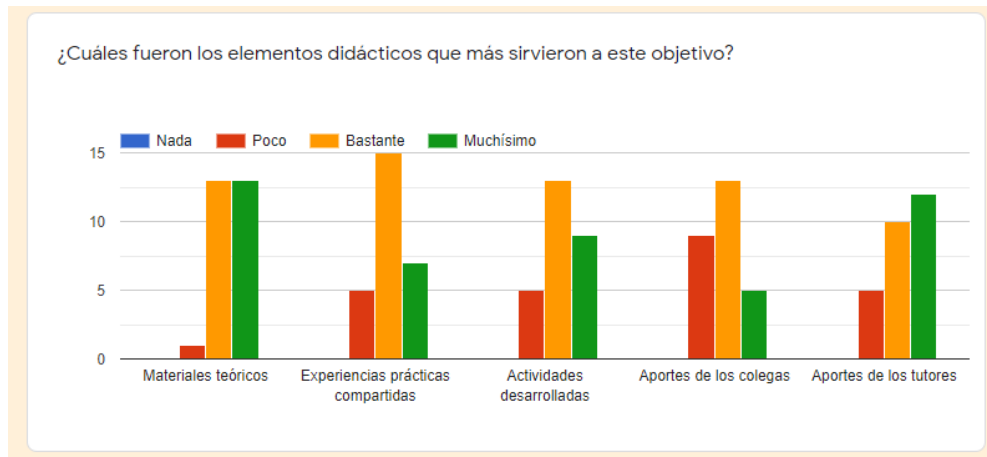
L., Entrevista personal Asociación Civil Yelmo, Febrero 2020. Anexo D, pag 177.

Centrándonos en el análisis de los materiales y recursos de la propuesta de la Asociación Civil Yelmo, ésta ofrece contenidos desarrollados exclusivamente para el curso con vocabulario específico que referencia autores, protagonistas e investigadores en la temática. El material central es un texto escrito por unidad, y lo acompañan otros documentos escritos, algún video con experiencias alusivas al tema del módulo y otros recursos (links, videos o materiales escritos) de visualización optativa.

Luego del acceso a los materiales, se presenta la propuesta de actividades de aplicación que pueden ser colaborativas o individuales, siempre guiadas y retroalimentadas por los tutores a cargo.

En este punto podemos decir que en un primer analisis general, la propuesta de formación podría tratarse de un caso de sobreexpectación educativa en términos de Adell y Castañeda (2012), en sentido que encontramos una propuesta de corte tradicional donde los elementos se presentan siempre de la misma forma, desde la teoría a la práctica, en el cual se trasladó a herramientas virtuales las actividades propias de un taller.

Otro rasgo es el diseño tecno-pedagógico, el cual no podríamos caracterizarlo dentro de las 3 posibilidades que desarrollan Duart y Sangrá (2000), sino que sería más bien una propuesta centrada en los contenidos (en cierta forma podría ser la centralidad en el docente, pero por el tipo de guía tutorial, y la presentación impersonal de los contenidos, lo podemos tomar así). Esto es percibido por los propios participantes, quienes reconocen como elementos centrales en términos formativos los materiales y las intervenciones tutoriales.



(Anexo D, pag 187)

Avanzando con el análisis de los materiales y recursos, podemos tomar las notas características que nombra García Aretio (2006). Son materiales y recursos planificados y desarrollados con fines educativos, adecuados al contexto, nivel y características de los destinatarios, pero a la vez abiertos y flexibles para transferir y aplicar a la realidad de cada participante. Gran parte de la propuesta es la adaptación a su realidad organizacional y contextual, por lo que podemos analizar que son significativos y que permiten la autoevaluación, otros dos rasgos enunciados por el autor.

Pero hay algunas características que no se encuentran en los materiales y recursos y son la actualidad, la interactividad con los materiales y la integralidad (informar, vincular con fuentes y otros temas, reflexionar). Esta integralidad, podría estar presente si miramos todos los recursos y materiales en su conjunto, pero no en los elementos por separado.

Las actividades, aquellas que caracterizamos como colaborativas remiten a análisis de experiencias de aprendizaje-servicio para detectar las características principales, puntos de mejora y realizar recomendaciones de acción, valiéndose de herramientas como mapas, foros, murales, donde el intercambio y la complementariedad de los aportes es explícitamente parte de la consigna.

Desarrollo de Proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario

Página Principal / Mis cursos / Proyecto_AS / Unidad 1 / Actividad 3: Foro: análisis de una experiencia



Buscar en los foros

Actividad 3: Foro: análisis de una experiencia



Este foro tiene como objetivo analizar juntos la experiencia "Mi placita de ensueño" y compartir en el foro: ¿Qué características del aprendizaje-servicio aparecen y qué aspectos podrían ser fortalecidos? ¿Por qué?

Los invitamos a retomar las ideas que les resulten valiosas de los comentarios de sus compañeros. Les recomendamos leer la propuesta de Daniel Wilson sobre la pirámide de retroalimentación.

(Anexo D, pag 173)

Las actividades individuales que encontramos podemos subdividirlas en actividades de autoevaluación (como es un cuestionario autoadministrado de chequeo de lectura y comprensión) y por otra parte trabajo de construcción de su propio trabajo final mediante un portfolio alojado en una carpeta compartida de Google Drive.

En términos generales podemos hablar de una propuesta de aprendizaje colaborativo entre profesor y participantes y entre los participantes entre sí (Weber 2007). Durante la primera parte del curso en donde el objetivo principal es la adquisición del marco teórico-conceptual del aprendizaje-servicio encontramos las actividades colaborativas de intercambio. El cuestionario de autoevaluación se encuentra justamente en la mitad del curso y da paso a la segunda parte más centrada en el desarrollo de habilidades técnicas para el desarrollo eficaz de un proyecto de aprendizaje-servicio. Sigue habiendo propuestas colaborativas como desarrollo de wiki, o foros, pero el centro está puesto en actividades individuales que conforman un proceso en el cual el tutor colabora con la reflexión del participante a través de devoluciones, preguntas, aportes.

La comunicación y la formación de comunidades profesionales de práctica (Dufour, 2004) es otro aspecto a analizar. La propuesta de tutoría es muy valorada, por el acompañamiento personalizado y construcción de comunidades de aprendizaje colaborativas.

“Hay un seguimiento muy personalizado que es diferente de otras propuestas porque justamente como la intención es acompañar a cada participante en la reflexión sobre su propio proyecto y/o en el diseño de su propio proyecto, esto necesariamente se tiene que hacer 1 a 1. Aunque hay algunas actividades más vinculadas con bibliografía o este tipo de cosas la verdad que el foco está puesto ahí.”

L., Entrevista personal Asociación Civil Yelmo, Febrero 2020. Anexo D, pag 177.

Los participantes inscriptos en la propuesta se organizan en grupos de hasta 30 personas, asignándose a cada grupo 2 tutores que desarrollan su tarea como mediadores del contenido, guías en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje conformada y formadores-evaluadores de las propuestas prácticas que son el punto de llegada del curso.

Como decíamos anteriormente, es un curso centrado en los contenidos, pero esta centralidad en los contenidos no impide que se formen comunidades profesionales de aprendizaje. Los destinatarios del curso (docentes y educadores no formales) son invitados a participar en la construcción de una reflexión conjunta desde una presentación práctica. Esa práctica es la realidad que, sea a través de las experiencias relatadas, o de los aportes de la realidad de los participantes, nutren los debates y aportes, identificando las notas teóricas compartidas.

Durante la primera mitad del curso hay un llamamiento más explícito a participar en los foros de intercambio y conocer así la experiencia previa y aunar criterios de análisis de experiencias. La apertura explícita a la divergencia de experiencias y perspectivas, invita a participar desde una dinámica “horizontalizada”. Incluso al tener dos tutores, se ofrece desde la misma institución, diversidad de perspectivas. Comienza allí el reconocimiento recíproco de los participantes con los tutores. Este vínculo se fortalece con la instancia de videoconferencia (no obligatoria) que se realiza en el segundo mes, en el cual el intercambio es más fluido.

Llegando a la segunda mitad del curso, si bien la propuesta de intercambio con todo el grupo se mantiene, la centralidad del diálogo está entre el participante y el tutor, quienes hacen un camino colaborativo en el desarrollo del proyecto con los roles definidos, uno de diálogo con la realidad y el otro como asesor especializado.

Sobre este punto de estrategia comunicacional, siguiendo a Andreoli (2013) podríamos ver que las interacciones son mayormente dirigidas a los tutores, quienes a su vez tienen una presencia fuerte como validadores, si bien hay en las consignas y en las intervenciones, invitación explícita a que sea un intercambio entre colegas.

Me parece que es interesante, dada la información relevada, analizar la medida en la cual se cumplen los propósitos institucionales y personales de los participantes.

Al hablar con la referente institucional nos dice:

“El objetivo es formar docentes y animadores culturales que puedan desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio. En una palabra es eso. Para eso nosotros entendemos que tienen que entender cuáles son las bases teóricas del aprendizaje-servicio, que tienen que tener idea de cuál es la historia del aprendizaje-servicio, pero el objetivo es procedimental o sea es enseñarles a armar proyectos y ayudarlos en el proceso. Si ya vienen trabajando con proyectos poder evaluar sus proyectos a la luz del aprendizaje-servicio. Es decir, si no son proyectos de aprendizaje-servicio, cómo hacer para que lo sean; si lo son cómo hacer para que mejoren la calidad pero es una propuesta de curso muy basada en el desarrollo de un proyecto.”

L., entrevista personal. Asociación Civil Yelmo. Feb 2020. Anexo D, pag 177.

El curso explicita en el programa que el propósito es que los participantes:

- Reconozcan las características de un proyecto de aprendizaje-servicio y sus diferencias con otras prácticas solidarias.
- Conozcan y apliquen distintas estrategias y herramientas para el diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio.
- Reflexionen sobre el rol de los educadores (docentes, animadores de grupos juveniles y espacios de educación no formal) como coordinadores de proyectos de aprendizaje-servicio, y el impacto de las prácticas educativas solidarias en las trayectorias escolares de niños, adolescentes, jóvenes y sus comunidades.

La descripción que hace la referente institucional se encuentra en el recorrido de la propuesta. En cuanto a los 3 puntos del programa podemos decir que en

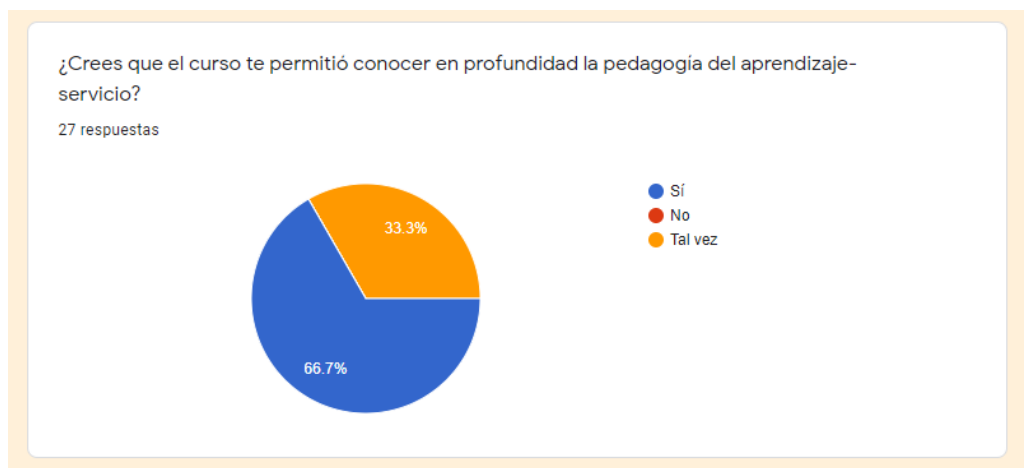
cuanto a información brindada el primer punto puede cumplirse, el segundo en cierta forma, porque las herramientas brindadas no se desarrollan más que en lo formal (desarrollo del esquema del proyecto, no se implementa el proyecto en sí mismo). El tercer punto se encuentra en los materiales, y en alguna actividad de análisis de experiencias realizadas, pero quizás, dado que se encuentra dentro de los tres propósitos, podría evidenciarse más. El análisis de esto es que hay que complementar la mirada institucional, con los objetivos explicitados en el programa, para ofrecer una propuesta informativa, de incidencia en la práctica y reflexiva a la vez.

Cuando les preguntamos a los participantes sus objetivos de formación, dijeron:

- “aprender a llevar aprendizaje significativo a los jóvenes desde la actividad académicos que a su vez pudiera dejar huellas en un servicio a la comunidad”
- “conocer la metodología desde un enfoque teórico y metodológico, actualizar estrategias en tiempos de crisis, como los actuales. Generar redes entre la universidad, los estudiantes y la comunidad”
- “Capacitarme para tener mejores herramientas para aplicarlos con mis estudiantes.”
- “Me inscribí con el propósito de mejorar mis competencias y tener una claridad con respecto a los proyectos de aprendizaje y de servicio solidario que estábamos desarrollando en su momento”

Anexo D, pág. 183-184.

Pero al evaluar la satisfacción en cuanto al contenido y a la puesta en práctica en sus contextos encontramos un 40% que no está seguro de haber tenido conocimiento profundo, y 60% respondieron que hay elementos que podrían haberse mejorado.





Anexo D, pág. 189.

Los elementos remarcados como faltantes son:

- Seguimiento a cada propuesta. Como enfocar mejor el proyecto
- Más ejemplos concretos, desarrollos de proyectos escritos.
- Una mirada más desde la gestión de las instituciones
- enseñar la forma como se puede financiar y determinar el costo de los proyectos
- mejor presencia de los tutores en el acompañamiento y devolución
- Que sea más extenso e intensivo
- Profundizar más en los tipos de evaluación de los proyectos
- conocer experiencias más actuales, que se estén suscitando. veía que muchos de los materiales ya tienen algunos años.
- Pienso que también hubiera ayudado implementar algunas clases sincrónicas.
- Otorgar mayores tiempos para la ejecución de las tareas.

Anexo D, pág. 190.

Como hicimos en el análisis del caso anterior, podemos volver a utilizar el Modelo Sistémico de Vann Slyke et al. (1998) para evaluar la propuesta de enseñanza virtual. Los elementos son: las características y fines de la organización; la adecuación al perfil de los destinatarios; las características metodológicas del curso, adecuadas a los puntos anteriores.

Las características de la organización permiten un desarrollo de calidad especialmente en cuanto a los contenidos, ya que un curso de estas características aporta esencialmente con la misión institucional. La adecuación al perfil de los destinatarios es correcta, tomando desde el contenido ejemplos y referencias en toda la región. En cuanto a las características metodológicas, como referíamos anteriormente, queda en cierto desbalance frente a lo conceptual, pudiendo encontrar formas de presentar y producir conocimiento

más actuales al perfil de los educadores y coherentes con la realidad de intervención.

Un último punto a analizar es la percepción institucional y analítica del investigador sobre la coherencia metodológica entre la propuesta del AYSS y el curso virtual. La referente institucional dice:

“Yo creo que hemos mejorado sobre todo en relación a la participación de los cursantes. Hubo en el curso una de las propuestas de actividad que ahora está más desdibujada que tiene que ver con el mapeo que es lo más cercano a involucrar a la comunidad en el curso. Hemos tenido como idas y vueltas con eso (...) porque hay docentes que tienen mayor acceso al diálogo con la comunidad, que tienen más acceso al territorio que otros (...) y lo que veíamos con eso es que esto alarga la entrega de las actividades que de por sí tiene su complejidad, entonces bueno es como un tema si sensible pero yo creo que no somos todos lo coherentes que podríamos ser. Yo creo que es un pendiente. (...) porque nosotros promovemos innovación en educación, promovemos transformación, promovemos diálogo y no siempre proponemos el diálogo.”

L., Entrevista personal Asociación Civil Yelmo, Febrero 2020. Anexo D, pág. 178.

Esto me pareció muy interesante la conciencia y búsqueda de esa coherencia interna presente en las palabras de la referente institucional, aunque aún no plasmada como quisieran.

Mientras el aprendizaje-servicio propone un protagonismo constante de los estudiantes, y un vínculo continuo y colaborativo con la comunidad, en la propuesta pedagógica del curso se encuentra una organización estructurada en la cual la participación es a través de la resolución de las actividades. Me pregunto ¿cómo podrían pasar de participantes a ser protagonistas? La presencia de la comunidad es estructurante de la acción dentro de los proyectos de AYSS, y este rasgo tampoco se refleja en el curso, salvo en la determinación individual del proyecto. ¿Habría otra forma de involucrarla? ¿El grupo de los participantes no representan una comunidad con una necesidad real y sentida que podría redefinir el foco de la formación?

4.3 Universidad Alpha: de la práctica a la teoría

El caso del curso para docentes sobre las Prácticas Sociales Educativas (PSE) también encuentra sus particularidades en este análisis.

Como decíamos en la presentación de los casos, se trata de una propuesta surgida ante la necesidad institucional de validar los conocimientos y experiencias que muchos integrantes de la universidad tenían, para dar marco reglamentario a las Prácticas Sociales Educativas que comenzaron a ser obligatorias para obtener la certificación de las carreras de grado de la universidad a partir de los ingresantes en 2017.

Dice la referente institucional sobre las PSE:

“una propuesta pedagógica que busca integrar los contenidos curriculares en las acciones concretas que los estudiantes pueden ofrecer hacia la comunidad, con una fuerte impronta de compromiso universitario, no solamente la democratización del conocimiento, sino de poder desde la Universidad atender las necesidades concretas que hay en la comunidad y promover esta apertura de la Universidad hacia la comunidad a la que pertenece.”

M. Entrevista personal. Universidad Alpha. Febrero 2020. Anexo C, pág. 156.

Las PSE son las acciones que viene desarrollando la universidad enraizados en su tradición extensionista¹⁹, que cuentan con los elementos como para decir que corresponden a proyectos de aprendizaje-servicio aunque no tengan ese nombre. Como dice la bibliografía profesional, el origen del aprendizaje-servicio no puede determinarse, porque hay innumerables prácticas en diversas culturas desde épocas antiguas, y en todas las latitudes del mundo, que contienen elementos del A-S, aunque formalmente se les pone nombre con los norteamericanos en la década de 1960. Y muchos otros proyectos tienen parte de esos elementos y podrían transformarse en PSE:

“hay muchas acciones que ya se vienen haciendo desde la Universidad con la comunidad pero totalmente dissociadas con las actividades académicas o de investigación. Por otro lado también hay muchas

¹⁹ Referencia a la extensión universitaria, una de las 3 funciones de la Universidad, declamada a partir de la Reforma Universitaria de 1918, iniciada en Argentina, que se propagó en toda la región y con ecos en todo el mundo. La extensión universitaria es el compromiso que tienen las instituciones de educación superior en proyectar los conocimientos enseñados e investigados (los otros dos pilares), en la sociedad.

acciones que se vienen desarrollando desde los claustros, desde las aulas, con la comunidad pero con muchas iniciativas individuales de los docentes o de las cátedras, como también hay muchas acciones que se vienen haciendo desde la investigación con fuerte impacto en la comunidad.”

M. Entrevista personal. Universidad Alpha. Febrero 2020. Anexo C, pág. 156.

La propuesta de formación para docentes se desarrolla dentro del campus virtual del rectorado de la Universidad. Se trata de la plataforma de software libre, Moodle.

El objetivo de la propuesta de formación en palabras de la referente pedagógica:

“En el marco de este proceso de institucionalización era necesario establecer un marco teórico común, qué es lo que entendemos por prácticas sociales educativas, cómo se sustentan en la propuesta del aprendizaje-servicio, cuáles son las acciones que por un lado son de aprendizaje servicio y cuáles son las que realmente la normativa institucional permite acreditar como tales. (...) Se decidió armar esta capacitación online para todos los docentes de la Universidad sobre prácticas sociales educativas”.

M. Entrevista personal. Universidad Alpha. Febrero 2020. Anexo C, pág. 157.

En el programa de la plataforma enuncian como objetivos de aprendizaje:

Objetivos:

Que los integrantes de la comunidad universitaria:

... conozcan e implementen la normativa vigente relacionada a las PSE.

... identifiquen los componentes teórico-metodológicos de las PSE.

... se capaciten en el desarrollo de las PSE.

... se reconozcan necesidades normativas, percibidas y/o expresadas por la comunidad para ejecutar acciones tendientes a su resolución.

(Anexo C, pág. 148)

En la recorrida del curso podemos decir que hay coherencia entre la enunciación de la referente institucional y los objetivos expresados en el programa, si bien con otro nivel de detalle. Los objetivos y la propuesta desarrollada son coherentes, si

bien en relación al último punto se trabaja sobre lo ya recuperado como diagnóstico de necesidades de la comunidad en los proyectos existentes, no se generan nuevos espacios.

En términos de Duart y Sangrá (2000) la propuesta que toma el modelo centrado en el estudiante, sin llegar al extremo de las propuestas autogestionadas, sino que el lugar del participante es fundamental como generador de contenido. Pero también tiene cierta aproximación al modelo centrado en la tecnología, porque las herramientas didácticas utilizadas tienen una función también de visualización de contenido generado colaborativamente. Sin esas herramientas, la propuesta del curso no sería la misma.

El curso de PSE tiene una estructura semipresencial, porque cuenta con un encuentro presencial de inicio, luego 10 semanas de trabajo virtual y un cierre nuevamente presencial. Por el objetivo del análisis de esta investigación, nos centramos en el componente virtual únicamente. Dentro de la plataforma virtual se desarrollan los 5 módulos, presentados en forma secuencial de pestañas. Excede el curso en sí, pero es un espacio de trabajo explícito, otra aula virtual alojada en la misma plataforma, llamada Repositorio digital. Parte del trabajo de la primera cohorte fue allí y para la segunda cohorte se transformó en material de consulta.

En el análisis del diseño tecno-pedagógico que podemos tomar como elemento los materiales y recursos, siguiendo los referentes del marco teórico. Podemos decir que los materiales son actuales, flexibles en el sentido que la propuesta termina de configurarse dependiendo de las intervenciones de los participantes, es planificada didácticamente si bien no todos los materiales originalmente tiene la función pedagógica (como pueden ser las reglamentaciones), son adecuados al perfil de los participantes, interactivos en su mayoría, que permiten la autoevaluación sobre los pasos a seguir, son significativos y coherentes con la estrategia didáctica general. También hay tres características de los recursos y materiales de las desarrolladas por Boss y Krauss (2010 en Crespo, 2015) que son hacer las cosas visibles y debatibles, y expresarse, compartir ideas, generar comunidad y reflexionar que podemos encontrarlas dentro de las propuestas de recursos y actividades del curso.

Nuevamente podemos decir que la integralidad como característica de los materiales citada por García Aretio (2006) no podemos verla en cada uno de los elementos, pero la propuesta general si permite a los participantes la información, la conexión con otras temáticas y fuentes, y la reflexión.

Desde la perspectiva de los participantes, tanto los materiales como las actividades fueron acorde a los objetivos para más del 80%.

| | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | |
|----|---|----------------------|---------------------------------|---------------------------|--|-----------------------------|---|---|---|---|-----|
| 1 | 4) Respecto a los materiales didácticos (bibliografía, videos, presentaciones en ppt, etc.), indique su grado de satisfacción con relación a: | | | | 5) A continuación le pedimos que valore las tareas o actividades que se ha llevado a cabo durante el desarrollo del curso. | | | | 6)Valore la posibilidad que tuvo de intercambio con docentes de su facultad y con docentes de otras Unidades Académicas | | |
| 2 | [Pertinencia de las ilustraciones y ejemplos] | [Grado de extensión] | [Claridad y calidad conceptual] | [Nivel de lecturabilidad] | [Adecuación de las tareas a los objetivos del curso] | [Claridad en las consignas] | [Relación entre la formación recibida en el curso y la complejidad de las tareas] | [Facilidad para contar con apoyos personales durante el desarrollo de la tarea] | [Intercambio con docentes de su facultad] | [Intercambio con docentes de otras unidades académicas] | |
| 35 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | |
| 36 | mas del 80% | 5 | mas del 80% | 5 | 100% entre 4 y 5 | | | mas del 80% | 5 | 50% | 50% |

Encuesta a estudiantes. PSE Universidad Alpha. Anexo C, pág. 164.

Así como en el caso anterior, podemos mirar también la diferencia entre la percepción de cumplimiento de los objetivos en la formación entre la institución y los participantes.

Los participantes solo marcan en un 50% que la formación haya redundado en mejoras en su contexto:

| |
|---|
| <p>3)¿Percibió algún cambio en su unidad académica una vez que se comenzó a abordar el tema a través de la capacitación en PSE? En caso afirmativo por favor describalo.</p> |
| <p>Desde la Secretaría de Extensión de la facultad hay un compromiso con las PSE que se refleja en el interés para que todos los proyectos estén</p> |
| <p>Hasta el momento no ha habido novedades.</p> |
| <p>Se comenzó a hablar del tema que no es poco.</p> |

Encuesta a estudiantes. PSE Universidad Alpha. Anexo C, pág. 164

En cambio, desde la perspectiva institucional dicen que quienes hicieron la formación,

“son aquellos que realmente están motorizando en sus facultades este proceso de institucionalización y que a partir de la capacitación se convirtieron también en referentes.”

M. Entrevista personal. Universidad Alpha. Febrero 2020. Anexo C, pág. 163.

Este caso es el más adecuado para tomar la categoría de Comunidades de práctica conceptualizadas por Wenger (2001) porque se trata de una comunidad ya existente previamente al diseño del curso. La misma se encuentra allí y comparte desde su identidad común, los desafíos planteados. Sobre ella se propone la transformación en Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Dufour, 2004) gracias a la reflexión y construcción de una inteligencia colectiva (Levy, 2007) sobre la visualización de la experiencia práctica compartida.

Dicho esto, en términos comunicativos podemos hablar de una construcción de conocimiento en red (Andreoli, 2013) y ver cómo las interacciones fluyen en diferentes puntos, no solo hacia los tutores, sino que por momentos el trabajo es fuertemente entre pares, y luego se retoma el intercambio axial con los tutores. El relevamiento de los participantes sobre este punto indica que esta comunicación no necesariamente fue en todos los sentidos, porque reclaman más intercambio con otras unidades académicas, pero ya haber salido de la direccionalidad de cada uno con el tutor es fruto de una propuesta de formación de construcción más horizontal.

Sobre la evaluación de la propuesta, siguiendo el Modelo Sistémico de Vann Slyke et al. (1998) podemos decir que la propuesta formativa del curso aporta a las características y fines de la organización (Universidad Alpha) ya que colabora con la consolidación de su perfil de extensión y contribuye a la calidad académica. En cuanto a la adecuación al perfil de los destinatarios, como en su mayoría son docentes con experiencia al respecto, está pensado para sistematizar las prácticas y conocimientos con fuerte participación. Y en cuanto a las características metodológicas del curso, tiene una función dinámica adecuada a los objetivos explicitados y tiene vocación de flexibilidad en relación a los objetivos institucionales sobre el tema.

Haciendo ahora el análisis sobre los elementos que en la propuesta de enseñanza se relacionan con la propuesta didáctica del aprendizaje-servicio, se puede decir que se encuentran muchas conexiones. Explicita sobre esto la responsable institucional:

“El protagonismo de los estudiantes fue puesto desde el punto uno. Les dijimos que queremos que ustedes nos cuenten qué es lo que están haciendo y cómo lo están haciendo. (...) buscábamos que si bien cada uno hablaba desde la materia que dictaba en el marco de la facultad, porque tenía que atender a una articulación curricular concreta, también queríamos que visualizaran cuáles serán las comunidades específicas donde estaban trabajando como para poder compartir desde mi cátedra cómo puedo colaborar con esta comunidad de la que también vos estás trabajando y conoces y recuperar esto de “antes de pensar proyectos de la nada atendemos a las comunidades que ya conocemos o que otros no pueden abrir las puertas más fácilmente” y poder acompañarnos en ese proceso.”

M. Entrevista personal. Universidad Alpha. Febrero 2020. Anexo C, pág. 161.

Vuelve a ser un grato descubrimiento que también esta propuesta tiene presente la búsqueda de la coherencia de la propuesta formativa con la matriz pedagógica que sustenta la misma. Es más claro aún la presencia de los elementos característicos del aprendizaje-servicio y según estamos investigando, esto repercute en la percepción de posibilidad de implementación, tal como muestra que el 90% de los participantes respondieron afirmativamente a la pregunta

¿Considera que luego de la capacitación su proyecto puede ofrecerse a los estudiantes como Práctica Social Educativa para su acreditación?

Encuesta a los participantes. PSE. Universidad Alpha. Anexo C, pág. 164.

Sin embargo, a la consulta de elementos que faltarían a la presente propuesta, los participantes indican:

| |
|-------------------------------|
| evaluación |
| reflexión |
| proyectos interdisciplinarios |

Encuesta a los participantes. PSE. Universidad Alpha. Anexo C, pág. 164.

Siendo los dos primeros puntos notas esenciales para los proyectos de aprendizaje-servicio, podemos decir que si bien el camino está avanzado, aún hay elementos que se pueden seguir trabajando.

4.4 Nuevas categorías de análisis

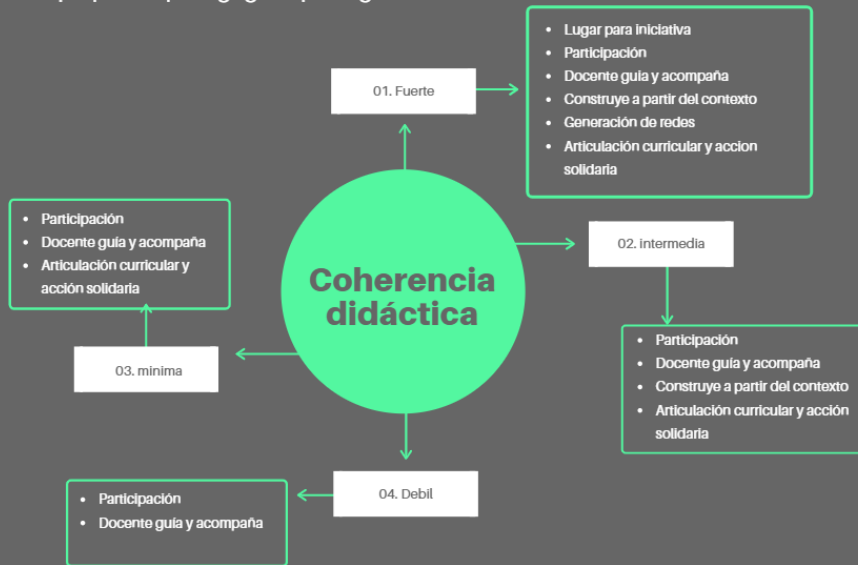
Volviendo a otro subgrupo de las preguntas que guían mi trabajo, y tomando los tres casos presentados y brevemente analizados, llegué al desarrollo de algunos esquemas de análisis como los que siguen:

- ¿Qué elementos de la pedagogía del aprendizaje-servicio se plasman en la propuesta de formación docente?
- ¿Hay estrategias son particularmente adecuadas para la enseñanza de desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio?

Como primer punto podemos hablar de la **coherencia didáctica**. Esta categoría quiere evidenciar la medida en la cual la propuesta de formación docente se identifica metodológicamente con la pedagogía que desarrolla desde el contenido: protagonismo de los estudiantes, la articulación entre el servicio y el aprendizaje, el vínculo y trabajo colaborativo constante con la comunidad, la transversalidad de los procesos de reflexión, comunicación y evaluación. Los descriptores son un conjunto de rasgos que permite categorizar en niveles esa coherencia conceptualizada.

Categorías y descriptores

COHERENCIA DIDACTICA: La propuesta didáctica tiene los rasgos de la propuesta pedagógica que la guía



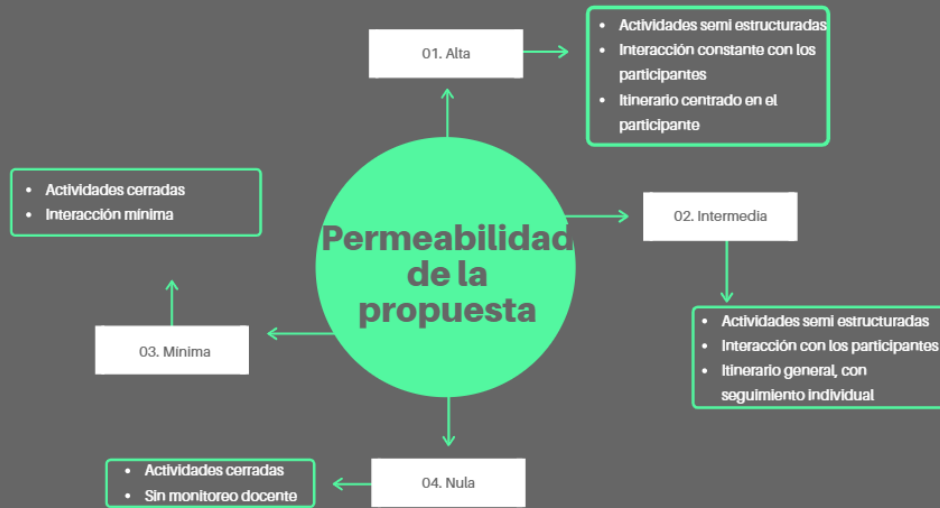
photography.co

El análisis de los datos nos permite observar que en cada uno de los casos hay elementos que se identifican con la propuesta del AYSS. Pero para poder sacar conclusiones, hay otros elementos que pueden aportar datos sobre la coherencia desde otro punto, y nos llevan a las siguientes ideas.

Permeabilidad de la propuesta: Con esta conceptualización queremos visibilizar particularmente el grado en el cual la propuesta plasma el protagonismo de los estudiantes, permitiendo que la misma participación sea modificadora de la propuesta.

Categorías y descriptores

PERMEABILIDAD DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: Evidencia adaptabilidad de la propuesta didáctica a los aportes y/o necesidades de los participantes



photography.co

Otra conceptualización es la **adecuación de los componentes didácticos a la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio**. Con esto queremos analizar la presencia de otros rasgos como las actividades de reflexión, comunicación y evaluación como procesos transversales, a la presencia de actividades que emulen lo que un proyecto de A-S desarrolla, así como la referencia constante a la realidad en la cual intervenir, manteniendo también una relación explícita con el contenido a desarrollar (los contenidos de aprendizaje).

Categorías y descriptores

ADECUACIÓN DE LOS COMPONENTES: Recursos, actividades y evaluación alineadas con la enseñanza de la pedagogía del aprendizaje-servicio



photography.co

Otra categoría sobre la cual desarrollé descriptores para ayudarnos a analizar los casos es la **transferecia contextualizada**. La misma refiere a la medida en la cual los participantes pudieron implementar proyectos sobre los cuales fueron formados. A diferencia de las anteriores, el insumo para determinar lo es la palabra de los propios participantes. Los dos indicadores que utilizamos son la comprensión conceptual de la pedagogía del AYSS y la implementación práctica de un proyecto.

Categorías y descriptores

TRANSFERENCIA CONTEXTUALIZADA: Evidencia en los participantes de la comprensión de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio y la posibilidad real de transferencia de los aprendizajes a la práctica en sus contextos de enseñanza.



photography.co

Con estos recursos conceptuales podemos hacer un nuevo paso adelante en el recorrido en espiral, por los casos que ilustran la investigación, como como todo modelo teórico encuentra puntos de contacto con la realidad y otros puntos que no se condicen directamente.

Podemos ver como la propuesta de enseñanza de Fundación Quinoa tiene, por su formato de trayecto autoadministrado, una baja permeabilidad frente a la incidencia de los estudiantes en ella. El docente está presente a través de la función de guía a través de los contenidos, pero no hay posibilidad de intercambio y guía en las tareas.

Las mismas actividades llevan constantemente a la referencia con la realidad educativa, tanto a través de los casos como con actividades de reflexión sobre la realidad de cada uno, pero no emulan las acciones propias de la implementación de un proyecto de AYSS.

Este itinerario formativo brinda un contenido menos específico que los otros, dado que tiene que fundamentarse dentro de un conjunto de propuestas de innovación en el aprendizaje activo.

En términos de transferencia contextualizada, los participantes muestran conocimiento en la temática, pero como no era objetivo la implementación de proyectos, no se enfatizó en ello.

Desde el análisis conceptual, su punto más fuerte es la adecuación de los componentes didácticos, porque es la propuesta que más claramente introduce las actividades de reflexión y comunicación y en cierta medida una autoevaluación constante, pero al mismo tiempo, lo hace de una forma individual en lugar de formar para el trabajo colaborativo, propio de este abordaje pedagógico.

En cambio la propuesta formativa de la Asociación Civil Yelmo presenta contenidos muy sólidos y específicos en cuanto a referencias teóricas tanto desde lo conceptual como lo metodológico para la ejecución de proyectos de AYSS. La realidad se encuentra siempre presente en el curso, a través de las experiencias y testimonios que forman parte de los contenidos.

En relación a las actividades, las mismas guían eficazmente a las tareas propias del desarrollo de un proyecto. Si bien las actividades llevan a que cada uno desde su realidad realice un proyecto con las características que le son propias, no cuentan con posibilidades de variación según la realidad aportada por los participantes. En este sentido la permeabilidad en relación a los aportes de los participantes es baja.

La guía del docente como tutor hace que el seguimiento y evaluación sean una constante, lo mismo que la reflexión cuando el tutor realiza preguntas para fundamentar la acción o decisiones a tomar, pero no es una actividad formalizada como el AYSS propone.

Mirando la adecuación de los componentes lo podemos poner en el nivel alto, porque toda la propuesta didáctica está orientada, como marcan los objetivos del curso, al desarrollo práctico de un proyecto de AYSS. Pero podemos hablar de un nivel intermedio de coherencia didáctica porque si bien metodológicamente se cumple el rol docente como guía, y en contenido cada uno lo adapta a su realidad desde la formalidad de la escritura de un proyecto, con la guía de ese docente, no se hace énfasis más que teóricamente en la acción solidaria a realizar. Este aspecto queda en la responsabilidad de cada uno, lo mismo que la reflexión sobre lo que se está desarrollando.

También debido a esto es que la transferencia contextualizada podría ser aún mayor a la que es, porque el proyecto queda en la formalidad de la presentación, con todos los elementos que lo componen, pero no se desarrolla como efectivamente se espera, de la mano de la comunidad, con el aporte de los estudiantes desde el primer momento.

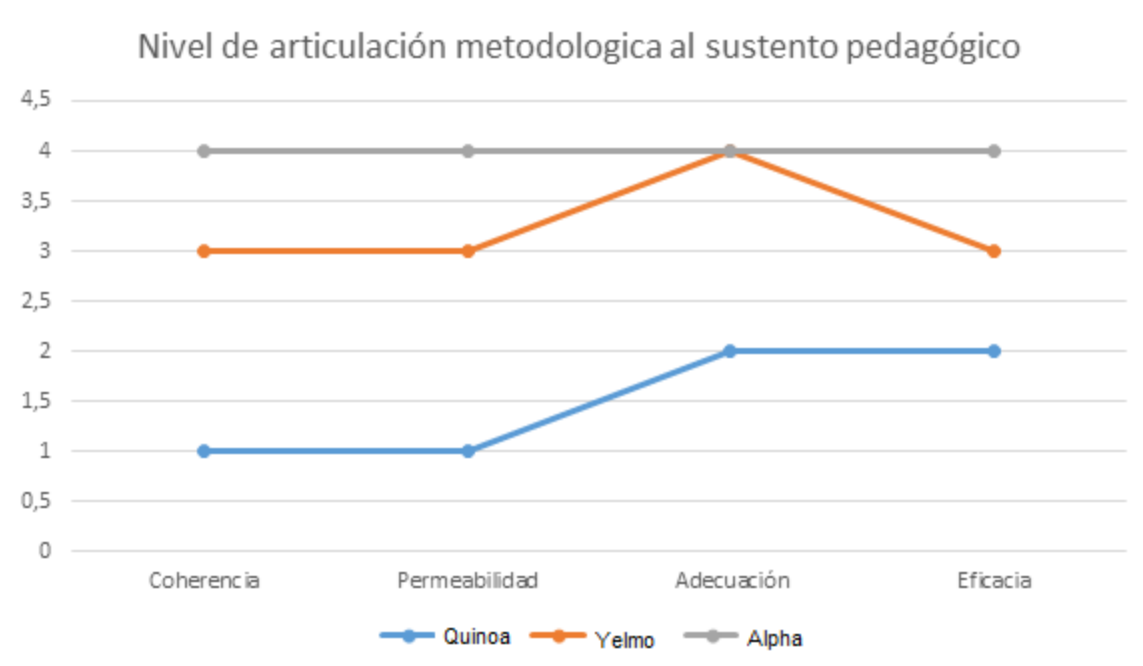
La propuesta de la Universidad Alpha es quien más se acerca a los niveles que estamos buscando, con una permeabilidad alta, dado que se centra en la experiencia de los participantes, que van articulando la práctica y escribiendo en cierta medida el contenido a analizar. Es una propuesta que didácticamente adecúa los componentes para el desarrollo de una propuesta de AYSS, con materiales adecuados, experiencias de la realidad aportadas por los propios participantes que se vuelven material de reflexión, con la guía del docente tutor, con una evaluación y reflexión constante, aunque no siempre explicitada.

La transferencia contextualizada en esta propuesta es alta, también por la particularidad del trabajo de construcción del grupo y es haber seleccionado a los docentes que ya estaban trabajando en esta temática, por lo que la transferencia fue inmediata y los resultados de la formación muestran la efectiva posibilidad de sistematizar los conocimientos teóricos con los que no todos contaban y presentar en sus unidades académicas de referencia, los proyectos de formación.

Por lo dicho anteriormente, es que también a nivel de coherencia didáctica es fuerte, dado que se encuentran los principales rasgos de la pedagogía del AYSS allí, el protagonismo de los participantes, la articulación constante con la realidad que trae el trabajo con la comunidad, y la articulación con el contenido que es la propia pedagogía del A-S.

A nivel general esta última es la propuesta que mejores estándares tiene dentro de las categorías desarrolladas, si bien hay elementos que trabajar, por ejemplo si el grupo de participantes cambia el perfil y hay que hacer un mayor esfuerzo por relacionar la teoría con la realidad que no será quizás tan cercana.

La síntesis de este análisis según las categorías conceptuales desarrolladas para este trabajo puede verse en el siguiente esquema:



4.5 La mediación tecnológica de la enseñanza de la solidaridad

La enseñanza de la solidaridad se vuelve un elemento del curriculum cada vez más presente tanto en la educación básica como superior. La formación de ciudadanía comprometida es hoy un desafío al cual los organismos educativos se deben hacer eco, plasmando el su currícula formas de vinculación.

“ARTÍCULO 32.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen: g) (...) la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional”.

LEN 26.206

Es así que vemos desde hace algunos años el impulso que las propuestas de formación para la ciudadanía responsable, comprometida, solidaria (u otras denominaciones similares) va fortaleciendo su presencia en las instituciones educativas, pero como muchas veces decimos en el ámbito educativo, esos mismos contenidos nuevos, no se encuentran en la formación del profesorado.

Es por eso que tenía particular interés en investigar sobre la forma en la cual las instituciones promueven la formación docente en aprendizaje-servicio, para ayudar a visibilizar también las potencialidades y limitaciones con las cuales tenemos que trabajar.

Una didáctica de la solidaridad no está delineada hasta ahora, pero podemos trabajar sobre ella. Como lo expresa Martínez de la siguiente manera:

“Se presentan cinco ámbitos de la formación universitaria en los que es posible integrar acciones y establecer pautas u orientaciones que favorezcan la formación en valores y el aprendizaje ético de los futuros graduados y graduadas: el de los contenidos curriculares, el de la relación entre estudiantes y profesores, el de las formas de organización social de las tareas de aprendizaje, el de la cultura participativa e institucional y el de la implicación comunitaria del aprendizaje académico”. (Martínez, 2006:89)

En estas propuestas, la solidaridad se vuelve objeto de análisis y de práctica. Muchas instituciones educativas tienen en sus estatutos, actas de identidad, proyectos educativos institucionales, etc., como misión la promoción de la solidaridad con la comunidad. Las 3 instituciones que analizamos lo tienen de esta manera:

"La Universidad Alpha guarda íntimas relaciones de solidaridad con la sociedad de la cual forma parte. Es un instrumento de mejoramiento social al servicio de la acción y de los ideales de la humanidad." Estatuto Universitario. Art. 69

"La misión de la Asociación Civil Yelmo es contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa en América Latina a través del desarrollo de proyectos educativos solidarios" Página institucional. Quienes somos.

"Los pilares de la caridad y la educación siempre me han guiado, y de ellos surgió Fundación Quinoa, para cambiar vidas a través de la educación en todo el mundo. Mr. Quinoa, fundador." Página web institucional. Quienes somos.

Ahora, ¿qué herramientas tecnológicas nos pueden ayudar en esta tarea, siendo que la solidaridad nos remite a una experiencia de "encuentro" (Aranguren, 1997) con otro/s con una necesidad a la cual hacer frente con lo que tengamos para aportar? ¿Es la tecnología medio adecuado para su desarrollo?

Si este trabajo se hubiera desarrollado integralmente antes del estallido de la pandemia mundial por el COVID-19, podríamos haber tenido que argumentar mucho más esta respuesta, pero la evidencia del desarrollo de múltiples iniciativas solidarias gestadas y desarrolladas desde la virtualidad en este 2020 nos permite afirmar que es posible.

Para ello, quisiera abrir una línea de pensamiento en relación a las tecnologías como mediadoras en la enseñanza de la solidaridad, de la responsabilidad e influencia en la sociedad. Con qué medios tecnológicos podemos vehicular los sentidos y las prácticas propias de una solidaridad que permite el encuentro con el otro, con ese enriquecimiento mutuo que sucede al estar en contacto, con la posibilidad de un compartir realidades.

Hay un reciente trabajo de un equipo de investigación español que toma justamente este tema y dicen:

"Como recoge Escofet (2017), los recursos tecnológicos pueden orientarse de diferentes formas: a la comunicación y la colaboración, a la búsqueda de información, hacia la creación de contenidos y para propiciar la reflexión. Para estos fines nos encontramos con recursos diferentes: videoconferencias, chats, foros virtuales, correo electrónico, Facebook, Twitter, wikis, blog, grupos de whatsapp, Drive, Dropbox, mapas conceptuales, infografías, etc. Desde esta perspectiva, los proyectos de aprendizaje-servicio basados en tecnologías digitales nos permiten, además del desarrollo de las competencias digitales, ofrecer

una apropiación ética y cívica de las mismas. En consecuencia, este tipo de proyectos nos permiten impulsar una visión humanista y humanizadora de las tecnologías digitales." (García-Gutiérrez, J.; Ruiz-Corbella, M. y del Pozo, A., 2020:12).

Como decíamos ya en 2013 (Salvatierra y Di Lascio, 2013: mod 2, pag 3), la mediación tecnológica deja su impronta en las propuestas de enseñanza en la virtualidad, lo cual nos requiere la conciencia en la selección de las mismas. Entonces propuestas en la cuales se evidencia como fundamento pedagógico la construcción comunitaria de sentidos (Ausubel, 1978), el trabajo desde la realidad compleja (Morin, 2000), el conectivismo (Siemens & Downs, 2008) y la cognición distribuida colectivamente (Levy, 2007), y se materializan en la inclusión de herramientas colaborativas que permiten constante edición y retroalimentación (foros, wikis, documentos colaborativos, videoconferencias), que requieren la participación para la construcción (bases de datos colaborativas, líneas de tiempo comunitarias, repositorios colaborativos, etc.) y son herramientas que conllevan una mirada de la tecnología al servicio de la tarea horizontal, con otro/otros con quienes queremos compartir el pensamiento y la acción.

La investigación citada anteriormente (García-Gutiérrez, J.; Ruiz-Corbella, M. y del Pozo, A., 2020) también asevera que las tecnologías utilizadas en los proyectos de aprendizaje-servicio virtual, objeto de su reflexión, cumplen la función de acercar comunidades que colaboran entre sí, que de otra forma no sería posible haberlo realizado. Entra en este panorama el aprendizaje-servicio ubicuo, con nuevas perspectivas. Como nuestro objeto de reflexión es la formación docente en contexto de virtualidad, aquí también estas mismas herramientas pueden ser utilizadas incluso como modelización de propuestas de aprendizaje-servicio que tomen la virtualidad como posible escenario. Se hace más evidente en este caso la función instrumental, pero a su vez aumentativa de las tecnologías al servicio de los objetivos de la formación para el aprendizaje de la solidaridad.

4.6 La transparencia de la propuesta didáctica

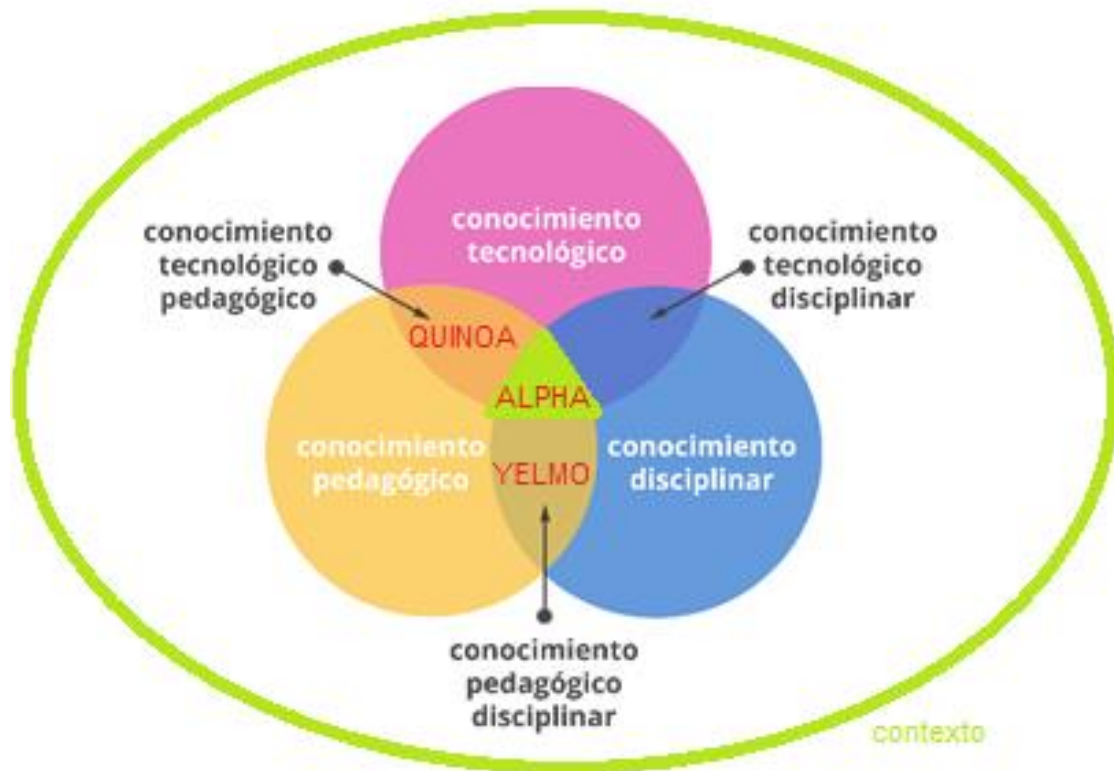
"Entendido como pedagogía, el aprendizaje-servicio involucra cuestiones centrales de la reflexión educativa. Propone un modo de vinculación pedagógica en la que educador y educando aprenden juntos de la experiencia y se comprometen juntos en la transformación de la realidad. Implica acción y reflexión sobre la práctica y el establecimiento de vínculos solidarios que permitan actuar y aprender recíprocamente con y de la comunidad. Propone aprendizajes activos y

significativos, centrados en el protagonismo de los estudiantes." (Tapia, M.N. 2015:34)

El corazón de la investigación realizada versa sobre la transparencia de la pedagogía del aprendizaje-servicio en la propuesta didáctica ofrecida a los docentes que se forman. Al ser una propuesta con características muy definidas hace posible esta búsqueda de indicios que nos permitan abordar el problema planteado. Durante el desarrollo del análisis hicimos referencia a elementos destacables.

Aquí retomamos el sentido de "innovación didáctica" (Adell y Castañeda, 2012) como nuevos procesos de enseñanza, nuevas maneras de usar los dispositivos y herramientas quizás conocidos, para acercarse más transparentemente o coherentemente (para utilizar las categorías desarrolladas) a la propuesta pedagógica que inspira la formación. Para esto, la construcción conceptual del ya conocido modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006), nos ayuda a ver en qué medida se integran el conocimiento tecnológico, disciplinar y didáctico-pedagógico en las propuestas. Sobre esta interacción construimos la categoría analítica de coherencia didáctica.

En relación a la pedagogía del aprendizaje-servicio delimitamos como conocimiento disciplinar los elementos teóricos que la distinguen de otras propuestas pedagógicas y a la vez la conexión con otras corrientes. El conocimiento pedagógico-didáctico lo enmarcamos en la propuesta de actividades y de organización general que permite profundizar en el aspecto metodológico desde la práctica misma. El conocimiento tecnológico lo encontramos en el lugar de la tecnología no solo como herramienta, reemplazable con otro recurso, sino con una modalidad específica de trabajo con esa propuesta de A-S, lo que llamamos inclusión genuina en términos de Maggio (2012).



En las propuestas formativas analizadas vemos la presencia de los elementos del modelo, pero no en todos los casos la combinación de los elementos permite resaltar la potencialidad de la propuesta en la intersección de las tres áreas.

En la Asociación Civil Yelmo es clara la fortaleza en el conocimiento disciplinar y didáctico pedagógico, pero no se logra llevar a su máximo potencial la formación en las herramientas digitales que permitan la vivencia de las acciones que son centrales para la propuesta que si se abordan desde lo conceptual.

En el caso de la Fundación Quinoa, presenta como eje el conocimiento didáctico pedagógico, y presenta recursos tecnológicos que permiten acceder a las acciones propias de la pedagogía del A-S como construcción colaborativa y reflexión personal. Sin embargo, no se destaca la sistematización y profundización de los contenidos propios.

El caso de la Universidad Alpha es el que más se acerca al centro del modelo, con un equilibrio (aunque menor profundidad) entre la pertinencia de los contenidos, brindar conocimiento pedagógico-didáctica y el conocimiento tecnológico que permita el desarrollo de proyectos de A-S.

Otro aspecto que, aunque puede estar incluido en la dimensión pedagógica del modelo TPACK, pero para mejor profundización lo tomamos aparte, es la generación de comunidad al servicio de la comunidad en sentido más amplio. Al ser un aspecto central para la pedagogía del aprendizaje-servicio, es importante relevar su presencia. En el análisis de cada caso fue comentado el esquema comunicacional generado, y por él la posibilidad de formación de comunidad en contexto de virtualidad, comunidades de práctica, cohesionadas por la tarea.

El AYSS no se concibe desde la individualidad, es necesario que dos sujetos colectivos se encuentren en el deseo de conocerse y trabajar juntos con el fin de llegar a brindar ayuda para una necesidad concreta detectada. En los casos analizados tenemos diferentes estrategias sobre este punto: por un lado tenemos una comunidad más compacta, de los docentes de una universidad, que se encuentran para redefinir y fortalecer los conocimientos que tienen en pos de institucionalizar las prácticas que vienen desarrollando. Es el caso más claro de una comunidad de práctica con intercambios constantes, trabajo colaborativo concreto, pero la propuesta no incluye la participación de la comunidad externa a esta. En el caso de Fundación Quinoa es una comunidad con cierta homogeneidad que tiene un mismo fin, la formación en prácticas pedagógicas innovadoras, pero el rastro de la interacción es muy bajo. Se puede conocer la realidad del otro pero no interactuar con ella. La comunidad, llamémosla “destinataria”, no se encuentra presente. En el caso de la Asociación Civil Yelmo la comunidad conformada por los participantes es más heterogénea, y el foco está puesto es el intercambio inicial con todos pero vira hacia un fuerte intercambio que tiene en el centro al participante, quien se conecta con la comunidad local y con el tutor para validar la coherencia del abordaje. Entonces ¿podemos hablar de la presencia de una comunidad en el sentido que la propuesta del aprendizaje-servicio entiende? En sentido estricto no. Este es un punto para seguir pensando.

4.7 El “poder” de la propuesta formativa del aprendizaje-servicio

Y me queda una de las preguntas de investigación que me parece importante desarrollar en este trabajo, pero, como las anteriores, será un punto de inicio para seguir pensando: ¿Los dispositivos virtuales en los que se desarrollan las propuestas son adecuados a los objetivos de formación de una enseñanza poderosa en términos de Maggio (2012)?

Recordemos sus rasgos y podemos visualizar su presencia en los casos trabajados:

- *ayuda a reconstruir lo conocido*: especialmente el caso de la Universidad Alpha, pero también en la Asociación Civil Yelmo encontramos la posibilidad de traer la realidad, analizarla y sobre ella construir prácticas innovadoras que atiendan las necesidades. En todos los casos no es una propuesta disruptiva en relación a la tradición pedagógica del aprendizaje en base a proyectos, pero supone a la vez una reconstrucción desde un sentido transformador no abordado generalmente en educación.
- *a repensar lo pensado, lo aprendido*: la reflexión, actividad constante en los proyectos de aprendizaje-servicio permite justamente esta característica de la enseñanza poderosa. Especialmente en el caso de Fundación Quinoa se hace lugar a actividad de reflexión en primera persona, pero en cierta forma hay actividades que la promueven en todos.
- *puede dar cuenta del abordaje teórico*: las propuestas analizadas cuentan con fundamentación desde las fuentes teóricas propias de la pedagogía del aprendizaje-servicio, pero también se encuentra la promoción a la asociación de otras corrientes que abonan el debate didáctico y social al respecto.
- *permite pensar al modo de la disciplina que se está enseñando*: poder pensar ya de la forma en la cual deberemos desarrollar nuestras acciones “en el campo” es la propuesta que más claramente los tres casos presentan, algunas más explícitamente relacionadas, siguiendo el mismo camino de diseño de un proyecto, otro, siguiendo el camino de presentación institucionales de las propuestas y en el otro, tener claros los elementos con los cuales presentar la propuesta a las autoridades. Hay diferencia en la profundidad sobre este abordaje, pero todas son propuestas proyectadas en la realidad a intervenir.
- *mira en perspectiva*: El camino por contextualizar esta propuesta pedagógica la encontramos también presente en diferente medida en las 3 propuestas, en una hay una perspectiva de movimiento mundial, en otra se logra la perspectiva en relación a la misión institucional centenaria y en otro caso la perspectiva de las corrientes de innovación pedagógica. En todos los casos se entiende el aprendizaje-servicio en perspectiva con otras propuestas que permiten visualizar su valor relativo y sustancial.
- *está formulada en tiempo presente*: en este punto podríamos decir que hay diferentes elementos que analizar. La presencia en todas las propuestas analizadas de experiencias de la realidad contemporánea como elementos centrales de las propuestas, hacen que la reflexión o

construcción sea siempre en términos de actualidad. Pero Maggio al explicar este punto remite a la didáctica, a la planificación atravesada por la realidad contextual y la que traen los propios participantes. En este sentido el caso de la Universidad Alpha es aquella más explícitamente planteada en términos presentes, porque tiene una propuesta que se estructura con la fuerte intervención de los participantes, y planificada en la variabilidad de sus componentes didácticos, en la medida que se avance en el proceso de institucionalización de las PSE.

- *ofrece una estructura original:* los últimos puntos no están destacadamente presentes en las propuestas analizadas. La estructura de los contenidos, el abordaje, la organización de las actividades, el plan de evaluación no sale de la lógica habitual de la formación a distancia. Si pudiéramos pensar desde la originalidad, podríamos pensar en la inmersión en un problema desde el cual poder vislumbrar los rasgos de este abordaje pedagógico en particular, y articularlo con la identidad institucional que promueve la formación. Otro punto para seguir pensando.
- *conmueve y por ello perdura:* Es cierta forma el análisis de la transferencia contextualizada de las propuestas, de la valoración positiva que hicieron los participante de los cursos nos permite ver que hay una "huella" sobre el conocimiento logrado, pero conmover, movilizar internamente la lógica que veníamos teniendo por una nueva no es tan fácil de relevar. Las propuestas analizadas tienen un alto porcentaje de satisfacción por parte de los participantes, pero dado el contenido que se trabaja (la transformación de la realidad circundante, la potenciación de la calidad educativa, el protagonismo de los estudiantes como ciudadanos activos, etc.) fácilmente podría marcar un hito en la forma de trabajar desde la educación. No tenemos datos para afirmarlo, ni refutar esto en los casos, pero quisiera creer que de serlo, hubiese salido en las encuestas o desde el discurso de los entrevistados. Otro punto a promover.

Esta descripción nos permite ver la potencialidad que la enseñanza del aprendizaje-servicio puede tener en los docentes que se forman, pero a la vez deja en evidencia los puntos que aún ninguna de las propuestas observadas tiene y sobre lo que se puede trabajar para desarrollar una propuesta "poderosa".

CAPITULO 5:

Conclusiones y nuevas aperturas

“en tecnología educativa diferenciamos entre innovación tecnológica “dura” (nuevos dispositivos y herramientas, hardware y software) e innovación “didáctica” (nuevos procesos de enseñanza/aprendizaje, nuevas maneras de usar los dispositivos y herramientas)” (Adell y Castañeda, 2012:25)

Comenzamos planteándonos una pregunta central de la investigación:

¿Hay rasgos propios de la lógica de la pedagogía del aprendizaje-servicio que se transparentan en las propuestas de formación a distancia destinadas a educadores?

Llegamos ahora al cierre habiendo hecho un camino de análisis de casos a la luz de teoría validada y generando algunas categorías para poder dar un aporte a la innovación didáctica desde el campo de la tecnología educativa en pos de la coherencia conceptual y metodológica.

5.1 ¿Cómo se enseña el aprendizaje-servicio? Buenas prácticas observadas.

Desde el horizonte de nuestro tema de investigación, podemos desarrollar una secuencia de buenas prácticas en vistas a montar una propuesta de enseñanza del aprendizaje-servicio en la cual se pueda hacer experiencia del mismo contenido que se aprende. Se trata de:

1. Brindar propuestas pedagógicas con sentido de transformación de la realidad.
2. Explicitar objetivos establecidos en las diferentes etapas del itinerario de formación.
3. Plantear de una secuencia pedagógica de la propuesta, que emula las mismas acciones que tienen que llevar adelante en los proyectos, de forma colaborativa con otros.
4. Desarrollar un programa de formación sólido conceptualmente desde el campo educativo, que brinde perspectivas variadas y actuales.
5. Presentar la realidad “contada” por los autores o por los propios participantes como marco desde el cual mirar la acción educativa. Tanto en los materiales como en las actividades, se promueve que sea la

- realidad que interpela, que hace preguntas, que motiva a los participantes a descubrir qué tienen para actuar sobre ella en busca de una transformación.
6. Proponer materiales que interpelan los sentidos de los participantes, muestran la complejidad de los abordajes, evidencian la necesidad del trabajo con otros.
 7. Brindar recursos y actividades que permiten hacer la experiencia de "encuentro" (herramientas colaborativas que permiten constante edición y retroalimentación), y trabajo a la par con otros (bases de datos colaborativas, líneas de tiempo comunitarias, repositorios colaborativos, etc.); herramientas que conllevan una mirada de la tecnología al servicio de la tarea horizontal, con otro/otros con quienes queremos compartir el pensamiento y la acción.
 8. Dar espacio a acciones contextualizadas: si bien metodológicamente se brinda un esquema de acciones, las formas, los enfoques pueden ser propuestos por los participantes para adecuarlo a su contexto educativo.
 9. Proponer recursos y actividades que permiten el ejercicio del registro y sistematización de las propuestas y sus avances
 10. Establecer espacios de autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación que permita al participante estar siempre alertas al cumplimiento de los objetivos.
 11. Ejercer un rol docente que acompaña, guía, moviliza la reflexión sobre la acción.
 12. Generar una vivencia de formación centrada en la experiencia de los participantes que van articulando la práctica y escribiendo en cierta medida el contenido a analizar.

Fenstermacher siempre dejó en mi formación personal una huella indeleble: el poder preguntarme si las propuestas en las que trabajo son ejemplos de buena enseñanza en sentido moral y epistemológico (Fenstermacher, 1989). En sentido moral, creo que la propuesta del aprendizaje-servicio invita a provocar acciones de principio por parte de los estudiantes (docentes en los casos analizados), en la búsqueda de un bien mayor al propio pero en el cual tengo un papel protagónico que cumplir; y es buena enseñanza en sentido epistemológico en cuando es un contenido digno de que el estudiante lo conozca. Es necesario una educación no solo de calidad en cuanto al rendimiento evaluable a nivel internacional, es necesario una educación de calidad para todos los estudiantes, una educación que enseñe a identificarse en el tejido social del que formamos parte, y desde donde podemos reconocer nuestras potencialidades, vivenciar una educación que nos llama a poner las manos en la realidad para decodificar su complejidad y la urgencia de asumir el compromiso de poner nuestra mente

al servicio del progreso de todos. Vale la pena que se promueva. La pandemia que estamos viviendo lo demuestra con creces.

5.2 Profundización en la coherencia didáctica. Líneas para seguir indagando.

En el camino de análisis desarrollamos categorías, una de las cuales es coherencia didáctica de las propuestas. Esta categoría quiere evidenciar la medida en la cual la propuesta de formación docente se identifica metodológicamente con la pedagogía que desarrolla desde el contenido. En este caso hablamos de los rasgos centrales del aprendizaje-servicio: protagonismo de los estudiantes, la articulación entre el servicio y el aprendizaje, el vínculo y trabajo colaborativo constante con la comunidad, la transversalidad de los procesos de reflexión, comunicación y evaluación. Los descriptores de las categorías nos permiten ver los niveles de esa coherencia conceptualizada.

Como ya fue mencionado, podemos decir que efectivamente las propuestas de formación docente sobre aprendizaje-servicio que analizamos presentan rasgos propios de esta pedagogía. Poder decir esto tiene una importancia contundente desde mi punto de vista como investigadora, ya que, parada desde el campo de la educación, veo como esto incide directamente en la calidad de la enseñanza que se vuelve declamativa y experiencial a la vez; y como bien sabemos, no determina causalmente pero sí encuentra correlato por su dependencia ontológica, en la calidad del aprendizaje de nuestros estudiantes (en cualquier modalidad o nivel educativo nos encontremos enseñando).

Si bien es importante la conciencia de tener aún que caminar hacia una mayor transparencia didáctica, que permita hacer la experiencia de los elementos neurálgicos de la pedagogía del A-S, esta aproximación investigativa nos muestra el potencial que tiene revisar nuestras propuestas a la luz de la coherencia didáctica, a través de la cual se aprende desde el contenido pero fundamentalmente desde la experiencia realizada en el itinerario de formación ofrecido.

La participación, como la propuesta del A-S dice, no es figurada ni limitada a un momento del proyecto. Es una participación protagónica por parte de los estudiantes. Esto nos exige pensar en propuestas de formación que hagan visible la búsqueda de la participación, propiciando la iniciativa, la proposición de temas, experiencias y realidades que inviten a todos a definir rumbos. La tecnología puede brindar herramientas para diversificar caminos, realizar recorridos paralelos en equipos de trabajo según los perfiles, que organicen la

iniciativa de los participantes para el desarrollo de los proyectos. Qué escenarios son fijos y cuáles esperan a los participantes para definirse, para desarrollarse.

Es necesario “saber más” para transformar la realidad, que para acreditar un conocimiento aprendido. En el aprendizaje-servicio los aprendizajes no son “un plus” de la actividad. Tiene que ser explícita la articulación que buscamos entre servicio y aprendizaje. El contenido es específico, central; debe estar planificado y debe ser identificable por parte de los estudiantes. Pero justamente por la tradicionalidad de la enseñanza centrada en el contenido propia de la educación en línea, como tecnólogos educativos podemos aportar elementos para el aprendizaje “a dos bandas”, donde la centralidad pueda estar en el contenido propuesto y en el contenido que genera la reflexión por la experiencia realizada.

El servicio ofrecido, primeramente detectado y definido junto con la comunidad es el tercer rasgo identitario del aprendizaje-servicio. Creo que una de las claves en términos de conceptualizaciones nuevas que me permitió este trabajo realizado es proponer mirar a los participantes como una comunidad con una identidad determinada y una necesidad real y sentida que es la formación en aprendizaje-servicio para poder transformar la enseñanza tradicional en enseñanza poderosa, comprometida, transformadora.

Si esa es la necesidad detectada, las organizaciones tienen un currículo oficial definido (la propuesta pedagógica del AYSS), y deben ver cómo ir al encuentro, permitiéndoles el trabajo colaborativo para llevar a cabo la tarea. Como educadores hoy tenemos una gran cantidad de herramientas que permiten el desarrollo de experiencias participativas, colaborativas, de producción de conocimiento, de promoción de la reflexión, la evaluación y la comunicación permanentes.

¿Qué líneas se abren para seguir indagando?

El impacto en términos de calidad educativa al trabajar desde el aprendizaje-servicio que las investigaciones en la temática aportan (Furco, 2005; Billig, 2004, 2006; Tapia, 2006) nos tiene que llevar a preguntarnos por la calidad educativa en las propuestas de formación docente y **aportar como nueva hipótesis que en la medida que la coherencia didáctica sea más fuerte, mayor será el impacto en la formación de los educadores que transiten estos recorridos y por ende en los niños, jóvenes o adultos con los que ellos trabajan.**

Profundizando la hipótesis recientemente enunciada, analizábamos en este trabajo las cualidades de la enseñanza poderosa, y una que nos excedió es poder comprobar que estas propuestas conmueven y perduran en los docentes que participan de la formación. Aquí podríamos abrir una línea de indagación al preguntarnos en la huella que genera la experiencia en los docentes, mancando un hito desde el cual leer su desarrollo profesional.

Y desmenuzando algunos puntos de esta coherencia didáctica que ya enunciábamos en el análisis, pero exceden este primer trabajo, nos podemos preguntar en qué medida las propuestas de formación docente en aprendizaje-servicio reconocen en los participantes una comunidad, con una necesidad sentida con la cual desplegar en sentido práctico la propuesta pedagógica.

Otra línea posible sería investigar sobre la originalidad de la estructura didáctica. Como ya planteaba en el análisis, si pudiéramos pensar saliendo de la propuesta más tradicional, hacia la originalidad, podríamos habilitar la experiencia de inmersión en un problema (común o individual) y su correlato en la acción desde el cual poder vislumbrar los rasgos de este abordaje pedagógico en particular, y articularlo con la identidad institucional que promueve la formación.

Llegamos al final de este trabajo, que me permitió conjugar el perfil profesional que elegí desde hace algunos años, con mi gran interés por propuestas pedagógicas que coadyuven en esta emergencia por repensar la educación. En las instituciones educativas formales y organizaciones educativas no formales tenemos muchos espacios para desarrollar las "habilidades blandas" que desde múltiples voces reclaman a la educación (habilidades de participación, de compromiso, promoción de una ciudadanía formada y responsable), y estoy convencida que una gran herramienta son los proyectos de aprendizaje-servicio, porque allí es donde se da lugar a la solidaridad como contenido, a la cultura colaborativa como forma, al diálogo con la comunidad como método y la transformación social como resultado. Muchas gracias por haber compartido conmigo estas reflexiones, fruto de una primera investigación.

BIBLIOGRAFÍA

A. Bibliografía sustantiva

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32. ISBN: 978-84-616-0448-7
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.
- Andreoli, S (2013) El aprendizaje en red en entornos distribuidos. La capacitación y actualización docente en procesos formativos a distancia y mediados por entornos distribuidos en red. Tesis de maestría. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Andreoli, S. (2013). Ambientes personalizados de aprendizaje (PLE) en educación. CITEP.
- Aranguren Gonzalo, Luis (1997). Ser solidario, más que una moda. En: Suplemento de Cáritas Nº 231, Madrid, Cáritas España.
- Area Moreira, M. (2004). Cap. Los medios de enseñanza o materiales didácticos. Caracterización y tipos. En: Los medios y las tecnologías en educación. Madrid: Pirámide.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Boss, S., & Krauss, J. (2010). Aprendizaje por proyectos con herramientas digitales, internet y web 2.0. Eduteka. [En línea]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/AprendizajemHerramientasDigitales.php>
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. 14,44, 2010, Revista Mexicana de Investigación Educativa.

- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2015). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2010) Calidad Académica e integración social. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. UNCU.
- Carpintero, C. (2013). Anatomía de la imagen como medio expresivo en la práctica docente II. CITEP.
- Cassany, D. (2012). En_línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (1996). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2003). "Panorama de la Era de la Información en América Latina ¿es sostenible la globalización?" En: ¿Es sostenible la globalización en América latina? Santiago de Chile: FCE.
- Chevallard, I. (2002) La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Aique.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cobo, C. (2016). La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Montevideo: Debate.
- Coll Salvador, C. y Monereo, C. (eds.) (2011). Psicología de la educación virtual. Madrid: Morata.
- Consejo Federal de Educación (2009) Resolución N° 93 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria.
- Crespo, Karina (2015). "Módulo 1: Los materiales didácticos, una creación del docente", en Diseño de materiales educativos digitales. El docente como gestor inteligente de la información. 2° ed. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.
- De Pablos Pons, J. (2009). Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet. Málaga: Aljibe
- Duque B. (2018) "Evaluando una experiencia de aprendizaje-servicio en torno al aprendizaje de conceptos de la ciudadanía global." en RIDAS:

- Revista Iberoamericana de aprendizaje-servicio. N° 5.
<http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/22139/23649>
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
 - Elliot John (2000) *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Morata. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
 - Fenstermacher, G. (1989) *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M. "La investigación en la enseñanza" Tomo 1*. Madrid, Barcelona. Paidós, M.E.C.
 - García Aretio, L. (2006). "Materiales de calidad". En Editorial del BENED
 - García del Dujo, Á. y Suárez Guerrero, C. (2011): "Interacción virtual y aprendizaje cooperativo: un estudio cualitativo", en *Revista de Educación* N° 354, Salamanca, España.
 - García-Gutiérrez, J y Ruiz-Corbella, M. (2020) "Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje." En RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. VOI 23. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/25390/20496>
 - García-Gutiérrez, J.; Ruiz-Corbella, M. y del Pozo, A. (2020). *Innovación y aprendizaje-servicio virtual: elementos para una reflexión basada en la experiencia*. RIDAS, *Revista Iberoamericana de Aprendizaje. Servicio*, 9, 62-80. DOI10.1344/RIDAS2020.9.4
 - Johnson, D. y Johnson, R. (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique, San Pablo.
 - Lion, Carina (2006) *Imaginar con tecnologías*. Buenos Aires: La Crujía
 - Lion, C. y Perosi, V. (2012). "Conocimiento, hipertexto y enseñanza: perspectivas interpeladoras para el análisis crítico". En *Seminario Manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales en la historia reciente de la educación. 1958 - 2008*. Universidad Nacional de Luján: CIFASIS.
 - Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Bs. As.: Paidós.
 - Litwin, E. (1998). "La investigación didáctica en un debate contemporáneo", en *Debates constructivistas*. BAQUERO y COLS, R. A. Bs. As. Aique.

- Litwin, E. (1998) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. et. al. "Corrientes didácticas contemporáneas". Paidós. Argentina. Capítulo 4
- Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Bs. As.: Paidós.
- Litwin, E. 2000. La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa. Colección Agenda educativa. Grandes Protagonistas de la Historia Argentina, Agenda educativa. Amorrortu Editores, 160 pp. ISBN 9505188196
- Litwin, E. (comp.) (2000). Tecnología educativa. Política, historias, propuestas. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (comp.) (2003). La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Editor Paidós. 226 pp. ISBN 950121513X
- Litwin, E. (2009). Tecnologías educativas en tiempos de internet. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M., Lion, C. y Perosi, V. (2014) Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. En Polifonías Revista de educación, 5, 3, 2014, p. 101 - 127. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS%20N%C2%B0%205%20Sept-Oct.%202014.pdf>
- Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, C. (2008) "Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia" En: Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VII. Universidad de Sevilla. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M7/>
- Martínez Carlevaro, M. RIEDULAB, "Comparación entre ABP y AYSS". Seminario internacional de aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires. 2018
- Martínez Martín, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista Iberoamericana de educación. N. ° 42, pp. 85-102

- Mena, M. (2001). "Los materiales en Educación a Distancia". En Programa de Formación Integral en Educación a Distancia. Plan Maestro. Año 2. Evaluación de Recursos Educativos. Corrientes: UNNE
- Middaugh, El. Y Kahne, J. (2013) "Nuevos medios como herramienta para el aprendizaje cívico" En Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, ISSN 1134-3478, N° 40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4147506>
- Ministerio de Educación de la Nación (2010) "Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza socio comunitarias solidarias", Disponible en http://www.clayss.org/04_publicaciones/me_arg/2015_orientaciones_2014.pdf
- Morin, E. (2000) Los siete saberes para una educación del futuro. UNESCO
- Onrubia J. (2005). "Aprender y enseñar en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento". En RED: Revista de Educación a Distancia, monográfico II. Disponible en: https://documentop.com/aprender-y-enseñar-en-entornos-virtuales-actividad-conjunta-ayuda_5a1794cc1723dd3fe6ca6a52.html [Consulta: 06/10/19].
- Ortega-Ruipérez, B. (2020). Formación del profesorado a distancia sobre aprendizaje-servicio: aspectos a considerar. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 9, 102-122. DOI10.1344/RIDAS2020.9.6
- PASO JOVEN (2004) Manual integral para la participación solidaria de los jóvenes en proyectos de aprendizaje-servicio. Buenos Aires: BID.
- Pea, Roy (2001): "Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación", en G. Salomon: Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. <http://www.usal.es/teoriaeducacion> Vol. 8. N°3. Diciembre 2007
- Ripa, E. (2007) ¿COMO ABORDAR EL ESTUDIO DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE BLENDED LEARNING? Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. <http://www.usal.es/teoriaeducacion> Vol. 8. N°3. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017307011.pdf>

- Ritchhart, Church y Morrison (2014) "Hacer visible el pensamiento". Buenos Aires: Paidós.
- Roig, H. (2013). Evaluación y acreditación: la educación a distancia bajo examen. I Jornadas Nacionales III Jornadas de la Universidad Nacional de Córdoba "Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa".
- Rubio, M. J. (2003). "Enfoques y modelos de evaluación del e-learning." Revista RELIEVE, v. 9, n. 2, p. 101-120. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm
- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (comp.) (2015). De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción. Rosario: Homo Sapiens.
- Tapia Sasot de Rodríguez, M.R. (2012) "Las TIC en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio". En Herrero, A. y Tapia, M.N. Actas II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio Facultad de Ciencias Económicas | Universidad de Buenos Aires. http://clayss.org.ar/JIAS/II_jias/Libro_IIJIA-S_COMPLETO.pdf
- Tapia Sasot de Rodríguez, M.R. (2014) Las tecnologías de la Información y de la Comunicación en el desarrollo de proyectos de aprendizaje y servicio solidario. Tesis de maestría. UBA. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4322/uba_ffyl_t_2014_902722.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tapia Sasot de Rodríguez, M. R. (2015) "Evidencias digitales para la investigación Sobre aprendizaje y servicio solidario" En En Herrero, A. y Tapia, M.N. Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio Buenos Aires, 26 de agosto de 2015 http://clayss.org.ar/JIAS/III_jias/Libro_IIIJIA-S.pdf
- Tapia, M.N. (2000) La solidaridad como pedagogía: el aprendizaje servicio en la escuela. - 1a. ed. - Buenos Aires : Ciudad Nueva
- Tapia, M.N. et all (2015) El compromiso social como pedagogía. Bogotá: CELAM.
- Tapia, M.N. (2016) "Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial". En: Rubio, Laura y Escofet, Anna (coord.) (2017). Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad. Barcelona, Octaedro-ICE, pp. 55-68)

- Vigotsky, Lev (1988): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Crítica.
- Weber, V. (2007). ¿De qué hablamos cuando hablamos de colaboración? Disponible en: <https://goo.gl/trEWJz> [Consulta: 06/10/19].

B. Bibliografía metodológica

- Abad Miguélez, B. (2016) Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. En EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N.o 34, mayo-agosto, 2016, pp. 101-120. ISSN: 1139-5737, DOI/empiria.34.2016.16524
- Sirvent, M. T. (2003) El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico. En Sirvent M.T. El Proceso de Investigación.
- Sirvent M. T. (2003). La investigación social y el compromiso del investigador contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina
- Sirvent, M. T. y Monteverde, M. C. (2016). Recapitulación: características de la investigación científica. Material de cátedra. Carrera Maestría en Tecnología Educativa, Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (en elaboración). Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento.
- Sirvent, M. T., Rigal, L., Sarle, P. y Llosa, S. (2012) La investigación cualitativa como modo de generación conceptual. Montreal-Canadá. Revista de investigación cualitativa Número dedicado a Investigaciones cualitativas en América Latina.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- Weinerman y Sautu Comp. (2001) La_Trastienda_de_la_Investigacion. Ed Lumiere.

ANEXOS

A. Documentos y normativa educativa sobre aprendizaje-servicio en argentina

Los tres casos que tomo para analizar la temática de la formación docente en modalidad virtual sobre aprendizaje-servicio, están radicados en Argentina. Es por ello que el relevamiento comienza por nuestro país.

Educación básica - Argentina

Marco normativo

- Decreto del poder ejecutivo nacional 377/2000 estableció el “Premio Presidencial Escuelas Solidarias”, aún en vigencia.
- **Resolución ministerial 42 43/03** El Ministerio de Educación de la Nación crea el Programa Nacional de Educación Solidaria, para promover el aprendizaje-servicio en el sistema educativo nacional. (<https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/educacion-solidaria>), que ha publicado numerosos materiales para docentes interesados en la temática.
- La Ley de Educación Nacional 26.206²⁰, aprobada por el Congreso Nacional el 14 de diciembre de 2006, refiere en numerosos artículos a la necesidad de formar a los estudiantes para una ciudadanía democrática comprometida con los valores solidarios (artículos 8, 11, 20 y 27) y de promover los proyectos educativos solidarios y prácticas de aprendizaje-servicio (artículos 30, 32, 123 y 126). En los capítulos IV, V y VI, correspondientes a la Educación Secundaria, se establecen orientaciones para el desarrollo de las prácticas educativas solidarias en el marco de las finalidades enunciadas para la nueva escuela secundaria obligatoria.

Capítulo IV, Educación Secundaria:

“ARTÍCULO 30.- La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos: a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que

²⁰ <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural. b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio”.

“ARTÍCULO 32.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen: g) (...) la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional”.

Capítulo V, La institución educativa:

“ARTÍCULO 123.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales, que se adecuarán a los niveles y modalidades: l) mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias”.

Capítulo VI, Derechos y deberes de los/as alumnos/as

“ARTÍCULO 126.- Los/as alumnos/as tienen derecho a: a) Una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades”.

- Resolución N° 17/07 del Consejo Federal de Educación²¹.

Incorpora al calendario escolar el día 8 de octubre como el “Día Nacional del Estudiante Solidario”.

Habilita a las jurisdicciones a generar un comprobante que acredite las actividades solidarias con objetivos educativos desarrolladas por estudiantes y docentes en el marco del proyecto educativo institucional, siempre que involucren:

- al menos 3 meses de trabajo solidario;
- la articulación de la actividad solidaria con al menos un espacio curricular
- las actividades queden documentadas como parte del proyecto institucional.

²¹ <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/17-07-5900b667a5f57.pdf> y <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/17-07-anexo-5900b5e286803.pdf>

- Resolución Consejo Federal de Educación (RCFE) N°93/09, y Anexo I²². “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”

En el marco de las propuestas de enseñanza para la nueva secundaria obligatoria, el Consejo Federal acordó incluir a los “Proyectos sociocomunitarios solidarios”, espacios de aprendizaje-servicio de los que participa por lo menos un curso entero.

“38- Los proyectos sociocomunitarios solidarios son propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social. En ellos se prioriza la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares, integradas desde la particular perspectiva de la participación comunitaria, y promueven posibilidades de acción que surgen de la participación social.

39- Serán de cursada obligatoria para los estudiantes, admitiendo –en el ciclo orientado- la opción del joven entre varias alternativas, siempre que sea posible.

40- Este tipo de propuestas incluirán la construcción del problema sobre el que se trabajará, la búsqueda de información y recursos teóricos y prácticos para la acción, la producción de la propuesta de trabajo comunitario, su desarrollo y valoración colectiva. Los estudiantes participan en todos y cada uno de estos momentos –que son parte constitutiva de la experiencia pedagógica- con la orientación del docente o los docentes responsables.

41- Podrán estar a cargo de uno o más docentes y agruparán a los alumnos de diferente modo: en el primer ciclo, por sección, año o en grupos heterogéneos. En el ciclo orientado, podrán plantearse proyectos de acción sociocomunitaria solidaria afines a la formación específica de cada orientación.

42- Los proyectos sociocomunitarios se inscribirán en la propuesta escolar en forma regular no necesariamente semanal, contemplando jornadas dedicadas exclusivamente al desarrollo de las prácticas sociocomunitarias. Es decir que su inclusión al proyecto pedagógico escolar puede adoptar diferentes formas: un conjunto de horas de desarrollo quincenal, que roten en diferentes días (quincena “a” y quincena “b”), una carga horaria semanal u otras, combinadas con jornadas previamente destinadas a las salidas que demande el proyecto.” (Anexo I, p. 10)

- Documentos de apoyo para la Escuela Secundaria. Ministerio de Educación, 2011 “Orientaciones para el desarrollo institucional de

²² <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf> y <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-anexo-5900b6d3bab8e.pdf>

propuestas de enseñanza socio-comunitarias solidarias"²³. Este documento ofrece una guía para todas las escuelas secundarias que se propongan implementar institucionalmente los "Proyectos sociocomunitarios solidarios". Incluye sugerencias prácticas a partir de diferentes puntos de partida institucionales, y recoge numerosas experiencias ya desarrolladas.

- Plan Estratégico Nacional (2016-2021) "Argentina enseña y aprende" del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.²⁴ Dentro de los ejes centrales, destacamos los objetivos prioritarios vinculados al aprendizaje-servicio:

1.3 Mejorar los aprendizajes para el desarrollo integral de los/as estudiantes en todos los niveles y modalidades educativas

1.3.5 Desarrollo de nuevas propuestas y experiencias pedagógicas que despierten mayor motivación e involucramiento de los/as estudiantes en su proceso de aprendizaje, incluyendo nuevos espacios, tiempos y estrategias para el aprendizaje que conecten los nuevos saberes con el mundo social, cultural y productivo y que propicien nuevos modos de apropiación del saber.

1.6 Fortalecer la educación superior

1.6.3 Profundización de la vinculación de las instituciones de educación superior con los sectores socio-productivo, socio-comunitario y artístico cultural.

2.1 Formar nuevos/as docentes con saberes y capacidades específicos para garantizar procesos de enseñanza que promuevan aprendizajes de calidad y la inclusión de los/as estudiantes

2.1.9 Profundización de la formación en entornos digitales y en el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje

- Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Desde el plan quinquenal 2012-2016 se encuentra la temática de la promoción del aprendizaje-servicio. Actualmente en el plan 2016- 2021.

"renovar la enseñanza. Es imperativo transformar las prácticas docentes para que sean eficaces y pertinentes con las demandas de la sociedad del conocimiento, en la cual los objetivos de la escuela son cada vez más ambiciosos y donde la autoridad tradicional de las instituciones está en permanente cuestionamiento.

²³ <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/edusol-orientaciones-edicion-2014-5901e6e90071f.pdf>

²⁴ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9_0_0.pdf

Renovar la enseñanza supone, desde ya, incorporar las nuevas tecnologías, pero sobre todo, transformar la experiencia escolar a través de prácticas pedagógicas abiertas a la diversidad, la expresión, la exploración; en definitiva, revitalizar la pasión por aprender a lo largo de toda la vida. Para ello, el INFD promoverá la formación de los docentes en innovaciones pedagógicas que demuestren tener impacto en el desarrollo de las capacidades fundamentales de todos los estudiantes” p.5

Educación superior – Argentina

- **Ley de Educación Superior Nro. 24.521/95** ²⁵

Artículo 27. Las instituciones universitarias a que se refiere el artículo anterior, tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenecen.

Artículo 28. Son funciones básicas de las instituciones universitarias:

a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales;

e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad.

Artículo 37. Las instituciones universitarias garantizarán el perfeccionamiento de sus docentes, que deberá articularse con los requerimientos de la carrera académica. Dicho perfeccionamiento no se limitará a la capacitación en el área científica o profesional específica y en los aspectos pedagógicos, sino que incluirá también el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria.

Universidad Alpha - Marco normativo para el desarrollo de las PSE:

Res. (CS) 520/10

²⁵ <https://www.coneau.gob.ar/archivos/447.pdf>

- Crea el programa de PSE
- Establece que los proyectos de PSE deben estar a cargo de equipos docentes formados por profesores y auxiliares, con una duración de 42 horas.
- Fija su carácter voluntario hasta el ciclo 2012.

Res. (CS) 3653/11: Reglamento de PSE en las carreras de la Universidad Alpha
Objetivos

- Obligatoriedad
- Formas de inserción académica
- Requisitos de los proyectos.

Res. (CS) 172/14


- Establece la obligatoriedad a partir del año 2017 para la obtención del diploma para todos los ingresantes a la universidad a partir de ese ciclo.

Res. (R) 449/18

- Crea la Coordinación del Programa de Prácticas Sociales Educativas.

ANEXO B. Trabajo de campo caso Fundación Quinoa

A. Presentación institucional




Nuestra Misión

Cada niño merece un gran maestro

Fundación Varkey es una organización sin fines de lucro establecida para mejorar los estándares de educación en todo el mundo. Nuestra misión es que cada niño tenga un gran maestro. Con ese objetivo trabajamos activamente en el desarrollo de las capacidades de los educadores y en la revalorización social de su rol. Creemos que si garantizamos la calidad de la enseñanza, mejorarán los resultados.

”Siempre he pensado que la educación es la clave para solucionar muchos de los problemas más serios que enfrenta el mundo: la violencia, la pobreza, la salud. El inicio es la educación”.



FOUNDATION
Changing lives through education

QUIÉNES SOMOS **QUÉ HACEMOS** NOVEDADES PARTICIPÁ TRANSFORMANDO ESCUELAS

Qué hacemos

Creemos en una educación de calidad para cada niño. Trabajamos para mejorarla día a día.

- PROGRAMA DE LIDERAZGO E INNOVACIÓN EDUCATIVA >
- ACADEMY
- OTROS PROGRAMAS
- INFORMES & PUBLICACIONES
- ESTUDIO DE INNOVACIÓN >
- COALICIÓN LATINOAMERICANA PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
- GLOBAL TEACHER PRIZE
- GLOBAL EDUCATION & SKILLS FORUM



Quinoa Academy

Quinoa Academy es una plataforma virtual de aprendizaje colaborativo. Esta iniciativa reúne oportunidades de aprendizaje formal y no formal para docentes y directores de escuela que han participado de nuestro Programa de Innovación Escolar. Actuales participantes y egresados del PIIE pueden acceder a cursos interactivos, clases en vivo con expertos, espacios de debate y contenidos pedagógicos.

[Ingresá aquí](#)

B. Presentación de la propuesta de formación para docentes:

Aprendizaje-servicio solidario



Aprendizaje-servicio solidario promo Ver más tarde Compartir


Una nueva mirada

La escuela es en parte el reflejo de nuestra sociedad, nuestras relaciones, limitaciones y desafíos. Creemos que la pedagogía de Aprendizaje y Servicio solidario implica un cambio de "mirada". Te invitamos a transformar la tuya a través de este curso.

¡El curso está abierto, inscribite!

[Ver el curso](#)

Acerca de este curso:

 Duración: 4 semanas

MÓDULO I: Introducción al aprendizaje-servicio

¿En qué consiste el aprendizaje-servicio? ¿Cuáles son las características de este tipo de proyectos?

MÓDULO II: Hablemos de transformación social

¿Qué es transformar la realidad? ¿Cómo y dónde aprendemos? ¿Cuál es la función de la escuela en la sociedad?

MÓDULO III: El sentido de lo que aprendemos

Aprender haciendo e involucrándonos con el mundo: ¿De qué modo los proyectos de aprendizaje-servicio permiten despertar el interés de los estudiantes? ¿Cómo promover la motivación de los alumnos a través de este tipo de proyectos?

MÓDULO IV: Cómo implementar un proyecto de aprendizaje-servicio


¿Cómo identificar posibles articulaciones y alianzas? ¿De qué forma definir redes de participación para aprovechar la riqueza interna de la escuela? ¿Cómo impulsar un proyecto con los recursos disponibles?

Conocé al profesor:

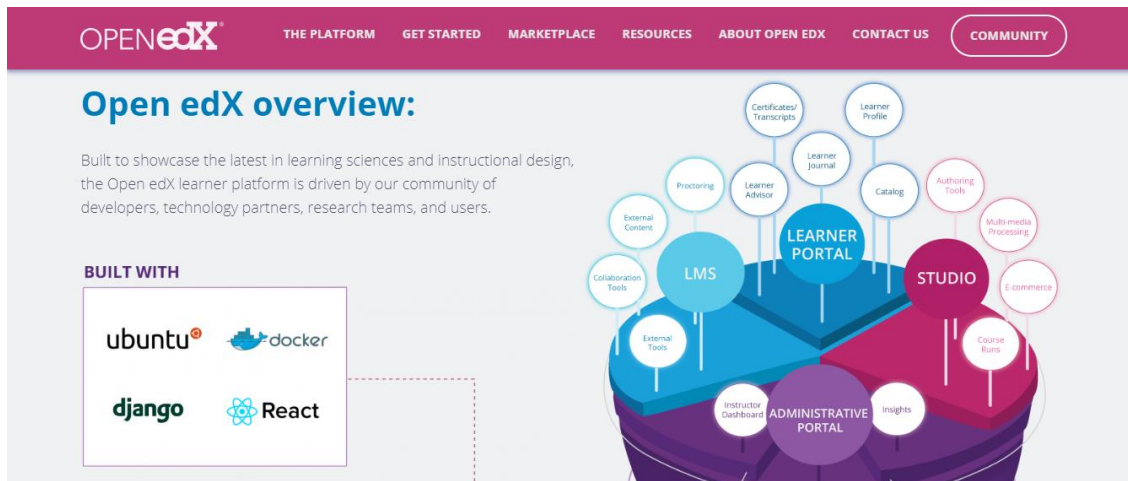
Jesús Silveyra

- Profesor de Filosofía.
- Tiene más de 15 años de experiencia como coordinador de proyectos sociocomunitarios en escuelas.
- Fundador de Pazafavor, una organización sin fines de lucro que trabajaba por la inclusión social a través del arte.

[Ver el curso](#)

 Esfuerzo: 2 hs. semanales

C. Plataforma educativa:



Open edX overview:

Built to showcase the latest in learning sciences and instructional design, the Open edX learner platform is driven by our community of developers, technology partners, research teams, and users.

BUILT WITH

- ubuntu
- docker
- django
- React

The diagram illustrates the Open edX architecture, showing components like LMS, LEARNER PORTAL, STUDIO, and ADMINISTRATIVE PORTAL, each with associated tools and services.

Open EdX es una plataforma educativa con licencia propietaria que permite gestionar diferentes propuestas en la conformación de un campus virtual adaptado al cliente. En este caso, lo visible a los participantes es una plataforma llamada Fundación Quinoa Academy en donde, una vez

logueados, pueden encontrar las diferentes propuestas de formación que la fundación ofrece.

Mis cursos

Busca en tus cursos

Aprendizaje-servicio solidario

APRSERV
Iniciado - 15 de abr. de 2019

Tu nota final: 89%.

Continuar con el curso

Ver Aprendizaje-Servicio solidario

D. Programa de formación:

Curso Discusión Progreso

Aprendizaje-servicio solidario

Buscar en el curso Buscar Continuar con el curso

Módulo 1: Introducción al aprendizaje-servicio solidario

Introducción y herramientas útiles para el curso

Te damos la bienvenida :)

Cómo navegar este curso

Descripción del curso

Criterios de evaluación

Collapse All

Herramientas del Curso

Marcadores

Fechas importantes del curso

Hoy es 3 de ene. de 2020 12:43 -03

| | |
|--|---|
| Pautas del foro | ✓ |
| Conocé Padlet | |
| ▼ Momento de conocernos | ✓ |
| Empecemos con un desafío | ✓ |
| Hora de presentaciones | ✓ |
| Sondeo I | ✓ |
| Sondeo II | ✓ |
| ▼ ¡Comencemos! | ✓ |
| Homework | |
| De cascadas, buzos y sabios | ✓ |
| Qué es aprendizaje-servicio solidario | ✓ |
| Un ejemplo de proyecto para empezar | ✓ |
| Características | ✓ |
| Análisis de caso (una vez más) | ✓ |
| Los espejos | ✓ |
| Espejos: Actividad I | ✓ |
| Más para inspirarse | ✓ |
| Materiales recomendados | ✓ |
| Semillero de ideas | ✓ |
| Nube de sensaciones (e inspiraciones) | ✓ |
| ▼ Módulo 2: Hablemos de transformación social | |
| ▼ Cambio de mirada | |
| Homework | |
| ¿Qué es transformar la realidad? | ✓ |
| Actividad: Micro-revoluciones | ✓ |
| Espejos: Actividad II | ✓ |
| Pedagogía de la esperanza | |
| Lecturas recomendadas | ✓ |
| Actividad: Reflexión a partir de Banský | ✓ |
| Espejos: Actividad III | |
| Sondeo I | ✓ |
| Sondeo II | |
| Diseñá el cambio | ✓ |
| Actividad: Yo puedo | ✓ |
| Espejos: Actividad IV | ✓ |
| Educación expandida | |
| Actividad: Todos somos maestros | ✓ |
| Un ejemplo para inspirarse | |
| La escuela y la comunidad | ✓ |
| Actividad: Armá tu mapa | ✓ |
| Barreras y facilitadores para la inclusión | ✓ |

| | |
|---|---|
| Espejos: Actividad V | |
| Materiales recomendados | ✓ |
| Qué me llevo | ✓ |
| ▼ Módulo 3: El sentido de lo que aprendemos | |
| ▼ Cuál es el sentido de lo que aprendemos en la escuela | |
| Homework | |
| Bulimia escolar y simulacro | ✓ |
| Alumnos zombies | ✓ |
| Espejos: Actividad VI | |
| Aprendizaje por simulacro y por experiencia | ✓ |
| Actividad: Simulacro | |
| Competencias y aprendizajes | ✓ |
| Qué los motiva | ✓ |
| Análisis de casos | ✓ |
| ¡Explorá! | |
| La paradoja | |
| ¿Por qué los proyectos de AyS involucran a los estudiantes? | ✓ |
| Comunicar el proyecto fuera de la escuela | |
| Conocerse en otro contexto | ✓ |
| Espejos: Actividad VII | |
| Lo que ellos no saben | ✓ |
| ¿Pérdida de tiempo? | ✓ |
| Lecturas imprescindibles | ✓ |
| Material recomendado | |
| Semillero de ideas | ✓ |
| ▼ Módulo 4: Cómo implementar un proyecto de aprendizaje-servicio | |
| ▼ De articulaciones y redes | |
| Homework | |

| | |
|---|---|
| ¿Qué tener en cuenta antes de comenzar? | ✓ |
| 3 formas de comenzar | |
| Casos para inspirarse (¿cómo comenzaron?) | ✓ |
| Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el aula | ✓ |
| La lección más larga del mundo | ✓ |
| Nube de ideas para comenzar | ✓ |
| Espejos: Actividad VIII | ✓ |
| 3 tipos de articulación | ✓ |
| A pensar un proyecto interdisciplinario | ✓ |
| Actividad: Posibles articulaciones | ✓ |
| La riqueza de nuestra escuela | ✓ |
| Alianza con la comunidad | ✓ |
| Redes de participación | ✓ |
| Ejemplos de redes de participación | ✓ |
| Actividad: Redes de participación | ✓ |
| Evaluaciones en los proyectos de AyS | ✓ |
| El mapa de las evaluaciones en el AyS | |
| Cómo financiar estos proyectos | |
| Dar lugar, no ocuparlo | ✓ |
| Lecturas imprescindibles | |
| Material recomendado | ✓ |
| Semillero de ideas | ✓ |
| ▼ Evaluación final | ✓ |
| Final Exam | |
| Evaluación final | ✓ |
| Obtené tu certificado | ✓ |

E. Navegabilidad del aula virtual

Curso Discusión Progreso

Curso > Módulo 1: Introducción al aprendizaje-servicio solidario > Introducción y herramientas útiles para el curso > Te damos la bienvenida :)

< Anterior [Icono] [Icono] [Icono] [Icono] [Icono] [Icono] Siguiente >

Te damos la bienvenida :)

🔖 Marcar esta página

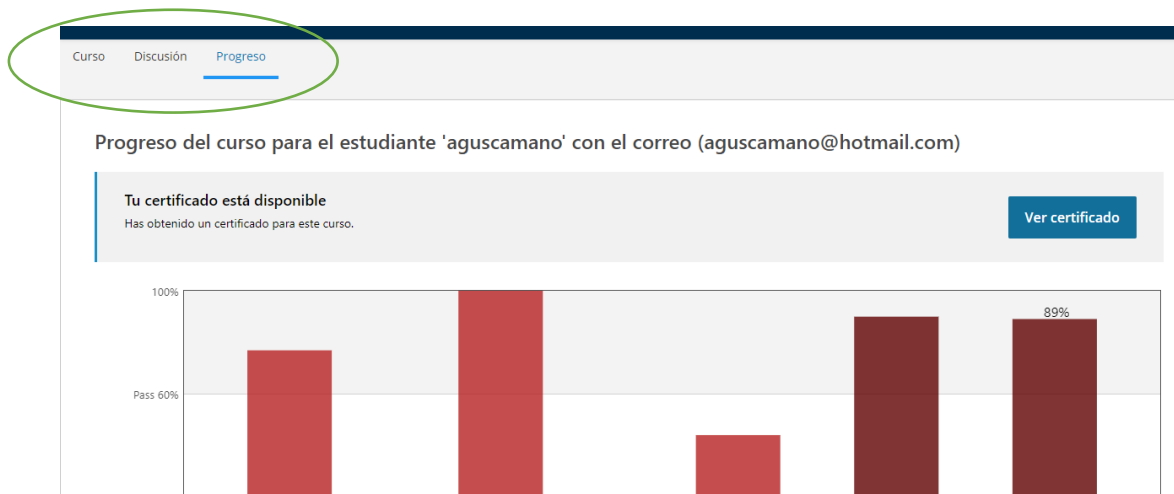


Tiene una barra de navegación horizontal a través de la cual puedes pasar de un ítem del programa al siguiente sin salir de la pantalla principal.

Si salís del curso, al reingresar con el botón "continuar el curso" vas a la pantalla donde dejaste.

Información para el usuario:

La plataforma de la Fundación Quinoa puedes ir a los contenidos del **curso**, a **discusión** donde orienta cómo buscar un tema que estés necesitando encontrar o ir a **progreso** donde te indica qué actividades de calificación ya resolviste y cuál fue la calificación hasta el momento.



| | |
|---|---|
| Módulo 1: Introducción al aprendizaje-servicio solidario | Introducción y herramientas útiles para el curso |
| | No hay puntuación de problemas en esta sección |
| | Momento de conocernos |
| | No hay puntuación de problemas en esta sección |
| | ¡Comencemos! (10/13) 77% |
| | Homework |
| | Puntuación de problemas: 1/1 1/1 1/1 1/1 0/1 1/1 0/1 1/1 0/1 1/1 1/1 1/1 1/1 |
| Módulo 2: Hablemos de transformación social | Cambio de mirada (0/1) |
| | Homework |
| | Puntuación de problemas: 0/1 |

F. Metodología propuesta:

Cómo está organizado:

"Aprendizaje-servicio solidario" es un curso online que se realiza en tiempo real.

Cada semana se lanzará un nuevo módulo y podrás ver sus contenidos y completar sus actividades a tu propio ritmo, mientras interactuás y compartís experiencias con otros colegas.

En la última sección encontrarás un ejercicio final y una encuesta, así podemos conocer qué te pareció el curso.

Este es un curso autogestionado y de matriculación continua.

G. Propósitos y objetivos

En el curso de la Fundación Quinoa no hay especificado en ningún momento los objetivos y propósitos de la formación.

H. Materiales de trabajo:

Los materiales de producción propia son los videos que el docente a cargo del curso ofrece. Son videos muy breves de máximo 5 minutos.

EMPECEMOS CON UN DESAFÍO

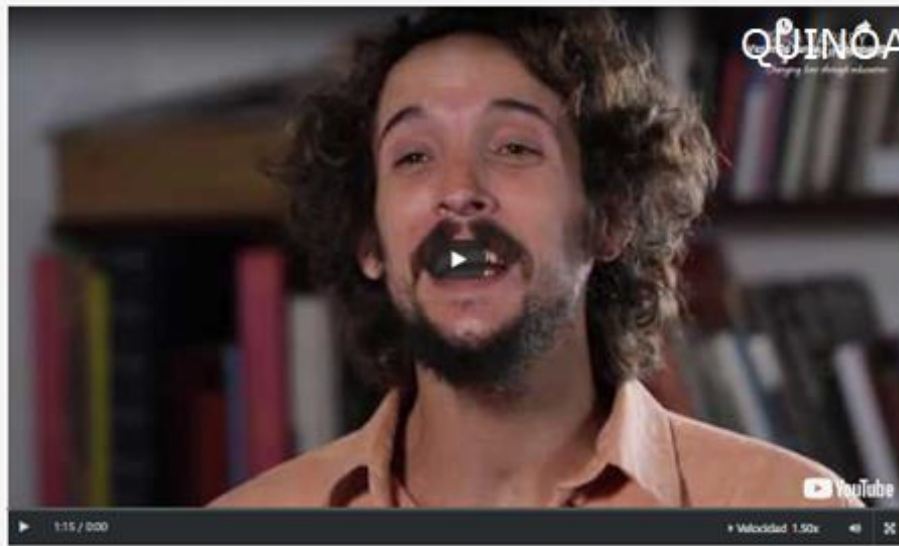


Empecemos con un desafío

¿Alguna vez escuchaste hablar del movimiento ["Vuelta de tuerca"](#)?

A continuación, Jesús te propone un desafío a partir de él.

Desafío



[← Anterior](#) [Siguiente →](#)

Los materiales de lectura o visualización son links que se encuentran publicados en la web. Hay documentos, manuales, gacetillas, entrevistas, blogs, spots, microvideos de experiencias.

MATERIAL RECOMENDADO



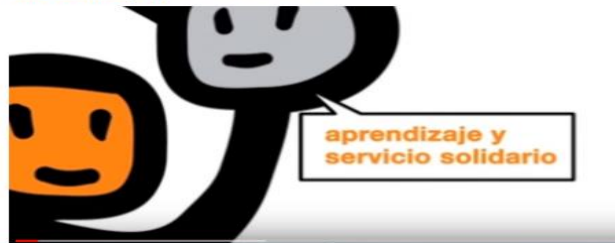
[Hacé clic aquí](#) para acceder al artículo completo.

Escuela y comunidad: La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio

Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional
"Escuela y comunidad"

"Escuela y comunidad: La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional "Escuela y comunidad". Ministerio de Educación de Nación, 2000.

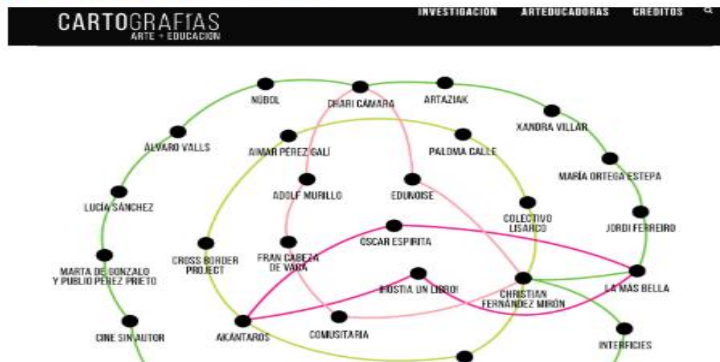
[Hacé clic aquí](#) para ver el video



SEMILLERO DE IDEAS



[Hacé clic aquí](#) para acceder



"Cartografías en arte+educación es un proyecto desarrollado por Pedagogías Invisibles con el apoyo de Fundación Daniel & Nina Carasso

[Hacé clic aquí](#) para ver el video



Los conceptos teóricos trabajados a lo largo del curso son los siguientes:

- Micro revoluciones sociales
- Ayuda a la comunidad
- Pedagogía de la esperanza
- Proyectos educativos
- Bulimia escolar
- Escuela y comunidad
- Inclusión
- Articulación curricular
- Los ODS en el aula
- Redes de participación
- Alumnos protagonistas
- Aprendizaje significativo y aprendizaje de competencias y habilidades

I. Actividades propuestas:

Al ser un curso autogestionado, las actividades son individuales sin retroalimentación (como completar formularios de google)



Actividad II del espejo:

Reflexioná un minuto y respondé la pregunta que se encuentra debajo. Al finalizar, hacé clic en el botón "Enviar".

***Obligatorio**

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico _____

Te invitamos a reflexionar y compartir alguna "micro-revolución" que hayas notado últimamente en el trayecto de tu casa a la escuela (por ejemplo: en el transporte, en la calle, al salir de tu casa, etc.). Escribí alguna de esas "micro-revoluciones" cotidianas en tus "espejos": *

Tu respuesta _____

u otras de retroalimentación automática.

Arrastrá cada elemento a su categoría correspondiente.

1 point possible (graded)

[Keyboard Help](#)

Arrastrá cada elemento a su correspondiente categoría.

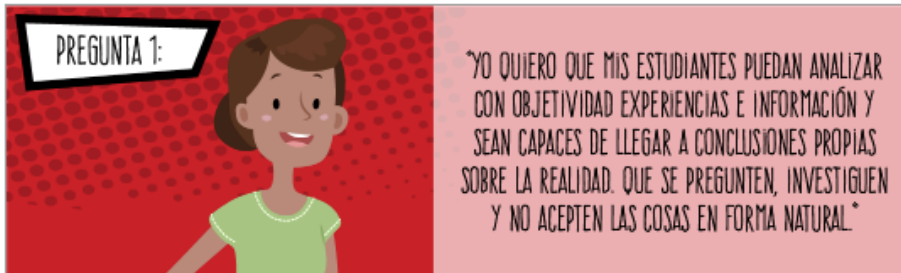


Habilidades para la vida

Para comenzar, te invitamos a reflexionar sobre qué "habilidades para la vida" quisieras desarrollar en tus estudiantes a través de este proyecto.

Para eso, primero repasemos un poco en qué consistía cada una de estas habilidades.

**Mantilla, L. y Chahin, I. "Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas". EDEX, 2006.*



Pregunta 1

1.0/1.0 punto (calificable)

¿Qué "habilidad para la vida" desea desarrollar la docente en sus estudiantes? Seleccioná la opción que consideres más pertinente y hacé clic en el botón "Enviar":

- 1. Autoconocimiento.
- 2. Empatía.
- 3. Comunicación asertiva.
- 4. Relaciones interpersonales.
- 5. Toma de decisiones.
- 6. Solución de problemas y conflictos.
- 7. Pensamiento creativo.
- 8. Pensamiento crítico. ✓

Muchas de ellas se presentan en una plataforma interactiva (www.padlet.net o www.mentimeter.com) por medio de la cual podemos ver los aportes de otros colegas educadores que están realizando o ya realizaron el curso.



NUBE DE SENSACIONES

¿Qué ideas/sensaciones te dejó este primer módulo?

| | |
|--------------------|----|
| Enter a word | 25 |
| Enter another word | 25 |
| Enter another word | 25 |

[Enviar](#)

¿Qué ideas/sensaciones te dejó este primer módulo? Mentimeter

51

Shared presentation "Nube de palabras copy" [X] Copy to your account

j. Evaluación y acreditación

El curso tiene 4 módulos. Cada uno de ellos está compuesto por una serie de videos, actividades prácticas y ejercicios de debate y reflexión. Todas estas instancias deben ser realizadas para poder alcanzar el ejercicio final.

El examen final (que es un múltiple choice automático de Mentimeter) debe ser aprobado con el 70% para completar con éxito el curso.

K. Entrevista a referente de capacitación

Entrevista Fundación Quinoa. Febrero 2020

Entrevistados:

- C. – Responsable de tecnología educativa de Fundación Quinoa Argentina
- F. – Director ejecutivo de Fundación Quinoa Argentina
- J. – Docente creador del curso

Gabriela: ¿Pueden definir qué es para ustedes el aprendizaje-servicio?

F.: El aprendizaje-servicio es una metodología de aprendizaje activa. Entonces lo que busca es los temas propios de los contenidos curriculares poder vincularlos con problemáticas propias de la comunidad donde está inserta la escuela, o relacionada a esa comunidad educativa. Digo relacionada porque a veces tiene que ver con contexto local y a veces con contexto que no están ahí cercanos, pero tienen forma de relacionarse. Es clave esa articulación entre la comunidad, o el lugar donde se trabaja y los contenidos. Eso es lo que hace que sea aprendizaje-servicio. Sino puede ser algo muy lindo, una actividad pedagógica, pero no tiene vinculación con la comunidad, o puede ser una actividad de servicio, pero muy poca vinculación (tengo el cuadrito que usa la Asociación Civil Yelmo). Hay que poner este curso en el contexto del programa. Nosotros tenemos un programa de formación de directivos que lo que busca también hoy nuestros cursos es fortalecerlos para que a través de esos contenidos puedan fortalecerse ellos y sus docentes. Hay toda una semana que trabajan nuevas estrategias de aprendizaje, se ven varios aspectos, se ve algo de aprendizaje-servicio y esto colabora a que puedan profundizar a través del curso.

C.: Un punto para mí importante dentro de lo que decía Fer es como articulamos con la necesidad del contexto para generar un proyecto o algo, es que eso siempre debe tener un interés por parte de los chicos, de los alumnos que lo están generando. No es llegar y decirles esto es lo que vamos a hacer, sino que es al revés... pensemos qué es lo que necesitan... y ahí lo mezclamos un poco con ABP que nosotros también tenemos bastante esa metodología implementándose... entonces pensar que no venga de afuera, sino que a los chicos les resuene algo y se hace a partir de eso.

Gabriela. ¿Hace cuánto tiempo tienen esta formación a distancia? En este formato, porque quizás ya lo venían trabajando presencialmente.

C.: En realidad sí, porque desde el PIE lo venimos trabajando desde el inicio. Pero en este formato virtual yo te diría que hace un año ya, porque fue el primero de los cursos que lanzamos. Busco ese dato y te puedo decir cuántas personas lo hicieron hasta ahora.

Gabriela: Sería un buen dato. Gracias. Ahora les pregunto ¿cuál es el objetivo de esta propuesta formativa? Por qué creen que es importante para los docentes hoy saber sobre aprendizaje-servicio.

F.: Primero, como decía Caro, para trabajar desde el interés de los estudiantes. Por lo general todas las propuestas de aprendizaje-servicio parten de ese interés. En segundo lugar, para brindar herramientas que puedan colaborar con la concreción del currículum, porque muchas veces a los docentes es algo abstracto y ayudarlos a bajarlo a la realidad, a su contexto, a lo que sucede hace que ese aprendizaje se convierta en un aprendizaje significativo. Y lo tercero que tiene que ver con lo que venimos diciendo y es algo que sucede, pero la gente no sabe verlo y estructurarlo, y parte de los problemas en educación es que hacemos cosas, pero no terminamos de darles el marco metacognitivo, de análisis que permita intencionar ese aprendizaje. Entonces yo tomo alumnos, docentes que vienen haciendo cosas y una metodología de fácil transferencia, aprendizaje-servicio es una propuesta ideal.

Gabriela: ¿Cómo describirían la estrategia metodológica que utilizan en el curso?

C.: Nosotros nos basamos un poco en ... es como que ocurre algo medio loco que, dentro del aula los participantes, adultos o niños, tienen una necesidad de lo nuevo o diferente está en el uso de la tecnología, y lo que pasa de la virtualidad que están en contacto humano. En un contexto, la necesidad está en lo que falta.

Nosotros lo que tratamos de hacer es que la persona encuentre un curso donde tenga que estar todo el tiempo haciendo cosas, entonces hacemos videos que son interactivos, la gente tiene que estar compartiendo lo que está haciendo.

La persona no “pasa por el curso” sino que el curso la atraviesa, entonces hacemos mucho hincapié en la interacción de la persona y que no se sienta solo, que esté viendo las interacciones de los compañeros, que sea un ida y vuelta constante. Entonces por eso usamos videos que sean cortos, no 20 minutos. Al principio hacíamos videos de 5 minutos, después empezamos a hacer videos de 3 minutos y ahora estamos tratando de hacer videos de 1 minuto o 1 minuto y medio; lo cual es más desafiante para nosotros, porque tenés algo importante que decir en un minuto, cuál es la mejor forma de decirlo y de llegar. Usamos muchos ejemplos de la realidad, casos que las personas puedan reconocer rápidamente de qué estamos hablando y puedan asociarlo a algo ya conocido.

Después de cada uno de los videos, tratamos de hacer preguntas o una actividad donde la persona tenga que reflexionar sobre lo que hizo.

Se trata de que ellos estén todo el tiempo haciendo, produciendo.

F.: El enorme desafío que el equipo de Caro lleva adelante es cómo hacer un curso que sea guiado por el propio tiempo del participante, pero no sea un libro interactivo, porque los

modelos son acompañados por un facilitador que tiene sus pros y sus contras, o son autogestionados.

Nosotros queremos hacer algo en el medio, que sea autogestionado pero que haya interacción, porque creemos que en esa generación de comunidad se enriquece el aprendizaje. Hay muchos lugares donde uno comenta, participa y por más que es a destiempo de otros, uno entra a la clase y ve las preguntas que otro hizo y quedan visibles...esa es una de las claves del curso.

C.: Otra cosa que estamos usando bastante como herramienta, pero lo usamos después del curso de AYS, es usar elementos de gamificación y de storytelling, incluyendo elementos de una historia a través de la cual ellos vayan descubriendo los conceptos. Eso también lo usamos en los últimos 6 o 7 meses, agregando a los cursos.

F.: El itinerario formativo y la propuesta pedagógica, creo que ahí mejor J. puede responder, porque el diseño el curso.

Si ponerle marco, que es parte de un curso más grande, y si bien la idea es que pueda vivirse independientemente, pero adquiere mucha más potencia y sentido si se entiende dentro de esta propuesta más grande.

Gabriela: J. ¿Cuál es el objetivo de la oferta formativa para docentes?

J.: El objetivo es compartir experiencias, anécdotas, reflexiones, y estrategias alrededor de la temática de proyectos en los cuales la escuela se encuentra con la comunidad. El curso no profundiza específicamente en lo técnico (más allá de que presente algunas experiencias y materiales para ello), sino que la meta final es motivar, inspirarnos para comenzar a desarrollar acciones y proyectos de este tipo en las escuelas. Es una introducción al mundo de este tipo de proyectos, con sus conceptos, con la innovación y creatividad como herramientas claves docentes.

Gabriela: ¿Cómo describirías la estrategia metodológica que utilizan en el curso?

J.: La estrategia se compone de varios elementos: videos presentadores de una temática, de un concepto, una experiencia; actividades para realizar individualmente o en forma grupal; textos y proyectos interesantes en el mundo recomendados, y cierre con preguntas autorreflexivas (El espejo).

Gabriela: ¿Cuál es el itinerario formativo para los participantes?

J.: El itinerario formativo se desarrolla sobre un hilo conductor que son estos proyectos que conectan comunidad-escuela, y los aportes de experiencias en este tipo de iniciativas. No tiene como objetivo generar un proyecto a lo largo del curso sino más bien recorrer una serie de temas, conceptos, preguntas que nos ayuden a introducirnos en la temática.

Nos preguntamos que es "transformar la realidad" en la educación, y utilizamos conceptos como "educación expandida" o "Micro revoluciones" (María Acaso) y de Paulo Freire conceptos como pedagogía de la esperanza, protagonismo juvenil, formación-transformación, etc. Invitamos a los participantes a explorar una iniciativa de protagonismo juvenil mundial: "Design for change". El concepto "educación expandida" nos lleva a profundizar en la relación comunidad-escuela, por eso invitamos a los docentes a generar mapas, a sintetizar posibles articulaciones y alianzas en sus comunidades.

Abordamos el tema del sentido de lo que aprendemos. Reflexionamos sobre el aprendizaje significativo (versus Simulacro, bulimia escolar) y su relación con este tipo de proyectos. Queremos que los docentes puedan aprovechar y potenciar todos los conocimientos y experiencias tanto de sus alumnos como de la comunidad educativa en general.

Un tema que damos importancia es la relación entre la motivación de los participantes del proyecto (tanto alumnos como docentes) y nuestra forma de comunicar los proyectos, haciendo hincapié en la clave de difundir fuera de la escuela.

Finalmente abordamos como implementar este tipo de proyectos de forma general, con algunos consejos, experiencias, formas de comenzar, y sobre todo apuntamos a la creatividad para generar y articular proyectos en la comunidad y con otros docentes.

Gabriela: Uds. al inicio que el curso de Aprendizaje-servicio está dentro de este paraguas más grande que es la formación a directivos. Entonces, ¿este curso está principalmente dirigido a directivos? Porque hace unos minutos C., dijiste que podían ser niños...

C.: No, lo que quise decir es que cuando uno implementa la metodología de aprendizaje y servicio como docente, es clave que los alumnos tengan una preocupación porque sino no se va a traccionar con el proyecto naturalmente y va a tener menos impacto. Me refería a eso.

F.: Y en cuanto al curso, se puede vivir aisladamente, pero va a adquirir mucha más potencia, porque es nuestra teoría de cambio: si se forma a un docente, transforma el aula, si se forma a un directivo, cambia la escuela.

Si bien está metido dentro de este programa de 6 semanas, también está diseñado de forma que se puede tomar autónomamente, como hiciste vos, independiente, solo y autoadministrado. No necesitas necesariamente formar parte del curso más grande con encuentros presenciales para ir monitoreando las metodologías.

Gabriela: Y saben si dentro de los perfiles de los participantes hay gente de organizaciones sociales, o que trabaje con chicos, ¿pero no docentes?

C.: Creo que no. Ahora la plataforma está cerrada, más que nada para las personas que cursan nuestros programas. Son docentes y directivos, pero cuando volvemos a abrir veremos si también hay otras personas de organizaciones interesadas.

Además, te cuento algo, que de todas las consultas que nos llegan, que nos llegan 1 o 2 por semana, el que más preguntan es el de Aprendizaje Servicio, y el de aprendizaje por proyecto.

Gabriela: ¡Buenísimo! Si, los docentes nos estamos preguntando cómo hacer para repensar nuestra práctica. ¿Si después tenés el número de participantes, me lo podrás pasar?

C.: Si, acá lo tengo. Fueron hasta ahora 380 participantes entre el 2018 y el 2019 (un año y medio en total)

Gabriela: Ah bien. Gracias. Y la comunidad que se fue armando en el curso, yo como participante veía los aportes que mis otros compañeros iban haciendo en el curso, leía sus preguntas, sus comentarios, etc. ¿eso queda siempre abierto? ¿Ahí podría ver los aportes de los 380 participantes hasta el momento?

C.: Lo que hicimos, como ahora lo vamos a volver a abrir en marzo, lo que hicimos fue replicar y ahora desde marzo sería una nueva comunidad.

Gabriela: ¿Creen que es eficaz la formación docente en aprendizaje-servicio en esta modalidad? Quizás tengan alguna repercusión en el final del curso, o quizás alguna instancia posterior de monitoreo...

C.: Las encuestas que completaron se las podemos pasar. Tenemos una encuesta final de las 6 semanas de formación que te puede servir, pero si está teñido por los PIES (este

programa de liderazgo completo) parte de este programa de 6 semanas, porque apunta al desarrollo de un proyecto y puede ser de aprendizaje-servicio o de incorporación de otra metodología.

F.: En lo personal no tengo duda que esto aporta y cuando hay un docente interesado, hay que tomarlo en la real dimensión, para evaluarlo necesitarías un encuentro presencial para darle más impulso, ponerle un buen contexto pedagógico... sería ideal para poder mirar y lograr mayores transformaciones, pero hay una necesidad de los docentes de compartir, mostrar sus prácticas y animarlos a eso, a que otros se inspiren.

Por falta de tiempo primero, pero también por cierta falsa humildad, les cuesta compartir sus prácticas y tercero por miedo a que alguien les objete algo... entonces generar una comunidad donde se empiece a contar lo que están haciendo y otro pueda tomar de eso y cambiar algo para su comunidad. Ese es el desafío que tenemos para hacer a partir de marzo, animarlos a eso.

Gabriela: ¡Qué bueno! ¡Tengo la primicia y todo! Uno de los ejes que yo trabajo en la tesis son las comunidades profesionales de práctica, porque queriendo o no, estos espacios tienden a encontrarte con otros y decir, esto que yo hago puede no ser totalmente innovador, pero está generando cambios, y yo puedo ver que lo que vos haces tiene un potencial enorme y en mi comunidad algo de eso puede servir y que de esa interacción en las comunidades potencia el trabajo de aula

C.: Con ese objetivo nace esta nueva plataforma que desde marzo no solo va a tener cursos, sino que los docentes puedan compartir lo que hacen, y los ayuden a planificar, desde generar una comunidad. Nosotros descubrimos que, como recién dijiste, no es que los docentes van a hacer “la innovación” y crear el cohete a marte, sino paso a paso todos los días con pequeñas cosas y nosotros creemos que desde ahí tenemos que acompañarlos, inspirarlos y ayudar en las pequeñas innovaciones a implementar en la escuela.

F.: y ahí te contestamos la pregunta que sigue.

Gabriela: Claro, entiendo que este es el cambio que quieren lograr, que no sea solo formación sino dar un paso en la generación de comunidades de práctica.

F.: Generar formas den las cuales las transformaciones, micro transformaciones que se van dando, se puedan contar para que eso retroalimente y fortalezca.

C.: y esto de usar la inteligencia colectiva: tengo esta pregunta, este desafío, cómo lo resuelven los otros... crecer con los otros, “a hombros de los otros”.

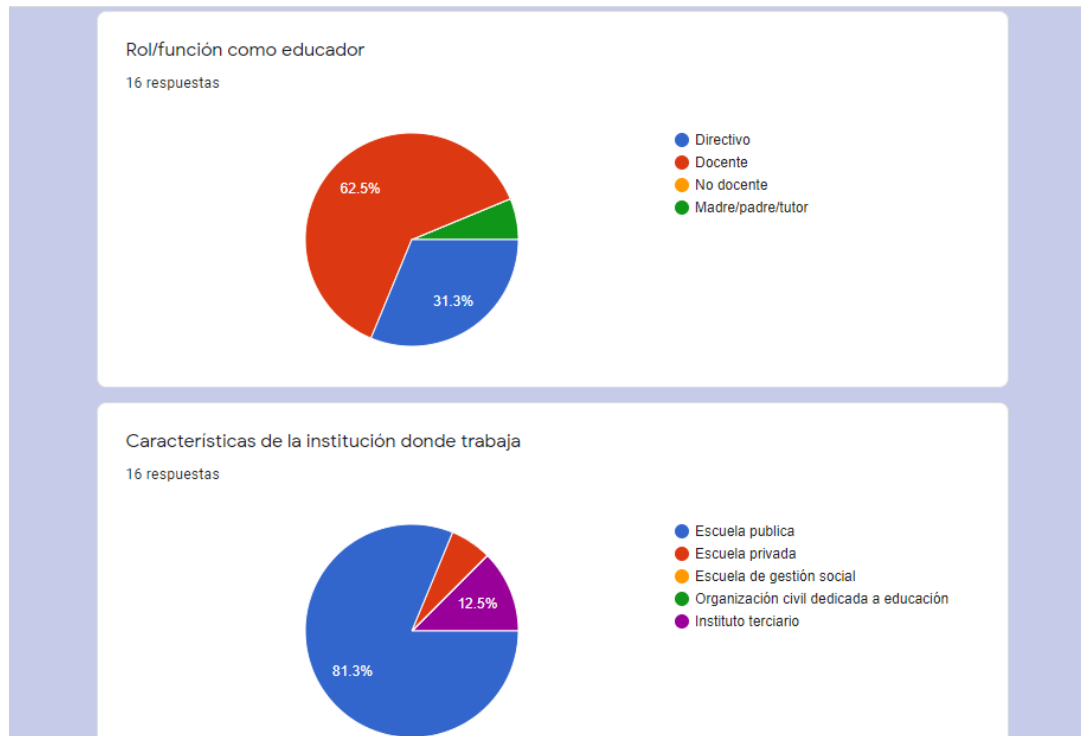
Gabriela: Gracias por su generosidad, apertura...

F.: Esta es nuestra manera de trabajar, muy abiertos... vení, mirá como trabajamos. No tenemos marca registrada de nada, pero entendemos que en el compartir es donde se genera la transformación.

Gabriela: ¡Gracias!

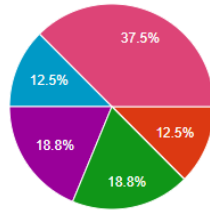
L. Encuestas a los participantes

Al momento del análisis del material de campo, tenemos 16 encuestas a los participantes de la formación virtual en el módulo sobre Aprendizaje-Servicio Solidario.



¿Cuándo realizaste la formación en Aprendizaje-servicio?

16 respuestas



- Primer trimestre 2018
- Segundo trimestre 2018
- Tercer trimestre 2018
- Primer trimestre 2019
- Segundo trimestre 2019
- Tercer trimestre 2019
- Primer trimestre 2020

¿Recordás cuál fue el motivo por el que se inscribiste? ¿Qué estabas buscando aprender?

16 respuestas

Potenciar a un grupo de alumnos con un perfil filantrópico notable

Aprende más sobre aprendizaje servicio

nuevas formas y experiencias

Tener una visión más clara sobre aprendizaje solidario

seguir recibiendo capacitación y actualización educativa y me gusto sobre innovación y tecnología

Deseabá ampliar mis conocimientos en el ambito educativo.

Estoy realizando una capacitación en convenio UNIR-COEFUTURO Ecuador y debía escoger 5 cursos en ATENEA.

Herramientas para mi desempeño

Me inscribí porque me comentaron de los cursos que había y las posibilidades que brindaban para hacerlos. El nombre del curso acaparó mi atención. Buscaba aprender trabajando.

Más conocimiento sobre metodología de trabajo

NUEVAS PROPUESTAS A SER IMPLEMENTADAS EN E AULA

Lo que siempre encuentro en uds.... estrategias innovadoras

Poder acompañar a las escuelas en su recorrido desde la planificación hasta la implementación del

Estaba buscando aprender cómo combinar mi pasión por la educación y mi vocación de servicio (soy parte de una ong desde hace más de 13 años)

Sienpre me anoto, en capacitaciones de Varkey son muy interesantes

Innovación de conocimiento

¿Lo conseguiste a través de la formación recibida? ¿Por qué?

16 respuestas

Si... me ayudó a orientarlos para encontrar ideas y ponernos a la obra

Si m pareció ideal.....pq tiene una guía para todos.....video encadenadamente relacionados

si totalmente

Si porque me brindo propuestas significativas

Sí, sobre todo ver otras miradas de distintos niveles.

Si y bastante. Los documentos de apoyo, son ricos en conocimiento.

Si, estuvo muy interesante

Claro que sí! Porque pude adoptar nuevas herramientas e implementarlas en mis clases.

Si. Ampliamente

SI PORQUE EN UN CORTO PLAZO LO PUDE IMPLEMENTAR Y VI MUY BUENOS RESULTADOS

si. Siempre hay algo uevo...siempre seguimos disfrutando de aprender

En parte porque las escuelas lo estaban implementado a través de sus coordinadores regionales.

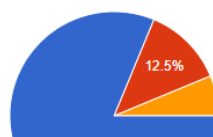
Si. Porque me permitió romper con la idea de que la educación tiene y debe darse sólo dentro del aula

Si

Nuevos estrategias de enseñanza porque todos los conocimientos impartidos son excelentes

¿Crees que el curso te permitió conocer el profundidad la pedagogía del aprendizaje-servicio?

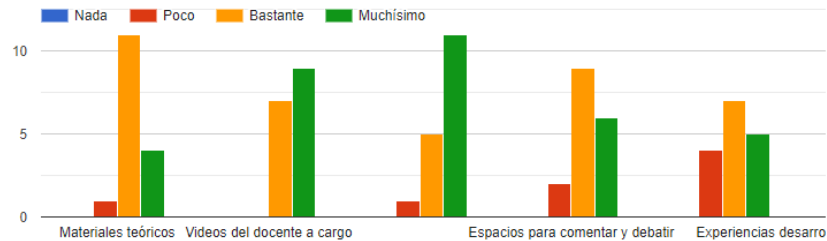
16 respuestas



● Sí
● No
● Tal vez

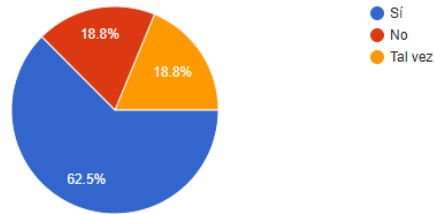
81.3%

¿Cuáles fueron los elementos didácticos que más sirvieron a este objetivo?



Luego de la formación, ¿pudiste implementar lo aprendido?

16 respuestas



¿Nos podés contar algo sobre esto?

13 respuestas

Realizamos, entre otras cosas, instrumentos musicales con desechos que llevamos a una escuela de chicos especiales que amadrinamos...

En la escuela ...comenzamos trabajando sobre aprendizaje servicio con los animales...y con los adultos.....primer grado y séptimo.....luego colaboraciones a filias que suscitaban situaciones de enfermedad....luego abrazo solidario.....luego un regalo navideño de los pequeños de primer grado....hicimos mucho

en el instituto pude usar algo de esto con mis colegas

Solo presentamos un proyecto en una diplomatura sobre inclusion

Este año no lo pude poner en práctica

Estoy trabajando en un proyecto

No he podido implementarla todavía porque en el momento que lo hice era fi de año y luego he estado de licencia.

Pude enseñar que: Plantar un árbol donde se necesita es un acto solidario, investigar las causas de la degradación de un bosque es una actividad de aprendizaje y comprometerse en su reforestación aplicando lo estudiado es, aprendizaje servicio solidario.

TRABAJAMOS ESCUELA FAMILIAS CONSIDERANDO EL INTERES Y NECESIDAD DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Estamos trabajando con mis alumnos con dicha metodología en pandemia....se han realizado Podcast con audiolibros, se ha organizado la biblioteca virtuales etc

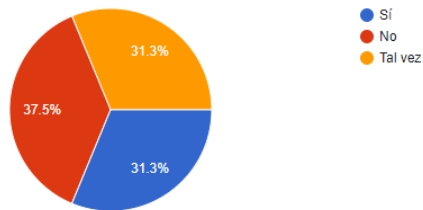
Sí pude implementarlo en la etapa de cierre de los proyectos del 2019. Participando en la puesta en común de los mismos.

Como soy docente reemplazante di muy pocas clases.

Implementación de nuevas formas de trabajo

Mirando ahora tu práctica ¿pensás que faltó en la formación algo que te hubiese resultado necesario conocer / trabajar?

16 respuestas



¿Qué sería?

12 respuestas

La formación recibida, ayuda a dejar volar la imaginación

Trestrategias para la poder afianzar trabajo colaborativo

mas tiempo en la parte practica

El curso fue muy novedoso lo que faltó a mí en lo personal fue plasmarlo en la realidad que me toca desenvolverme.

Me falta aun realizar trabajos colaborativos fuera de la institución atendiendo los contextos inmediatos e intereses de mis alumnos y la institución.

Gracias

Falto el aplicar lo aprendido al servicio solidario.

Aplicación en una experiencia directa tutorizado

Al ser tantos es muy complejo participar, ser escuchados, trazar redes

Aplicación práctica con formatos digitales en el contexto de pandemia. Comunicación digital y trabajo colaborativo en redes.

No lo sé. Necesito adquirir experiencia docente primero.

Nada

Anexo C. Trabajo de campo Caso Universidad Alpha

A. Presentación institucional

La Universidad Alpha es una universidad nacional pública argentina. Por razones de reserva de anonimato, no podré dar demasiada información sobre esta institución.

En este marco institucional, a través de varias resoluciones del Consejo Superior (organo rector de la Universidad) se reglamentó la obligatoriedad de las Prácticas Sociales Educativas, para todos los ingresantes a la Universidad a partir de 2017.

B. Presentación de la propuesta formativa para docentes

Bienvenidos al curso de Prácticas Sociales Educativas.

La Universidad Alpha busca hacer realidad su función social poniendo al servicio de la sociedad los saberes que produce y enseña, permitiendo fomentar la colaboración entre la universidad y la comunidad. Una de las maneras de hacerlo es a través de las Prácticas Sociales Educativas, que "se constituyen en una herramienta eficaz para que los estudiantes desarrollen las habilidades y los valores de la ciudadanía, adquieran diversas visiones del mundo y alcancen una posición reflexiva frente a la realidad, a través de la participación, de nuevas y variadas formas, en la vida social".

Las Prácticas Sociales Educativas son propuestas pedagógicas que privilegian tanto la adquisición de conocimientos como el beneficio concreto en el campo social, atendiendo las necesidades curriculares y de la comunidad, siendo por ello actividades de aprendizaje y de servicio. Resultan así, un medio adecuado para colaborar con la integración de la investigación, la enseñanza y la extensión.

Esperamos que el curso sea un espacio de reflexión y diálogo al interior de cada unidad académica y entre las mismas, para establecer un marco teórico común para las PSE. A su vez, que permita la sistematización de las prácticas, su difusión y fortalecimiento mediante el intercambio recíproco.

Esta unidad introductoria les propone un primer acercamiento a la plataforma y el primer encuentro virtual con su tutor/a.

En el Programa encontrarán toda la información relativa al curso (propósitos, objetivos, bibliografía, etc.), y en el Cronograma la distribución de las actividades en el tiempo por módulo.

Además encontrarán accesos a los recursos institucionales: web, canal de videos, publicaciones principales. Esperamos que empiecen a familiarizarse con este modo de estudio, conocer a sus compañeros y tutores. Para ello resulta clave que cada uno complete su perfil y participe del foro de "Inicio". Les deseamos un muy buen curso, y aquí estamos para lo que necesiten.

La secretaria de innovación académica y el coordinador de las PSE dan la bienvenida al curso y plasman en los videos los objetivos de la propuesta.

C. Plataforma educativa utilizada

La propuesta de la Universidad Alpha se desarrolla en la plataforma Moodle.

D. Programa de formación

Capacitación virtual

Módulo 1: De la función social de la Universidad

- Trayectoria histórica de la vinculación universidad-sociedad en la UBA.
- La promoción de los derechos humanos desde la Universidad.

Módulo 2: Encuadre institucional de las Prácticas Sociales Educativas

- Marco normativo para el desarrollo de las PSE
- Integración entre la investigación, la docencia y la extensión en las PSE.
- Marco conceptual de las PSE como modalidad de articulación entre la docencia y la extensión. La PSE como visión estratégica de la extensión.
- La PSE como construcción interdisciplinaria multinivel. Componentes.
- El componente pedagógico de la PSE.

Módulo 3: El diseño de las Prácticas Sociales Educativas

- Diseño de proyectos de PSE desde la perspectiva de los DDHH.
- Análisis de situación en escenarios reales.
- Identificación y priorización de problemas a abordar en los proyectos de PSE.
- Diseño de estrategias pedagógicas generales y de intervenciones específicas.
- Diseño de la evaluación de los proyectos en base a indicadores directos e indirectos

Módulo 4: Análisis de las trayectorias institucionales para el diseño de PSE

- Identificación de las trayectorias institucionales de experiencias de PSE:
 - la práctica voluntaria de sensibilización,
 - experiencias de aprendizaje servicio solidario,
 - experiencias de práctica pre-profesional,
 - PSE curricular para cumplir misión social y cívica de la universidad.
- Análisis de actores en la PSE: Expertos profesionales y vivenciales. Análisis de experiencias de PSE en diferentes campos del conocimiento.
- Análisis de actores en la PSE: Expertos profesionales y vivenciales. El aprendiente.

Módulo 5: Proceso de inclusión curricular de la PSE.

- Evaluación del impacto de la PSE sobre el escenario social y su repercusión sobre la relevancia del aprendizaje.
- Registro, comunicación y difusión de las prácticas.
- El Sistema Integrado de Proyectos de Prácticas Sociales Educativas (SIPPSE).

Jornada presencial de cierre

Actividad final integradora entre docentes y estudiantes. Exposición de proyectos.

E. Navegabilidad del curso



El segundo espacio es el aula “Repositorio digital” en el cual cohorte a cohorte se va nutriendo de la memoria de lo desarrollado hasta el momento en términos de aprendizaje en cada unidad académica.



F. Metodología propuesta

“Curso-taller semipresencial. El curso-taller está organizado en dos encuentros presenciales y cinco módulos virtuales que recorren la temática desde el análisis de la tradición solidaria de la Universidad Alpha, el marco normativo que fue desarrollando la Universidad, el encuadre filosófico-político de las prácticas sociales educativas, su fundamentación pedagógica, las estrategias específicas para el protagonismo de los estudiantes en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio, la comunicación y difusión a través de recursos digitales de las prácticas y su evaluación”. Programa, pág. 2

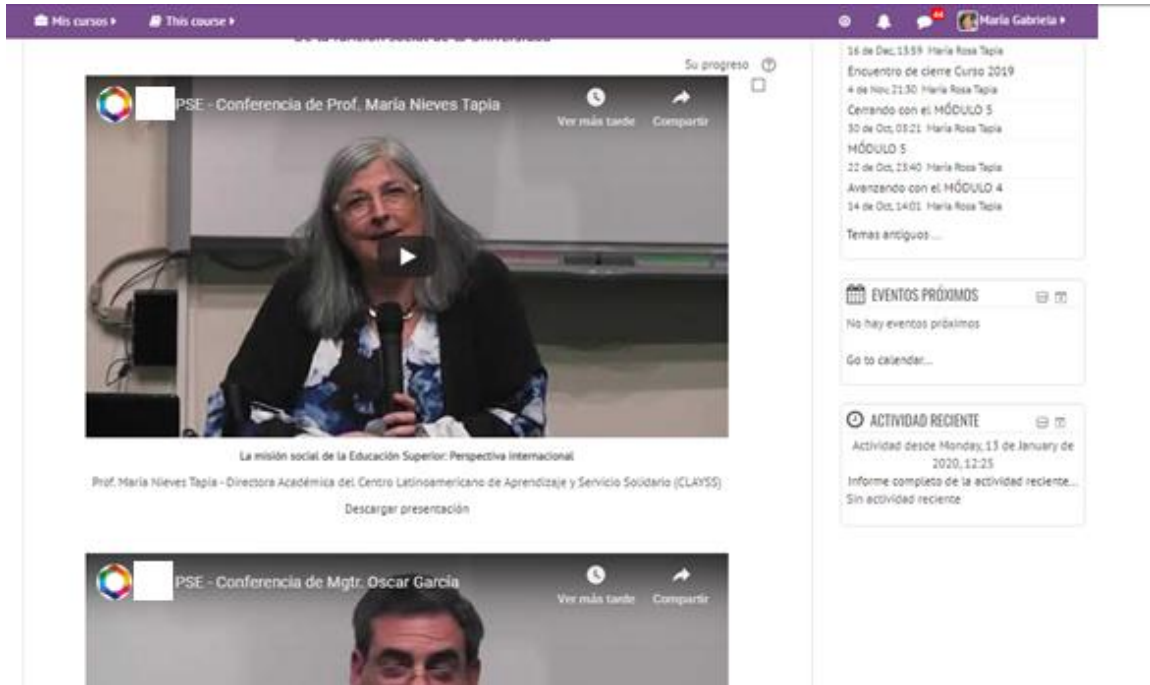
G. Propósitos y objetivos

Propósitos:

- Introducir a la comunidad universitaria en conceptualización y análisis de las prácticas sociales educativas en la Universidad
- Favorecer el acceso a la información actualizada sobre la temática y a la discusión y contrastación de ideas.
- Incorporar el ejercicio teoría-práctica en las PSE en el ámbito de la Universidad.
- Estimular el trabajo interdisciplinario y colaborativo de docentes y estudiantes en el marco de las PSE.
- Contribuir a generar una comunidad de práctica con sólidos conocimientos teórico - metodológicos, que faciliten el desarrollo de redes colaborativas intersectoriales para la implementación de prácticas sociales educativas
- Promover la Integración de las TIC en el desarrollo de las PSE.
- Sistematizar las propuestas para su difusión a través del Sistema Integrado de Proyectos de Prácticas Sociales Educativas (SIPPSE).

H. Materiales:

- Presentación de la temática de la unidad. Generalmente es en formato audiovisual.



The screenshot displays a course interface with a purple header bar. The main content area features two video thumbnails. The top video is titled "PSE - Conferencia de Prof. María Nieves Tapia" and shows a woman speaking. Below it, the text reads "La misión social de la Educación Superior: Perspectiva Internacional" and "Prof. María Nieves Tapia - Directora Académica del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)". A "Descargar presentación" button is visible. The bottom video thumbnail is titled "PSE - Conferencia de Mgtr. Oscar García" and shows a man speaking. The right sidebar contains a "Su progreso" section with a list of course events, including "Encuentro de cierre Curso 2019", "Cerrando con el MÓDULO 5", and "Avanzando con el MÓDULO 4". Below this is an "EVENTOS PRÓXIMOS" section stating "No hay eventos próximos" and a "Go to calendar..." link. The bottom section is "ACTIVIDAD RECIENTE", showing "Actividad desde Monday, 13 de January de 2020, 12:25" and "Informe completo de la actividad reciente... Sin actividad reciente".

Mis cursos • This course • María Gabriela

Proceso de inclusión curricular: la evaluación de las PSE

Evluación del impacto de la PSE sobre el escenario social y su repercusión sobre la relevancia del aprendizaje. Su progreso

PSE - Dra. Hebe Roig

Ver más tarde Compartir

ARTICULO 4º: Las Practicas Sociales Educativas son instancias obligatorias para todas las carreras de grado de la Universidad. Es un requisito a cumplir por los estudiantes para la obtención del título universitario. Las Practicas Sociales Educativas serán reglamentadas por cada Unidad Académica, la que establecerá la forma de cursada, regularidad, asistencia, promoción y evaluación.

Folqueiras_Evaluacion_Parte 1

Ver más tarde Compartir

AVISOS RECIENTES

- Acreditación y después 16 de Dic. 13:59 María Rosa Tapia
- Encuentro de cierre Curso 2019 4 de Nov. 21:30 María Rosa Tapia
- Cerrando con el MÓDULO 5 30 de Oct. 03:25 María Rosa Tapia
- MÓDULO 5 22 de Oct. 23:40 María Rosa Tapia
- Avanzando con el MÓDULO 4 14 de Oct. 14:05 María Rosa Tapia
- Temas antiguos ...

EVENTOS PRÓXIMOS

No hay eventos próximos

Go to calendar...

ACTIVIDAD RECIENTE

Actividad desde Monday, 13 de January de 2020, 12:25


Informe completo de la actividad reciente...

Sin actividad reciente

- Portfolios de PSE: videos que relaten experiencias reconocidas como “buenas prácticas”, con los testimonios (en primera persona) de docentes, estudiantes y referentes comunitarios involucrados en PSE desarrolladas en la Universidad Alpha. Cada experiencia presenta su Portfolio con archivos digitales que permitan ampliar la información sobre la propuesta presentada y los participantes pueden interactuar con los responsables de cada proyecto a través de los medios digitales.

Mis cursos ▾ This course ▾

Identificación de las trayectorias institucionales de experiencias de PSE



Jordi Pasart: Las Prácticas Sociales Educativas en la Facultad de Odontología

Facultad de Agronomía: Aprobación de la Práctica Social Educativa "Derecho y Acceso al agua en Barrios de Esteban Echeverría"

Bibliografía

Mis cursos ▾ This course ▾

Presentación Antecedentes Normativa Marco teórico Investigación PSE Contextos



PORTAFOLIOS de las PSE

Al hacer clic en el nombre de la facultad podrán acceder a un directorio de archivos en Google Drive, donde visualizarán recursos que dan cuenta de la sistematización de las distintas experiencias desarrolladas o en curso. Estos Portafolios se irán actualizando con los aportes de sus protagonistas.

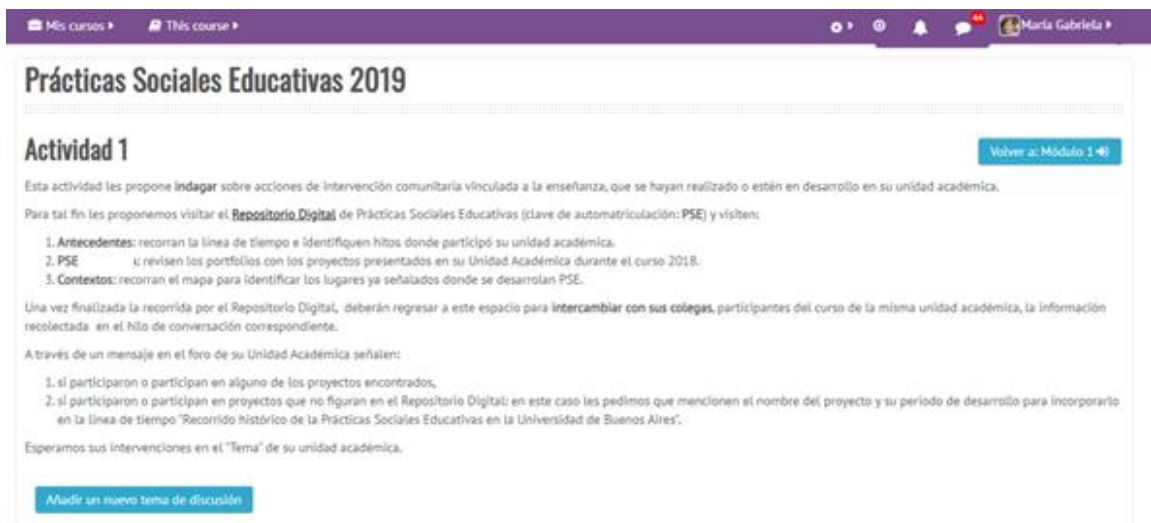
- Facultad de Agronomía
- Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
- Facultad de Ciencias Económicas
- Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
- Facultad de Ciencias Sociales
- Facultad de Ciencias Veterinarias
- Facultad de Derecho
- Facultad de Farmacia y Bioquímica
- Facultad de Filosofía y Letras
- Facultad de Ingeniería
- Facultad de Medicina
- Facultad de Odontología
- Facultad de Psicología

- Bibliografía teórica referida a la fundamentación teórica de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, y de diferentes autores que promueven las PSE en la educación superior.
- Normativa: Se ofrece también los documentos de la normativa de la Universidad en relación a las PSE

I. Actividades

Las actividades propuestas generalmente refieren a relevar información sobre las PSE en sus unidades académicas.

La propuesta de trabajo es en grupos por unidad académica, si bien son grupos visibles, donde pueden acceder a la información proporcionada por los demás.



The screenshot shows a Moodle course page titled "Prácticas Sociales Educativas 2019". The page is for "Actividad 1" and includes a "Volver al Módulo 1" button. The main text describes the activity: "Esta actividad les propone **indagar** sobre acciones de intervención comunitaria vinculada a la enseñanza, que se hayan realizado o estén en desarrollo en su unidad académica. Para tal fin les proponemos visitar el **Repositorio Digital** de Prácticas Sociales Educativas (clave de automatriculación: PSE) y visiten:

1. **Antecedentes:** recorran la línea de tiempo e identifiquen hitos donde participó su unidad académica.
2. **PSE** si revisan los portafolios con los proyectos presentados en su Unidad Académica durante el curso 2018.
3. **Contextos:** recorran el mapa para identificar los lugares ya señalados donde se desarrollan PSE.

Una vez finalizada la recorrida por el Repositorio Digital, deberán regresar a este espacio para **intercambiar con sus colegas**, participantes del curso de la misma unidad académica, la información recolectada en el hilo de conversación correspondiente.

A través de un mensaje en el foro de su Unidad Académica señalen:

1. si participaron o participan en alguno de los proyectos encontrados,
2. si participaron o participan en proyectos que no figuran en el Repositorio Digital; en este caso les pedimos que mencionen el nombre del proyecto y su período de desarrollo para incorporarlo en la línea de tiempo "Recorrido histórico de la Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires".

Esperamos sus intervenciones en el "Tema" de su unidad académica.

At the bottom, there is a button that says "Añadir un nuevo tema de discusión".

Otros foros organizan la intervención para compartir herramientas de desarrollo de los proyectos en sus diferentes etapas.

Mis cursos This course María Gabriela

Actividad 4

Volver a: Módulo 3

En la presente actividad les proponemos:

a) **explicar las estrategias** que utilizan o que podrían utilizar para cada una de las etapas en el desarrollo de sus proyectos. A su vez, podrán **adjuntar** un archivo con los **instrumentos** utilizados para las distintas estrategias.

Les acercamos el gráfico que muestra las cinco etapas -recorridas transversalmente por tres procesos simultáneos- que involucran al conjunto del proyecto, según presenta el texto de Tapia (2018) "El compromiso social en el currículo de la Educación Superior" (pág. 37):

FIGURA 8: Un itinerario para los proyectos de aprendizaje-servicio (CLAYSS, 2016:23)

A modo de ejemplo, les presentamos las **Fichas de trabajo para docentes y estudiantes**, que esperamos sean de utilidad como inspiradoras de creatividad para la implementación de las Prácticas Sociales Educativas en sus unidades académicas.

b) **Leer** las intervenciones de sus colegas y **comentar**, por lo menos una, para enfatizar aspectos positivos, expresar inquietudes, solicitar aclaraciones o hacer sugerencias.

En síntesis, pueden realizar varias intervenciones en este espacio: en los foros de las diferentes etapas o comentando las intervenciones de sus compañeros.

Añadir un nuevo tema de discusión

Una de las actividades es de hilo único en el foro e invita a los participantes a hacer el proceso de reflexión (parte fundamental de los proyectos de PSE que siguen la pedagogía del AYSS), pero en la edición 2019 no se utilizó.

Página Principal Cu Var Prá Mó Actividad 5: ¿Reflexionamos? Buscar en los foros

Prácticas Sociales Educativas 2019

Actividad 5: ¿Reflexionamos?

Volver a: Módulo 4

Les proponemos tomarse un momento para reflexionar sobre su experiencia y su rol en los proyectos de aprendizaje-servicio. Para esto les acercamos algunas preguntas orientadoras que consideran el aprendizaje, el trabajo con otros, los obstáculos, el tiempo, etc.

- ¿Cómo describiría su experiencia, su participación en el proyecto que viene desarrollando?
- ¿Qué significa en su vida ser partícipe de una propuesta con estas características?
- ¿Cómo se inserta en su historia personal?
- ¿Qué aprendió de usted mismo a través de esta experiencia?
- ¿Qué destacaría sobre trabajar con "otros"?
- ¿Qué es lo más importante que aprendió durante el desarrollo del proyecto?
- ¿Cuál es el principal mensaje que quisiera transmitir a sus estudiantes?

Seleccione dos preguntas de la lista y comparta sus reflexiones en este espacio, con un texto que no supere las 150 palabras.

Grupos separados: Todos los participantes

No tiene permiso para añadir un nuevo tema de discusión para todos los participantes.

Otras actividades son individuales y permiten acercarse a la preparación para la gestión de los proyectos con los requisitos administrativos que se necesitan.

Actividad 2: Encuadre institucional de las Prácticas Sociales Educativas

Para esta actividad le proponemos hacer foco, de manera individual, en una experiencia actualmente en desarrollo en su Unidad Académica. Complete el siguiente formulario referido al "Encuadre institucional de las Prácticas Sociales Educativas" según la Res. (CS) 3653/11: Reglamento del Programa de Prácticas Sociales Educativas en las carreras de la Universidad

*Obligatorio

Nombre y Apellido *

Tu respuesta

Unidad Académica *

Elegir

UBA Prácticas Sociales Educativas

Formulario para la presentación de Prácticas Sociales Educativas en las diferentes Unidades Académicas de la Universidad

a) UNIDAD ACADÉMICA

Denominación de la Unidad Académica

b) RESPONSABLE DEL PROYECTO

Nombre y Apellido

Cargo

Cátedra/departamento/unidad organizacional
equivalente

Dirección

Teléfono

Dirección de correo electrónico

Sitio web, blog y/o redes sociales

c) DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Si están desarrollando Prácticas Sociales Educativas, por favor completen los puntos siguientes. Si cuentan con más de un proyecto, por favor completen un formulario por proyecto.

Denominación del proyecto

Descripción

Hay actividades de entrega individual o grupal sobre criterios e instrumentos de evaluación a utilizar/utilizados en los proyectos y la entrega final del proyecto de PSE a presentar en la unidad académica, tanto en formato de documento de texto como presentación de diapositivas sintetizando la propuesta.

Mis cursos ▶ This course ▶ 🔔 🗨️ 44 👤 María Gabriela ▶

Prácticas Sociales Educativas 2019

Actividad 7: Criterios e instrumentos Volver a: Módulo 5 ➔

La evaluación es un proceso transversal que atraviesa todas las etapas del itinerario. La misma presta atención a lo vivido, analiza aciertos y errores, considera si las acciones se van desarrollando de acuerdo con lo previsto, revisa los logros de los objetivos de aprendizaje planificados, entre otros.

En esta actividad les proponemos **identificar** los criterios de evaluación que construyen para cada una de las etapas y **describir** los instrumentos que utilizan en cada instancia del proyecto en curso. Esta actividad es de resolución individual o grupal, dependiendo si los cursantes comparten el mismo proyecto. En este último caso les solicitamos incorporar al documento los nombres de los integrantes.

Haciendo click en el archivo podrán descargarse la plantilla con el cuadro solicitado.

Estado de la entrega

| | |
|---------------------------|--|
| Estado de la entrega | No entregado |
| Estado de la calificación | Sin calificar |
| Fecha de entrega | Friday, 14 de December de 2018, 18:20 |
| Tiempo restante | La Tarea está retrasada por: 1 año 31 días |
| Última modificación | - |
| Comentarios de la entrega | 🗨️ Comentarios (0) |

[Agregar entrega](#)

J. Evaluación y certificación

En el programa del curso no hay referencia explícita a la evaluación y acreditación del mismo. Las actividades no tienen calificación (foros por ejemplo)

Hay una actividad final de entrega individual o grupal y la descarga del certificado está relacionada a la aprobación de esa última actividad, por lo que puede inferirse que a acreditación se relaciona directamente con esta actividad.

k. Entrevista referente de Capacitación

Entrevista Universidad Alpha. Febrero 2020

Entrevistada: Mg. M.

Gabriela: Nos centramos en el curso de Prácticas Sociales Educativas que tiene la Universidad Alpha. Estamos con la diseñadora pedagógica, y sigues como referente ahora en el desarrollo de la formación a los docentes. Quién mejor que vos para comentarnos sobre ese curso.

M.: Entonces voy a hablar desde la tarea que vengo desarrollando en la Universidad Alpha para promover lo que, en el marco de la Universidad Alpha, se denomina prácticas sociales

educativas. En realidad la pedagogía del aprendizaje-servicio en este marco está fuertemente orientada a integrar las acciones que se vienen haciendo desde lo académico, desde la investigación y desde la extensión como una propuesta pedagógica que busca integrar los contenidos curriculares en las acciones concretas que los estudiantes pueden ofrecer hacia la comunidad, con una fuerte impronta de compromiso universitario, no solamente la democratización del conocimiento, sino de poder desde la Universidad atender las necesidades concretas que hay en la comunidad y promover esta apertura de la Universidad hacia la comunidad a la que pertenece.

Por lo tanto en realidad es un espacio que también está en construcción en el marco de la Universidad porque no podemos ignorar la fuerte tradición extensionista que tiene en la Universidad Alpha, por lo tanto hay muchas acciones que ya se vienen haciendo desde la Universidad con la comunidad pero totalmente disociadas con las actividades académicas o de investigación. Por otro lado también hay muchas acciones que se vienen desarrollando desde los claustros, desde las aulas, con la comunidad pero con muchas iniciativas individuales de los docentes o de las cátedras, como también hay muchas acciones que se vienen haciendo desde la investigación con fuerte impacto en la comunidad que en este momento lo que se está buscando es, sobre todo, a través de las prácticas sociales educativas, que es el programa que promueve el aprendizaje-servicio en la Universidad Alpha, está marcando una línea de propuesta pedagógica que busque esta integración, con una situación muy particular que desde la Universidad Buenos Aires pasó a ser obligatorio que los estudiantes hagan prácticas sociales educativas. Por lo tanto al ser un requisito de graduación, hay una serie de actividades administrativas a atender, como por ejemplo, que para que cada estudiante pueda graduarse pueda acreditar formalmente las prácticas sociales educativas que realizó en el marco de la carrera en la que pertenece. Por eso esto también es novedoso, porque entonces cada unidad académica, cada facultad...

Gabriela: Necesita tener esas prácticas habilitadas

M.: Exactamente. Entonces eso está teniendo también impacto en los planes de estudio, en los planes de carrera, porque para cada carrera tiene que garantizar desde donde se van a promover estas prácticas desde esa la cátedra que ahora la acredite, que todos los estudiantes que cursen en esa cátedra puedan acreditarla, o más a largo plazo, pensar en la creación de materias de prácticas sociales educativas, ver como se integran y en el medio, ver como materias optativas pueden ser las que ofrezcan esta oportunidad a los estudiantes de realizar las prácticas sociales educativas participando en proyectos de aprendizaje-servicio.

Gabriela: Por eso en realidad, surge esta formación.

M.: Exacto. En el marco de este proceso de institucionalización era necesario establecer un marco teórico común, qué es lo que entendemos por prácticas sociales educativas, cómo se sustentan en la propuesta del aprendizaje-servicio, cuáles son las acciones que por un lado son de aprendizaje servicio y cuáles son las que realmente la normativa institucional permite acreditar como tales. Cuál es la forma de acreditación. Entonces frente a toda esta necesidad de establecer un marco común, porque la resolución es nueva, son de los de los últimos años de creación del programa, desde el año 2018 se decidió armar esta capacitación online para todos los docentes de la Universidad sobre prácticas sociales educativas.

Para esto se armó primero un encuentro presencial con los responsables de todas las unidades académicas, con secretarios académicos y de extensión, así se realizó la convocatoria, y se convocó a dos referentes en la temática de la misma Universidad que fueron Alicia Camilloni y Noemí Bordoni, que fue la que sobre todo empezó a promover estas prácticas desde la facultad de odontología, como para poder también visibilizar a quienes ya venían trabajando y siendo referentes en el marco de la Universidad para evitar que siempre venga alguien de afuera a decirnos qué es lo que hay que hacer y para visibilizar todo lo que ya se venía haciendo en el marco de la Universidad y para empezar a trabajar esta integración de actores académicos y de extensión. Porque cabe señalar que prácticas sociales educativas depende directamente del rectorado, depende del rector el programa, porque justamente lo que pretende es articular las acciones de los distintos pilares y de las distintas secretarías y por eso la capacitación si bien se coordina desde la Secretaría de asuntos académicos, en el equipo de trabajo hay actores de las distintas secretarías.

Entonces se hizo una primera convocatoria, un primer encuentro de presentación de la propuesta a secretarios académicos y de extensión con estos referentes; y para participar en el curso se hizo convocatoria por esos mismos canales. Se invitó a cada facultad para que para el primer curso propusieran 10 personas de cada unidad académica para que le hicieran la capacitación en el año 2018.

Gabriela: Entonces este formato de capacitación virtual se instala en el año 2018.

M.: Si tiene 2 ediciones: 2018 y 2019 pero que fueron pensadas con un formato que, si bien la capacitación es virtual, hay un encuentro presencial de apertura y de cierre.

En el primer encuentro presencial de apertura de la primera edición 2018 se invitó por un lado a Oscar García quién hasta el año anterior había sido secretario de extensión para que contara la trayectoria que ya tenía desde la Universidad en todos los proyectos de extensión de trabajo con la comunidad y porque él había sido uno de los principales promotores de todo esto, de toda esta movida de desarrollo de las prácticas, cosa que para él fue muy bueno, muy interesante poder participar; y se invitó a Nieves Tapia como referente del aprendizaje-servicio a nivel internacional como para poder tener una perspectiva más allá de la Universidad Alpha y como para empezar a instalar el tema específico del aprendizaje-servicio como marco teórico de la propuesta.

Luego fueron 10 semanas de trabajo online en 5 módulos de 2 semanas cada uno, donde se fueron viendo distintos aspectos: marco teórico, marco normativo y como desarrollar propuestas de aprendizaje-servicio teniendo en cuenta la comunicación, la evaluación, los distintos puntos del itinerario pero siempre pensando que había que recuperar primero todo lo que ya se venía haciendo, para que la capacitación fuera coherente con la propuesta de no venir a imponer sino basarse en la experiencia ya desarrollada por los distintos actores y sobre todo en la primera instancia que participaron docentes que estaban muy comprometidos y que ya tenía mucho recorrido.

La propuesta metodológica del curso fue: primera actividad fue cuéntenos ustedes que vienen mis haciendo y vayan a su facultad a averiguar qué están haciendo también otros. Porque en realidad nosotros tenemos dos objetivos: 1 formar, capacitar a los docentes sobre todo para establecer un marco teórico común sobre el aprendizaje-servicio y para qué conocieran el marco normativo de la Universidad porque era obligatorio; pero por otro lado empezar a sistematizar todas las propuestas que ya existían, entonces nosotros queríamos que ellos nos ayudaran con este trabajo de sistematización y sobre todo porque muchas veces hay muchos docentes que no tiene ni idea que está haciendo la cátedra que está en el aula de al lado entonces queremos ponerlos en diálogo hacia el interior de sus facultades como para empezar a instalar también el tema. Con respuestas muy interesantes porque en realidad a partir de esa primera actividad empezamos a elaborar una línea de tiempo de los proyectos que se venían desarrollando en la Universidad y recuperamos documentación, información muy interesante del proyectos que se vienen desarrollando desde el año 50, con vídeos, testimonios visuales muy muy interesantes. Esa fue una de las primeras actividades promoviendo a través de los foros que empezaran a ponerse en dialogo al interior de cada unidad académica para compartir lo que a su vez iban recuperando en cada facultad, como para después si pasar a analizar lo que yo he venido haciendo de cuáles se podrían encuadrar como aprendizaje-servicio y cuáles no, y ver cuáles podrían servir de base como para pensar en acreditarlas.

A partir de toda esta información relevada también empezamos a trabajar en un mapa para geo localizarla prácticas como para empezar a buscar a tender puentes entre quienes ya venían trabajando

Gabriela: Dentro de las comunidades

M.: Exactamente. En los contextos, lo definimos como contextos de implementación. Y al trabajar el itinerario no decirles el primer paso para hacer un proyecto es este, sino que me pregunta fue por qué no nos cuentan cómo ustedes vienen desarrollando esto y que instrumentos están utilizando. Por lo tanto también ahí tuvimos muy buena respuesta acerca de poder empezar... a que ellos puedan transmitir qué estrategias están utilizando para llevar adelante estos proyectos.

Después todo el último tramo, una vez que ya conocía la normativa, que ya tenían más en claro la propuesta y todo, nos enfocamos mucho en que la presentación final consistía en completar el formulario que cada proyecto debería complicar para conseguir la acreditación. O sea, ya empezar a revisar cada uno de esos criterios y también armar una presentación del proyecto como para que ellos pudieran compartirlo con otros actores y trabajar también desde el registro visual, y todos los recursos que se necesitaban.

Por lo tanto con todo eso nosotros terminemos el curso con un porfolio por unidad académica donde podríamos tener un Power Point con toda la presentación de objetivos, destinatarios, participantes, fotos, todo... de cada uno de los proyectos que se trabajan desarrollando y un formulario de Google Drive con la información que ellos tendrían que presentar si mañana quisieran acreditar el programa.

Y como actividad de cierre hicimos una dinámica de los sombreros de De Bono, organizándolo por contextos de intervención. Entonces juntamos a todos los docentes de las distintas facultades (veterinaria, psicología, odontología, o la que fuera) que trabajan por ejemplo en contextos rurales. Y así lo mismo hicimos contextos rurales, contextos de barrio vulnerables, quienes trabajan con talleres de chicos, de estudiantes y docentes, contextos de inclusión...que era lo que nos había salido a partir de la sistematización que estamos haciendo, qué categoría podemos utilizar como para organizarlos y la verdad que fue súper interesante porque ahí ya los pusimos a trabajar facultad entre las distintas facultades y empezando a descubrir otros proyectos que podrían desarrollar, cómo podrían potenciar lo que estaban haciendo o como, por ejemplo los de odontología veían la importancia que era que cuando ellos van a cada lugar, poder incorporar gente psicología para que nos acompañe como para que la comunicación con la gente de las distintas localidades pudiera ser más rica.

Lo que hicimos fue grabar las conclusiones en vídeo en cada uno de los grupos como para que ya nos quedará en un repositorio digital que organizamos a continuación todo esto que aprendimos en el proceso como para que quiénes trabajarán en contextos rurales, por ejemplo, pudieron escuchar cuales eran los desafíos, cuándo eran las limitaciones, cuál era la información que tenían aquellos que ya venían trabajando en ese contexto. Esto fue la edición 2018.

Para el 2019 que se volvió a repetir, logramos que algunas facultades que no habían participado en el primero, otras que no logramos todavía que participar activamente de la capacitación pero bueno estaremos trabajando, en algunos casos nos dimos cuenta que ya los principales líderes ya habían participado en el 2018 pero bueno algunos tenían la posibilidad, otros que estaban incorporando la propuesta pero también hicimos algunos ajustes porque ahora era “no vayan solamente a ver qué hacen sino tomen lo que ya sistematizamos del primer curso siempre trabajando por medio de lo que ya se había hecho entonces entren al porfolio de la facultad, del repositorio digital y miren todo lo que hay como para seguir construyendo con lo que ya hay, y qué más habría que agregar.

Simplificamos algunas cuestiones de actividades par que no fuera tan engorroso pero me parece que lo más interesante fue que en el encuentro presencial de cierre... ah! Perdón, en el encuentro de apertura el 2019 así como en el primero habíamos tenido a los especialistas, si bien se hizo la presentación que recuperaba los contenidos de la visión internacional, de la historia de la Universidad y todo, se invitó a la gente de la secretaria de asuntos académicos especializada en planes de estudio para que diera algunas líneas acerca de cómo empezar a pensar en la acreditación de las prácticas y qué distintos formatos ya se venían trabajando en la inclusión curricular de las prácticas sociales educativas. Esto y pudimos comprobar que era algo muy muy requerido por la distintas unidades académicas porque desencadenó en muchas consultas en el primer encuentro presencial y por eso en el taller de cierre en el último encuentro, así como habíamos hecho los sombreros de De Bono en el 2018, en el 2019 trabajamos por unidad académica en una actividad donde ellos tenían que hacer el mapa de su facultad con las distintas carreras como para ver que practicas ya podían ubicar en qué carreras y en cuales tenían que pensar cómo completar el recorrido pensando en los estudiantes

Gabriela: Que todos tuvieran donde poder acreditar.

M.: Exactamente. Y bueno eso fue lo que trabajamos y también compartimos y la verdad que el otro día, a partir de una charla con la secretaria académica es interesante ver cómo ahora ya se empezaron a acreditar varias facultades y hay otras que están por acreditar que cuando empezamos recién después del primer año solamente una Facultad, la Facultad de Agronomía tenía prácticas acreditadas, ahora ya acreditó la Facultad de

Farmacia y Ciencias exactas está por presentarlo, la Facultad de ingeniería también, pero a su vez están reformulando todos sus planes de estudios y están pensando incorporar una nueva materia de prácticas.... bueno entonces el trabajo ahora para adelante, si bien la propuesta virtual la vamos a seguir ofreciendo vemos que también hay otras acciones que necesitamos ir haciendo en paralelo para acompañar los procesos particulares de cada unidad académica pero que el repositorio digital que se construyó a partir de lo producido en el marco del curso... o sea vuelvo a cuáles fueron los objetivos de la capacitación, bueno, ahí vemos cómo la capacitación también nos permitió hoy disponer de un repositorio digital que sirve como espacio de consulta e intercambio de esta comunidad que queremos ir formando en el marco de la Universidad.

Gabriela: puedo retomar una pregunta... dentro de la propuesta del curso a distancia ¿reconoces algún rasgo propio de la pedagogía del aprendizaje-servicio en la propuesta del curso?

M.: Sí definitivamente. Porque así lo pensamos también. El aprendizaje-servicio tiene tres rasgos característicos: la integración curricular, el protagonismo de los estudiantes y atender a necesidades reales y sentidas de la comunidad. El protagonismo de los estudiantes fue puesto desde el punto uno. Les dijimos que queremos que ustedes nos cuenten qué es lo que están haciendo y como lo están haciendo. Lo mismo con el itinerario. En realidad había muchas preguntas donde, si bien nosotros presentamos el marco teórico y la bibliografía, los ejemplos y las actividades eran muy “queremos escucharlos a ustedes para recuperar lo que ya vienen haciendo y trabajar juntos la reflexión”. Pero por otro lado, en cuanto a la integración curricular y la comunidad y todo... por eso también fue para nosotros muy importante trabajar por ejemplo por contextos y no solamente por unidad académica porque en realidad sentíamos como que teníamos que tender a, justamente como habla la propuesta, de esta integración dónde buscábamos que si bien cada uno hablaba desde la materia que dictaba en el marco de la facultad, porque tenía que atender a una articulación curricular concreta, también queríamos que visualizaran cuáles serán las comunidades específicas donde estaban trabajando como para poder compartir desde mi cátedra cómo puedo colaborar con esta comunidad de la que también vos estás trabajando y conoces y recuperar esto de “antes de pensar proyectos de la nada atendemos a las comunidades que ya conocemos o que otros no pueden abrir las puertas más fácilmente” y poder acompañarnos en ese proceso. Entonces esto de la construcción colaborativa.

Gabriela: y ahora otra pregunta es si vos crees que este formato (ustedes tienen un formato blended, también las capacitaciones en los encuentros presenciales aportan a la

propuesta formativa) pero si nos enfocáramos en estas 10 semanas virtuales, vos crees que es eficaz la comprensión de lo que significa el aprendizaje-servicio en el formato virtual. Para Uds. es difícil separarlo porque en general vienen de una práctica donde son los protagonistas que ya hacen la experiencia....

M.: A ver... Nuestro perfil es muy particular porque ojo había algunos que no tenían ni idea de que se trataba. Había algunos que nunca habían hecho nada, pero en general o por extensión habían estado involucrados. Entonces para responderte esto tengo que volver a los objetivos del curso que eran: establecer un marco teórico común y sistematizar lo que se venía haciendo en la Universidad y para eso sin la virtualidad hubiera sido muy difícil porque lo que nosotros necesitábamos era compartir el bloque de conocimiento y la resolución por eso y fue fundamental el armado del repositorio digital y también porque era el espacio ideal justamente para recuperar toda esta información. Pero sobre todo la modalidad virtual nos permitió poner en diálogo a docentes de otras facultades entorno a un tema común que para muchos les interesaba y por eso estaban haciendo la capacitación, que si no hubiera sido muy difícil lograr que confluyeran en un espacio, tiempo y lugar que no hubiera sido el virtual. Entonces por los tiempos que manejan los docentes, con la carga que tienen y compañía, la modalidad virtual sirve en ese sentido. Sabiendo que, no es que hubo una participación perfecta de todos, hubo algunos que como en cualquier capacitación, ya sabemos cuáles son los porcentajes de asistencia y todo, pero y la verdad que sí yo tengo que decir sin para nosotros fue eficaz la modalidad virtual yo diría que sin ninguna duda sí porque en realidad fue un gran desafío que tuvo la Universidad de integrar en una capacitación docentes de todas las unidades académicas y con las características que tiene la Universidad Alpha encontrar un tema que resultara afín a docentes de todas las unidades académicas y ponerlos en diálogo, si no hubiera ido a través de la virtualidad por la disponibilidad de los docentes y todo hubiera sido muy difícil.

Gabriela: Por último, aunque algo ya dijiste sobre los cambios que se vienen en las próximas ediciones... ¿qué cambios crees que podrían suceder en esta formación a distancia sobre las prácticas sociales educativas de la Universidad Alpha?

M.: Yo creo que los cambios irán más alineados con el proceso de institucionalización que se está dando en la Universidad sobre las prácticas, porque digamos cuando empezamos era necesitamos empezar a instalar el tema y ahora afortunadamente el tema ya se está instalado, porque ya está la presión de que para los que ingresaron desde el 2017 tiene que haber prácticas disponibles para que puedan egresar, entonces también hay una presión desde la normativa del reglamento sobre las prácticas. Y acá estoy pensando un poco en voz alta, pero algunas cosas que sí estamos trabajando nosotros tenemos que

pensar en que cada vez más dentro de cada facultad, ya va a haber algunas reglamentaciones, nuestro desafío va a ser formar a los docentes que puedan implementarlas o puedas acompañar a aquellos que ya vienen desarrollándolas, por un lado como para otros ayudarlos a pensar otras alternativas como para ver qué puentes pueden tender entre los distintos proyectos como para poder sumarse qué ese es un poco nuestro objetivo: poder ver qué proyectos potentes están en marcha que puedan extenderse a otras cátedras o a otros temas.

Desde la propuesta virtual y la idea es poder seguir trabajando con esta combinación cada vez más fuerte entre lo que es el curso con el repositorio digital porque digamos es la idea de seguir construyendo sobre lo que ya hay. Los cambios se van a ir dando en función de qué cambios van haciendo los mismos docentes y las distintas facultades, entonces el desafío poder seguir acompañando la institucionalización de la Universidad muy atentos a los desarrollo que van haciendo en cada espacio.

Gabriela: Sumo última pregunta y es ¿qué ecos tienen del impacto de la formación de los docentes que participaron en las primeras cohortes?

M.: Tenemos algunas evaluaciones, pero para sí lo que es interesante es ver cómo, sobre todo aquellos que hicieron la primera cohorte y algunos que se fueron sumando después, son aquellos que realmente están motorizando en sus facultades este proceso de institucionalización y que a partir de la capacitación se convirtieron también en referentes. Te pongo ejemplos muy concretos: quién hizo la capacitación en el 2018 de la Facultad de ingeniería es a quien convocaron desde el equipo que está repensando la reformulación de los planes de estudios de la facultad, para ver cómo integrar las prácticas sociales educativas en los planes de estudio; una persona que hizo la capacitación de la Facultad de odontología es quién está no solamente promoviendo bueno por eso participó también de la capacitación Pero es quien está pensando en cómo también articular con otras facultades incluso cómo enriquecer los proyectos a partir de las distintas temáticas que necesitan abordar en una comunidad determinada. Entonces es muy bueno ver como sirvió también para la multiplicación en cada facultad porque bueno yo creo que eso habla de la estrategia que se utilizó también para ver quienes tenían que participar y eso fue una decisión muy clara que se tomó de pedir que cada unidad académica, cada facultad enviara esta propuesta de 10 personas. Si un docente quería notarse porque le interesa el tema, no, tenía que ir a la Secretaría asuntos académicos, a extensión, decir que quería participar y ellos nos mandaban la lista. En algunos casos nos pidieron sumar más gente en otros seguimos peleando para que nos manden la lista... pero bueno aquellas facultades que realmente se comprometieron porque como esto es una cuestión de institucionalización necesitamos

Anexo D. Trabajo de campo Caso Asociación Civil Yelmo

a. Presentación institucional

| | | | | |
|--------|---------------|-----------|--------------|---------------|
| INICIO | QUIENES SOMOS | PROGRAMAS | CAPACITACIÓN | PUBLICACIONES |
|--------|---------------|-----------|--------------|---------------|

Misión

Contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa en América Latina a través del desarrollo de proyectos educativos solidarios.

Objetivos



- Promover el desarrollo de la propuesta pedagógica del aprendizaje y servicio solidario en América Latina.
- Ofrecer capacitación a directivos, docentes y estudiantes de todos los niveles y modalidades educativas, así como a organizaciones comunitarias y de la sociedad civil y empresas, para el desarrollo de proyectos educativos solidarios.
- Contribuir al desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio solidario en escuelas, instituciones de Educación Superior y organizaciones juveniles y sociales.

Entre sus principales líneas de trabajo,

- 
Desarrolla programas de apoyo
 para instituciones educativas y organizaciones sociales que desarrollan o desean desarrollar programas de aprendizaje-servicio solidario, ofreciendo apoyo económico y/o asistencia técnica.
- 
Publica libros y materiales de difusión
 capacitación docente y académicas, en su mayoría disponibles gratuitamente en nuestro sitio web.
- 
Ofrece capacitación presencial y online
 y programas integrales de apoyo técnico a instituciones, para directivos y educadores de todos los niveles educativos, así como para organizaciones juveniles y comunitarias.
- 
Asesora a organizaciones y gobiernos para la implementación de políticas de promoción
 del aprendizaje-servicio. Entre otras acciones, ofreció asistencia técnica a los Ministerios de Educación de Argentina, Chile, Ecuador, República Dominicana y Uruguay, y asesoró a organizaciones latinoamericanas, como el Centro del Voluntariado del Uruguay, Alianza ONG de República Dominicana, E-dúctos de Ecuador y otras.
- 
Desarrolla programas de investigación
 cuantitativa y cualitativa sobre aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina, en asociación con Universidades y organismos nacionales y extranjeros.
- 
Promueve y coordina Redes regionales de promoción

b. Presentación de la de la propuesta formativa

Inicio | QUIÉNES SOMOS | PROGRAMAS | CAPACITACIÓN | PUBLICACIONES | INVESTIGACIÓN | REDES | COMO COLABORAR

Capacitación a Distancia



Desde Yelmo hacemos cursos a distancia para el desarrollo de proyectos educativos solidarios basados en la pedagogía del aprendizaje-servicio. Proponemos herramientas para el diseño, implementación e institucionalización de proyectos educativos solidarios en instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil en los cuales se integren actividades de aprendizaje con prácticas solidarias en la comunidad.

Oferta de cursos dictados desde la plataforma virtual

| | | |
|---|---|--|
| <p>✓ DESARROLLO DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO Curso disponible en castellano, portugués e inglés. Destinado a docentes, directivos y trabajadores de los niveles Inicial, Primario y Medio; así como a animadores o referentes socio-comunitarios. Duración: 4 meses Para residentes en Argentina, el curso cuenta con la acreditación de puntaje a través del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. PARA INSCRIBIRSE Y PARA MÁS INFORMACIÓN ACERCA DE ESTE CURSO >>></p> | <p>✓ APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Curso disponible en castellano, portugués e inglés. Destinado a docentes y autoridades de instituciones de Educación Superior (terciario y universitario). Duración: 4 meses PARA INSCRIBIRSE Y PARA MÁS INFORMACIÓN ACERCA DE ESTE CURSO >>></p> | <p>✓ FORMACIÓN DE PROMOTORES EN APRENDIZAJE-SERVICIO Curso disponible en castellano Dirigido a profesionales del campo socio-educativo que estén interesados en promover la pedagogía del aprendizaje y servicio solidario como capacitadores, tutores, funcionarios de gobierno u otras instancias de segundo grado. Requiere conocimiento de los Enemigos centrales y/o trabajo previo en la temática. Duración: 3 meses MÁS INFORMACIÓN ACERCA DE ESTE CURSO >>></p> |
|---|---|--|

Plataforma Virtual

c. Plataforma educativa utilizada

La Asociación Civil Yelmo utiliza la plataforma Moodle para el desarrollo de su oferta de capacitación a distancia.

d. Programa de formación

Bloque 1 : Introducción al Aprendizaje y Servicio Solidario

Unidad 1

- ¿Qué es el aprendizaje-servicio solidario?
- Doble intencionalidad del aprendizaje – servicio solidario
- Los "cuadrantes" del aprendizaje y el servicio
 - Transiciones
 - Del "servicio" al "aprendizaje-servicio"
 - Del aprendizaje al aprendizaje-servicio
 - Del voluntariado institucional al aprendizaje-servicio

Unidad 2

- Fuentes teóricas y primeros antecedentes
- Fuentes teóricas del aprendizaje - servicio
- El aprendizaje y servicio solidario como educación integral, inclusiva y de calidad
 - La educación del siglo XXI
 - Factores mediadores
 - Protagonismo juvenil
 - Cambio de rol: Inclusión
- Aprendizajes intencionadamente planificados en articulación con la actividad solidaria
 - Articulación curricular en el Sistema Educativo Nacional
 - Escenarios de articulación curricular

Unidad 3

- El servicio solidario
- Una solidaridad horizontal
- Educar en actitudes pro-sociales
- Diversos abordajes de la problemática social
- Relación escuela – comunidad. Articulación y redes.

Bloque 2: Desarrollo de proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario

Unidad 4

- Itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio
- Los procesos transversales
- Reflexión
- Registro, sistematización y comunicación
- Evaluación procesual o monitoreo

Unidad 5

- El itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio: los primeros pasos
- ETAPA 1: Motivación
 - Motivación personal e institucional para desarrollar el proyecto
 - Conocimiento y comprensión del concepto de aprendizaje-servicio solidario
 - Herramientas
- ETAPA 2: Diagnóstico
 - Diagnóstico institucional
 - Diagnóstico institucional: pertinencia y especificidades del aprendizaje-servicio en los diversos niveles y modalidades educativas
 - Nivel Inicial
 - Escuela Primaria:
 - Escuela Media y Técnica
 - Herramientas

Unidad 6

- ETAPA 3: Diseño y planificación del proyecto
 - La revisión del diseño y la coherencia interna
- ETAPA 4: Ejecución
- ETAPA 5: Cierre
 - Criterios de calidad del aprendizaje y del servicio
 - Institucionalización

e. Navegabilidad del aula virtual

La plataforma presenta una organización en pestañas por unidades y tiene un Header con accesos directos a recursos claves.



f. Metodología propuesta

El curso consta de dos bloques de 7 semanas de duración cada uno. En cada uno se trabaja con materiales de lectura, materiales audiovisuales, documentos propios del curso así como también artículos académicos.

Quincenalmente se abre una unidad para la cual se estima que cada estudiante deberá destinar, aproximadamente, entre 3 y 4 horas semanales a la lectura y desarrollo de trabajos propuestos por el curso.

Al interior de cada unidad encontrarán tres secciones:

- Orientaciones para el estudio, que guiará el recorrido propuesto para cada unidad, es decir, qué materiales leer, qué actividades se espera que completen, de qué manera, etc.
- Material de trabajo, donde podrán acceder a documentos y componentes multimedia, así como foros de consulta generales donde volcar las dudas respecto a los materiales.
- Actividades: Pueden ser foros de intercambio, tareas a entregar, etc.

Los participantes contarán con el seguimiento virtual de un tutor/a de la Asociación Civil Yelmo durante todo el curso. Su tarea se centra en acompañar y motivar a los participantes para que desarrollen sus capacidades y potencialidades como protagonistas activos de sus propios aprendizajes. El tutor es el responsable pedagógico del curso y de su evaluación, y realizará una tarea de acompañamiento consistente en:

- resolver las dudas que se presenten a cada participante, tanto de la bibliografía como de las actividades a resolver;
- proponer actividades y hacer la devolución de las mismas a los estudiantes;
- establecer un contacto permanente con los estudiantes, ya sea en forma grupal como con cada uno de ellos de manera de realizar un seguimiento personalizado;
- hacer una evaluación continua del proceso de aprendizaje de cada estudiante;
- estimular la participación de todos en los foros y debates;
- calificar las evaluaciones parciales y finales.

g. Propósitos y objetivos

Propósitos del curso

- Contribuir a la capacitación de docentes y autoridades de nivel Inicial, Primaria, Secundaria y animadores socio comunitarios interesados en

- adquirir herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios basados en la pedagogía del aprendizaje-servicio.
- Promover el diseño, la implementación y la institucionalización de proyectos educativos solidarios basados en la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario en escuelas y organizaciones de la sociedad civil.

Objetivos de aprendizaje

A través del presente curso se espera que los participantes:

- Reconozcan las características de un proyecto de aprendizaje-servicio y sus diferencias con otras prácticas solidarias.
- Conozcan y apliquen distintas estrategias y herramientas para el diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio.
- Reflexionen sobre el rol de los educadores (docentes, animadores de grupos juveniles y espacios de educación no formal) como coordinadores de proyectos de aprendizaje-servicio, y el impacto de las prácticas educativas solidarias en las trayectorias escolares de niños, adolescentes, jóvenes y sus comunidades.

h. Materiales de trabajo

Los materiales de lectura obligatoria del curso se encuentran disponible en forma digital, dentro de un libro de Moodle pero además se recomienda acompañar el desarrollo del curso con un libro de María Nieves Tapia: "Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles". Ed. Ciudad Nueva

Entre los materiales se encuentran:

- Testimonios de experiencias de proyectos de Aprendizaje-servicio,

Material de trabajo



Unidad 6. Texto base.

- Material teórico sobre fundamentos pedagógicos del aprendizaje-servicio, tanto en videos como textos

Material de trabajo



Unidad 2. Texto base.

 Tapia, M.N. (2014) Aprendizaje y Servicio Solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires. Ed. Ciudad Nueva. Cap 2 y 4.

Unidad 2. Texto base.



Fuentes teóricas y primeros antecedentes

*"Aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes...
Si le muestras para qué vale cada cosa, le pondrás en su mano que sepa que lo sabe y pueda emplearla."*

Joan Amos Comenius (1593-1670) Didáctica Magna

La mayoría de los autores coinciden en que el término "service learning" fue acuñado por los norteamericanos Robert Sigmon y William Ramsey entre 1966 y 1967. Sin embargo, es también reconocido que "la historia de la práctica del aprendizaje-servicio data de mucho más atrás que el término mismo" (Tittlebaum, 2004:4).

La práctica y la teoría del aprendizaje-servicio se han ido desarrollando, especialmente desde principios del siglo XX, a partir de experiencias en muy diversos contextos culturales, con distintos marcos conceptuales, y variados marcos teóricos y metodológicos. Numerosos autores coinciden en señalar entre las raíces del aprendizaje-servicio a la pedagogía de John Dewey y la tradición de educación para el trabajo y el voluntariado comunitario desarrollada en Estados Unidos durante el siglo XIX (Stanton, 1990, Tittlebaum, 2004). Sin embargo, es necesario reconocer que los orígenes del aprendizaje-servicio no necesariamente son los mismos en otras regiones del planeta. Por ejemplo, en la India, el sólido y continuado movimiento de

Tabla de contenidos

- Fuentes teóricas y primeros antecedentes
 - Fuentes teóricas del aprendizaje - servicio
- El aprendizaje y servicio solidario como educación integral, inclusiva y de calidad
 - La educación del siglo XXI
 - Factores mediadores
 - Ejemplo
 - Protagonismo juvenil
 - Cambio de rol: Inclusión
 - Aprendizajes intencionadamente planificados en articulación con la actividad solidaria
 - Escenarios de articulación curricular

- Selección de manuales de procedimientos para el desarrollo didáctico de proyectos de aprendizaje-servicio.

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

Desarrollo de Proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario

Página Principal / Mis cursos / Proyecto_AS / Unidad 5 / Material complementario

Material complementario

Apunte interno

- TAPIA, María Nieves (2015) Documento de uso interno N° 9: Apuntes sobre *Etapas de Diagnóstico. Selección y definición de la problemática comunitaria*. Selección adaptada del libro del CELAM/CLAYSS Cap. 3 Punto 3.1.2

Material complementario

- PaSo joven. Sección Herramientas. Paso 1: Motivación. Pág. 1-19 en http://clayss.org.ar/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf

Etapa de Diagnóstico.pdf

i. Actividades propuestas

Durante el desarrollo del curso los docentes encuentran para desarrollar actividades colaborativas e individuales.

Las colaborativas remiten a análisis de experiencias de aprendizaje-servicio para detectar las características principales, puntos de mejora y realizar recomendaciones de acción.

Desarrollo de Proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario

Página Principal / Mis cursos / Proyecto_AS / Unidad 1 / Actividad 3: Foro: análisis de una experiencia

Buscar en los foros

Actividad 3: Foro: análisis de una experiencia

Este foro tiene como objetivo analizar juntos la experiencia "Mi placita de ensueño" y compartir en el foro: ¿Qué características del aprendizaje-servicio aparecen y qué aspectos podrían ser fortalecidos? ¿Por qué?
Los invitamos a retomar las ideas que les resulten valiosas de los comentarios de sus compañeros. Les recomendamos leer la propuesta de Daniel Wilson sobre la pirámide de retroalimentación.

Otro tipo de actividad colaborativa es de aportes a mural colaborativo (www.padlet.net) o de construcción conjunta de una tabla de contenidos en una wiki de Moodle.

Página Principal / Mis cursos / Proyecto_AS / Unidad 2 / Actividad 4: Las fuentes del AYSS

Actividad 4: Las fuentes del AYSS

Las fuentes del AYSS

Los invitamos a participar del muro sobre las ideas fundamentales de las diferentes corrientes pedagógicas de las cuales se nutre el aprendizaje-servicio. Invitamos a sumar también las que no fueron explícitamente nombradas en los materiales. Lean los aportes de los compañeros para no reiterar los mismos elementos y que se refleje así la colaboración. Para participar, hagan doble click sobre el muro. Recuerden poner su nombre y luego el aporte.

| Tutores | Hernan Ninahuanca | Stubbe Noelia | Luciana Araújo |
|---------|---|--|--|
| | ... nos referiremos a él como una actividad educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la | Gardner es un psicólogo, investigador y profesor de la Universidad | Al trabajar con ApS es importante tener en cuenta los aportes de Enrique Pichón-Rivière sobre Grupos |

Actividad 12: Las etapas del itinerario



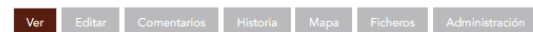
Ahora que pudimos terminar de conocer las etapas del itinerario de un proyecto de aprendizaje y servicio solidario, entre todos les proponemos que las sinteticemos y nos hagamos un "ayuda memoria" para tener siempre a mano. Allí pondremos qué acciones corresponden a cada etapa y qué preguntas tenemos que hacernos.

Para eso, entre todos completaremos el siguiente cuadro. Para participar de la wiki colaborativa, tendremos que seleccionar "editar" y poner nuestro nombre con un color que de referencia a nuestro aporte. Ej: María G. Al finalizar no olviden "guardar"

Si queremos hacer algún comentario, luego de guardar, pueden ir a la pestaña "comentarios".

No olviden guardar los cambios antes de salir.

Buen trabajo!



Versión imprimible

Etapas del itinerario

Etapas de un proyecto de AYSS

| Etapas | Preguntas para hacerse | Actividades a desarrollar |
|--|------------------------|---------------------------|
| Motivación | | |
| Diagnostico | | |
| Diseño | | |
| Ejecución | | |
| Cierre | | |
| Registro, sistematización y comunicación | | |
| Reflexión | | |
| Evaluación | | |

La segunda parte del curso está centrada en el desarrollo de un proyecto, por lo cual la actividad central de los participantes es desarrollar en un documento colaborativo (editable tanto por el docente como por su tutor) el portfolio de su proyecto a presentar en la institución educativa.

Actividad 9: Delineando el proyecto



Esta actividad es el primer borrador para su proyecto final y consiste en sistematizar lo que hasta ahora pensaron en relación a su actividad.

Como ya hemos recomendado, si usted está trabajando en un proyecto comunitario, sería conveniente tomarlo como base. De lo contrario, haga una nueva propuesta que considere posible o deseable llevar a cabo.

Les proponemos comenzar comentando el marco del proyecto (descripción del mismo, fundamentación sobre lo visto en la unidad 2, propuestas de transición al aprendizaje y servicio solidario que es lo que hicieron para finalizar la primera etapa del curso).

Ahora, agregamos a esto las actividades ya desarrolladas o planificadas para ser llevadas a cabo los tres procesos transversales presentados en esta unidad relacionados con las tareas de:

- Reflexión,
- Registro, sistematización y comunicación,
- Evaluación.

Trabajaremos en un documento editable donde pueden ingresar y realizar los avances para el proyecto final. El tutor dejará también en el mismo documento sus aportes. Recuerden ingresar nuevamente a verlos.

Accederán a la carpeta y en el documento que tenga su nombre podrán editarlo y dejar allí la consigna.

[Acceder a la carpeta](#)

Va tomando forma el proyecto final del curso!

j. Evaluación y certificación

Evaluación

La evaluación se desarrollará paulatinamente a lo largo del curso y tendrá dos instancias de entrega obligatorias para acreditar el curso. La primera será finalizando el primer bloque, y la segunda al final del curso. Esta última constará de la presentación escrita de un proyecto de aprendizaje y servicio solidario, basado en experiencias anteriores o creadas durante el curso.

Para los participantes de Argentina también se realizará una evaluación individual ya que de esta forma podrán acceder a la certificación oficial.

Para la evaluación integral de los participantes se utilizarán criterios que contemplen tanto los objetivos de aprendizaje relativos a la comprensión y aplicación del aprendizaje-servicio, como otros factores relativos al proceso de aprendizaje:

- La participación en los foros y la actitud hacia la producción conjunta.
- La lectura y análisis de los contenidos.
- La claridad en la expresión y la voluntad para evitar sobre y malos entendidos.
- La disposición a la tarea y el compromiso con el aprendizaje.
- Las respuestas a las actividades y ejercicios evaluativos.

Requisitos de aprobación

Para aprobar la cursada, los participantes deberán haber realizado más del 60% de las actividades de aprendizaje propuestas, así como entregado y aprobado el trabajo al finalizar el bloque 1 y el proyecto final de aprendizaje y servicio solidario.

Certificación

Una vez aprobado el curso se entregará:

- Certificado de Aprobación de la Asociación Civil Yelmo.
- Para docentes de Argentina: Acreditación de puntaje en calidad de específico 0.180 por 60 horas cátedra. Resolución N° 118/2016 de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Para docentes de Uruguay: Resolución oficial del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Acta 14, Resolución N° 38 del 11/5/2017, se otorgan 3 créditos académicos.

k. Entrevista referente de Capacitación

Entrevista Asociación Civil Yelmo. Febrero 2020

Entrevistada: Lic. L.

Gabriela: ¿Cómo definirías vos, desde la Asociación Civil Yelmo, la pedagogía del aprendizaje servicio?

L.: Bien. El aprendizaje-servicio es una pedagogía que viene creciendo en todo el mundo y que se sustenta en 3 características centrales. Habla de aprendizaje a través de proyectos que contemplan 3 características: por un lado son proyectos en los cuales los estudiantes son protagonistas entonces no son proyectos en los cuales el docente propone algo que los estudiantes hacen, sino son proyectos en los cuales los estudiantes son participantes activos y creadores durante todo el proceso del proyecto desde el diagnóstico, desde el inicio hasta la evaluación, durante todo todo todo el proceso. La segunda característica es que son proyectos que se hacen junto a una comunidad es decir las necesidades que ese proyecto aborda se definen junto con la comunidad no para una comunidad, como sucede muchas veces en proyectos sociales en general y en particular las que llevan adelante las instituciones educativas, sino junto una comunidad. Y en tercer lugar y creo que en este sentido hay como un salto importante es que hay vinculación con los contenidos curriculares, entonces a diferencia de otros proyectos sociales o de asistencia social que se llevan adelante desde instituciones educativas donde hacen colectas, por ejemplo, en este caso tiene que haber presencia fuerte de contenidos curriculares es decir que tiene que ser una estrategia de enseñanza y de aprendizaje, el objetivo no es solamente que los estudiantes aprendan cuestiones vinculadas a la solidaridad; que aprendan eso además de las disciplinas previstas por el currículum.

Gabriela: ¿Hace cuánto tiempo brindan esta formación virtual a docentes?

L.: Creo que 12 años, o algo por el estilo. No con el mismo formato exacto que tiene ahora. En 2003 fue el inicio, más de 12 años. Era una propuesta con muchísimo más texto, acorde a cómo eran las propuestas de formación a distancia en ese momento, pero ese fue como el puntapié inicial de la Asociación Civil Yelmo en plataforma. Esa fue una estrategia en ese momento de poder llegar a más escuelas y universidades porque nosotros estamos en Buenos Aires, el seminario se hace Buenos Aires pero la verdad es que muchas de las experiencias, de las mejores experiencias de aprendizaje-servicio están en lugares remotos dentro de Argentina y en otros países también. Entonces fue un primer acercamiento a poder aprovechar mejor, y poder llegar mejor a esos públicos.

Gabriela: ¿Cuál dirías que es el objetivo de la propuesta formativa? Hablamos específicamente del curso de desarrollo de proyectos.

L.: El objetivo es formar docentes y animadores culturales que puedan desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio. En una palabra es eso. Para eso nosotros entendemos que tienen que entender cuáles son las bases teóricas del aprendizaje-servicio, que tienen que tener idea de cuál es la historia del aprendizaje-servicio, pero el objetivo es procedimental o sea es enseñarles a armar proyectos y ayudarlos en el proceso. Si ya vienen trabajando con proyectos poder evaluar sus proyectos a la luz del aprendizaje-servicio. Es decir, si no son proyectos de aprendizaje-servicio, cómo hacer para que lo sean; si lo son cómo hacer para que mejoren la calidad pero es una propuesta de curso muy basada en el desarrollo de un proyecto.

Gabriela: me acabas de responder las dos siguientes (muy económica la entrevista) Porque por un lado te quería preguntar cómo describirías la propuesta metodológica que utilizan, y en síntesis es el desarrollo de proyectos, es un itinerario de desarrollo de proyectos y en relación a cuál es el itinerario formativo del participante, lo van acompañando a hacer una revisión (lo digo y me decís si es correcto) lo llevan primero a las bases teóricas, los conceptos centrales del aprendizaje-servicio para saber de qué hablan y después analizar experiencias que les permitan auto analizar su propio recorrido y desarrollo de proyectos, acompañamiento en eso.

L.: tal cual. Lo único que agregaría es cuál es el rol del tutor y cómo trabajar con los tutores. En nuestra propuesta formativa nosotros trabajamos con un tutor cada muy pocos participantes. Hay un seguimiento muy personalizado que es diferente de otras propuestas porque justamente como la intención es acompañar a cada participante en la reflexión sobre su propio proyecto y/o en el diseño de su propio proyecto, esto necesariamente se tiene que hacer 1 a 1. Aunque hay algunas actividades más vinculadas con bibliografía o este tipo de cosas la verdad que el foco está puesto ahí.

Gabriela: Esta pregunta va bien el corazón de lo que yo quiero investigar qué es si vos crees que en la propuesta pedagógica del curso vos ves que hay algún rasgo propio del aprendizaje servicio como pedagogía.

L.: Entiendo perfectamente la pregunta porque de hecho, es algo que a mí me preocupa sobremanera. Yo como coordinadora de capacitación lo que siento es que estamos siendo bastante incoherentes entre lo que proponemos y lo que hacemos. Nuestras capacitaciones siguen un estilo expositivo, con poco conocimiento de la comunidad, poca "escucha" a la comunidad, poca participación... y lo veo en nuestros formadores, bastante sobre todo en las capacitaciones presenciales.

Yendo a este curso en particular me parece que hemos mejorado bastante en el tipo de actividades que se piden a los participantes. Me parece que en los últimos hace 4 años hemos mejorado. De hecho estos primeros cursos que yo te contaba, eran casi que lo mismo que leer un libro, me acuerdo en mí esa fue mi primera impresión cuando leí los cursos por primera vez en el 2012: decía pero para eso me compro un libro y ya. Yo creo que hemos mejorado sobre todo en relación a la participación de los cursantes. Hubo en el curso una de las propuestas de actividad que ahora está más desdibujada que tiene que ver con el mapeo que es lo más cercano a involucrar a la comunidad en el curso. Hemos tenido como idas y vueltas con eso porque en algún momento pensamos bueno pidámosle que hagan cómo entrevistas a la comunidad que sea como más abierto, lo que pasa es que fue complicado porque hay docentes que tienen mayor acceso al dialogo con la comunidad, que tienen más acceso al territorio que otros. Hay quienes ya tienen acceso a la comunidad y para ellos es una pavada pero hay para quienes es un problema grande y lo que veíamos con eso es que esto alarga la entrega de las actividades que de por si tiene su complejidad, entonces bueno es como un tema si sensible pero yo creo que no somos todos lo coherentes que podríamos ser. Yo creo que es un pendiente.

Gabriela: ¿Vos crees que se puede revisar?

Creo que se puede revisar. Creo que hay que revisarlo. También creo que no somos docentes que estamos utilizando el aprendizaje-servicio como estrategia didáctica para nuestros cursos, me cuesta imaginar cómo podría ser eso en una capacitación de esa duración. No digo que sea imposible me cuesta imaginarlo. Yo no pretendo que este curso se convierta en un curso dictado por medio del aprendizaje-servicio, no espero tanto, pero si me parece que hay algunas líneas, casi ideológicas te diría, que estaría bueno cuidar.

Hasta ahora, en los 8 años que vengo trabajando en este tema nunca nadie nos dijo abiertamente “che son incoherente”, no puedo decir que no lo vean, no lo sé, yo lo veo y me incomoda, porque nosotros promovemos innovación en educación, promovemos transformación, promovemos diálogo y no siempre proponemos el diálogo. Hay parte del equipo para quién el diálogo es trabajo en grupo y ya, está bien es un paso de participación, pero es lo que propondría un docente tradicional. Nosotros estamos hablando de docentes no tradicionales, de promover una manera de enseñar más interesante.

Gabriela: ¿Crees eficaz la formación docente en aprendizaje-servicio en formato virtual? Es decir, haciendo el curso virtual, ¿los docentes aprenden a hacer aprendizaje-servicio?

L.: qué difícil... sí, creo que aprenden. Sino me dedicaría a otra cosa. No sé si aprenden todo lo que podrían aprender, pero que aprenden, aprenden.

Gabriela: Haciéndolo virtual ¿qué es lo que más aprenden?

L.: Me parece que lo que más aprendan tiene que ver por un lado con estas cuestiones más tradicionales tipo las fuentes teóricas, la historia del aprendizaje-servicio, este tipo de cosas. Creo que los contenidos que nosotros ofrecemos, si hacen el curso de manera responsable, pueden aprender. Me parece que lo que no necesariamente aprendan es como el currículum oculto, o sea lo que nosotros querríamos que aprendan, no estoy segura que lo estén aprendiendo, que tiene que ver con la llegada del aprendizaje-servicio a nivel mundial porque nosotros tenemos como la fantasía de que a través de los foros hay un intercambio de gente de distintos lugares, con sistemas educativos diferentes, y la verdad es que como la participación en los foros no es tan genial como quisiéramos creo que no está sucediendo, lo cual me hace pensar, de nuevo, si la oferta de formación virtual es la mejor opción o sería mejor que lean un libro. Es como una pregunta que me hago.

Me parece que en la medida que hemos ido mejorando las propuestas de actividades, bueno, ahí hay un diferencial con respecto a leer un libro, pero nuestra intención de que el diferencial tuviera que ver con los foros por ahora no lo hemos logrado. Me parece también que trabajamos con un público difícil de alguna manera en cuanto a qué el público docente en general y en particular con el que trabajamos nosotros que no siempre son de grandes ciudades que no siempre son de países desarrollados digamos, es un público que no necesariamente está habituado a la formación online, que no siempre está habituado a sentarse frente a la computadora para trabajar, que no necesariamente valoran lo que tienen para contar, que no están acostumbrados a sistematizar lo que hacen. Y también, por qué no, que no siempre tienen buena conectividad que no es menor porque muchas veces pensamos en incorporar cosas en tiempo real y es complicado por eso. Las veces que lo hemos hecho a dado buen resultado pero no lo hemos incorporado oficialmente, lo hacemos como frente a demandas puntuales, pero no lo hemos incorporado oficialmente porque no todo el mundo tiene acceso facilitado a eso.

Gabriela: ¿Qué información tienen actualmente sobre el impacto que la formación tiene en la práctica de los docentes que hacen el curso?

L.: Ninguno. Nos damos cuenta que eso es un problema porque en realidad esto que yo te decía recién es mi opinión personal de lo que yo me imagino. A lo mejor están aprendiendo una barbaridad y yo no lo sé, o a lo mejor no le sirve para nada y no lo sé. Quiero creer que algo sirve porque de hecho venimos teniendo demanda sostenida entonces nos allá de la difusión de los podemos dar entiendo que se recomienda entre docentes también. Pero no puedo aseverarlo. Lo que sí tenemos como indicador de alguna manera es que por

ejemplo participa en una cohorte alguien de una institución y en la cohorte siguiente suma otra gente de su institución o instituciones que han hecho cursos virtuales con nosotros después nos solicitan capacitación presencial o después vienen al seminario, entonces entiendo que lo valoran y les resulta útil pero no tengo más data real digamos, no tengo más que eso.

Gabriela: Última pregunta. Si bien creo que lo venís diciendo, nos sirve para sistematizar y que vos también lo puedas trabajar, qué cambios quisieras que sucedieran en el curso, o cuáles serían los ejes prioritarios sobre los cuales hacer modificaciones para hacer esta propuesta más coherente, siempre en formato virtual y por qué.

L.: Veo como dos niveles. En lo personal tengo un conocimiento limitado del tema, entonces yo puedo como dar ideas dónde puedo. Un nivel tiene que ver con la actualización de los contenidos (ahora estamos actualizando este curso en inglés y algo que veía es que tenemos publicación más nuevas que todavía no habían sido utilizadas) entonces una cosa tiene que ver con mantener el ritmo de incorporación de publicaciones nuevas porque en la Asociación Civil Yelmo generamos publicaciones permanentemente, entonces estar atentos a eso. Y después hay otro nivel que me parece que tiene más que ver con la didáctica, con la manera de plantearlo que tiene que ver con esto que yo decía antes, de la coherencia. Siempre nos quejamos que la gente no participa en los foros; a lo mejor tenemos que descartar los foros y ya, aceptar que no son para nosotros, o profundizar un poco más si no funcionan porque llevan demasiado tiempo, o las preguntas que estamos haciendo no son suficientemente convocantes, o la gente que participa no se anima y entonces tenemos que buscar otras maneras de que participen o... algo en esa línea. Pero sí me queda claro que necesitamos encontrar maneras en qué para la gente tenga sentido participar, o sea que no participen porque el tutor los está evaluando, por cumplir, sino porque les genera riqueza leer las participaciones de sus compañeros, los enriquece participar. Ahora propuestas concretas no sé, pero me parece que eso sería un diferencial importante porque claramente en los contenidos somos los que más sabemos del tema, o de los que más sabemos del tema, sé que sólo es un problema pero hay algo de cómo se muestran esos contenidos que en este momento por cómo ha ido avanzando la capacitación a distancia y demás no son suficientemente atractivos. Los contenidos no son suficientemente atractivos y las propuestas de actividad tampoco, eso se me ocurre.

Gabriela: ¿Algo más que agregar?

L.: Me parece que, yo no sé si el formato del curso así como es, es la mejor opción posible. Yo veo que por el tipo de trabajo que hacemos, usamos muchísimo en la comunicación a través de internet porque trabajamos con lugares muy lejanos, requieren espacios de intercambio, espacios de formación que no son un curso. Yo no sé si esto es “en vez de” o “además de”. Tiendo a creer que es “además de” pero me parece que esa línea está avanzando mucho más rápido porque como no tiene un formato que copiar es algo que vamos armando sobre la marcha, en cambio nuestros cursos a distancia me parece que tienen una estructura más conservadora, más tradicional que por un lado le da continuidad pero por otro lado funciona como un ancla, los mantiene en el statu quo, y les dificulta hacerse más livianos, convocantes. Entonces me parece que a lo mejor la idea sería esto, cómo hacerlos más livianos, más amigables, que la plataforma sea un lugar donde tiene ganas de entrar porque le sirve, porque le divierte, porque aprende, por qué les sirve.

Que tiene que ver con la coherencia con lo que nosotros hacemos, por nosotros lo que queremos es que los contenidos sirvan, que los estudiantes en la escuela o en la Universidad sientan que lo que aprenden sirve, no porque la maestra le dice que cuando sea grande... sino que ahora aquí ahora sirve para mejorar la vida en su comunidad y esto tiene que ver con lo mismo.

Nuevamente creo que hay una fluidez que decimos sobre el aprendizaje en esta pedagogía que no estamos teniendo. Si lo veo en la institución, y en eso los cursos a distancia no tienen esa misma fluidez.

Gabriela: Muy interesante. Muchas gracias.

I. Encuestas a participantes

Al momento de realizar el trabajo de campo, tenemos 27 respuestas a participantes del curso virtual “Desarrollo de proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario”.

27 respuestas



Se aceptan respuestas

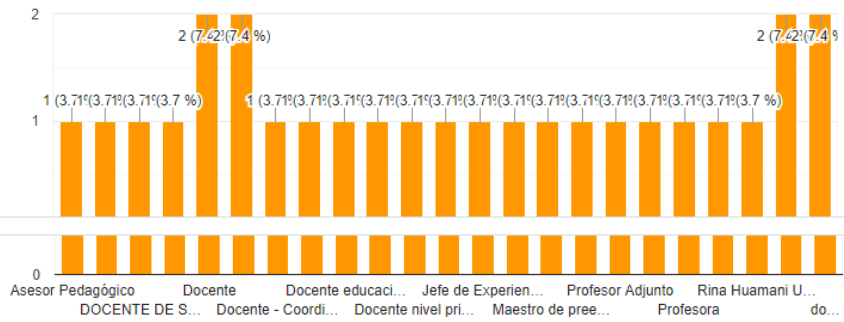
Resumen

Pregunta

Individual

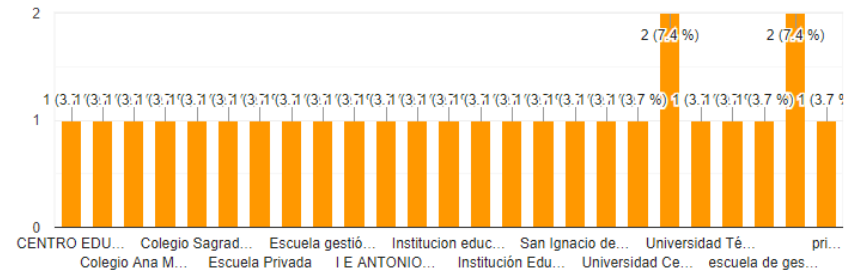
Rol como educador

27 respuestas



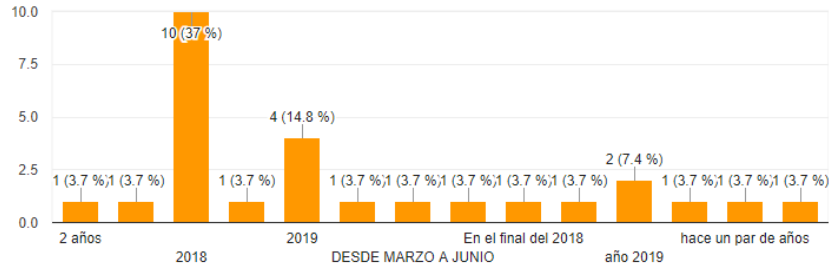
Características de la institución donde trabaja

27 respuestas



¿Cuándo realizaste la formación en aprendizaje-servicio?

27 respuestas



¿Recordás cuál fue el motivo por el que te inscribiste? ¿Qué estabas buscando aprender?

27 respuestas

Mi mayor motivo fue porque me premiaron con una beca desde la Universidad y buscaba aprender y profundizar sobre la metodología Ay S en la educación superior, conocer la metodología desde un enfoque teórico y metodológico ,actualizar estrategias en tiempos de crisis , como los actuales. Generar redes entre la universidad d, los estudiantes y la comunidad

Fue una gran experiencia .

aprender a llevar aprendizaje significativo a los jovenes desde la activiad academicos que a su ves pudiera dejar huellas en un servivio a la comunidad .

Me lo recomendó la Universidad del Pacífico para aprender sobre Aprendizaje y Servicio Solidario y cómo diseñar e implementar programas educativos en base a ello.

El motivo fue adquirir conocimientos en AySS para tener una formación luego en Prácticas sociales educativas.

Estuvimos en una charla dictada por Nieves Tapia nos motivo, gusto el enfoque y nos inscribimos.

El motivo fue adquirir mas conocimientos sobre la forma mas adecuada para foprmular el proyecto de aprendizaje y de servicio solidario

Aprender sobre aprendizaje y servicio solidario.

es uno de los proyectos escolares y quería aprender más sobre el tema para poder sumarlo a mis planificaciones y para poder colaborar con mis colegas

El colegio me eligió para que desarrolle el curso y me pareció muy interesante. Aprender una concepción nueva concepción pedadaóica con el enfoaque solidario.

Me inscribí con el propósito de mejorar mis competencias y tener una claridad con respecto a los proyectos de aprendizaje y de servicio solidario que estábamos desarrollando en su momento

Como relacionar los aprendizajes con la práctica mediante el servicio social comunitario

el motivo que me inspiró para participar en el curso fue querer aprender cómo enlazar proyectos con el servicio solidario y plasmarlo en favor de la comunidad.

Comencé luego de realizar un proyecto en grupo con otros docentes, de una capacitación de medio ambiente.

Esto fue lo que me impulso a realizar el curso, ya que quería adquirir mas conocimientos en la elaboración de propuestas a llevar a cabo con los alumnos.

APRENDER SOBRE LA PEDAGOGIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO

capcaltación del personal en el área de formación

Mejorar mis conocimientos respecto de la estrategia A+S. Adquirir mayores herramientas y competencias vinculadas a la temática.

En el colegio realizamos proyecto de aprendizaje y servicio, necesitábamos capacitarnos y acordar un lenguaje común entre los profesores del área de formación

Intervención en instituciones sociales en el marco de una materia de la escuela q trabaja desde pastoral

Hace 4 años que presento proyectos y vengo vinculada con los cursos de CLAYSS

Nuevas metodologías y herramientas para fortalecer el diseño y aplicación de distintos proyectos de la carrera que dirijo y las cátedras que debo impartir

La Universidad donde laboro tiene institucionalizada la práctica de aprendizaje en servicio por medio del TCU, por lo cual, a los compañeros y compañeras coordinadores se nos invito a formarnos en la propuesta pedagógica.

Buscaba ampliar mi visión en relación al tema y alcanzar mejores prácticas para la implementación de proyectos de acción social.

Capacitarme para tener mejores herramientas para aplicarlos con mis estudiantes.

Fue un curso que se dio en Tucumán para Directivos y agentes de pastoral de las escuelas SA.FA de Argentina (Asociación Sagrada Familia) durante el mes de febrero

Un marco teórico de referencia para poder sustentar los proyectos en la institución dónde trabajo. Material que pueda ayudarnos a estructurar e institucionalizar la práctica AySS en la institución.

Aprendizaje en servicio. Lo asumimos como grupo

¿Lo conseguiste a través de la formación recibida? ¿Por qué?

27 respuestas

Sí, porque logré comprender el real sentido y significado del aprendizaje y servicio, sus etapas y estrategias de trabajo con los estudiantes.

si, ya que logre encausar mi quehacer pedagogico y a los estudiantes hacia el servicio comunitaria desde la aplicacion y corelacion de los contenidos academicos.

Sí, me dieron material teórico útil y algunos casos prácticos.

Si lo conseguí.
EL curso estuvo muy bien organizado, se fueron desarrollando los principales aspectos del AySS y las actividades que teníamos que realizar partían de la base de poder aplicarlas en un futuro y eso me resultó muy satisfactorio.

Conocí mejor la propuesta de aprendizaje y servicio solidario, sus bases, fundamentos, dinamica queda ponerla en práctica ahora.

me sirvió muchísimo, me permitió recocer con mayor facilidad los proyectos de aprendizaje y de servicio solidario, hoy en día tenemos un proyecto el cual ha sido financiado por la entidad.

Si, pero observo que para emprender el proyecto se necesita dinero para comenzar.

si!!! aprendí mucho!!! tenía algunos conceptos claros, pero muchos otros confundidos... Me ayudó a poner en orden lo que "es" de lo que "me parece" y a darle un marco teórico a la justificación de porqué es tan significativo el aprendizaje y servicio.

Si. Me gusto. Aprendí cosas que desconocía.

Claro es una muy buena formación

Si se pudo trabajar e orientar algunas iniciativas académicas desde el servicio social

si, de alguna manera logré la participación de varios agentes educativos en la ejecución del proyecto y lo que me faltó fue apoyo técnico.

No solo conseguí lo que estaba buscando, me brindo además una mirada mas amplia de enseñar haciendo y colaborando de alguna manera con necesidades de la sociedad, desprendiéndose, de estas experiencias y conjunción de saberes, experiencias amplisimas de aprendizaje.

EXCELENTE LA INFORMACIÓN APRENDIDA

si porque fue generar elementos comunes

Más o menos.

Recibimos escasa devolución de parte de la tutora. Hace mucho trabajamos con el cuadernillo para docentes y alumnos por lo tanto conocíamos la temática.

A medias. No hubo mucha intervención desde lo práctico. Faltó trabajar desde perspectiva de la intervención, construcción de indicadores, etc.

Formación en el Área de acompañamiento de los proyectos, en la creación de los mismos, acompañamiento y proceso. En dar a conocer la metodología de proyectos en las instituciones educativas, bibliografía referida a Servicio Solidario.

Sí, de todas maneras.
Reforcé conocimientos previos y, además incorporé nuevas visiones.

Sí, nos permitió analizar la forma en que estábamos realizando las cosas y nos llevó a iniciar el replanteamiento de nuestro Reglamento de TCU, Guías y Herramientas de Proyectos, así como enriquecer los fundamentos conceptuales y metodológicos del TCU en nuestra institución.

Si. Por los tutores tan capacitados en el tema.

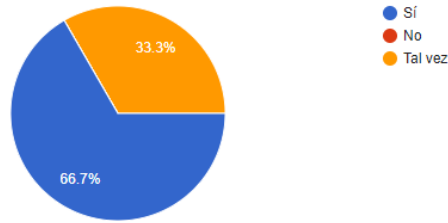
Era obligatorio participar

Sí, el material compartido comprendía ambos. Y pudimos aplicar el itinerario formativo en la experiencia que teníamos en el colegio. Creo que la formación también me permitió aprender de otras experiencias compartidas.

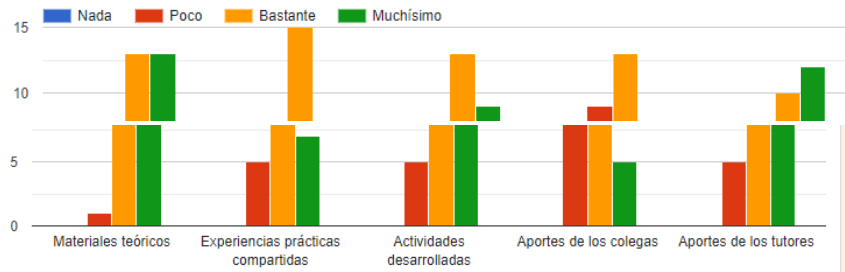
si. era lo que proponían y hacerlo como grupo fue bueno

¿Crees que el curso te permitió conocer en profundidad la pedagogía del aprendizaje-servicio?

27 respuestas

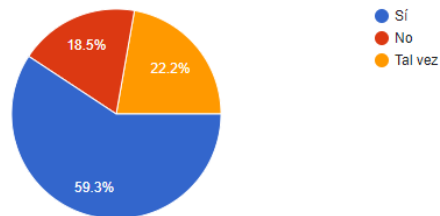


¿Cuáles fueron los elementos didácticos que más sirvieron a este objetivo?



Luego de la formación, ¿pudiste implementar lo aprendido?

27 respuestas



¿Nos podés contar algo sobre esto?

22 respuestas

No he logrado retomar , ya que el año pasado en Chile , justamente en el mes de octubre comenzó el estallido social , que se extendió hasta el mes de Diciembre, La universidad fue tomada por los estudiantes en acuerdo con las autoridades, por lo tanto, no hubieron clases presenciales , sí las estudiantes fueron capaces de formular el proyecto , ya que se alcanzaron a entregar herramientas pedagógicas para su formulación . en el mes de septiembre. Se les entregó la retroalimentación correspondiente para lograr aplicarlo en el 2020 , sin embargo, ha sido imposible aún retornar a las clases por la pandemia . Durante el segundo semestre dictaré la misma asignatura , la que se está planificando con los ajustes acordes al contexto actual.

implemte un proyecto en la institucion donde trabajaba anteriormente el cual llamamos ayudando ando. paratia desde el area de educacion realigiosa y la correlacion de otras como español, artisticas, matematicas,

Pude incorporar los principios del AYSS a nuestra propuesta de Servicio Social Universitario, me ayudo a replantear el diseño de esta experiencia educativa.

Desde el año pasado se comenzó a dictar la asignatura PSE y los contenidos teóricos me sirven para guiar mis clases.

Nos hay permitido desarrollar dos proyectos de aprendizaje de servicio solidario generando grandes impacto dentro de la sociedad Planaduna.

Es un poco dificil pq todos los proyectos necesitan dinero para comenzar y no he encontrado quien financie este proyecto.

mi intención es presentar un proyecto durante este 2020 (huerta escolar)... pero en caso de que no se pueda realizar, mi intención es colaborar con los que presenten mis colegas

En un proyecto solidario con los últimos años de secundario.

El año pasado con el apoyo de CLAYS pudimos desarrollar un proyecto solidario en Artes , el cual ha tenido detección para este año el cual desarrollamos hasta los comienzos de la pandemia , pero el próximo año se realizará con toda

Realizamos un servicio social con jóvenes de grado 11 donde ponían al servicio a la comunidad algunos contenidos temáticos del área asociados a otras áreas logrando mejorar o sensibilizar algunas situación social.

Continué con el proyecto que teníamos ya encaminado de los biohuertos en la escuela, y como mencioné líneas arriba es que nos faltó apoyo técnico para complementar a más del cultivo de hortalizas, nos propusimos el cultivo de rosas y plantaciones de frutales para lo cual se movilizó a los padres de familia, estudiantes, tutores, entre otros.

venimos trabajando en la escuela con proyectos que estaban orientados mas bien a la comunidad educativa. Durante y luego de realizar el curso comienzo a pensar en orientarlo hacia la comunidad entera.

EN NUESTRA COMUNIDAD TODO LE GUSTA QUE LE DEN, EN OTRAS PALABRAS QUE LE REGALEN Y ES MUY DIFÍCIL LOGRAN SACAR ADELANTE ALGO CUANDO UNO NO DISPONE DE MATERIAL ECONÓMICO PARA INICIAR, ESTO HACE QUE MI LABOR NO PUEDA SALIR ADELANTE

trabajamos en elementos comunes que de hecho ya veníamos haciendo.

En la materia de Fvt los alumnos realizan experiencias de campo donde deben desarrollar un proyecto de aprendizaje y servicio atendiendo las necesidades de los actores sociales de la comunidad.

En un proyecto institucional que comencé a trabajar.

Las indicaciones hechas hacia el diseño del proyecto, pude aplicarlas en la ejecución de este en mi comunidad académica y estudiantil.

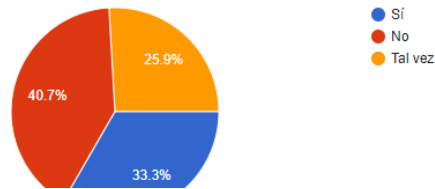
Hemos trabajado arduamente en la reforma de nuestro reglamento y herramientas de proyectos de TCU, asimismo, he podido orientar a los académicos a mi cargo para favorecer la mejora de las prácticas. También para identificar, los cuadrantes en los cuales se ubican algunos proyectos, con fines de realizar una transición al aprendizaje en servicio.

Pude consolidar el proyecto que estaba realizando.

En el colegio dónde trabajo, teníamos experiencias que estaban recién surgiendo. La formación nos permitió organizar, darle una estructura y compartirla en otros espacios. Incluso capacitar algunos colegios afines a nuestra institución.

Mirando ahora tu práctica ¿pensás que faltó en la formación algo que te hubiese resultado necesario conocer / trabajar?

27 respuestas



¿Qué sería?

18 respuestas

Seguimiento a cada propuesta , tal vez, podría incorporarse , por ejemplo, qué adaptaciones realizar para lograr tener un acercamiento a la metodología mediante clases virtuales con los estudiantes.

felicitaciones a ustedes espero verlos pronto

Mas ejemplos concretos, desarrollos de proyectos escritos.
todo se hablaba como si ya se habia implementado alguna vez.

es muy importante enseñar la forma como se puede financiar y determinar el costo de los proyectos

Como enfocar mejor el proyecto.

Profundizar Conceptos y experiencia

Profundizar más en los tipos de evaluación de los proyectos , por otro lado la proyección financiera de los recursos del proyecto para brindar una mejor gestión de.los recursos

claro, evidentemente lo que nos faltó es recibir más ayuda especializada, inclusive tuvimos la intención de vender las hortalizas producidas por los estudiantes, buscamos mejorar el producto para llegar a un mercado local cercano, pero ahí quedo, no pudimos avanzar más.

No me parece contestar esta encuesta a tanto tiempo de haber realizado la capacitación y en este tiempo.

Otorgar mayores tiempos para la ejecución de las tareas.

Además nos enviaron los certificados en octubre de 2019 y esta mal escrito mi apellido. Estoy esperando que subsanen el error y nadie por el momento brinda solución.

Una mirada más desde la gestión de las instituciones

Lo único que me hubiera gustado, es que los tutores dieran mayor seguimiento a los aportes de los foros, ya que, en nuestro caso, los mismos "ticos" no respondíamos entre nosotros, los compañer@s de otros países interactuaron poco con nosotros y la realimentación entre países se perdió, hubiera sido muy rico experimentarlo. Muchos de los aportes de los foros, no se retomaban por nadie, quedaban en el aire, entonces se perdía la discusión grupal. Yo haría requisito participar mínimo 3 veces en los foros y calificar no sólo el aporte sino la realimentación a otros comentarios.

una mirada mas desde la gestion de las instituciones

Lo único que me hubiera gustado, es que los tutores dieran mayor seguimiento a los aportes de los foros, ya que, en nuestro caso, los mismos "ticos" no respondíamos entre nosotros, los compañer@s de otros países interactuaron poco con nosotros y la realimentación entre países se perdió, hubiera sido muy rico experimentarlo. Muchos de los aportes de los foros, no se retomaban por nadie, quedaban en el aire, entonces se perdía la discusión grupal. Yo haría requisito participar mínimo 3 veces en los foros y calificar no sólo el aporte sino la realimentación a otros comentarios.

Conocer más experiencias fuera de las de mi país, habría enriquecido mi práctica, definitivamente.

*ticos= costarricenses.

Que sea más extenso e intensivo

Quizás conocer experiencia más actuales, que se estén suscitando. Veía que muchos de los materiales ya tienen algunos años. Pienso que también hubiera ayudado implementar algunas clases sincrónicas.

mejor presencia de los tutores en el acompañamiento y devolución

Anexo E. Acuerdos de confidencialidad y anonimato sobre la información recabada

ACUERDO DE UTILIZACION DE LA INFORMACION Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS

Entre la Sra. María Gabriela Di Lascio, DNI N° 31.303.321, de profesión Lic. En Cs de la Educación, domiciliada en Washington 3240, CABA, en su carácter de investigador del proyecto: “La enseñanza de la pedagogía del aprendizaje-servicio en modalidad virtual” que se llevará a cabo en el marco de la Maestría en Tecnología Educativa, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UBA.

Se ha acordado celebrar el presente *Acuerdo de utilización de la información y confidencialidad de los datos* que se regirá por las siguientes cláusulas, por lo que las partes declaran que:

1. La Sra. María Gabriela Di Lascio se compromete a resguardar la confidencialidad de toda la información recabada para el proyecto.
2. Que las informaciones recabadas serán en su totalidad de carácter anónimo, para lo cual utilizará un pseudónimo para la institución de la cual el informante es parte y en el caso de la entrevista se utilizará una inicial del nombre.
3. Que las informaciones recabadas serán utilizadas exclusivamente para producir trabajos científicos a ser publicados o comunicados en medios o reuniones científicas.

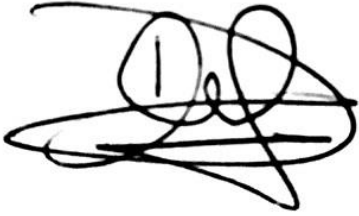
En atención a las consideraciones expuestas, las partes acuerdan:

1° El objeto del presente Acuerdo es fijar los términos y condiciones bajo los cuales las partes mantendrán la confidencialidad de los datos e información intercambiados entre ellas.

2° La Sra. María Gabriela Di Lascio acuerda que cualquier información recabada para su investigación será mantenida en estricta confidencialidad y solo podrá revelar información confidencial a quienes la necesiten o estén autorizados previamente por las autoridades de la Maestría.

3° El presente Acuerdo requiere para su validez y perfeccionamiento la firma de las partes. Así como también una señal de aceptación, se firma el presente acuerdo en 2 (dos) ejemplares, por las partes que han intervenido en el mismo.

En la ciudad de Buenos Aires a los 10 días del mes Febrero de 2020.



.....

.....

Firma investigador

Participante de la investigación

...DNI 31.303.321 María Gabriela Di Lascio.....

ACUERDO DE UTILIZACION DE LA INFORMACION Y

CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS

Entre la Sra. María Gabriela Di Lascio, DNI N° 31.303.321, de profesión Lic. En Cs de la Educación, domiciliada en Washington 3240, CABA, en su carácter de investigador del proyecto: “La enseñanza de la pedagogía del aprendizaje-servicio en modalidad virtual” que se llevará a cabo en el marco de la Maestría en Tecnología Educativa, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UBA.

Se ha acordado celebrar el presente *Acuerdo de utilización de la información y confidencialidad de los datos* que se registrá por las siguientes cláusulas, por lo que las partes declaran que:

4. La Sra. María Gabriela Di Lascio se compromete a resguardar la confidencialidad de toda la información recabada para el proyecto.
5. Que las informaciones recabadas serán en su totalidad de carácter anónimo, para lo cual utilizará un pseudónimo para la institución de la cual el informante es parte y en el caso de la entrevista se utilizará una inicial del nombre.
6. Que las informaciones recabadas serán utilizadas exclusivamente para producir trabajos científicos a ser publicados o comunicados en medios o reuniones científicas.

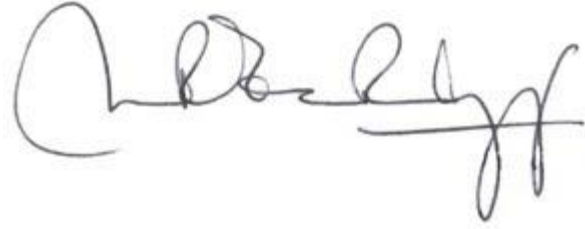
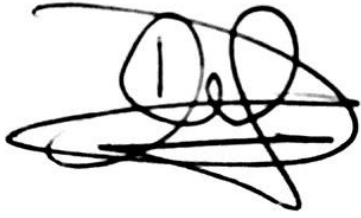
En atención a las consideraciones expuestas, las partes acuerdan:

1° El objeto del presente Acuerdo es fijar los términos y condiciones bajo los cuales las partes mantendrán la confidencialidad de los datos e información intercambiados entre ellas.

2° La Sra. María Gabriela Di Lascio acuerda que cualquier información recabada para su investigación será mantenida en estricta confidencialidad y solo podrá revelar información confidencial a quienes la necesiten o estén autorizados previamente por las autoridades de la Maestría.

3° El presente Acuerdo requiere para su validez y perfeccionamiento la firma de las partes. Así como también una señal de aceptación, se firma el presente acuerdo en 2 (dos) ejemplares, por las partes que han intervenido en el mismo.

En la ciudad de Buenos Aires a los 10 días del mes Febrero de 2020.



.....

.....

Firma investigador

Participante de la investigación

...DNI 31.303.321 María Gabriela Di Lascio.....

ACUERDO DE UTILIZACION DE LA INFORMACION Y

CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS

Entre la Sra. María Gabriela Di Lascio, DNI N° 31.303.321, de profesión Lic. En Cs de la Educación, domiciliada en Washington 3240, CABA, en su carácter de investigador del proyecto: “La enseñanza de la pedagogía del aprendizaje-servicio en modalidad virtual” que se llevará a cabo en el marco de la Maestría en Tecnología Educativa, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UBA.

Se ha acordado celebrar el presente *Acuerdo de utilización de la información y confidencialidad de los datos* que se regirá por las siguientes cláusulas, por lo que las partes declaran que:

1. La Sra. María Gabriela Di Lascio se compromete a resguardar la confidencialidad de toda la información recabada para el proyecto.
2. Que las informaciones recabadas serán en su totalidad de carácter anónimo, para lo cual utilizará un pseudónimo para la institución de la cual el informante es parte y en el caso de la entrevista se utilizará una inicial del nombre.
3. Que las informaciones recabadas serán utilizadas exclusivamente para producir trabajos científicos a ser publicados o comunicados en medios o reuniones científicas.

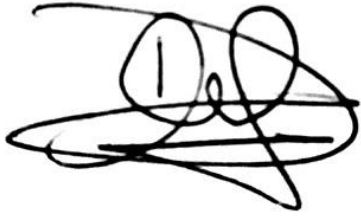
En atención a las consideraciones expuestas, las partes acuerdan:

1° El objeto del presente Acuerdo es fijar los términos y condiciones bajo los cuales las partes mantendrán la confidencialidad de los datos e información intercambiados entre ellas.

2° La Sra. María Gabriela Di Lascio acuerda que cualquier información recabada para su investigación será mantenida en estricta confidencialidad y solo podrá revelar información confidencial a quienes la necesiten o estén autorizados previamente por las autoridades de la Maestría.

3° El presente Acuerdo requiere para su validez y perfeccionamiento la firma de las partes. Así como también una señal de aceptación, se firma el presente acuerdo en 2 (dos) ejemplares, por las partes que han intervenido en el mismo.

En la ciudad de Buenos Aires a los 10 días del mes Febrero de 2020.



.....

Firma investigador

...DNI 31.303.321 María Gabriela Di Lascio.....



.....

Participante de la investigación