

Nombre del artículo: Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de Aprendizaje Servicio en educación superior

Autores:

Chantal Jouannet

Subdirectora de Centro de Desarrollo Docente UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Email: cjouannet@uc.cl

Teléfono: (56-2) 23541305

Dirección: Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul

José Tomás Montalva

Coordinador Diplomado en Docencia Universitaria UC, Centro de Desarrollo Docente UC, Pontificia

Universidad Católica de Chile.

Email: jmontalvac@uc.cl

Teléfono: (56-2) 23541302

Dirección: Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul

Camila Ponce

Coordinadora Programa A+S UC, Centro de Desarrollo Docente UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Email: crponce@uc.cl

Teléfono: (56-2) 23541301

Dirección: Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul

Vincent Von Borries

Coordinador del área de Investigación, Centro de Desarrollo Docente UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Email: vvonborries@uc.cl

Teléfono: (56-2) 23541301

Dirección: Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul

DISEÑO DE UN MODELO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1 INTRODUCCIÓN

Desde el año 2004, la UC ha incorporado sistemáticamente la metodología Aprendizaje Servicio (desde ahora A+S) con el propósito de potenciar los aprendizajes de los estudiantes y su formación integral. Esto ha implicado la incorporación de actividades de servicio en el contexto de cursos insertos en el currículo académico, cubriendo tres dimensiones constitutivas de esta metodología bajo el modelo UC: la prestación de servicios de calidad a la comunidad, la formación actitudinal y valórica de estudiantes y el logro de aprendizajes significativos y pertinentes a los desafíos sociales de parte de los estudiantes.

Con el paso de los años, el programa de Aprendizaje Servicio fue creciendo en la UC, generando una gran comunidad de docentes comprometidos y cada vez más cursos implementados bajo la metodología A+S. Esto implicó el desafío de aunar criterios y prácticas de aplicación de la metodología, cuyo resultado fue el diseño del modelo de incorporación A+S a nivel de cursos.

Actualmente, la UC se encuentra en una segunda etapa, orientada a institucionalizar la metodología A+S en todas las carreras de la Universidad, lo que representa un gran desafío dada su magnitud y heterogeneidad. Para tal efecto, se diseñó un modelo de institucionalización, que contempla varias fases y etapas. Esto hace de la UC la primera universidad de América Latina que, explícitamente, pretende institucionalizar la metodología A+S en toda la universidad a nivel curricular de pregrado. El presente artículo tiene por objetivo describir y sistematizar el modelo de institucionalización de Aprendizaje Servicio desarrollado en la UC y enunciar los principales desafíos en torno a la implementación de este modelo.

2 ANTECEDENTES

2.1 APRENDIZAJE SERVICIO: CONTEXTUALIZACIÓN, ASPECTOS CONCEPTUALES Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL

Las tendencias del mundo contemporáneo –incremento acelerado del conocimiento y la tecnología, volatilidad del mercado laboral y globalización- demandan cambios importantes en las instituciones de educación superior. No sólo basta con formar profesionales que posean conocimientos expertos en sus disciplinas, sino que también se vuelve necesario dotarlos de herramientas para que sean adaptables al cambio, capaces de adquirir conocimientos por sí mismos, de innovar, de trabajar de manera autónoma y de movilizar las capacidades de otros, entre otros aspectos (van der Velden & Allen, 2010). Por su parte, desde sus orígenes, las universidades han estado llamadas a aportar al desarrollo de la sociedad, tradicionalmente mediante creación y divulgación de saberes, pero también a través de otros medios como la formación actitudes y valores en los estudiantes que propicien el ejercicio profesional con sentido de responsabilidad y el ejercicio de una ciudadanía activa, solidaria y comprometida con el bien común.

Los cambios del mundo actual han repercutido en la enseñanza impartida por las Universidades. Éstas, con el objetivo de mejorar su calidad y efectividad en el plano formativo, han adoptado nuevos métodos de enseñanza, muchos de ellos centrados en el aprendizaje a través de la acción y la experiencia. Particularmente, Aprendizaje Servicio se presenta como una metodología que deliberadamente busca conjugar el aprendizaje experiencial con el rol de la Universidad en el desarrollo social y comunitario. Furco y Billig (2002), definen Aprendizaje Servicio como una metodología pedagógica experiencial, caracterizada por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículo académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a las necesidades genuinas de la comunidad. Por su parte, Bringle y Hatcher (1996) lo definen como una experiencia educativa que involucra créditos académicos, en la cual los estudiantes participan en una actividad de servicio organizada que satisface necesidades identificadas de la comunidad y donde se reflexiona sobre la actividad de servicio como medio para un conocimiento más profundo de los contenidos del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un sentimiento reforzando de responsabilidad cívica.

De las definiciones planteadas se desprende un aspecto distintivo del Aprendizaje Servicio, que lo separa de otras experiencias de involucramiento comunitario de los estudiantes: el equilibrio entre los aprendizajes de los estudiantes y la provisión de un servicio que responde a la necesidad de la comunidad (Furco & Billig, *Service-Learning: The Essence of Pedagogy*, 2002). Esto supone, a nivel de diseño, que los objetivos de aprendizaje estén claramente identificados, incluyendo aquellos relativos a la actividad de servicio, y que la evaluación esté estructurada de modo de cubrir estos objetivos. En efecto, el reconocimiento académico de la actividad de servicio sólo es apropiado cuando los objetivos de aprendizaje asociados a la misma, son identificados y evaluados, ya que de lo contrario no sería posible garantizar la integración de los aprendizajes ligados a la actividad, ni su conexión con los contenidos del curso (Bringle & Hatcher, 1996). A la vez, el servicio a la comunidad debe proveer un apoyo genuino, en el sentido de que debe estar basado en sus necesidades reales y debe ser provisto prescindiendo de cualquier presunción de superioridad de quienes brindan el servicio por sobre quienes lo reciben (Vickers, Harris, & McCarthy, 2004).

Ha habido cierto debate entre los investigadores respecto de si el término *Aprendizaje Servicio* solo refiere a experiencias válidas para la adquisición de créditos académicos o también podría incluir otras actividades de la universidad. Al respecto, Jacoby (1996) sostiene que se trata de ambas, dado que no todos los aprendizajes ocurren en la clase y la universidad puede estructurarse de modo de facilitar estos aprendizajes mediante organizaciones y actores diversos. Siguiendo a la autora, son las prácticas de reflexión y de reciprocidad las que distinguen al Aprendizaje Servicio de otras experiencias de servicio a la comunidad. La reflexión fomenta el aprendizaje y el desarrollo del sujeto. La reciprocidad alienta que tanto los proveedores del servicio como quienes lo reciben, sean al mismo tiempo maestros y aprendices.

Entonces, desde el punto de vista pedagógico, la reflexión es considerada una pieza clave de la metodología Aprendizaje Servicio. Sin ella, el involucramiento del estudiante con la comunidad no sería más que una forma de voluntariado o un ejercicio gratificante que no conecta con el contenido del currículo ni con la realización de un análisis estructurado sobre las condiciones sociales asociadas a las necesidades del servicio por parte de la comunidad (Vickers, Harris, & McCarthy, 2004). La estrategia de reflexión en Aprendizaje Servicio es entendida como el diseño de espacios en el curso antes, durante y después de la experiencia de servicio, orientados a que los estudiantes logren una comprensión profunda

de los aspectos históricos, sociológicos, culturales, económicos y políticos que dan lugar a las necesidades de la comunidad (Cooper, Cripps, & Reisman, 2013). Por su parte, los espacios de reflexión permiten a los estudiantes relacionar los contenidos del curso con la experiencia de servicio, formular preguntas, proponer teorías y planes de acción, expresar ideas y significar su práctica en la comunidad; todos aspectos cruciales en la consolidación de los aprendizajes (Eyler, 2001).

Las investigaciones dan soporte al valor del aprendizaje servicio en educación superior. Shastri (1999), utilizando un diseño cuasi-experimental, encontró diferencias significativas en el rendimiento académico y la asistencia a clases que favorecieron a los estudiantes en secciones con aprendizaje servicio en comparación con los inscritos en secciones tradicionales. Por su parte, Moely y otros (2002), aplicando un cuestionario antes y después del curso, concluyen que a pesar de tener puntajes similares al comienzo, los estudiantes con aprendizaje servicio reportaban, al final de semestre, mayor interés en los asuntos cívicos y comunitarios, actitudes más proclives a la justicia social y mayor desarrollo de habilidades de liderazgo y solución de problemas que sus pares de secciones tradicionales. Igualmente, Cooper, Cripps y Riesman (2013) evidencian que la experiencia de aprendizaje servicio impacta positivamente en la percepción de los estudiantes de su rol como agentes de cambio de la sociedad, el nivel de compromiso cívico y la presencia de actitudes altruistas. Finalmente, Newman y Hernandez (2011), mediante un estudio longitudinal, encuentran que las experiencias de aprendizaje servicio tuvieron efectos de largo plazo en las actitudes, intenciones y comportamientos de los graduados, incluyendo su experiencia de aprendizaje, elección de carrera, preparación para la carrera, desarrollo de habilidades e involucramiento en el servicio a la comunidad.

2.2 MODELO DE IMPLEMENTACIÓN DE APRENDIZAJE SERVICIO EN CURSOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

El interés por desarrollar una modelo de implementación de la metodología Aprendizaje Servicio a nivel de cursos, surge el año 2004 en la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuando un grupo de académicos planteó la necesidad de organizar y apoyar un conjunto de prácticas de servicio que se realizaban en el contexto de varias carreras de la universidad. Así, se crea el programa Aprendizaje Servicio UC (A+S), bajo la dirección del Centro de Desarrollo Docente, con el propósito de estimular, orientar y organizar las experiencias de

servicio generadas en los cursos de los programas académicos. Se trata, entonces, de una aproximación curricular a la metodología Aprendizaje Servicio.

El modelo de implementación de cursos de A+S desarrollado, busca responder a la formación disciplinaria de cada perfil profesional, según la *impronta del egresado UC* y el proyecto educativo. De este modo, sus objetivos son (Jouannet, Salas, & Contreras, 2013):

- Desarrollar una docencia que genere aprendizajes significativos basados en el vínculo con la sociedad.
- Aportar al desarrollo de las comunidades por medio de los proyectos realizados por los estudiantes en el contexto de sus actividades académicas.
- Potenciar en los estudiantes el desarrollo del compromiso social y la formación de valores y actitudes proclives a la comunidad.

El modelo de incorporación de la metodología de Aprendizaje Servicio involucra llevar a cabo ciertos procesos y actividades comunes que cubren desde el diseño hasta la evaluación del curso, orientados a asegurar que este cumpla ciertos requisitos de idoneidad, principalmente relacionados con el alineamiento entre las actividades, incluida la experiencia de servicio y los objetivos de aprendizaje del curso¹. En este sentido, el modelo de implementación de Aprendizaje Servicio desarrollado en la Pontificia Universidad Católica hace eco de las reflexiones presentes en la literatura internacional acerca de que no cualquier experiencia de servicio vivida por los alumnos durante el desarrollo de sus estudios puede ser considerada Aprendizaje Servicio. Los requisitos se agrupan en tres dimensiones, las que se describen a continuación:

¹ Una descripción detallada de las características, procesos y actividades implicados en modelo de implementación de Aprendizaje Servicio en la Pontificia Universidad Católica, se encuentra en Jouannet, Salas y Contreras (2013).

Ilustración 1: Dimensiones del modelo de implementación A+S UC



Fuente: elaboración propia

- **Dimensión académica:** el curso debe asegurar los aprendizajes significativos de todos los estudiantes a través de todas sus actividades, incluyendo aquellas relativas al servicio. El servicio debe estar diseñado en aras de afianzar el logro de los objetivos de aprendizaje identificados, poniendo especial énfasis en el desarrollo de aprendizajes: (a) activos, donde el estudiante es protagonista y aprende mediante la acción y reflexión propia; (b) significativos, donde el estudiante conecta sus aprendizajes con saberes y experiencias previas; y (c) contextualizados, lo que le permite ligar los aprendizajes con los conocimientos, metodologías y técnicas propias de una profesión en particular.
- **Dimensión de la calidad de servicio:** el modelo de incorporación A+S UC implica el desarrollo de un servicio de calidad. Hasta el año 2008 no existía entre quienes implementaban y acompañaban proyectos de Aprendizaje Servicio un concepto común sobre calidad en el servicio. Entonces, se hizo necesario especificar qué se entendía por calidad y definir criterios mínimos para evaluar los proyectos. A partir de revisión de literatura y en el marco de un proceso colaborativo, se generó la *Rúbrica de Calidad para Proyectos de Aprendizaje y Servicio*, que se caracteriza por responder a una necesidad sentida y declarada por la comunidad, estar centrada en generar aprendizajes en las comunidades, otorgar relevancia tanto al producto como al proceso, incluir criterios

relativos a la supervisión del docente y el rol del socio comunitario en tanto agente formativo y contraparte exigente que vela por la calidad (Casas-Cordero, 2010).

- **Dimensión de formación en valores y actitudes:** el modelo de implementación pone un fuerte énfasis en la formación valórica de los estudiantes. Además del compromiso y empatía que puede derivar de la experiencia de servicio y trabajo con el socio comunitario, el modelo requiere que el diseño de instancias de reflexión apunten principalmente a la comprensión de las condiciones sociales que dan lugar a la necesidad de servicio y a establecer relaciones entre la experiencia de servicio y la contribución del ejercicio de la profesión a la sociedad. Se espera, entonces, que los estudiantes desarrollen valores como el compromiso social y ciudadano, la empatía, la tolerancia a la diversidad, entre otros.

Una investigación realizada el año 2011, mediante una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas dirigidas a analizar información proveniente de estudiantes, docentes y socios comunitarios², identificó en general evaluaciones positivas de la metodología Aprendizaje Servicio en los tres principales agentes involucrados en su aplicación (Berríos, Contreras, Herrada, Robles, & Rubio, 2012).

La mayoría de los estudiantes valoraron el aporte de la metodología al aprendizaje del curso y la formación académica en general. Destacaron la formación que la experiencia de servicio les entregó en el plano valórico-actitudinal, repitiéndose en los discursos características como la responsabilidad, la justicia, el compromiso social y la relación con el aporte de su saber disciplinar a la sociedad. Reportan, además, cambios positivos en la percepción sobre sí mismos, producto del desafío que implican los cursos y el compromiso que requiere la prestación de un servicio de calidad a una comunidad vulnerable.

Por su parte, un 62% de los socios comunitarios encuestados consideraron que el servicio respondió a una necesidad sentida o problemática real de la organización y más del 70% indicó que los productos resultantes de la actividad de servicio fueron o serán utilizados por la organización o sus destinatarios.

² Esta investigación se basó en las siguientes fuentes de información: (a) encuesta a estudiantes de evaluación final del curso destinada a estudiantes del año 2011; (b) entrevistas en profundidad a seis estudiantes en proceso de egreso que habían realizado entre tres y seis cursos A+S a lo largo de su carrera; (c) encuestas a socios comunitarios de evaluación del servicio recibido de entre el año 2006 y el año 2011; (d) encuesta aplicada docentes que aplicaron la metodología A+S el año 2011; y (e) entrevistas en profundidad a siete docentes que habían impartido el curso más de una vez con la metodología A+S.

Los docentes en general destacan de la aplicación de la metodología A+S, la posibilidad de integrar convicciones valóricas e intereses sociales en su docencia, el efecto positivo que tiene en el desarrollo de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes y la mejora percibida en la relación con ellos. Además, declaran haber desarrollado algunas habilidades pedagógicas derivadas del proceso de capacitación y asesoría y de la propia práctica docente de Aprendizaje Servicio. Por último, los principales puntos críticos descritos por los docentes, dicen relación con la mayor carga de trabajo, la falta de reconocimiento y promoción del trabajo realizado y el insuficiente apoyo brindado por las unidades académicas y la universidad en general.

2.3 INSTITUCIONALIZACIÓN DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Los cambios organizacionales son producto de un proceso consistente en tres etapas: (1) movilización; (2) implementación; e (3) institucionalización. La institucionalización sería entonces la etapa final de un proceso de cambio organizacional en la que una innovación o programa queda completamente integrado a la estructura de la organización. Para que ello ocurra, son necesarias tres condiciones (Curry, 1992):

- **Integración estructural:** el apoyo a la innovación debe traducirse de formas múltiples y concretas a través de la organización, y la innovación debe integrarse con otras estructuras de la organización.
- **Integración procedimental:** las actividades relacionadas con la innovación deben convertirse en un procedimiento operativo estándar, perdiendo así la condición de un proyecto especial.
- **Integración cultural:** las normas y valores asociados a la innovación deben ser aceptados por los miembros de la organización.

En el ámbito específico del Aprendizaje Servicio, Furco (2009) señala que es más probable que las facultades reporten altos niveles de institucionalización, cuando:

- Existe una clara definición y un propósito de Aprendizaje Servicio;
- Existe una visión de largo plazo frente al rol institucional de Aprendizaje Servicio;
- Aprendizaje Servicio está alineado a la misión institucional y es usado como un medio para cumplir otras metas institucionales;
- Hay fuerte participación de las unidades académicas y facultades, existe compromiso financiero y apoyo para Aprendizaje Servicio;

- Los estudiantes están conscientes de las oportunidades que entrega Aprendizaje Servicio y asumen un rol activo dentro del desarrollo y avance del programa Aprendizaje Servicio en sus unidades académicas;
- Los socios comunitarios de Aprendizaje Servicio poseen el mismo estatus que los miembros de la comunidad universitaria;
- Hay presencia de una entidad coordinadora de las actividades de Aprendizaje Servicio al interior de las unidades académicas;
- Hay una entidad encargada de elaborar políticas de gestión para el avance de Aprendizaje Servicio y sus respectivas actividades;
- Existen fondos suficientes para la coordinación de Aprendizaje Servicio;
- Las autoridades de las facultades valoran la metodología Aprendizaje Servicio;
- Existe evaluación permanente para examinar los resultados y aplicar mejoras continuas a los programas;
- Las unidades académicas ven el Aprendizaje Servicio como un componente valioso dentro de su currículum.

Un estudio realizado por la Universidad de Berkeley acerca del proceso de institucionalización de aprendizaje servicio en 45 instituciones de educación superior de Estados Unidos, encontró que el predictor más fuerte de la institucionalización era el involucramiento y apoyo a nivel de facultad. Específicamente –señalan los autores- sin el apoyo y compromiso genuino de una masa crítica al interior de las facultades, es poco probable que el Aprendizaje Servicio se institucionalice en algún grado importante (Furco, 2001). Entonces, la constitución de una masa crítica de docentes es la condición inicial para la institucionalización del Aprendizaje Servicio.

Furco (2008) diseñó una *“Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior”*, la cual cubre cinco dimensiones, consideradas por la mayoría de los expertos en Aprendizaje Servicio como los factores clave para la institucionalización del Aprendizaje Servicio a nivel de educación superior: (a) presencia en misión y plan estratégico; (b) apoyo institucional; (c) involucramiento y apoyo de los docentes; (d) involucramiento y apoyo de los estudiantes; y (d) participación y asociación de los socios comunitarios.

A su vez, la rúbrica consta de una serie de componentes al interior de cada dimensión. Para cada uno de ellos se han identificado tres etapas de desarrollo: (a) etapa 1: creación de masa crítica; (b) etapa 2: construcción de calidad; y (c) etapa 3: institucionalización sustentable.

Furco advierte que algunos componentes pueden tomar varios años para ser desarrollados y solo a través del compromiso sostenido de la universidad se podrá alcanzar una verdadera y sustentable institucionalización del Aprendizaje Servicio.

3 MODELO DE INSTITUCIONALIZACIÓN A+S UC

3.1 SURGIMIENTO Y MADURACIÓN

La historia del programa de A+S en la UC entrega antecedentes importantes de cómo se fue conformando el modelo de institucionalización de Aprendizaje Servicio. Como se menciona en los antecedentes, la metodología A+S se instala en la Universidad Católica a partir del año 2004. Luego, los esfuerzos fueron puestos en difundir y masificar la metodología mediante diversas estrategias. Hacia el año 2008 el programa contaba con 48 cursos anuales en diversas carreras de toda la universidad, varios de los cuales ya habían sido implementados más de una vez. Estas experiencias permitieron reconocer los diversos elementos que favorecían y/o dificultaban la implementación en los cursos y algunos factores que incidían negativamente en la motivación de los docentes, entre los que destacan: la ausencia de una planificación curricular que permita legitimar y coordinar el desarrollo de los cursos A+S, el desconocimiento de iniciativas que se desarrollaban en otras universidades, la falta de incentivos para la formación e implementación, la poca visibilidad que se le daba al interior de las unidades académicas, entre otros. Lo anterior hizo que muchos cursos no continuaran aplicando la metodología, afectando la sostenibilidad en el tiempo que el programa debía lograr. Ante esta situación, el equipo A+S de la universidad comienza a crear los primeros lineamientos para asegurar la sostenibilidad de los cursos con A+S en el tiempo.

El 2008, algunas facultades, con el apoyo del Centro de Desarrollo Docente, desarrollaron proyectos relativos a la inserción de A+S a nivel de programas de estudio de pregrado. A partir de estas experiencias, el programa A+S genera una primera propuesta para su institucionalización a nivel de carrera, basada principalmente en la rúbrica de

institucionalización de Furco (2008). Una evaluación preliminar de estas primeras aproximaciones, indicó que los encargados a nivel de carreras actuaron intuitivamente, de acuerdo a las posibilidades y limitaciones del contexto organizacional e institucional, en vez de seguir la propuesta planteada. A pesar de que no tuvieron los resultados esperados, estas experiencias aportaron elementos para el diseño de un modelo de institucionalización más adecuado a la universidad, sus etapas y factores críticos.

En este sentido, se definieron dos grandes líneas de acción. Por una parte, continuar la difusión, sensibilización de modo de incrementar la masa crítica y los cursos con A+S dentro de la universidad. Por otro lado, trabajar en una propuesta de institucionalización de A+S a nivel de carreras, que considerase el contexto de la Pontificia Universidad Católica. El 2010, luego de dos años de sistematización de la experiencia y revisión teórica, el programa A+S UC llega a una primera aproximación de un modelo de institucionalización a nivel de carrera. El programa A+S UC ya contaba con una importante historia dentro de la universidad, con experiencia de diversos cursos exitosos, impacto en múltiples comunidades mediante innovadores servicios, un importante grupo de docentes que respaldaban la metodología y una masa de estudiantes a quienes les hacía sentido la nueva manera de aprender y contribuir en la sociedad.

En el año 2010, a través del *Plan de desarrollo 2010-2015* (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010), la universidad se compromete a intensificar la incorporación de A+S en las carreras. En respuesta al desafío, el programa A+S creó y puso en práctica un plan de consolidación y crecimiento. El primer paso de este plan fue seleccionar las carreras en donde existía mayor masa crítica y realizar una revisión detallada de la situación de cada una de ellas, a través de una rúbrica de evaluación de institucionalización creada a partir de los fundamentos propuestos por Furco (2008). Se analizó cuáles eran las carreras más preparadas para dar inicio el proceso y se seleccionaron las tres carreras donde existía mayor número de implementaciones satisfactorias. Así, el programa comenzó a estructurar un modelo de institucionalización a nivel de carreras y a crear documentación de apoyo a los procesos involucrados. El foco estuvo puesto en crear un modelo replicable y que permitiese la auto-sustentabilidad en el tiempo.

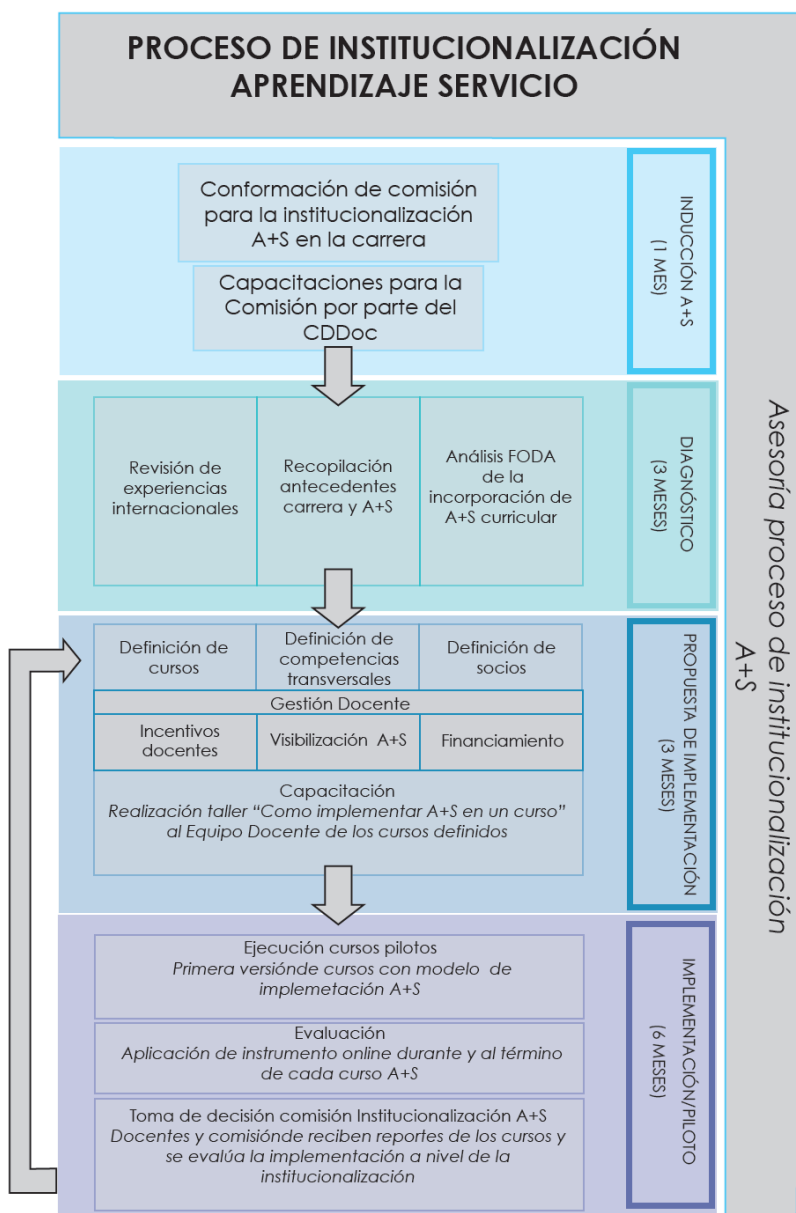
El plan de crecimiento existente en la actualidad, contempla a todas las carreras de la universidad. El resultado parcial de la aplicación de este plan es haber logrado finalizar el

proceso de institucionalización en una carrera, tener cinco carreras en etapas intermedias del proceso y cinco carreras en su etapa inicial.

3.2 MODELO DE INSTITUCIONALIZACIÓN A+S UC

El proceso de Institucionalización de A+S al interior de una carrera, consta de cuatro fases, que a su vez, se componen de diferentes etapas como aparece en la siguiente figura:

Ilustración 2: Modelo de institucionalización A+S UC



Fase de Inducción A+S: esta fase tiene dos objetivos: (a) asentar la responsabilidad por los cursos A+S al interior de la carrera; y (b) capacitar al equipo responsable en la metodología a nivel de curso y en el modelo de institucionalización.

1. Conformación de Comisión para la Institucionalización A+S en la carrera: la primera etapa tiene como principal foco generar una Comisión de A+S al interior de la carrera con el fin de llevar todo el proceso de institucionalización de la metodología hasta que pueda sostenerse de manera autónoma a través de una figura local o bien a la base del currículo. Se sugiere que la comisión esté conformada por autoridades de la carrera, profesores con y sin experiencia en la implementación de un curso A+S, incluyendo también la participación de estudiantes.
2. Capacitación: esta etapa cuenta con dos talleres de capacitación. El primero, de 16 horas de duración, diseñado para que la Comisión aprenda a implementar la metodología A+S en un curso bajo modelo UC para la implementación en cursos (Jouannet, Salas, & Contreras, 2013). El segundo, de cuatro horas de duración, está orientado a desarrollar conocimientos y habilidades para una implementación efectiva el proceso de institucionalización de A+S en la carrera con una duración de cuatro horas. Es importante mencionar que ambos talleres son complementados con una guía de trabajo para orientar el desarrollo de cada uno de los hitos claves del proceso de institucionalización.

Fase de Diagnóstico: esta es la fase crítica del proceso de institucionalización, ya que aquí se evalúa la pertinencia y el alineamiento curricular cuyo objetivo principal es recopilar información necesaria para evaluar la posible y correcta implementación de la metodología A+S en el currículo de la carrera.

1. Revisión de experiencias internacionales: En esta etapa se debe recopilar información sobre las experiencias de A+S en el mundo y otras universidades, que se relacionen de manera disciplinar. Una buena recomendación en la búsqueda y revisión de experiencias, es mirar los servicios/proyectos sociales/de extensión que se han realizado por instituciones, programas o cursos, a través de estudiantes de educación superior a lo largo del mundo, aun cuando no se adscriban a la metodología aprendizaje servicio. En su mayoría, estas experiencias posteriormente pueden ser contextualizadas y abordadas curricularmente en caso de ser factibles y aterrizadas al contexto nacional.
2. Recopilación de Antecedentes de la Carrera y A+S: Al igual que en la etapa anterior, se recopila información a partir de distintos documentos constitutivos de la institución y la

carrera como: Proyecto Educativo, Plan estratégico, Perfil del Egresado, Malla Curricular, Programas de cursos, Encuestas de Evaluación final de cursos A+S (informes generados al término de cada curso con A+S en la UC, estos contienen la percepción de satisfacción de los estudiantes en torno al nivel de implementación de la metodología, calidad de aprendizajes, desarrollo de competencias/habilidades transversales y calidad de servicio).

3. **Análisis FODA:** Como última etapa y para cerrar la primera fase del Diagnóstico, es necesario realizar un análisis sobre las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la incorporación de A+S en el currículo y en los cursos de la carrera. Esta etapa tiene como principal tarea considerar la definición de las competencias o habilidades transversales, los temas relativos a la gestión docente como los incentivos para los estudiantes y docentes, la visibilización, financiamiento o presupuesto, como parte de las consideraciones a tener para la inserción de la metodología como parte del currículo de una carrera.

Fase de Propuesta de Implementación: esta fase tiene como objetivo el diseño curricular para la incorporación de la metodología a la carrera.

1. **Definición de competencias/habilidades transversales:** el modelo de institucionalización establece algunas competencias/habilidades transversales que necesariamente deben ser potenciadas mediante los cursos A+S. Esta definición está basada en estudios internos, cuyos resultados mostraron que altos porcentajes de estudiantes de cursos con A+S declaraban haber desarrollado el trabajo en equipo, la resolución de problemas, las habilidades comunicativas, el pensamiento crítico, el liderazgo y, por sobre el resto, el compromiso social. El objetivo de esta etapa es adecuar a la realidad de la carrera las competencias señaladas, lo que implica definir niveles de dominio e indicadores asociados a lo largo del currículo.
2. **Definición de cursos:** esta etapa tiene el foco en la revisión y definición de cursos en los que se utilizará la metodología A+S, su calendarización y planificación inicial. Los cursos incorporados son seleccionados tomando en cuenta la información levantada en la fase de diagnóstico. Lo anterior quiere decir que la definición de cursos A+S se realiza tomando en cuenta las competencias o habilidades a desarrollar declaradas en el perfil de egreso de la carrera, el contenido curricular que debe abordarse en el curso y la pertinencia y factibilidad de incorporar una actividad de servicio como parte del programa.

3. Definición de socios comunitarios: esta etapa está dirigida a identificar necesidades comunitarias que resultaría pertinente abordar en los cursos A+S, lo que resulta en el diseño de un perfil del socio comunitario. En virtud de este perfil, se buscan candidatos que cumplan con las características definidas y se evalúan de acuerdo a estas. En el contexto de la institucionalización de A+S en la carrera, se espera encontrar socios estratégicos que permitan una afiliación de largo plazo con la carrera, pudiendo de esta manera efectuar un seguimiento y evaluación del servicio entregado así como un análisis del impacto que tenga el curso tanto en los aprendizajes de los estudiantes como en el desarrollo de los socios comunitarios.
4. Gestión docente: esta etapa refiere al proceso de gestión interna de la carrera en cuanto a los docentes que implementan A+S. Algunos aspectos considerados son:
 - Incentivos docentes: este aspecto apunta a generar incentivos explícitos que permitan a los docentes o equipos docentes hacer sostenible la implementación de la metodología A+S en un curso. Por ejemplo, otorgar horas adicionales para la planificación de cursos A+S, fondos para mejorar las implementaciones de cursos A+S, etc.
 - Visibilización: este aspecto consiste en definir una estrategia para difundir las experiencias A+S al interior de la carrera, en la universidad y en la comunidad académica nacional e internacional. Algunos ejemplos para la visibilización externa son realizar publicaciones sobre las experiencias de cursos A+S, presentar y/o participar en congresos y seminarios de aprendizaje servicio, entre otros aspectos.
 - Financiamiento: esta dimensión se dirige asegurar el financiamiento para sostener la aplicación habitual y sistemática de la metodología A+S. Las carreras donde la metodología A+S ha logrado altos niveles de institucionalización, debiesen contar una figura u organismo que ayude en la administración y gestión de procesos; es decir profesionales con horas de dedicación exclusiva a Aprendizaje Servicio.
 - Capacitación: esta etapa tiene por objetivo desarrollar conocimientos y habilidades ligadas al diseño y puesta en práctica de cursos A+S en los equipos docentes de los cursos seleccionados para realizar la implementación piloto. La capacitación consiste en un taller de 16 horas, donde se trabaja con los profesores el rediseño de sus cursos con la metodología A+S para su próxima implementación.

Fase de implementación: esta es la última fase del proceso de institucionalización, consistente principalmente en realizar y evaluar la implementación piloto que dura un semestre y se lleva a cabo con el acompañamiento del programa A+S.

1. Ejecución piloto: La experiencia del curso piloto comienza una vez terminada la capacitación para el rediseño de un curso con el Modelo A+S UC. Durante la implementación los cursos son asesorados por parte del programa A+S en cuanto a la calidad de la implementación como también en aspectos pedagógicos, pensando siempre en asegurar el servicio y los aprendizajes de los estudiantes.
2. Evaluación: en esta etapa se recogen todas las evidencias generadas durante la ejecución piloto. Estas generalmente son las encuestas de evaluación de la docencia de los cursos UC los insumos de la reflexión, y la evaluación del socio comunitario. Estas evidencias permiten una retroalimentación al equipo docente respecto la implementación de la metodología A+S en el curso con el objetivo de mejorar aspectos o hitos relativos a la experiencia de servicio. Asimismo, permiten a la Comisión A+S formarse una visión global de la implementación de los cursos A+S.
3. Toma de decisión: en esta etapa la Comisión A+S, cuyos miembros lideran el proceso de institucionalización, revisa la evaluación de cada uno de los cursos pilotos para identificar la viabilidad de la aplicación permanente de A+S en los cursos definidos y efectuar sugerencias al trabajo realizado para la incorporación de A+S. Sobre la base de los resultados obtenidos, se consolidan las tareas de la figura local de A+S en cuanto a las necesidades propias de la carrera como la de los cursos. Esta fase termina con el rediseño y ajuste de la propuesta de implementación. De esta manera, se integra la evaluación de la ejecución piloto como la retroalimentación al trabajo realizado, para así terminar con una propuesta definitiva de implementación de la metodología A+S en el currículo de una carrera.

4 CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

A lo largo de 10 años de trayectoria de implementación de la metodología A+S en la UC, se fue generando una importante masa crítica entre docentes y autoridades comprometidas con la aplicación de la metodología. Esto, junto con la misión y valores promovidos por la UC, contribuyeron a la institucionalización de la metodología en la universidad. Una variedad de evidencias indican un alto nivel de institucionalización sustentable de la metodología A+S en la universidad, como la alineación con la misión de la universidad, la existencia de un programa de Aprendizaje Servicio bajo la dirección del Centro de Desarrollo Docente, un importante grupo de docentes comprometidos con la metodología y un incremento sistemático del número de cursos la implementan, entre otras (Jouannet, Salas, & Contreras, 2013).

Estas condiciones permitieron que la UC fuera un paso más allá. La apuesta de la UC, es institucionalizar la metodología A+S en el currículum de pregrado de manera sostenible. Es decir, se persigue incorporar el análisis de la pertinencia de la metodología sistemáticamente en las decisiones curriculares sobre las carreras y estar en condiciones de implementarla en los cursos establecidos por el currículum. El modelo diseñado busca lograr las tres condiciones de integración institucional –estructural, cultural y procedimental- de la metodología A+S a nivel de carreras.

En este sentido, la creación de una Comisión A+S es una forma transitoria de establecer una entidad encargada de la implementación de la metodología en cada carrera y de asentar capacidades de reflexión y análisis de la pertinencia de implementar A+S en los cursos del currículum. El objetivo final, es la integración estructural, es decir, que la dirección de A+S a nivel de carrera se asiente en una figura concreta local.

Adicionalmente, el proceso de institucionalización va acompañado de capacitación y asesoría, orientadas a facilitar la implementación del modelo de A+S UC para el desarrollo de valores y aprendizajes significativos en los estudiantes y el desarrollo de competencias para su aplicación en los cursos. Esto contribuye tanto a la institucionalización cultural como procedimental, ya que persigue que a los docentes valoren la metodología y puedan aplicarla cuando corresponda facilitando así el desarrollo de habilidades y características del egresado UC.

El diseño actual del modelo de institucionalización fue resultado de un proceso dialógico y de ensayo y error, que derivó en una aproximación general y flexible, adecuada a las características institucionales de la universidad: el modelo establece ciertas fases y etapas para guiar el proceso, pero las medidas específicas orientadas a darle sustentabilidad, responden a definiciones propias de cada carrera. El objetivo es asegurar la integración procedimental, de modo que las actividades relacionadas con A+S se conviertan en un procedimiento operativo estándar a nivel de carreras, perdiendo así la condición de un proyecto aislado y poco sistemático en el tiempo.

Pese a los logros alcanzados, se plantean cuatro principales desafíos para una institucionalización sustentable y de calidad en la UC: (a) la adopción de una perspectiva de calidad y mejora continua a nivel de cursos A+S, lo que no sólo se refiere al servicio, sino que en todo el proceso de diseño e implementación de los cursos; (b) el desarrollo de herramientas para el seguimiento y evaluación del trabajo con los socios comunitarios, en la línea de propiciar vínculos más duraderos entre éstos y las carreras UC; (c) el desarrollo de un sistema de evaluación del modelo de institucionalización A+S que sirva para la toma de decisiones acerca de dónde poner los esfuerzos para su mejora; y (d) el establecimiento de formas de incentivo y reconocimiento a los docentes involucrados en cursos de aprendizaje servicio a nivel tanto de carrera como de universidad.

Finalmente, la institucionalización A+S en la UC implica lograr que todas las carreras de la universidad incorporen la metodología de aprendizaje servicio; por ende, que cada estudiante de la universidad tenga, al menos, una experiencia A+S en su formación. Dado el dinamismo de las carreras, esto es un trabajo de largo plazo que implica flexibilidad y permanentes ajustes en su abordaje.

5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berríos, V., Contreras, M., Herrada, M., Robles, M., & Rubio, X. (2012). *Resumen estudio: resultados de aprendizaje servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios*. Obtenido de Sitio web del Centro de Desarrollo Docente, PUC: <http://desarrollodocente.uc.cl/Descargar-documento/174-Resumen-Estudio-Resultados-de-Aprendizaje-Servicio-en-la-UC-desde-la-mirada-de-sus-actores.html>
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Casas-Cordero, M. F. (2010). Rúbrica de calidad para proyectos de aprendizaje servicio: instrumento y experiencias de uso. *Tzhoeco*(5), 193-203.
- Cooper, S. B., Cripps, J. H., & Reisman, J. I. (2013). Service-learning in deaf studies: impact on the development of altruistic behaviors and social justice concern. *American Annals of the Deaf*, 157(5), 413-427.
- Curry, B. K. (1992). Instituting Enduring Innovations: Achieving Continuity of Change in Higher Education. *ASHE-ERIC Higher Education Report*(7).
- Eyler, J. (2001). Creating Your Reflection Map. *New Directions for Higher Education*, 2001(114), 35-43.
- Furco, A. (2001). Advancing Service-Learning at Research Universities. *New Directions for Higher Education*, 2001(114), 67-78.
- Furco, A. (2008). *Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje servicio en la educación superior (revisión 2003)*. Universidad de Brown, Proyecto de Campus Compact.
- Furco, A. (2009). Recuperado el 11 de Agosto de 2014, de Tennessee Campus Compact: <http://tncampuscompact.org/files/sled.pdf>

- Furco, A., & Billig, S. H. (2002). *Service-Learning: The Essence of Pedagogy*. (A. Furco, & S. Billig, Edits.) Connecticut: Information Age Publishing.
- Jacoby, B., & Associates. (1996). *Service Learning in Higher Education: Concepts and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jouannet, C., Salas, M. H., & Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación*(39), 197-212.
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., & Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9, 18-26.
- Newman, C. M., & Hernandez, S. A. (2011). Minding our business: longitudinal effects of a service-learning experience on alumni. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(8), 39-48.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2010). *Plan de desarrollo 2010 2015*. Santiago.
- Shastri, A. (1999). *Investigating Content Knowledge Gains in Academic Service Learning: A Quasi-Experimental Study in an Educational Psychology Course*.
- van der Velden, R., & Allen, J. (2010). The Flexible Professional in the Knowledge Society: Required Competences and the Role of Higher Education. En R. van der Velden, & J. Allen (Edits.), *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education* (págs. 13-46).
- Vickers, M., Harris, C., & McCarthy, F. (2004). University-community engagement: exploring service-learning options within the practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 129-141.