



HAL
open science

Aprendizaje servicio (ApS): dimensiones experienciales de los estudiantes

Diego Fernando Barragán Giraldo

► **To cite this version:**

Diego Fernando Barragán Giraldo. Aprendizaje servicio (ApS): dimensiones experienciales de los estudiantes. Observación e investigación para avanzar de lo simple a lo complejo, 2018. halshs-02358332


HAL Id: halshs-02358332

<https://shs.hal.science/halshs-02358332>

Submitted on 14 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Observación e investigación para avanzar de lo simple a lo complejo

Editores

Hno. Ariosto Ardila Silva, FSC
Gustavo Correa Assmus

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

Observación e investigación para avanzar de lo simple a lo complejo

HNO. ARIOSTO ARDILA SILVA, FSC
GUSTAVO CORREA ASSMUS
Editores

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

Vicerrectoría de Investigación y Transferencia
2018

Observación e investigación para avanzar de lo simple a lo complejo / Hno. Ariosto Ardila Silva, FSC, Gustavo Correa Assmus, editores. - Primera edición. - Bogotá : Ediciones Unisalle, 2018.
301 páginas : fotografías, gráficas ; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas.
ISBN 978-958-5486-43-0

1. Sector agropecuario - Investigaciones 2. Tecnología - Investigaciones Salud - Investigaciones 3. Investigación social 4. Promoción de la investigación científica 5. Investigación en la Universidad I. Ardila Silva, Ariosto II. Correa Assmus, Gustavo III. Título

CDD: 378.007 ed.22
CEP-Universidad de La Salle. Oficina de Bibliotecas

ISBN: 978-958-5486-43-0
eISBN: 978-958-5486-44-7

Primera edición: Bogotá D. C., noviembre de 2018

© Derechos reservados, Universidad de La Salle

Edición
Oficina de Publicaciones
Cra. 5 N.º 59A-44 Edificio Administrativo, piso 3
PBX: (571) 348 8000 Extensión: 1224
Correo electrónico: publicaciones@lasalle.edu.co

Dirección Editorial
Alfredo Morales Roa

Coordinación Editorial
Ella Suárez

Corrección de estilo
Alejandra Muñoz

Diseño de carátula
Andrea Castellanos Leal

Diagramación
Nancy Patricia Cortés Cortés

Impresión
Image Printing Ltda.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.

Impreso y hecho en Colombia

Aprendizaje servicio (ApS): dimensiones experienciales de los estudiantes

DIEGO FERNANDO BARRAGÁN GIRALDO*

LUIS ENRIQUE QUIROGA SICHACÁ*

FABIO ORLANDO NEIRA SÁNCHEZ*

CATALINA LÓPEZ GÓMEZ*

* Profesor investigador(a), Universidad de La Salle.

Resumen

El aprendizaje servicio (ApS) es una metodología que pretende combinar en una sola actividad el aprendizaje de contenidos con el servicio a la comunidad, lo cual —como estrategia pedagógica en la formación integral de futuros profesionales lasallistas— contribuye al desarrollo de conocimientos y valores, gracias a que se incentiva el sentido político y el compromiso social de las **acciones**. Así, la investigación desarrollada sobre el ApS en las prácticas formativas implementadas en el espacio académico de Ética en las Profesiones permite develar cómo, al orientar a los estudiantes en el *servicio a la comunidad*, se desarrollan *aprendizajes* que consolidan en ellos los valores que se privilegian en el Proyecto Educativo Universitario Lasallista, como la solidaridad, la responsabilidad social, el respeto y la esperanza, entre otros, que complementan los esfuerzos disciplinares de cada programa en la universidad y aportan a la formación integral.

Introducción

La universidad se ha establecido como la institución que, por excelencia, forma profesionales, al punto que se considera a sí misma el espacio de configuración en el que el conocimiento científico se enseña y se apropia con fines de la transmisión social. Así, la confianza en los saberes que representan las profesiones ha fortalecido diversas formas de comprender las relaciones sociales con respecto a las actuaciones de quienes las ejercen; sin embargo, aun cuando existe una confianza sobre aquello que se enseña a los profesionales, no sucede lo mismo con muchas de sus actuaciones, al punto de insistirse en la necesidad de la formación de profesionales reflexivos (Schön, 1997, 1998, 2005); especialmente, porque la universidad fomenta procesos

de identificación social por medio de dispositivos que generan “una red que organiza los diferentes elementos que la conforman, como un juego se asumen los cambios de posición para disponer y producir sujetos-sujetados a determinados efectos de saber-poder” (Martínez, 2014, p. 145).

En consecuencia, la crítica parece estar dirigida a la tendencia positivista de una formación superior crecientemente orientada a un saber hacer en la que no se reflexiona profundamente sobre las dimensiones éticas de tal hacer (Schön, 1997). Esta situación ha llevado a que se evidencie el privilegio de valores instrumentalistas en el que se hace énfasis en el saber técnico y la simple productividad, en detrimento de aquellas características más integrales que debería tener cualquier sujeto profesional (Kinsella y Pitman, 2012; Sellman, 2012). Así, suele existir gran confianza en los saberes disciplinares de los profesionales, pero no en sus actuaciones, haciéndose necesaria una formación reflexiva en la que se privilegian características más integrales del sujeto profesional, no solo el saber técnico (Kinsella y Pitman, 2012; Sellman, 2012). Esta desconfianza en los profesionales proviene de lo que se ve en sus actuaciones, exigiéndoseles, por parte de la sociedad, un mayor compromiso ético y político, reclamando a las universidades por la formación integral.

Este síntoma de desconfianza en las actuaciones profesionales proviene, principalmente, de aquello que la sociedad les exige en relación con sus actuaciones morales y políticas, al punto de reclamar, por parte de algunos, la necesidad de la formación ética como parte de la estructura curricular de los centros de enseñanza. En estos términos, algunos centros así lo han asumido y, por ejemplo, en Colombia, muchas universidades privadas introducen en sus mallas curriculares espacios académicos que, denominados de diversas formas, ayudan a configurar la formación humana de los futuros profesionales. Por su parte, en la universidad pública estos espacios no tienen carácter de obligatoriedad y parecen concentrarse en la formación técnica, pues la formación política suele presentarse a nivel institucional y en los ejercicios colectivos de restitución de derechos. Así, ya sea de carácter público o privado, la universidad es, en consecuencia, uno de los espacios de mayor configuración de las prácticas humanizantes (Derrida, 2000), en las que se necesita con mayor determinación pensar una universidad que vaya

más allá del lugar común de la innovación y el emprendimiento (Scolari, Di Bonito y Masanet, 2014).

De este modo, en la Universidad de La Salle se analizan, entre otras cosas, los procesos que se desarrollan en la formación de los futuros profesionales con respecto a estas necesidades y exigencias, en consonancia con su proyecto educativo, haciendo especial énfasis en la dimensión ético-política de la universidad como institución (Elizalde, 2014; Neira y Rivera, 2015; Rendón, 2015). No obstante, tales acciones formativas muchas veces quedan en el campo teórico, de allí la importancia de destacar las de componente práctico. De esta manera, la investigación pone el acento en el concepto de *servicio*, como una de las rutas para generar aprendizajes en contexto, pensando en la formación humanística que ofrece la universidad, especialmente, en el Departamento de Formación Lasallista, unidad académica que en su redimensión curricular (implementada en el 2016) ha hecho énfasis en una formación práctica que permita la configuración teórica y práctica de lo que pueda llegar a significar la *formación integral*.

Horizonte metodológico

El objetivo de la investigación fue comprender las particularidades prácticas y teóricas del aprendizaje servicio (ApS) que permiten avanzar en la configuración teórica y práctica sobre formación integral, la cual se desarrolló entre febrero del 2016 y junio del 2017. Participaron estudiantes del Área de Ética de la Universidad de La Salle, quienes cursaban el espacio académico de Ética en las Profesiones que en la universidad se ha denominado en el currículo de formación área complementaria. Así, buscando innovar en las prácticas del espacio académico mencionado, se les propuso a los estudiantes que lo cursaban, de diferentes horarios y programas, desarrollar proyectos de ApS, con el fin de fortalecer su formación profesional.

El enfoque de la investigación fue el cualitativo y se decidió que sería un estudio de caso contemporáneo con alcances exploratorio y analítico (Coller, 2005; Creswell, 1997; Johnson, 2008; Stake, 2007); se desarrollaron cuatro fases: 1) revisión teórica, 2) desarrollo de experiencias de ApS y construcción de los casos, 3) recolección y análisis de la información y

4) configuración de narrativa sobre aportes a la formación integral desde la experiencia de ApS.

Primera fase: discusión teórica

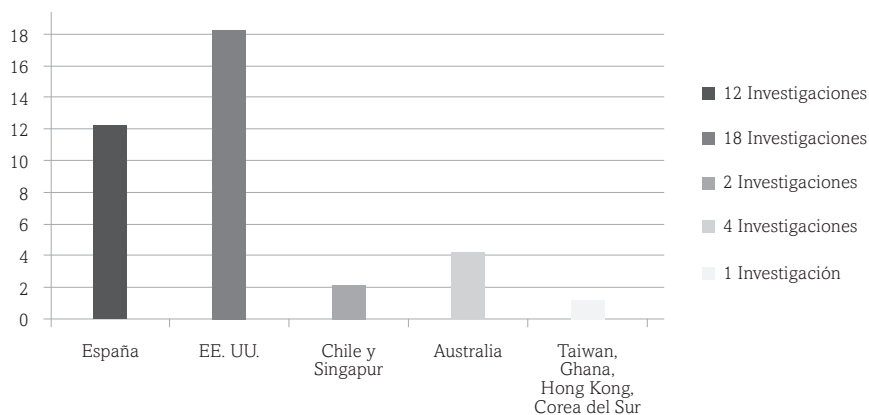
La expresión *service learning* tal vez se usó por primera vez en 1966 (Trilla, 2009) y luego pasó al castellano con la denominación de *aprendizaje servicio (ApS)*. Al parecer, en su configuración existe gran influencia teórica de Dewey y Freire, tanto en Estados Unidos como en América Latina (Tapias, 2008). El ApS, como lo plantea Tapias (2001), es “una metodología —o filosofía— educativa que subraya el valor de las actividades escolares solidarias al servicio de la comunidad, y desarrolla su potencial educativo conectándolas con el aprendizaje formal” (p. 7). Puede considerarse una metodología pedagógica con alto poder formativo que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas al servicio de la comunidad (Puig, 2009). Así, pues, Puig y Palos (2006) asumen el ApS como una posibilidad de aprendizaje en la que las partes involucradas salen beneficiadas, así “el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de conocimientos y valores” (p. 6).

Ahora bien, en el campo educativo formal existen variadas experiencias, pero pocas investigaciones formales, de acuerdo con la revisión realizada; aun así, en la presente investigación, se quiso hacer énfasis en las investigaciones al seleccionar solo aquellas que se relacionan directamente con la formación integral de estudiantes universitarios, como se muestra en la figura 1.

De las investigaciones seleccionadas se destaca que, tal como lo plantea Ugarte (2010), gradualmente se está integrando en el currículo académico la metodología ApS, con la intención de generar reflexiones en los estudiantes sobre la experiencia del servicio. Por otra parte, la implementación del ApS se está llevando a cabo con gran auge no solamente en espacios de formación de conocimientos, sino también en aquellos que demandan la capacidad psicomotriz, tal es el caso de la educación física, en el cual se llevó a cabo un proyecto en el que se utilizó la metodología del ApS, cuyos resultados les permitieron a los participantes descubrir otras formas diferentes a las

convencionales de trabajar y tener un contacto con la realidad que mejora la formación (Capella, Gil y Puig, 2014).

Figura 1. Investigaciones sobre ApS en ambientes universitarios



Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto importante es que cada vez más algunas universidades de diferentes países están vinculando la metodología del ApS en los currículos de formación, no solamente de los futuros profesionales, sino también en la formación y preparación de los que ejercen como maestros, tal como lo muestra Barnes (2016), quien afirma que esta metodología permite que el maestro se apropie de contextos diferentes al aula y son pertinentes para la educación superior (Astin y Ikeda, 2000). Desde esta misma perspectiva, al incorporarse el ApS en las asignaturas de Ética en la educación superior se avanza en la formación reflexiva y se puede llegar a producir conocimiento (Figuroa, 2008).

También, Martínez (2010) evidencia cómo con la propuesta del ApS la formación de los estudiantes abren horizontes que les posibilitarán mejoras en la comunidad y la vinculación de la universidad en aspectos sociales. De forma similar, Amat y Miravet (2010) plantean que la aplicación del ApS en la universidad permite el despertar de la conciencia social respecto a proyectos que generen una transformación y, adicionalmente, Toledo y Reyes (2010) exponen que mediante el ApS el estudiante universitario observa con

sus propios ojos los problemas que aquejan su entorno y el papel que este puede llegar a tener como sujeto transformador.

Por su parte, García et al. (2013) dejan ver cómo el ApS permite que el docente y el estudiante trabajen de manera comunitaria y que se aprenda de una manera mutua, en la cual se puede responder a las necesidades de su contexto. También, Sedlak et al. (2003) exponen que con el aprendizaje servicio los estudiantes pueden llegar a desarrollar habilidades de pensamiento crítico a través de reflexiones sobre sus experiencias y las decisiones tomadas en esas experiencias de ApS; esto se puede dar de dos maneras: primero con el desarrollo de una autoperspectiva, pensando en el cuidado del otro y el mejoramiento de las habilidades de comunicación, y después con el desarrollo de una perspectiva comunitaria teniendo una conciencia de la diversidad y promoviendo el bienestar del otro con acciones.

De igual manera, Sánchez y Puig (2013) dejan ver cómo con el ApS se puede mejorar la comprensión teórica de la realidad en la que se trabaja, adquiriendo nuevas competencias que conviertan al estudiante en mejor persona y mejor profesional, y desarrollen un sentido más agudo del valor cívico, político y humano. Así, en el ApS el maestro cumple una función de gran importancia para llevar a cabo los proyectos encaminados a la formación de individuos o el mejoramiento de un ambiente social, tal como lo plantea Barnes (2016), quien afirma que el profesor debe considerar la transformación de sus prácticas cuando asume proyectos de ApS.

Teniendo en cuenta lo anterior acerca del ApS, se empiezan a evidenciar elementos que aportan efectivamente a la formación integral, concluyendo que no es posible que una acción tenga sentido, si no tiene también un significado. Así, la realidad social, en tanto que no es propia, no toca corazones. Quizás como método de protección o por el individualismo alcanzado con el triunfo de la hegemonía de la razón del hombre moderno, es cada vez más difícil involucrar a los estudiantes en los asuntos políticos y sociales. Aquello que no los afecta, que no perciben cercano, no parece comprometerlos. Por ello, es el maestro quien debe encargarse de crear una atmósfera o un ambiente pedagógico, que conduzca a la emoción. Si han tomado distancia y no reconocen la realidad, el espacio educativo debe ser utilizado para acercar la realidad a ellos.

Según esto la educación para la ciudadanía, que cobra gran relevancia en el ApS, constituye un aspecto capital en la formación integral y, en consecuencia, se debe abandonar la pretensión de la postura de la corriente prescriptiva según la cual la educación debe radicar en una transmisión de saberes o conocimientos y que reivindican el valor de la razón y centrarse, por medio de estrategias como el ApS, en ser una educación de las emociones y de la empatía. La teoría crítica en educación muestra cómo la vida de las escuelas no es otra cosa que la vida en un escenario social, donde actores, significaciones y relaciones de poder se entrelazan en una dinámica viva que desborda el currículo parametrizado (McLaren, 2005).

Así, pues, reconocer al otro no solo pasa por conocer su realidad, sino por reconocer sus emociones. Asunto que posibilita el diálogo, no en estricto sentido un diálogo de razones y argumentos, en el cual hay ganadores y perdedores, sino un diálogo de construcción de sentidos, de generación de emociones.

Segunda fase: construcción de los casos y desarrollo de experiencias

El potencial de los proyectos de ApS reside, de manera primordial, en que por medio de ellos se llega a impactar a la comunidad y a transformar realidades concretas. Cuando este tipo de proyectos se desarrollan en instituciones educativas, los profesores involucrados también deben ser capaces de transformar sus prácticas docentes en función de los fines perseguidos por las propuestas de ApS; en consecuencia, se pueden llegar a alcanzar *aprendizajes significativos y contextualizados*, para lo cual se deben considerar algunos aspectos (tabla 1).

Así, con el horizonte teórico y considerando los aspectos en un proceso de implementación de proyectos de ApS, se implementó en los espacios académicos de Ética en las Profesiones, convirtiéndose estos en los casos seleccionados (del orden contemporáneo con alcances exploratorio y analítico). Este tipo de casos apuntan a entender un fenómeno en sus diversas relaciones y tensiones para profundizar sobre él e inferir algunas regularidades

que toman carácter explicativo del fenómeno dado, para luego ejemplificar situaciones similares (Coller, 2005; Johnson, 2008; Stake, 2007).

Tabla 1. Aspectos a considerar en un proceso de implementación de proyectos de ApS

Parte de necesidades concretas	Como el objetivo es impactar a la comunidad se deben identificar aquellos aspectos problemáticos que merecen atención y sobre los cuales se desea intervenir. Es clave que, en lo posible, esas oportunidades de servicio salgan de la iniciativa de los estudiantes.
Inicia y continúa con lo simple	Las acciones de servicio inician con cosas sencillas, que pueden parecer de poco alcance, pero que poco a poco permiten ganar en profundidad. Por ello, las pequeñas acciones son una oportunidad para promover el ApS.
Es aprendizaje	En el ApS se debe aprender algo, y aun cuando el aprendizaje de valores es lo fundamental, se pueden tener por pretexto ciertos contenidos de áreas concretas como matemáticas, lenguaje, informática, etc. Así, aprenden las dos partes involucradas en la experiencia de servicio.
Promueve la reciprocidad	Las acciones de ApS deben ser de doble vía; es decir, no solamente alguien con mayores conocimientos enseña algo a otro, sino que ese otro también enseña. No basta con que se incentiven acciones de intervención sino que se necesita que quienes desarrollen el servicio, comprendan que a cambio crecen como seres humanos y aprenden de aquellos a quienes acompañan.
Implica trabajo	No basta con criticar cierta situación, en el ApS es vital que se promuevan acciones concretas. En estos términos, la cooperación y el trabajo en equipo suelen ser el eje articulador de las acciones. No se trata de un trabajo funcional, sino de una actitud donadora en la que los individuos dan de sí.
Integra entidades sociales	Es fundamental lograr que se integren diversos actores sociales y, especialmente, entidades (públicas y privadas) que puedan ayudar a constituir redes de cooperación. Esta situación es fundamental para que los proyectos de ApS tengan alcance social y se articulen, si fuese el caso, dentro de la agenda de política pública.
Debe evaluarse	Como la mayoría de las acciones humanas, el ApS debe evaluarse continuamente para redefinir las acciones.

Fuente: Barragán (2015).

Se utilizó también la rúbrica de autoevaluación de proyectos de ApS (Puig et al., 2013) como horizonte de construcción de las experiencias, así los estudiantes tenían un punto de referencia de cómo hacer un proyecto de tal naturaleza y podrían autoevaluar su alcance.

En esta fase se realizaron algunos talleres de cartografía social pedagógica (CSP) con los pasos planteados por Barragán y Amador (2014). Las cartografías permitieron captar percepciones de los estudiantes frente al

ApS y encontrar algunas tendencias que permitían ahondar en lo teórico. La CSP es:

[...] estrategia de investigación y acompañamiento en la que, por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de una problemática común, mediante el levantamiento de un mapa (cartografía) en el que se evidencian las problemáticas que acontecen en un territorio. (Barragán, 2016, p. 256)

Con la revisión teórica y la construcción de los casos y desarrollo de experiencias para alcanzar el objetivo propuesto en la investigación, el equipo investigador determinó establecer cuatro horizontes de búsqueda: aportes del ApS a la formación profesional de los estudiantes, percepción del ApS como estrategia didáctica diferente y elementos de formación humanística integral que emergen en el ApS. Los anteriores horizontes orientaron la recolección y análisis de la información y permitieron ajustar los hallazgos a las necesidades de la investigación.

Tercera fase: recolección y análisis de la información

La recolección de información suministró los elementos necesarios para analizar el aporte del ApS en la formación integral, se emplearon las cartografías realizadas y se conformaron grupos de discusión (10 grupos con participación de 83 estudiantes), siguiendo los planteamientos de Callejo (2001), los cuales permiten que emerjan narrativas en las que aparecen las subjetividades que participan allí (Canales, 1999; Gutiérrez, 2008). El criterio de exclusión para los grupos consistió en que los estudiantes hubieran diseñado e implementado un proyecto de ApS durante el curso académico, con base en los aspectos a considerar en un proceso de implementación de proyectos de ApS (tabla 1).

También se realizaron entrevistas en profundidad a sujetos seleccionados de los grupos de discusión (dos por grupo), para ahondar en aspectos que resultaron importantes y se visibilizaron, pero que no se pudieron ampliar en la actividad grupal. En las cartografías, los grupos de discusión y

las entrevistas se realizó un protocolo de consentimiento informado, para ajustarse a la ética de la investigación científica.

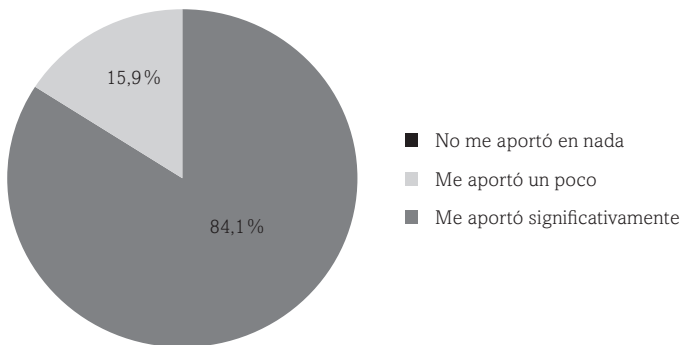
Adicionalmente, se realizó una encuesta exploratoria genérica, con consentimiento informado, de cuatro preguntas (aplicada a 86 personas), en la que se indagó por la percepción de las actividades de ApS entre los estudiantes que cursaron Ética en las Profesiones, como se presenta en las figuras 2, 3 y 4.

Figura 2. Aporte del ApS a la formación profesional. Pregunta: ¿en qué medida la planeación e implementación de la propuesta de ApS le aportó en su formación como profesional universitario?



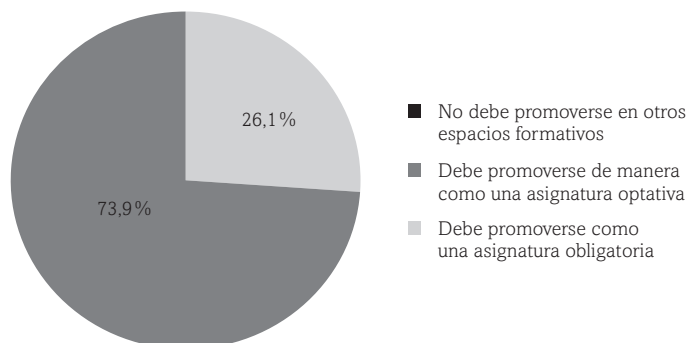
Fuente: encuesta exploratoria genérica elaborada para la presente investigación.

Figura 3. Aporte del ApS a las competencias en ética. Pregunta: ¿cree que la planeación e implementación de la propuesta de ApS le aportó en las competencias desarrolladas en el curso Ética en las Profesiones?



Fuente: encuesta exploratoria genérica elaborada para la presente investigación.

Figura 4. Posibilidades del ApS en el desarrollo curricular. Pregunta: ¿en qué medida la planeación e implementación de la propuesta de ApS debe promoverse en otros espacios formativos?



Fuente: encuesta exploratoria genérica elaborada para la presente investigación.

Toda la información se analizó siguiendo los principales derroteros del análisis de contenido; esta opción metodológica permite abordar “la estructura interna de la comunicación (composición, organización, dinámica) y el contexto en el cual se produce la información” (Galeano, 2009, p. 123) y permitió acceder a las estructuras comprensivas que emergen del sistema narrativo (Creswell, 1997; Huberman y Miles, 1991).

Cuarta fase: configuración de narrativa sobre aportes a la formación desde la experiencia de ApS

En esta sección se muestra la voz de algunos participantes, en función del alcance del proyecto de investigación, por ello solo se muestran algunos fragmentos narrativos que merecen especial atención.

Tal como ya se ha mencionado, el ejercicio con ApS involucra otros personajes y escenarios a la formación del profesional, al romper la dinámica académica tradicional de formación en el aula y resignificar el papel que tienen otras instancias (humanas y materiales) en el proceso educativo y desde las cuales es posible dotar de mayor sentido de realidad los conocimientos (en muchos casos abstractos) y desde los cuales se puede abogar por su transformación, tal como aparece en el siguiente testimonio:

[...] bueno, yo creo que esta experiencia para mí fue como romper con esa estructura institucional que la universidad ha planteado, pues con el pasar del tiempo, en realidad cuando uno está en la universidad se vive muy mecanizado y uno no logra ver digamos esas diferencias, esas brechas que existen entre lo que es la universidad y lo que es la realidad. (Estudiante 3, grupo 6)

En esta medida, las miradas de los estudiantes permiten vislumbrar una ruptura, tal vez no percibida (al menos por sus acciones) por la academia, pero sí por los estudiantes, en torno al vacío en la vinculación real de sus saberes con la solución a problemas cotidianos de su realidad, desconociendo la posibilidad de encontrar y desarrollar saberes con mayor nivel de impacto y significación:

[...] es una de las mayores fortalezas que me pudo haber generado este proyecto que no fue solamente, como lo decía la compañera, que fuera solamente la retribución de una nota, sino que fuera algo mucho más que me pudiera aportar profesionalmente y pues en realidad eso fue lo que hizo, sencillamente me aportó en ciertos valores principalmente y a expandir más el conocimiento. (Estudiante 4, grupo 3)

Testimonios como los anteriores parecen evidenciar la necesidad de, al menos en la educación universitaria, replantear la comprensión en torno al servicio y la proyección social; más allá de un cumplimiento de metas e indicadores de actividades, es vital la comprensión de una academia en clave de servicio desde la cual se vean más que actividades extras y se configuren como estrategias y experiencias de aprendizaje vinculadas a los desarrollos disciplinares, movilizándolo no solo a los estudiantes, sino también a los docentes y directivos:

[...] es a eso a lo que voy, que debería haber un proceso en el cual este servicio se nos enseñe con cada enfoque pues que nosotros necesitamos, en este momento para mí, pues yo no tengo una mayor idea de cómo podría

yo desenvolverme al prestar servicio como profesional en mi carrera en negocios y relaciones internacionales, por ejemplo. (Estudiante 2, grupo 7)

Igualmente vale la pena anotar que el ApS no parece agotarse simplemente como un ejercicio académico extraaula, sino que da la posibilidad de configurar otras comprensiones integradas pedagógica y didácticamente, como el sentido de la evaluación:

[...] la nota para él [el profesor] era importante, pero no tanto, si no lo del aprendizaje y servicio que ustedes realizaron durante el semestre, entonces eso fue lo que diferenció este tipo de espacio académico que no fue una nota muy académica si no más que todo espiritual por decirlo así. (Estudiante 8, grupo 7)

Desde esta perspectiva se evidencia entonces la necesidad de estrechar los marcos relacionales entre las apuestas formativas disciplinares y las apuestas formativas integrales, a fin de consolidar pedagógicamente espacios, acciones, sujetos y escenarios del entorno con los cuales y sobre los cuales es posible construir saberes y consolidar apuestas de ciudadanos y de país: “[...] este tipo de actividades también nos forma, o sea no solo como profesionales sino también como personas porque, o sea no es solo venir a clase, ver las materias de la carrera y ya está” (estudiante 6, grupo 1).

En este contexto, los testimonios recogidos permiten analizar que el ApS no se trata de un ejercicio asistencial transitorio, hay que apostar a consolidar una experiencia extendida en el tiempo, articulada a múltiples instancias y líneas disciplinares que potencien otras habilidades en los estudiantes y que permitan la generación de saberes académicos con sentido social, tal como lo afirma un estudiante:

[...] siendo una cadena, desde primer semestre que todo sea una cadena y pues que todo pues tenga relación con lo que uno ha venido trabajando, pues semestre anterior y semestre anterior para que al final uno quede con esas ganas de seguir ayudando a los demás. (Estudiante 1, grupo 9)

Desde tal perspectiva, el ApS recoge intencionadamente el carácter social que está imbuido en las profesiones y es allí donde la naturaleza del *aprendizaje* que lo envuelve permite reconfigurar un nuevo *ethos* desde el cual asumir con sentido la integralidad propia de los sujetos:

[...] estas experiencias forman una persona más completa, por decirlo así aporta, no solo quiere decir que uno lo que estudió en la universidad no sirve, sino que uno tiene que tener muchas capacidades y aprender muchas cosas en la vida para ser una persona bien. (Estudiante 7, grupo 10)

De igual manera, los estudiantes reconocieron que a través de la experiencia se les había permitido *ponerse en los zapatos de otros* y sentir empatía con sus vivencias:

[...] conocer la calidad de vida que tienen otras personas que no pudieron tener las mismas comodidades que nosotros tenemos en este momento. En mi caso realicé la actividad en un ancianato con personas prácticamente abandonadas [...] se puede evidenciar ahí las etapas de la vida que ellos tuvieron que atravesar y que han sido diferentes a las nuestras. (Estudiante 2, grupo 8)

O como insiste otro estudiante:

[...] humanizarse con la situación que viven las otras personas [...] nosotros como jóvenes a veces no sabemos valorar a las personas mayores, a los viejitos, ni siquiera los tenemos en cuenta para algunas cosas y somos capaces de dejarlos abandonados en un sitio. Entonces es humanizarse con esas personas y darse cuenta de que ellos hicieron mucho por nosotros y no por obligación, nosotros hacer lo mismo, que sea una retribución. (Estudiante 5, grupo 7)

Resultados

La investigación permitió comprender los horizontes teóricos del ApS y, a la vez, asumir interpretaciones sobre prácticas concretas de esta estrategia

pedagógica; así, se avanzó en la configuración teórica y práctica sobre formación integral. Lo anterior se evidencia, especialmente, en lo siguiente:

En general, los estudiantes consideran positiva la experiencia de ApS desarrollada y reconocen en ella un conjunto de acciones que aportan a su formación profesional, principalmente reconocer en ellos habilidades y destrezas que no están relacionadas directamente con su inclinación profesional y que han desarrollado en otros contextos distintos a los académicos, que hacen necesaria una comprensión particular del servicio y del aprendizaje.

Para todos los participantes el ApS aparece como una estrategia didáctica diferente e innovadora, porque, aunque en sus programas y en otros espacios académicos han tenido un acercamiento a la realidad social, en actividades de voluntariado, prácticas profesionales y otras; lo que destacan del ApS es que ellos aprendieron sirviendo a otros, aun en las tareas más simples y cotidianas, que en el ApS más que asistir a otros se enriquece quien da de sí mismo en el servicio a los demás.

El ApS moviliza otros intereses de los estudiantes, más allá de los académicos, como un aprendizaje de lo humano situado en el contexto de las problemáticas de su entorno y una comprensión práctica de la ciudadanía y de lo social que nutre y le da sentido a la reflexión teórica.

El ApS demanda tiempos y compromisos más exigentes de todos los participantes, pues impacta las planeaciones y diseños curriculares, y se centra más en la práctica.

Los estudiantes manifestaron que la actividad de ApS puede proponerse de manera regular como una asignatura electiva dentro de la propuesta curricular de la universidad.

Conclusiones

A partir de la investigación sobre el ApS en un contexto universitario y sus aportes a la configuración de la formación integral, se puede concluir que el ApS no se trata de un ejercicio asistencial transitorio; hay que apostar a consolidar una experiencia extendida en el tiempo, articulada a múltiples instancias y líneas disciplinares que potencie otras habilidades en los estudiantes y que permita la generación de saberes académicos con sentido social.

El ApS desterritorializa la formación del aula, moviliza intereses de comprensión práctica de la ciudadanía al darle sentido a la reflexión ética y política sobre lo social; además permite identificar las apuestas de aprendizaje y las construcciones de servicio propias de los estudiantes, al demandar tiempos y compromisos más exigentes que impactan el diseño curricular y que se centran en la práctica situada que aporta a la formación integral.

Como estrategia pedagógica, el ApS permite entrelazar en la formación del futuro profesional la fundamentación teoría y la agencia social. Sobran las referencias a los fracasos profesionales en los que, pese a los conocimientos y saberes particulares de una profesión, los agentes han obrado privilegiando sus intereses particulares sin reconocer que su quehacer profesional pasa por el ámbito de lo social y la consideración por el otro.

La experiencia de ApS realizada con los estudiantes de Ética en las Profesiones, en el marco de esta investigación, ha permitido evidenciar cómo para los estudiantes no es evidente el vínculo entre sus saberes teóricos y el enfoque social al que deben servir. Así entonces, la responsabilidad de la universidad, desde una formación integral, debe consistir, entre otras cosas, en permitir una formación en la que se imbriquen los saberes profesionales con su formación humanística, ético-política que los conduzca en sus prácticas a impactar socialmente.

Para el caso de la Universidad de La Salle, las experiencias de ApS pueden configurar diversas rutas de actuación, pero desde una intencionalidad pedagógica definida institucionalmente. Así, el ApS abre posibilidades para abordar elementos prácticos del carisma lasallista que hoy son susceptibles de releer en las realidades tangibles, tanto de los diferentes sectores sociales, como de los profesionales en proceso de formación. De ahí que sea necesario curricularizar la experiencia de ApS (como asignatura optativa) para darle respaldo institucional.

Con base en lo que aparece en la investigación, se evidencia la necesidad de explorar nuevas rutas formativas en relación con la formación integral en las que se exploren prácticas sociales situadas más allá de las disciplinas.

Bibliografía

- Amat, A. y Miravet, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- Astin, A. y Ikeda, E. (2000). How service learning affects students. *Higher Education*, 1-7.
- Barnes, M. (2016). The student as teacher educator in service-learning. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 338-355.
- Barragán, D. (2015). *Aprendizaje servicio (ApS): otra manera de formar*. Recuperado de <http://www.compartirpalabramaestra.org/columnas/aprendizaje-servicio-aps-otra-manera-de-formar>
- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación* (70), 247-285.
- Barragán, D. y Amador, J. C. (2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, XXVIII(64), 127-141.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Canales, M. (1999). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Capella, C., Gil, J. y Puig, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apuntes. Educación Física y Deportes* (116), 33-43.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Creswell, J. (1997). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. California: Sage.
- Derrida, J. (2000). *Universidad sin condición*. Barcelona: Trotta.
- Elizalde, Ó. (ed.). (2014). *Universidad, lasallismo y proyecto de vida*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Enomoto, A. (2012). Prosocialidad y aprendizaje servicio. En United World College. *Una propuesta de conciencia*, 1-52.
- Figuroa, A. (2008). Ética, solidaridad y aprendizaje servicio en la educación superior. *Acta Bioethica*, 14(1), 61-67.

- Figueroa, A. (2008). Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje-servicio. *Acta Bioethica*, 14(1), 61-67.
- Galeano, M. E. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta.
- García, J., Pierce, J. y Zambrano, A. (2013). Programas comunitarios de educación audiovisual como alternativa en el aprendizaje servicio en el extranjero. *Hispania*, 96(2), 342-354.
- Gutiérrez, J. (2008). Dinámica del grupo de discusión. *Cuadernos Metodológicos* 41.
- Huberman, M. y Miles, M. (1991). *Analyse des donnés qualitatives*. Bruselas: De Boeck.
- Johnson, B. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Kinloch, V., Nemeth, E. y Patterson, A. (2015). Reframing service-learning as learning and participation with urban youth. *Theory into Practice*, 54(1), 39-46.
- Kinsella, E. y Pitman, A. (Eds.). (2012). *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions*. Rotterdam: Sense.
- Lazo, C. (2012). El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 577-588.
- López, L. (2013). Service learning Course Design for languages for specific purposes programs. *Revista Hispania*, 96(2), 383-396.
- Mangas, S. y Martínez, A. (2012). La implementación y difusión del aprendizaje servicio en el contexto español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la educación superior. *Revista del Cidui* (1), 1-14.
- Martínez, A. (2003). Las actuaciones voluntarias como cauce de participación social. El interés de su inclusión en el sistema educativo formal. *Ese* (5), 1-11.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Geruzaga, M. (2013). El aprendizaje servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas* (21), 99-117.
- Martínez, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de las universidades. *Estudios sobre Educación*, 19, 307-309.

- McDonald, S. y Ogden, S. (2013). Problem-based service learning with a heart: Organizational and student expectations and experiences in a postgraduate not-for-profit workshop event. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 4, 281-293.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Neira, F. y Rivera, J. (Eds.). (2015). *La educación superior en perspectiva lasallista*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- O'Brien, H., Freund, L. y Jantzi, L. (2014). Investigating a peer-to-peer community service learning model for LIS education. *Journal of Education for Library & Information Science*, 55(4), 332-335.
- Páez, M. y Puig, J. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Parejo, J. y De la Croton, M. (2014/2015). El Prácticum en Ghana como estrategia de aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado. Proyecto de innovación docente, 1-9.
- Puig, J. M. (Ed.). (2009). *Aprendizaje servicio (ApS) Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. (2011). ¿Por qué el aprendizaje servicio crea humanidad? *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 10-15.
- Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, P., Gijón, M., De la Cerda, M. y Graell, M. (2013). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. *Cuadernos de Pedagogía* (357), 60-63.
- Puig, J. y Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. *Cuadernos de Pedagogía* (357), 60-63.
- Rendón, J. (2015). Economía y desarrollo: apuestas para el buen vivir desde una perspectiva lasallista. En F. Neira y J. Rivera (Eds.), *La educación superior en perspectiva lasallista* (pp. 85-97). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Rodríguez, M. (2014). El aprendizaje servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Rovira, M., Sánchez, P. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2).

- Russel, C. y Domangue, E. (2013). The emotional component of service-learning. *Journal of Experience of Education*, 36(2), 139-154.
- Sánchez, M. y Puig, J. (2013). La reflexión en el aprendizaje servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Schön, D. (1997). Forecasting and technological forecasting. En D. Bell y S. Graubard (Eds.), *Toward the year 2000. Work in progress* (pp. 127-138). Cambridge: MIT Press.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (2005). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En M. Pakman (ed.), *Construcciones de la experiencia humana*, vol. I (pp. 183-212). Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C., Di Bonito, I. y Masanet, M. J. (2014). #UPF2020. *Diseñar la universidad del futuro*. Recuperado de <http://www.upf.edu>
- Sedlak, C., Doheny, M., Panthofer, N. y Anaya, E. (2003). Critical thinking in student's service-learning experiences. *College Teaching*, 51(3), 99-103.
- Sellman, D. (2012). Reclaiming competence for professional phronesis. En A. Pitman y E. Kinsella (Eds.), *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions* (pp. 115-130). Rotterdam: Sense.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Barcelona: Morata.
- Tapias, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía* (2.ª ed.). Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapias, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (ed.), *Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente e Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Toledo, L. y Reyes, L. (2010). Proyectos de aprendizaje de servicio-comunitario y su influencia en las conductas prosociales de estudiantes universitarios. *Revista de Pedagogía*, 31(89), 379-401.
- Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En J. M. Puig (Ed.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 33-52). Barcelona: Graó.

- Ugarte, C. (2010). La formación política de los alumnos de educación superior. Descripción y valoración de programas de service-learnign en los Estados Unidos y Europa. *Edetania* (37), 109-128.
- Walsh, L. y Patterson, L. (2014). Service learning for higher education in South. *Adult Education Research Conference*, 1-7.

LAS TEMÁTICAS REUNIDAS EN ESTE LIBRO contemplan resultados y avances de investigaciones, con el propósito de compartirlas y enriquecer la reflexión. Propendemos a que los lectores encuentren en ellas un espacio que responda a sus inquietudes y conocimientos. En algunos casos, los textos presentados —además de su contenido teórico— se ven enriquecidos con aportes icónicos o técnicos que permiten un mayor acercamiento a los planteamientos propuestos, los cuales, a su vez, estimulan el debate interdisciplinar.

En este último sentido, el libro es un espacio de inquietud científica que pretende acceder a diferentes temas, pero reunidos por grandes apartes más generales que los recogen, todo ello con el fin de otorgarle un orden que responda a diferentes búsquedas de conocimiento. Finalmente, como todo escrito, es un esfuerzo humano apreciado por humanos, pero pensando en que vivimos en un mundo compartido e interespecífico.



Ediciones
Unisalle

Sede Chapinero, cra. 5 n.º 59A-44
Bogotá, D.C., Colombia
PBX: 348 8000. Ext. 1224
edicionesunisalle@lasalle.edu.co
<http://www.lasalle.edu.co>

ISBN: 978-958-5486-43-0



9 789585 486430