



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**
LA UNIVERSIDAD JESUITA DE CHILE

**Facultad de Educación
Magíster en Política Educativa**

**Implementación de un Programa de Aprendizaje
Servicio (A+S) desde la perspectiva de estudiantes
participantes: Un estudio de caso en una universidad
chilena.**

Tesis para optar al grado de Magíster

Por
Chantal Jouannet Valderrama

Profesora guía de Tesis: Ph.D. María Paola Marchant Araya

Santiago, Chile
Julio 2017

Dedico este trabajo a mi familia, en especial a Pablo, Florencia y Magdalena que me han acompañado en este proceso y a mi Nory por su constante presencia y por ser esa luz que alumbra mi camino. Al equipo del Programa Aprendizaje Servicio UC.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco al Programa Aprendizaje Servicio UC por permitirme usar los datos y documentos internos.

Agradezco a Claudio, Soledad, José Tomás y Trinidad, por su constante apoyo y consejos.

Finalmente, agradezco a mi profesora guía, por confiar en el producto y sus valiosas sugerencias.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I.....	10
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
CAPÍTULO II.....	14
MARCO TEÓRICO -REFERENCIAL	
2.1 DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	14
2.1.1 Educación Superior Internacional	14
2.1.2 Educación Superior en Chile.....	16
2.2 METODOLOGÍA APRENDIZAJE SERVICIO.....	17
2.2.1 Líneas teóricas y tipos de aprendizajes comprometidos.....	17
2.2.2 Modelos de Incorporación de Aprendizaje Servicio en el mundo....	21
2.2.3 Evaluación de la Implementación A+S en el mundo	24
2.2.4 Modelo de Incorporación en Chile	27
2.3 MODELO UC	29
CAPÍTULO III.....	35
MARCO METODOLÓGICO	35
3.1 OBJETIVOS	35
3.2 TIPO DE ESTUDIO.....	35
3.3 MUESTRA	36
3.4 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	39
3.1 TÉCNICA DE ANÁLISIS	40
CAPÍTULO IV.....	42
RESULTADOS.....	42
CAPÍTULO V.....	58
DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	58
BIBLIOGRAFÍA.....	64
ANEXOS	71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Cursos, profesores y estudiantes aplicando A+S anualmente en la UC.....	34
Tabla 2 Participantes del estudio por semestre	37
Tabla 3 Participantes del estudio por año.....	37
Tabla 4 Participantes por carrera	38
Tabla 5 Análisis de confiabilidad	40
Tabla 6 Contribución al aprendizaje por carrera	43
Tabla 7 Contribución al aprendizaje por nivel.....	44
Tabla 8 Análisis de varianza contribución aprendizaje por años.....	45
Tabla 9 Regresión logística binaria. Prueba ómnibus sobre los coeficientes del modelo.....	45
Tabla 10 Regresión logística binaria. Resumen del modelo	45
Tabla 11 Regresión logística binaria. De clasificación	46
Tabla 12 Resultados regresión logística binaria	47
Tabla 13 Porcentaje de habilidades desarrolladas	50
Tabla 14 Promedio de habilidades por carrera	52
Tabla 15 Habilidades declaradas por nivel	53
Tabla 16 Análisis de varianza N° de habilidades por año	52
Tabla 17 Promedio y desviación estándar de respuesta que indica presencia	57

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

Figura 1: Dimensiones del modelo de implementación A+S UC	31
Gráfico 1	44
Gráfico 2	48
Gráfico 3	49
Gráfico 4	49
Gráfico 5	50
Gráfico 6	51
Gráfico 7	53
Gráfico 8	54
Gráfico 9	56

RESUMEN

El propósito de este estudio es analizar la implementación de un programa de Aprendizaje Servicio (A+S) en cuanto al desarrollo de aprendizajes y habilidades transversales, desde la perspectiva de estudiantes que participaron de esta metodología. La metodología de investigación consideró un diseño de estudio de caso de carácter descriptivo-comparativo, con técnicas cuantitativas. Se analizaron 5.267 respuestas de una encuesta aplicada entre el año 2013 y 2016 a estudiantes pertenecientes a cursos con A+S de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Entre los resultados más significativos se destaca que la metodología contribuye al aprendizaje de los estudiantes, diferenciándose los resultados según carrera y nivel cursado. Por otra parte, quienes participan en cursos A+S desarrollan habilidades transversales, entre ellas el trabajo en equipo y compromiso social. El estudio concluye con sugerencias para incorporar Aprendizaje Servicio en otras instituciones de educación superior.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the implementation of a Service Learning (A+S) program, regarding the learning process and development of generic skills, from the perspective of students who participated in this methodology. This research used the descriptive-comparative case study method, using quantitative analysis techniques. The database analyzed consisted of 5.267 replies from a survey of students belonging to courses that had implemented A+S in Pontifical Catholic University of Chile, between the years 2013 and 2016.

Among of the most significant findings, this methodology was found to contribute to student learning, especially according to the career and level studied. Development of the teamwork and social commitment skills, were also reported as fostered by A+S. This study concludes with suggestions for the implementation of this methodology in other higher education institutions.

INTRODUCCIÓN

El sistema de educación superior ha experimentado grandes cambios durante los últimos 25 años, pasando de ser un sistema exclusivo para las elites, a uno masificado. Esto genera nuevos desafíos en todo el sistema, ya que la masificación no ha sido del todo equitativa, invitando a enfatizar en asuntos de calidad y equidad.

Las instituciones de educación superior están llamadas a reflexionar sobre su rol en la sociedad actual y el desarrollo de valores sociales que contribuyan a la reducción de la desigualdad, entre otros. De esta forma, la docencia aparece como una de las herramientas para responder a los nuevos desafíos en educación superior, complementando su concepción tradicional de transmisión de conocimientos con el saber hacer y ser, desafiada por una formación de estudiantes comprometidos con el desarrollo de un país, enfocándose en la formación de estudiantes integrales.

De acuerdo a lo anterior, se requiere fortalecer la formación profesional generando metodologías y espacios prácticos más allá de la sala de clases, que acerquen a los estudiantes a situaciones prácticas y problemas reales ligados con el ejercicio profesional y propendan a la formación integral. Una alternativa a este desafío es la utilización de metodologías de enseñanza y aprendizaje activas y participativas. Entre ellas aparece Aprendizaje Servicio (A+S), una metodología alternativa de enseñanza, que promueve el logro de aprendizajes a través de la realización de un servicio a la comunidad, con espacios estructurados de reflexión y desarrollo de habilidades transversales.

Esta metodología tendría su origen 50 años atrás aproximadamente, implementándose en numerosos planes de estudios alrededor del mundo, en su mayoría, con importantes y positivos resultados, Chile no ha estado exento a tal proceso. No obstante, es primordial conocer la implementación de esta metodología a partir de sus usuarios o beneficiarios directos: los estudiantes. De este modo, la presente investigación, pretende analizar la implementación del Programa de Aprendizaje Servicio (A+S) que lleva 12 años de implementación en Chile, en lo que respecta a desarrollo de aprendizajes y habilidades transversales, desde la perspectiva de los estudiantes que han participado de dicha metodología, estableciendo aportes para una mejora en su implementación.

En el capítulo I se presenta el problema de investigación, dando cuenta de las necesidades de la formación integral en la educación superior y cómo aprendizaje servicio surge como alternativa a este desafío. Se releva la importancia de evaluar la implementación de un modelo con metodología en

cuanto a logro de aprendizajes y desarrollo de habilidades transversales en una universidad chilena, específicamente la Pontificia Universidad Católica de Chile (en adelante PUC). incorporar este tipo de metodologías en las carreras universitarias y el desafío actual de evaluar los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, junto con el desarrollo de habilidades transversales en la incorporación de un modelo, para lo cual se establece la revisión de manera específica en la Pontificia Universidad Católica de Chile (en adelante PUC).

En el capítulo II, se desarrolla el marco teórico y referencial dentro del cual se triangulan los parámetros para una mejor comprensión acerca de la incorporación de la metodología como un aporte para el aprendizaje de los estudiantes y la resolución de problemas en la comunidad en que estos se insertan. Este capítulo se subdivide a su vez, en Desafíos de la Educación superior y Metodología A+S. El primero de estos permite contextualizar la necesidad de incorporar metodologías alternativas e innovadoras en función de acuerdos y debates internacionales sobre la situación actual en la educación superior, tanto a nivel internacional, latinoamericano y chileno. El segundo, entrega los lineamientos teóricos y tipos de aprendizajes comprometidos, la incorporación de distintos modelos de A+S en el mundo y cómo esta incorporación ha sido evaluada, cómo se ha incorporado el modelo en Chile, finalizando con la particularidad de su implementación y desarrollo en la PUC.

El capítulo III, refiere al marco metodológico. En él se presentan los objetivos y el tipo de estudio al cual corresponde esta investigación. El enfoque metodológico es de tipo cuantitativo, utilizando técnicas de estadística descriptiva e inferenciales, para describir la relación entre las variables y comprender el fenómeno en estudio. Para esto, se analizan los datos recolectados de una encuesta aplicada en la PUC a 5.267 estudiantes que asistieron a cursos con la metodología A+S entre el II semestre del año 2013 y el II semestre del 2016.

En el capítulo IV, se señalan los resultados obtenidos según cada uno de los objetivos específicos de la presente investigación. La mayoría de los estudiantes afirman que A+S contribuyó en su aprendizaje, variando según el año que cursan de la carrera. Entre las habilidades más desarrolladas por los estudiantes fueron trabajo en equipo y compromiso social, lo que también varía según la carrera que se esté estudiando.

Por último, el capítulo V invita a discutir sobre los resultados más relevantes y cómo incorporarlos a la política educativa.

CAPÍTULO I

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En los últimos 25 años la educación superior en Chile ha aumentado considerablemente su oferta académica, generando un incremento significativo en el número de estudiantes que ingresan a ella (Aequalis, 2011). Esta masificación, genera nuevas necesidades y desafíos en las Instituciones de Educación Superior, vinculados a equidad y calidad, como ha sido el aumento en la cobertura y el cambio de un modelo centrado en la enseñanza, a uno centrado en el aprendizaje.

Sumado a esto, hay una serie de cambios estructurales en la formación universitaria (UNESCO, 2009) (CINDA, 2016), como reformas en las metodologías de los docentes, en la estructura de las enseñanzas y en garantizar que los procesos de aprendizaje, sean de calidad. En este sentido, el papel del estudiante cambia y cobra un significado especial primero, porque él tendrá que ser el motor que genere su aprendizaje y, segundo, porque él se acercará al conocimiento y aprenderá dentro de las instituciones superiores y en cualquier situación y experiencia (Montero, 2010).

En América Latina, se ha interpelado a las Instituciones de Educación Superior a repensar de manera urgente la formación de universitarios de cara a sus realidades sociales. El Informe Delors (1996) sostiene que, “La universidad debe asimismo poder pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar” (1996, p.36). De esta manera, es necesario apostar por la formación de profesionales que desarrollen habilidades para construir conocimiento que les sea útil, y de la forma más significativa posible, para saber qué decir o hacer en cada situación concreta de su área de conocimiento. Pero también, se debe apostar por la formación de auténticos ciudadanos que hagan un buen uso de su profesionalidad al servicio de sus sociedades (Martínez, M., Buxarraís, M. y Esteban, F., 2002). Estudiantes más activos, constructores de su propio conocimiento en procesos más participativos y colaborativos, haciendo de la experiencia de aprendizaje fuente primordial de conocimiento, entre otras, parecen ser características centrales de las nuevas tendencias en educación.

A partir de lo anterior, se plantea como desafío la elaboración de un currículum con sentido, que invite a que los estudiantes aprendan a analizar, comprender y resolver problemas globales, independiente de su profesión

particular. Un curriculum que forme estudiantes con conciencia de la sociedad, comprometidos por el bienestar del hombre y de su entorno, que sean protagonistas del progreso de su país, que enfatice en “formar personas que participen en todos los aspectos de la vida social, que tengan las competencias para desempeñarse en diversas actividades de los sectores productivos de bienes y servicios, y que contribuyan a una mejor convivencia cívica y al funcionamiento de los procesos democráticos” (Aequalis, 2011, p.10).

En este contexto, como respuesta coherente y útil a los desafíos de la educación actual, surge Aprendizaje Servicio (en adelante A+S), una “metodología pedagógica experiencial, [que integra] actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad” (Furco y Billig, 2002, p.25). A+S se diferencia de otras propuestas educativas experienciales, como voluntariados, pasantías, internados, trabajos de campo, tutoría, etc. debido a su inclusión efectiva en el currículo, y por el beneficio que entrega al estudiante y a las personas y/o instituciones que reciben la acción (Furco, 2001; Howard, 2003).

El A+S nació en los Estados Unidos, en los años 30 como un intento por ayudarle a los jóvenes a superar la actitud individualista que promueve la cultura contemporánea. El éxito de la nueva metodología fue tan grande, que comenzó a ser utilizada por un gran número de universidades en varios países. En Latinoamérica, por su parte, el A+S ha sido liderado por Argentina, jugando un papel central el Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario (CLAYSS). En Europa también ha comenzado a implementarse, reconociendo la experiencia de la Universidad de Deusto en Bilbao.

Varios estudios de A+S han demostrado que los estudiantes que participan en aprendizaje servicio muestran resultados académicos positivos (Schelbe, Petracchi, y Weaver, 2014; Crandell, Wiegand, y Brosky, 2013; Rondini, 2015; Warren, 2012; Becker y Paul, 2015; Keim, Googrich, Crofts, y Walker, 2015; entre otros). Tanto estudiantes como profesores afirman que, la metodología tiene un impacto positivo en el aprendizaje académico de los estudiantes, mejora la habilidad de estos últimos para aplicar lo que han aprendido en el mundo real, contribuyendo a mejorar su autoestima y autoconfianza (Eyler J., Giles, Jr., Srenson, y Gray, 2001). Además, desarrolla en los estudiantes dominio sobre los contenidos de los cursos, actitudes y compromiso hacia el aprendizaje (Furco y Billig, 2002).

Junto con lo anterior, la participación en proyectos de A+S, es especialmente favorable para la formación de habilidades transversales, como

el compromiso social (Scales, Blyth, Berkas, y Kielsmeier, 2000), capacidad para trabajar en equipo, resolución de problemas, pensamiento crítico, toma de decisiones, liderazgo, habilidades comunicativas, relaciones interpersonales, ética y adaptación y flexibilidad frente a nuevas situaciones (Furco y Billig, 2002). De esta forma, A+S no sólo permite desarrollar en los estudiantes conocimientos, actitudes y valores establecidos como aprendizajes a lograr en cada asignatura del plan formativo, sino también, movilizar dichos saberes, y los recursos para llegar a solucionar problemas en comunidades reales.

En nuestro país, la metodología es promovida desde el año 2000, en el marco del programa Liceo para todos, siendo la Pontificia Universidad Católica de Chile (Jouannet, Salas, y Contreras, 2013), la primera institución de Educación Superior que incluyó la metodología. Actualmente, son muchas las experiencias de incorporación de A+S, según la RED Nacional Aprendizaje Servicio, en nuestro país hay más de 27 instituciones participantes de educación.

De esta forma, a partir del año 2004, se implementa en la Pontificia Universidad Católica de Chile, el programa Aprendizaje Servicio UC, cuyo propósito es responder a los desafíos de la sociedad, formar personas en diversas disciplinas según la impronta UC (Pontificia Universidad Católica de Chile 2017c) y el proyecto educativo de manera coherente con su misión institucional. La creación de este programa llevó consigo el diseño de un modelo de implementación de la metodología, con un importante énfasis curricular, ya que la implementación debe responder a uno o más objetivos de aprendizaje de la asignatura (Jouannet, Salas, y Contreras, 2013), diferenciándose de modelos co-curriculares o voluntariados. Particularmente, este modelo curricular, se base en el modelo de las universidades de Estados Unidos, especialmente influenciado por la Universidad de Berkeley y el trabajo realizado por Andrew Furco (2001, 2002), que se focaliza en A+S como metodología, sus impactos y foco en el currículo, además de tener un alto nivel de sistematización de la metodología. Propone soporte en capacitación al profesor, para que este haga suya la metodología y logre implementarla de la mejor forma; presenta también la incorporación de la reflexión estructurada como herramienta pedagógica y la aplicación de un instrumento para socios comunitarios, junto con una evaluación final de los estudiantes sobre la experiencia.

Desde su creación, según datos del Programa Aprendizaje de Servicio UC (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2015), se ha incorporado A+S en más 900 cursos en la UC, lo que ha permitido que más de 30.000 estudiantes

desarrollaran proyectos de servicio relacionados al desarrollo de los objetivos curriculares de sus cursos, bajo la guía de sus docentes.

Tomando en cuenta el apoyo institucional del programa y el gran número de estudiantes que han tenido cursos con la metodología, es indispensable evaluar este tipo de experiencias, y así identificar los resultados de dicha implementación en estudiantes, profesores y socios comunitarios. En cuanto a los resultados de evaluaciones obtenidas hasta ahora, Contreras, Berríos, Herrada, Robles, y Rubio (2012) desarrollaron un estudio mixto para analizar información proveniente de estudiantes, docentes, y socios comunitarios. Sus resultados arrojan, en términos generales que todos los actores involucrados (estudiantes, profesores y socios comunitarios) presentan evaluaciones positivas de la metodología A+S, reportando aprendizajes relevantes, cambios en su forma de aprender o enseñar, y la adquisición de herramientas concretas para su ejercicio profesional, tales como trabajo en equipo, compromiso social, pensamiento crítico, habilidades comunicativas, resolución de problemas y liderazgo. Estos resultados corresponden a una primera aproximación global de las percepciones de estudiantes, lo que permitió levantar las habilidades transversales que más se desarrollaban con A+S.

Posteriormente, Jouannet, González y González en el año 2016, realizaron un estudio exploratorio cuantitativo, con una muestra total de 2.841 estudiantes que respondieron el instrumento de evaluación del Programa A+S. Entre los principales resultados se destaca el análisis de la estructura y consistencia interna del instrumento, reportando ser confiable y válido. Sin embargo, no se ha abordado el desafío de evaluar los resultados en el aprendizaje de los estudiantes y desarrollo de habilidades transversales que ha tenido la incorporación del modelo UC en los distintos cursos a lo largo de su historia.

De acuerdo a lo señalado, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes que participan en una asignatura con el modelo A+S UC, respecto de la contribución de dicho modelo a su aprendizaje y al desarrollo de habilidades transversales? ¿Qué elementos deberían ser considerados en un programa que implemente la metodología A+S en educación superior para lograr sus propósitos?

Contar con evidencia de los resultados de la implementación de la metodología A+S en Instituciones de educación superior, cobra relevancia para diseñar nuevos programas que tengan como foco la búsqueda de la formación integral y así puedan contar con información actualizada y contextualizada a la realidad nacional, para la toma de decisiones en el marco de políticas educativas.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO- REFERENCIAL.

2.1. Desafíos de la Educación Superior.

2.1.1. Desafíos de la Educación Superior Internacional.

Durante los últimos años, la Educación Superior ha ido cobrando fuerzas en el debate público, debido principalmente a la masificación de su cobertura a nivel mundial y la introducción hacia una sociedad del conocimiento (UNESCO, 2013). Entre los temas a discutir, se ha vuelto relevante el cuestionamiento sobre el lugar que ocupan las instituciones de educación superior en la sociedad, desde el punto de vista de la responsabilidad social que estas debiesen asumir (Didriksson, 2008).

En esta lógica, diversos organismos internacionales han manifestado su preocupación definiendo ciertos lineamientos, que la Educación Superior entendida como un bien público debiese presentar. La Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) del año 2009, define la responsabilidad de las instituciones de educación superior, señalando que:

“estas a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, deberían incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, lo cual contribuye al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el desarrollo, y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género” (UNESCO, 2009, p.2).

Por su parte, el Informe Delors (1996) manifiesta que la universidad debe pronunciarse sobre problemas éticos y sociales, ayudando a la sociedad a reflexionar, comprender y así a su vez poder actuar. Así también, a partir del proceso de Bolonia iniciado en 1999 y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, en sus distintas conferencias y declaraciones, se ha aludido a esta reconceptualización de la universidad y a su rol en la realización personal de los estudiantes, promoción de la cohesión social, desarrollo de valores compartidos y en definitiva a la consolidación de una ciudadanía europea que comparta un conjunto de valores sociales que en último término reduzcan las desigualdades (Tejada, 2013).

Desde el Espacio Europeo de Educación Superior, se han generado diversas propuestas para responder a la sociedad del conocimiento y armonizar los sistemas educativos. Una de ellas es el Proyecto Tuning que comenzó a ejecutarse el año 2003, este ha orientado la formación profesional con la definición de competencias que integran el saber ser y las necesidades de desempeño definidas por el mundo del trabajo.

En América Latina, se desarrolló el Proyecto Alfa Tuning - América Latina, que suscribió a 18 países. Tuning LA, plantea que los perfiles de los profesionales universitarios no solo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos, de acuerdo con las necesidades de las regiones y del país. A partir de este y otros proyectos, en gran parte de los países de América Latina se han impulsado revisiones de los sistemas de educación superior con el objeto de apuntar hacia los nuevos desafíos en materias de reformas universitarias, que incluyen el debate sobre la pertinencia, la responsabilidad social y el papel que deben jugar las universidades para cimentar un crecimiento con equidad (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi, Wagenaar, 2007).

La Educación Superior como respuesta a los desafíos señalados en el apartado anterior, ha implementado una serie de elementos e innovaciones conceptuales respecto del proceso educativo, manifestando la necesidad de superar o complementar la concepción tradicional de la educación como transmisión y acumulación de conocimientos e información, ya que esta perspectiva por sí sola, no refleja la dinámica del cambio social, cultural, tecnológico, económico, entre otras particularidades del escenario actual (Tünnermann y Souza, 2003). La enseñanza superior debe propender a la formación integral del estudiante, que incluye no sólo la enseñanza tradicional del saber conceptual propio de la profesión, sino también del saber hacer y del saber ser, contribuyendo a la formación de ciudadanos con principios éticos, comprometidos en la defensa de los derechos humanos, los valores de la democracia y la construcción de la paz (UNESCO, 2009).

Hoy la entrega de contenidos teóricos específicos a cada área de estudio no basta, se requiere que los estudiantes aprendan herramientas que les permitan resolver problemas en escenarios de alta complejidad y renovación del conocimiento (Jouannet, Salas y Contreras, 2013). Por otra parte, se requieren oportunidades para la formación ciudadana, que busquen incentivar el compromiso de los estudiantes con el desarrollo del país en un marco de justicia social y solidaridad.

2.1.2. Educación Superior en Chile.

El sistema de educación superior en Chile, al igual que en el resto del continente, pasó de ser un sistema de élite a uno masivo, aumentando aceleradamente la cantidad de matrícula durante los últimos 20 años. De hecho, “considerando la tasa de estudiantes en educación superior por cada cien mil habitantes, los países de América Latina y el Caribe han aumentado desde 2.316 en 2000 a 3.328 en 2010, lo cual representó un incremento de poco más del 40% en la década” (UNESCO, 2013, p.133).

Durante los últimos años, ha habido una relativa estabilización de su crecimiento, de manera que, entre los años 2010 y 2011 el crecimiento anual de la matrícula en educación superior fue del orden del 8,5%, cifra que se redujo a 5% de incremento anual entre 2011 y 2013, y a 2,6% para los años 2013 y 2014, situación que se espera continúe desacelerándose (SIES, 2014).

Junto con lo anterior, la oferta académica también creció significativamente; en el año 2014, las instituciones ofrecieron más de 21 mil 500 programas de estudio, de los cuales la mayoría corresponde a programas de pregrado (SIES, 2014).

En este contexto, los esfuerzos de las políticas públicas e instituciones en nuestro país, han pasado del énfasis en el aumento de la cobertura, a la calidad efectividad y pertinencia de la Educación Superior (SIES, 2014), cobrando relevancia los indicadores que dan cuenta del proceso formativo y los resultados de los mismos (Aequalis, 2011). Ejemplo de esto, es que, en 1997, el Gobierno definió una nueva política de desarrollo de la educación superior, creando el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP), que apunta a complementar el proceso de reforma de la educación iniciado en la última década. Otro de los componentes para asegurar la calidad en la educación terciaria, es la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). La CNAP, dirige un sistema de acreditación que se aplica de forma voluntaria a las carreras o programas que ofrecen las instituciones de educación superior autónomas. Esta última instancia, además de fomentar la calidad, permite aproximarse a las necesidades de los usuarios y entregarles información específica.

La CNAP entre sus criterios de acreditación, establece que los programas o carreras deben incluir “actividades formativas que promuevan el comportamiento ético, la responsabilidad social e individual, la construcción de ciudadanía y la democracia, en un marco de inclusión, de respeto a la

diversidad, a los derechos humanos y al medio ambiente” (Comisión Nacional de Acreditación CNA- Chile, 2015). Se hace de este modo necesario enfrentar la formación desde una perspectiva centrada en el estudiante, donde se fortalezca la formación profesional generando metodologías y espacios prácticos, interactivos y dinámicos que vayan más allá de la sala de clases, que acerquen a los estudiantes a situaciones prácticas y problemas reales ligados con el ejercicio profesional. Una alternativa a este desafío es la utilización de metodologías de enseñanza aprendizaje activas y participativas.

El desafío que se plantea para el proceso de enseñanza aprendizaje requiere abordar la formación y actuación de los docentes yendo más allá de su experticia específica, sino que abordando actitudes y competencias pedagógicas. De esta forma, el docente es el encargado de enseñar a aprender, a gestionar el conocimiento de una forma significativa y con sentido personal para el estudiante, de innovar con nuevas metodologías y crear auténticos escenarios de enseñanza aprendizaje, encargándose de imprimir el carácter ético a los contenidos que enseña (Martínez, Buxarrais, y Esteban, 2002).

En las últimas décadas han surgido metodologías alternativas de enseñanza aprendizaje, como Aprendizaje y Servicio, que promueve el compromiso social entre los estudiantes universitarios (Weiler, Haddock, Zimmerman, Krafchick, Henry, y Rudisill, 2013), basándose principalmente en el desarrollo de habilidades académicas al tiempo en que se sirve en beneficio de una determinada comunidad (Lennon, 2015), estableciendo, de paso, un dialogo con la misma, y posicionando presencialmente al alumnado en ella (Tejada, 2013).

2.2. Metodología Aprendizaje Servicio

2.2.1. Líneas teóricas y tipos de aprendizajes comprometidos.

Definir el concepto de Aprendizaje Servicio de manera exhaustiva resulta complejo, ya que existe evidencia empírica que señala, existirían cerca de 150 definiciones diferentes para el mismo concepto, además de tratarse de una mixtura de dos procesos complejos: aprender y servir (Tuning América Latina, 2013).

Las raíces teóricas de este modelo educativo pueden ser atribuidas a John Dewey, quien postuló que la clave del aprendizaje estaba en la interacción del conocimiento con la experiencia, sugiriendo a la comunidad como un

laboratorio, donde los estudiantes podrían relacionar ideas con práctica, estimulando sus intelectos y emocionalidades, resultando un mayor interés y empoderamiento frente a los propios procesos formativos (Stewart y Wubben, 2015). Dewey (1921) y el aprender haciendo, fue una de las principales influencias teóricas en los orígenes del aprendizaje servicio en Estados Unidos. Las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire (1971), también influyeron significativamente en los años sesenta y setenta en los pioneros del aprendizaje servicio, tanto en Estados Unidos, como en América Latina. Las influencias de ambos autores se ven plasmada en múltiples definiciones de la metodología que plantean las ideas de aprender en un contexto determinado, donde el estudiante realiza acciones en la comunidad en búsqueda de su transformación.

Existen experiencias de la metodología desde la primera mitad del XX, tanto en Europa, África y Asia.

“la mayoría de los autores coincide en que el término «aprendizaje servicio» (service-learning) fue utilizado por primera vez en Estados Unidos en 1967, cuando Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart lo emplearon para describir un proyecto de desarrollo local llevado a cabo por estudiantes y docentes de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee junto con organizaciones de la zona. La expresión se consolidó en la primera Service-learning Conference, celebrada en 1969 en Atlanta” (Tuning América Latina, 2013:95).

Entre las definiciones, María Nieves Tapia se refiere a Aprendizaje Servicio (A+S) como “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” (Tapia, 2012:19). Furco y Billig (2002), sostiene que es una “metodología pedagógica experiencial, que se puede definir como la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad” (Furco, A y Billig, S, 2002, p.25). Por su parte, para Howard (2003), las experiencias de Aprendizaje Servicio se caracterizan por tres aspectos: en primer lugar, se provee un servicio a la comunidad, que responde a una necesidad originada en la comunidad; en segundo término, se fortalece el aprendizaje académico de los estudiantes; y, junto con ello, el compromiso de los estudiantes hacia la participación cívica, la ciudadanía democrática activa y/o el aumento de la responsabilidad social.

Las distintas definiciones caracterizarían el aprendizaje servicio como un modelo pedagógico de aproximación experiencial, que integra un servicio activo en la comunidad a través de actividades guiadas de orden práctico y reflexivo, a modo de enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, enseñándoles responsabilidad cívica, vínculos comunales (Lennon, 2015) y habilidades contextualizadas de desarrollo profesional (Tejada, 2013; Rondini, 2015; Keim, Googrich, Crofts, y Walker, 2015; Long, 2016).

No obstante, a pesar de compartir la vocación experiencial, se diferencia de otras formas conocidas de trabajo de campo, como la práctica profesional o internados, en virtud del énfasis dado a ciertos objetivos, ya que en esta metodología, el foco deja de estar exclusivamente en la instrucción del estudiante mediante la persecución de metas académicas específicas, permitiendo ampliar la experiencia al conectar los contenidos aprendidos en el proceso de campo con las necesidades y el desarrollo de soluciones a los problemas reales de la sociedad (Schelbe, Petracchi y Weaver, 2014). Así pues, esta estrategia de aprendizaje otorga un énfasis equilibrado a los requerimientos académicos necesarios para la formación profesional del estudiante, como a los resultados y calidad del servicio entregado a la comunidad (Lennon, 2015), distanciándose de otros enfoques basados en la experiencia, como la metodología de proyecto o la resolución de problemas, por su intención de beneficiar por igual al estudiante prestador del servicio como al receptor del mismo.

Howard (2003) y Puig (2009) coinciden en definir el Aprendizaje Servicio como una metodología que forma parte del modelo de educación experiencial, y a la vez se distingue de este, por el compromiso que adquiere el estudiante con la comunidad, utilizando el conocimiento teórico adquirido en beneficio de otros, lo que a su vez se traduce como una experiencia de aprendizaje que aporta conocimientos y valores. De esta forma, “Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes” (Puig, 2009, p.9).

Desde un punto de vista comparativo, Aprendizaje Servicio ha demostrado más impactos positivos en estudiantes que los métodos basados en clases tradicionales (Warren, 2012), pudiendo producir cambios significativos a nivel académico, personal y de compromiso con la comunidad (Stewart y Wubbena, 2015). En este sentido, algunos autores han situado la consecución de un mayor desarrollo de valores cívicos, como el objetivo primordial de esta metodología de aprendizaje (Weiler, et al. 2013), dado entre otras cosas, a que pudiese conducir a la elección de una carrera

vinculada al servicio público una vez finalizada la universidad (Dienhart, Maruyama, Snyder, Furco, Siems, Hirt y Huesman, 2016), ampliando temporalmente los beneficios de los programas de aprendizaje servicio al interior de la comunidad.

El sustento de esta metodología, se basa en permitir que los estudiantes conozcan más allá del aula de clases y se desarrollen, a través de su inserción en el mundo social, en instancias de servicio que integren las necesidades reales de las comunidades a las que pertenecen, obteniendo como resultados y ganancias una mayor comprensión de los contenidos del curso, una apreciación más amplia de su labor como profesional, y también un reforzado sentido cívico y de responsabilidad (Bringle y Hatcher, 1995).

De esta forma, un programa de aprendizaje servicio efectivo, otorgaría a los estudiantes las oportunidades educativas para participar activamente en la identificación de las principales necesidades sociales, coordinando posibles soluciones que los involucren a ellos y sus respectivas casas de estudios; permitiéndoles analizar, exponer y documentar sobre lo vivido, aplicando también las habilidades y conocimientos adquiridos en situaciones de la vida real, desarrollando mayores y mejores sentimientos de solidaridad y cuidado por otros (Kraft y Krug, 1994). Un programa efectivo, incluye, además el entrenamiento, la supervisión, el monitoreo, el apoyo y la evaluación necesarias para el cumplimiento de las metas de aprendizaje y servicio planteadas en su diseño (Kendall, 1990).

Si bien no existe una definición compartida de A+S entre los diferentes actores que le implementan o investigan, se puede distinguir al menos tres elementos a la base:

“a) se provee un servicio a la comunidad, que responde a una necesidad originada en la comunidad misma; b) se fortalece el aprendizaje académico de los estudiantes; c) el compromiso de los estudiantes hacia la participación cívica, la ciudadanía democrática activa, y/o la responsabilidad social, aumenta” (Howard, 2003, p.3).

Otro elemento de gran relevancia que caracteriza la metodología, es la reflexión. Jouannet, Montalva, Ponce y Von Borries (2015), plantean que, desde lo pedagógico, las instancias de reflexión deben ser consideradas un elemento clave de la metodología A+S. La reflexión logrará que estudiante se involucre con la comunidad y que conecte el contenido curricular con condiciones sociales abordadas en el servicio.

La reflexión permite que los estudiantes puedan relacionar los contenidos de los cursos con la experiencia de servicio, formular preguntas, expresar ideas y darle un sentido a su práctica en la comunidad, entre otros elementos que consolidan el aprendizaje.

2.2.2. Modelos de incorporación de Aprendizaje Servicio en el mundo.

El Aprendizaje servicio ha sido integrado en los currículos de una amplia variedad de disciplinas (Rondini, 2015), moviéndose entre campos que abarcan desde las ciencias sociales (Metzger y Fromm, 2012; Schelbe, Petracchi, y Weaver, 2014; Weiler et al. 2013) hasta las ciencias de la salud (Rondini, 2015; Stewart y Wubbena, 2015; Sabo, Zapien, Teufel-Shone, Rosales, Bergsma, y Taren, 2015). No obstante, la amplia difusión y aceptación que ha alcanzado, poco se sabe acerca de los beneficios derivados de los distintos tipos de ejecución del aprendizaje servicio para los estudiantes (Weiler, et al. 2013). La amplia variedad de disciplinas y contextos en los que es utilizado este modelo, así como la multiplicidad de programas de intervención a la comunidad en los que ha resultado, dificultan el hallazgo de un marco común de referencia que permita esquematizar las distintas formas en que esta metodología se lleva a cabo (Stewart y Wubbena, 2015). Sin embargo, existen ciertas constantes en su implementación, que se mantienen independientes del contexto y la temática abordada.

De acuerdo a lo anterior, Tejada (2013) resume las características que la implementación de todo programa de aprendizaje servicio debiese tener:

“a) Abordar cuestiones sociales y éticamente relevantes que permitan mejorar la comprensión crítica y el desarrollo del razonamiento moral de los estudiantes; b) Relaciones interpersonales entre los estudiantes y la comunidad fundadas en el reconocimiento, respeto y simetría; c) Articularse en base a actividades de tipo cooperativo y colaborativas que a la vez permitan la reflexión individual; d) Permitir un análisis de los valores y contravalores presentes en el escenario en que se actúa e) Evaluación transparente con la participación de todos los implicados (desde el estudiante, los compañeros, los miembros de la comunidad o el profesorado” (Tejada, 2013, p.289).

De una forma más específica Stewart y Wubben (2015), a través de una revisión sistemática de literatura, reconocen tres formas de reclutamiento de estudiantes para el desarrollo de los programas de Aprendizaje Servicio. Una de ellas es la inscripción voluntaria, en la cual el estudiante elige libremente participar en algún programa de A+S de su interés. Esta forma de enrolamiento a pesar de parecer ideal dificulta la medición de los impactos del programa en el estudiante debido al sesgo de autoselección que lo haría inherentemente más propenso a asimilar de mejor manera los posibles beneficios. Algo similar ocurre con la segunda forma de captación de estudiantes, cuyo mecanismo es la selección de individuos específicos, dadas sus características y méritos personales. La tercera manera que reconocen estos autores, es establecer como requisito curricular la aprobación de determinados cursos con programas de A+S, lo que resulta útil en la práctica, dado el hecho de que proveería de manera sostenida a dichos programas con estudiantes nuevos cada año; sin embargo tendría la desventaja de atentar contra la sensación de autonomía de los estudiantes, cuestión esencial para mantener su motivación, pudiendo resultar contraproducentes al ser percibidas por los estudiantes como arbitrariamente impuestas (Dienhart, et al. 2016).

En este sentido, las instituciones educativas incorporan esta metodología de diferentes formas. Howard (2003) distingue dos líneas de implementación de A+S: una con un énfasis curricular, en donde la metodología está institucionalizada en el curriculum académico, y una co-curricular, generalmente asociado a implementaciones en el área de extensión. La primera, es posible prever, tenderá a potenciar en mayor medida alguna de sus dimensiones. Para lograr una implementación exitosa, Eyler y Giles (1999), indican que se debe cumplir con dos objetivos principales: generar una relación estrecha entre los contenidos del curso y los temas planteados por el servicio, y lograr que las tareas específicas que los estudiantes realizan en el servicio sean parte de los objetivos del curso.

En la actualidad, según la literatura existente, gran parte de los programas de este tipo se desarrollan en países como Estados Unidos, Singapur, Taiwán o Canadá (Stewart y Wubben, 2015). Evidencia de esto es la red Campus Compact de EEUU, que agrupa a más de 1.100 universidades que impulsan temas como el *civic engagement* y el *service learning*. No obstante, la aplicación de esta metodología no se limita a las fronteras de dichos países, sino más bien, se expande por el resto del globo, evolucionando incluso en estrategias de aprendizaje servicio a nivel global. Esta situación se justifica por la necesidad de formar profesionales capacitados para enfrentar los

diversos cambios demográficos y culturales resultantes de los procesos migratorios y de globalización (Heffernan, 2013; Long, 2016). Además, el A+S internacional es requerido por algunos programas de educación médica y de trabajo social como medio para responder a las demandas de grupos étnicos, cultural, racial y económicamente distintos, con el fin de lograr que los estudiantes mejoren sus competencias sociales, además de reducir la disparidad de acceso a servicios de salud o de apoyo institucional en determinadas zonas (Long, 2016; Metzger y Fromm, 2012).

Lo anterior, da cuenta de las diversas formas que puede tomar el A+S a la hora de ser ejecutado, sin embargo, cuenta con varios elementos centrales y comunes en su implementación: Procesos de instrucción previa (que incluyen sesiones de inducción cultural y de ser necesario idiomáticas) (Long, 2016); reflexiones diarias y guiadas que involucren de forma recíproca a los estudiantes y la comunidad, a modo de proponer conjuntamente hipótesis de lo observado (Metzger y Fromm, 2012), realizando -una vez de vuelta en el campus o país de origen- un análisis intensivo de la realidad documentada, para luego regresar a los escenarios de acción y proponer mediante el diálogo y la exposición formal un resumen de lo aprendido, además de soluciones y explicaciones a los problemas hallados (Heffernan, 2013), al tiempo en que se consolidan los lazos de colaboración con la contraparte para experiencias futuras (Metzger y Fromm, 2012).

Otro punto a considerar durante el desarrollo del A+S, es en qué momento incorporarlo dentro del avance curricular del alumno. Al respecto, Stewart y Wubben (2014), proponen, a través del ejemplo de los estudiantes de medicina, implementarlo de manera temprana, ojalá dentro del primer año, ya que los estudiantes desarrollan una mejor predisposición al trabajo involucrado en la comunidad para el resto de su etapa formativa. Los resultados de Gallini y Moely (2003), revelan que los aspectos académicos como el involucramiento con el contenido y el desafío propuesto por los cursos de aprendizaje servicio son los predictores más importantes que influyen en la retención de los estudiantes.

Numerosos estudios realizados por Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayek (2007), comprueban que todos los estudiantes que asisten a instituciones que emplean prácticas educacionales efectivas, dentro de las cuales podemos encontrar aprendizaje servicio, tienen mayor probabilidad de desempeñarse mejor académicamente, sentirse más satisfechos, y persistir y graduarse, que aquellos estudiantes que pertenecen a instituciones sin estas iniciativas. Esto es coincidente con lo planteado por Bringle (2010) que señalan que aprendizaje servicio tiene el potencial de generar un alto impacto en las

actitudes de los estudiantes y en sus intenciones de persistir en la institución. Todas estas ideas, refuerzan la importancia de incorporar la metodología a nivel curricular y tempranamente.

Respecto al rol de los profesores, estos requieren de una comprensión real respecto de lo que están realizando los estudiantes en su experiencia de servicio, y la forma en que esta los afecta, de manera que, puedan desarrollar la integración del servicio a los contenidos del curso, generando mayores y mejores aprendizajes (Eyler y Giles, 1999). Por su parte, Hatcher, Bringle, y Muthian (2004), sostienen que la característica más relevante para la calidad del ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje es la relación entre los contenidos del curso y el servicio que se realiza. De esta forma, los profesores que diseñan cursos A+S deben asegurarse que la experiencia de servicio no sea un agregado del curso, sino un componente esencial de este, debido a la clara relación pedagógica existente.

2.2.3. Evaluación de la implementación A+S en el mundo.

En cuanto a la evaluación de los impactos asociados a las distintas variedades de aprendizaje servicio, existe variedad de literatura que indaga en los resultados de aprendizaje observados tras su implementación en estudiantes de educación superior (Schelbe, Petracchi, y Weaver, 2014; Dienhart, y otros, 2016; Crandell, Wiegand, y Brosky, 2013, Rondini, 2015; Warren, 2012; Weiler et al. 2013; Becker y Paul, 2015; Keim, Googrich, Crofts, y Walker, 2015; entre otros), siendo los estudios de impacto en la comunidad menores en cantidad (Sabo, Zapien, Teufel-Shone, Rosales, Bergsma, y Taren, 2015). Dado lo anterior, es que se requiere aumentar el número de los mismos, para contar con información que oriente la toma de decisiones de políticas educativas relacionadas a la temática (Weiler et al. 2013; Stewart y Wubbena, 2015).

Dicho esto, algunos de los hallazgos más recurrentes en estudiantes, refieren a impactos en áreas como el civismo (Weiler et al, 2013; Cooper, Crips y Reisman, 2013), el desarrollo de pensamiento crítico (Rondini, 2015), auto eficacia y confianza propia (Schelbe, Petracchi, y Weaver, 2014; Long, 2016), conocimientos sobre la propia disciplina (Shah, Rassiwalla, Ducharme-Smith, Klein, Kim, Leung, Dahdouh y Havas 2016), habilidades para resolver problemas y mejoras en el rendimiento académico (Stewart y Wubbena, 2014); adquisición de habilidades sociales (Schelbe, Petracchi, y Weaver,

2014) o valoración positiva del trabajo colaborativo (Keim, Googrich, Crofts y Walker, 2015), entre muchas otras.

De esta forma, un buen proyecto de Aprendizaje Servicio, no solo debería ofrecer oportunidades para hacer dialogar los contenidos teóricos de una o más asignaturas con la práctica en contextos reales, sino que además, debe proveer instancias para desarrollar competencias tan amplias como las comunicacionales, o tan específicas como las asociadas a un perfil profesional determinado (Tejada, 2013). Así también, A+S ha demostrado ser útil para que los estudiantes universitarios adquieran conciencia de las complejidades estructurales que enmarcan las problemáticas sociales, como la pobreza, las dificultades en salud, la concentración de desventajas en ciertos grupos de la sociedad, entre otras (Becker y Paul, 2015; Rondini, 2015; Cooper, Crips y Reisman, 2013).

De acuerdo a lo anterior, existen trabajos orientados a evaluar el impacto del involucramiento de los estudiantes con diferentes grupos de la población, reflexionando además sobre la propia situación de los jóvenes universitarios (Schelbe, Petracchi, y Weaver, 2014; Weiler et al. 2013; Becker y Paul, 2015). De esta forma, Weiler et al. (2013) revelan que aquellos programas en que los estudiantes asumen el rol de tutores de niños y jóvenes en riesgo social benefician a la comunidad, pero sobre todo a los mismos universitarios. Sus puntajes aumentan en lo que respecta a actitudes y comportamiento cívico, elevando también sus niveles de confianza y autoestima, demostrando además, mayores herramientas para la resolución de problemas y formulación de políticas públicas.

Sabo, Zapien, Teufel-Shone, Rosales, Bergsma y Taren (2015) por su parte, postulan al A+S como una de las mejores y más completas iniciativas para vincular los procesos formativos de los estudiantes de las ciencias de la salud con las necesidades concretas de sus comunidades, convirtiéndose en un promotor para el acceso equitativo a servicios de salud de calidad, al despertar en los estudiantes, un sentimiento de urgencia por actuar y resolver las inequidades del sistema de salud vigente.

Otros estudios sobre los impactos de Aprendizaje Servicio, ponen énfasis en su pertinencia para fortalecer y desarrollar cualidades de liderazgo entre los jóvenes. Así, por ejemplo, Wagner y Pigza (2016) afirman que la participación en algún programa de A+S resulta un predictor útil de la responsabilidad social y de la presencia de cualidades propias de un líder entre estudiantes, independiente del género, raza u otras características socio demográficas. Complementariamente, Seemiller (2016) afirma que dichas cualidades, se deben a mejoras en la comunicación verbal, análisis y

evaluación de antecedentes, toma de decisiones y colaboración con grupos diversos. Sin embargo, el autor llama a la cautela sobre sus hallazgos, e invita a que los diseñadores de programas de A+S, planifiquen y seleccionen cuidadosamente las competencias que desean potenciar (sean estas de liderazgo o no), manteniendo un dialogo continuo con la contraparte, de manera que sea posible identificar sus necesidades principales y como estas se adecuan al desarrollo de tales competencias. Esto, en función de administrar los diseños y recursos sin caer en el entusiasmo ingenuo de aplicar indistintamente un modelo genérico de aprendizaje servicio, por el solo hecho de que supone beneficios en un sentido amplio.

Stewart y Wubben (2015) identifican tres categorías de impacto en los estudiantes de carreras de la salud. La primera de ellas se vincula al desarrollo subjetivo e interpersonal del alumno, mediante un aumento positivo de sus habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, colaboración y comunicación eficiente con individuos de diferentes contextos. La segunda categoría identificada, corresponde a un mayor manejo de los conocimientos y habilidades propios de la disciplina, producto de una mayor confianza e interiorización del rol propio y responsabilidades como profesional. La última categoría, corresponde al desarrollo cívico y de conciencia social por parte del alumno, provocando en ellos el interés y compromiso necesarios para el servicio público, sobre todo respecto a la atención de los sectores más desfavorecidos de la comunidad.

Existe evidencia suficiente para señalar con propiedad que A+S tiene un impacto positivo en el rendimiento académico y en test estandarizados, logrando un mayor desarrollo de conocimientos conceptuales, habilidades para analizar y sintetizar información compleja, al tiempo en que ayuda a obtener una mejor preparación para el mundo del trabajo, y una mejor comprensión de la política y de las actividades gubernamentales (Furco, 2010).

Sin desmedro de todas las bondades mencionadas, la literatura existente, identifica ciertas desventajas que esta metodología pudiese traer a los proyectos formativos de algunos estudiantes. Debido al alto nivel de coordinación con la contraparte y la alta demanda de tiempo tareas (Schelbe, Petracchi y Weaver, 2014), algunos estudiantes podrían sentirse desmotivados, e incluso frustrados, tras no poder controlar todas las variables en juego (Tejada, 2013). Esto se vería agravado por la incongruencia entre las múltiples exigencias del A+S y las apretadas agendas de los estudiantes (Lennon, 2015), ya que estos deben rendir cada semestre, en numerosas asignaturas que reclaman dedicación, pudiendo contar incluso, con más de un

curso que requiera un servicio activo en la comunidad. Otra dificultad para los estudiantes, tiene relación con la inconsistencia entre las expectativas de algunas contrapartes y el nivel académico cursado (Schelbe, Petracchi y Weaver, 2014).

Por su parte, Becker y Paul (2015), proponen posibles riesgos y resultados contraproducentes derivados de la aplicación de A+S, transformándose en reproductor de ciertos estereotipos raciales y culturales de algunos grupos de la población, como permanentemente necesitados de asistencia humanitaria y guía moral. Según esta perspectiva, las actividades realizadas por los estudiantes, posicionarían subliminalmente a los estudiantes en un status superior ante los miembros de la comunidad atendida. Tal cuestión atentaría contra la naturaleza eminentemente recíproca y cívica, que debiese regir a todas las instancias de A+S (Tejada, 2013).

Según Schelbe, Petracchi, y Weaver (2014) algunos de los principales desafíos del A+S apuntan a vincular a los estudiantes a entornos seguros y considerar el tiempo dispuesto por los alumnos para sus diversas tareas académicas. Metzger y Fromm (2012) adhieren otros de orden logístico como el transporte y/o el hospedaje para A+S en zonas de difícil acceso o en el extranjero. Además, se requiere del establecimiento de lazos estables y confiables con los socios de la contraparte (Metzger y Fromm, 2012; Heffernan, 2014), una fuerte inversión de energía y captación de recursos humanos (Sabo, y otros, 2015); todo esto sumado al financiamiento (Stewart y Wubben, 2015).

2.2.4. Modelo de incorporación en Chile.

Los primeros esfuerzos para desarrollar la metodología A+S en Chile, aparecen de la mano del programa Liceo para Todos y el premio Escuela Solidaria del Ministerio de Educación en el año 2000 (Ruiz y Vergara, 2005). A partir de esa instancia, se comienza a replicar en las distintas instancias de educación formal y no formal.

Formalmente, el año 2004, la metodología A+S comenzó a incorporarse por primera vez en cursos de pregrado, en diferentes carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, replicándose en distintas universidades a través de talleres y pasantías facilitados por las redes de instituciones de Educación Superior, principalmente a través de Universidad Construye País, proyecto desarrollado en Chile que pretendía expandir el concepto y práctica de responsabilidad social dentro del sistema de educación superior chileno.

De esta forma, en la actualidad, instituciones como la Universidad Alberto Hurtado, Católica Silva Henríquez, Austral de Chile, Universidad de la Frontera, entre otras a nivel nacional, han ido incorporando dicha metodología a programas de acción o responsabilidad social, añadiendo actividades de servicio al curriculum académico en diversas áreas del saber. De las 65 universidades vigentes de Educación Superior, 27 de ellas tienen alguna asignatura con A+S.

La implementación de A+S en nuestro país aún no cuenta con un estamento único ni un sistema de incorporación estandarizado. En algunas instituciones, su incorporación depende de rectoría, en otras de Vicerrectoría Académica, mientras que algunas cuentan con centros internos para su implementación, existiendo también, proyectos que solo dependen de profesores o carreras específicas. Por lo tanto, en Chile, cada institución cuenta con estrategias diversas de institucionalización, modelos diferentes de capacitación, asesoría y acompañamiento, y solo algunas cuentan con metodologías para evaluar las experiencias, como instrumentos de percepción de satisfacción de estudiantes, socios comunitarios, entre otros.

Las experiencias de A+S se dan en distintas áreas de la educación, tales como ciencias sociales, artes, humanidades, ingeniería, entre otras; o en cursos específicos como los de Responsabilidad Social, integración o cursos interdisciplinarios. No hay claridad de cuáles son más frecuentes, actualmente la Red Nacional de Aprendizaje Servicio (REASE), está realizando un levantamiento de información relacionada a este punto.

A lo largo de los años, hubo diversos intentos de institucionalización del modelo en trabajo en red que no cobraron efecto, hasta que en el año 2011 se crea la Red Nacional de Aprendizaje Servicio (REASE), que declara:

“Somos una red solidaria formada por instituciones de educación, profesores, estudiantes, organizaciones sociales y privadas; que buscamos desarrollar, sistematizar y promover el enfoque metodológico de “Aprendizaje Servicio”; a través de la investigación e intercambio de herramientas y experiencias entre los integrantes de la red; en función de la innovación en el proceso de enseñanza/aprendizaje y el trabajo colaborativo en lo social.” (REASE, 2017)

La creación de esta red, ha dado paso al dialogo sistemático entre instituciones y a la generación de espacios para compartir experiencias de implementación.

2.3. Modelo UC

El modelo a estudiar está inserto en el Programa Aprendizaje Servicio de la Pontificia Universidad Católica de Chile (en adelante UC), fundada el 21 de junio de 1888, pertenece al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.

La UC es una universidad confesional, es decir, profesa valores católicos. Posee 18 facultades, además de un programa de estudio College y un campus en la región de la Araucanía, ciudad de Villarrica. Tiene cuatro campus ubicados en la ciudad de Santiago. Tiene 56 carreras, aproximadamente 24.446 estudiantes (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017^a). Es una universidad compleja (Torres y Zenteno, 2011) que cuenta con la certificación máxima entregada por la Comisión Nacional de Acreditación CNA, que corresponde a 7 años de acreditación institucional en todas las áreas: docencia de pregrado, gestión institucional, investigación, docencia de postgrado y vinculación con el medio (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017b).

La institución se señala tener como misión:

“Lograr la excelencia en la creación y transferencia del conocimiento y en la formación de las personas, inspirados en una concepción católica, y siempre al servicio de la Iglesia y de la sociedad” y su visión “aspiramos a construir una universidad de frontera que, a partir de su identidad católica, imagina nuevas realidades, amplía oportunidades y se compromete con la sociedad” (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2015b).

La Pontificia Universidad Católica de Chile plantea en su plan de desarrollo 2010, que no se reducirá solo a formar a los profesionales más capacitados en las distintas áreas, sino que el objetivo será preparar a los estudiantes de manera integral. De esta manera aspira a que los egresados sean reconocidos como: Personas cultas, con una visión amplia y propia del mundo, poseedores de sólidos valores, muy competentes en sus áreas de conocimientos específicos, motivados y capacitados para perfeccionarse toda la vida, capaces de pensar críticamente y abordar problemas complejos en forma sistemática, con actitud reflexiva y proactiva hacia el cambio, respetuosos de las personas y con vocación de servicio y capaces de trabajar en equipo y ejercer un liderazgo positivo (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017).

Orienta su proyecto educativo la carta apostólica *Ex Corde Ecclesiae* de 1999, en donde se expresa claramente que es una comunidad educativa de la Iglesia al servicio de la sociedad y de la cultura, empeñada en el desarrollo humano y de los pueblos. De esta manera, se fortalece la Misión de la Universidad de formar personas integrales al servicio de la sociedad (Juan Pablo II, 2017).

El año 2004, la UC puso en marcha un plan de Formación General, cuyo objetivo transversal era promover en los estudiantes un espíritu solidario. Esto en coherencia con el plan de desarrollo 2010-2015 de la UC, el cual definía entre sus prioridades, “Propiciar la formación valórica, cultural y la vocación de servicio de los alumnos” (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2015). Se pretendían incorporar 500 horas de servicio comunitario a lo largo de los programas de licenciatura de sus estudiantes, sin embargo, no hubo buena recepción de parte de estos últimos, frente a lo cual se encargó a la Dirección General Estudiantil que analizara el tema y desarrollara una propuesta. En este proceso de búsqueda se conoció la metodología de Aprendizaje Servicio por medio del trabajo del Dr. Andrew Furco en Berkeley.

Se realizaron y evaluaron algunas asignaturas pilotos, creándose en el año 2004 el Programa Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC, en respuesta a la propuesta del rector y la voluntad de poner al servicio del país una actividad académica que forme profesionales integrales y solidarios, que generen conocimientos que aporten a la solución de los problemas sociales de Chile:

“trabajar en la formación de una juventud comprometida, consciente de su responsabilidad hacia los demás. En último término, se trata de trascender los límites estrechos de la formación universitaria tradicional, centrada en la capacitación profesional, para entregarle a los jóvenes herramientas y valores que los sitúen en un horizonte humano más amplio, de alteridad y compromiso.” (Rosso, 2005)

El modelo de implementación de cursos de A+S desarrollado desde el año 2005, 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:

“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 de la UC en el

contexto de sus actividades académicas.

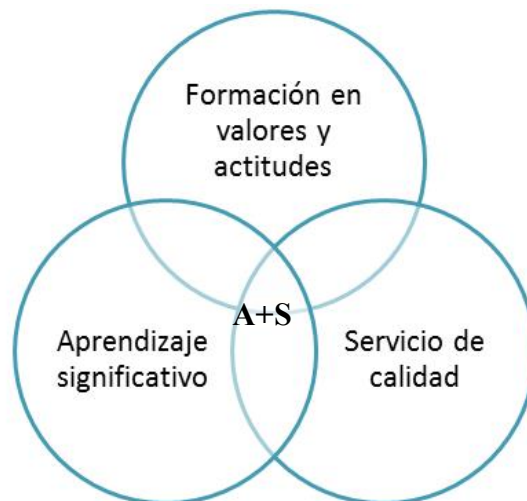
Potenciar en los estudiantes el desarrollo del compromiso social y la formación de valores.” (Jouannet, Ch, Salas, H, y Contreras, M, 2013, p.201).

Específicamente, el modelo corresponde a uno con enfoque curricular, lo que implica realizar ciertos procesos y actividades comunes que van desde el diseño, hasta la evaluación del curso; todos orientados a asegurar el cumplimiento de ciertos requisitos de calidad de la implementación, principalmente aquellos relacionados con el alineamiento entre las actividades de servicio con los objetivos del curso. En este sentido, el modelo de implementación de A+S desarrollado en la UC, se relaciona a las múltiples reflexiones de autores que plantean que no cualquier experiencia de servicio vivida por los estudiantes puede ser considerada Aprendizaje Servicio (Jouannet, Salas y Contreras, 2013).

Para la UC, un curso que implementa la metodología A+S, según lo planteado por Jouannet, Montalva, Ponce, y Von Borries (2015), debe responder simultáneamente a tres aspectos fundamentales: lo académico, en el que el contacto directo con la realidad permita mayores y mejores aprendizajes; la calidad del servicio, vinculada directamente a la contribución en la solución de una problemática comunitaria, y finalmente a un espacio de formación en actitudes y valores.

Ilustración 1:

Dimensiones del modelo de implementación A+S UC



Fuente: Jouannet, C., Montalva, J., Ponce, C., y Von Borries, V. (2015)

El modelo de implementación UC, en primer lugar, pone énfasis en la formación valórica de los estudiantes, que requiere que el diseño promueva instancias de reflexión, que apunten principalmente a la comprensión de las condiciones sociales que dan lugar a la necesidad del 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, el respeto, la tolerancia a la diversidad, entre otros.

En segundo lugar, el modelo de incorporación A+S UC, releva la importancia de desarrollar un servicio de calidad. El 2008 se hizo necesario trabajar este concepto ya que no existía una idea común de qué entender por calidad del servicio en A+S en el país y que indicadores podrían estar asociados a esta definición. Se generó entonces la Rúbrica de Calidad para Proyectos de Aprendizaje y Servicio, la cual aborda aspectos como, responder a una necesidad sentida y declarada por la comunidad, 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 como agente formativo y contraparte que vela por la calidad del servicio (Casas-Cordero, 2010).

En tercer lugar, el curso debe asegurar aprendizajes significativos de todos los estudiantes a través de diversas actividades. El servicio por su parte, debe estar diseñado en función del logro de los objetivos de aprendizaje del curso, identificando aquellos aprendizajes que sean: activos, donde el estudiante es protagonista y aprende mediante la acción y reflexión propia; significativos, donde el estudiante conecta sus aprendizajes con experiencias y saberes previos; y contextualizados, lo que le permite relacionar los aprendizajes con conocimientos, metodologías y técnicas propias de su profesión o carrera.

Jouannet, Salas y Contreras (2013), describen el modelo identificando hitos y características distintivas:

- Evaluación de factibilidad: Es importante realizar un análisis del curso para resguardar la coherencia de objetivos de aprendizaje con un servicio a la comunidad, teniendo en cuenta que el servicio es variable y responde a uno o varios objetivos de aprendizaje.
- Planificación del curso para incorporar A+S: En ésta se diseña el servicio alineado a los objetivos del curso, se busca responder a una necesidad comunitaria genuina siendo un aporte real a la comunidad, con una duración del servicio acorde a la magnitud del aprendizaje a alcanzar. En esta planificación, también se programan sesiones de reflexión, se ajusta la evaluación de aprendizajes para que ella sea coherente con la

naturaleza del desempeño que están demostrando los estudiantes y con los productos que ellos generen como evidencia de aprendizaje y se planifica además la evaluación de la implementación de la metodología.

- Docente como guía y facilitador: Es el docente quien orienta toda la experiencia de aprendizaje, siendo su rol de guía muy importante en las experiencias vinculadas al servicio, es el docente el promotor de las conexiones entre contenidos y aprendizaje en contexto.
- Conformación de una sociedad A+S: Es una alianza que busca asegurar una relación recíproca, donde exista compromiso del socio comunitario y su contribución al aprendizaje del estudiante, como también este presente la contribución de la institución y sus estudiantes a la comunidad.
- Evaluación final de estudiantes: Se realiza la aplicación de un instrumento de medición que responde a que propósito de monitorear y nutrir la toma de decisiones para futuras implementaciones en un curso, como también el propósito de contar con información para evaluar los resultados de la implementación de la metodología en la institución.

El último elemento señalado permite analizar la calidad de las experiencias que se llevan a cabo. De esta manera, a través esta encuesta se pueden conocer las percepciones sobre la experiencia de aprendizaje, la vinculación con el servicio ofrecido, satisfacción, rol del docente, y la contribución de estos elementos en el desarrollo de sus habilidades transversales.

Específicamente, en el caso de Aprendizaje Servicio UC, la metodología se inserta en cursos semestrales de carreras de pregrado, siendo los proyectos mayoritariamente de carácter obligatorio para los estudiantes (Jouannet, Montalva, Ponce y Von Borries, 2015).

La duración del servicio, por lo general, no supera un semestre y en su mayoría, son abordados desde una sola disciplina o área del conocimiento, y generalmente son realizados por equipos de trabajo.

Desde el año 2005 hasta la fecha, se han implementado alrededor de 797 cursos con la metodología, lo que ha permitido que más de 28.000 estudiantes desarrollaran proyectos de servicio, respondiendo a su vez, al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de sus asignaturas.

Tabla 1*Cursos, profesores y estudiantes aplicando A+S anualmente en la UC*

Año	Nº Cursos	Nº Profesores	Nº Estudiantes
2005	29	39	Sin información
2006	63	85	
2007	61	91	2.040
2008	48	101	1.480
2009	46	76	1.435
2010	95	123	3.286
2011	117	107	3.476
2012	94	107	3.230
2013	75	115	3.929
2014	78	130	3.225
2015	91	99	3.738
2016	83	100	3.957

Fuente: Programa Aprendizaje Servicio UC. Documentos institucionales.

El modelo A+S UC, luego de doce años de implementación, ha alcanzado un alto nivel de cobertura, como se muestra en la Tabla 1. Los resultados y experiencias han sido significativos, despertando el interés de otras instituciones de educación superior por replicar el modelo.

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Objetivos

Objetivo general:

Analizar la implementación de un Programa de Aprendizaje Servicio (A+S) en cuanto al desarrollo de aprendizajes y habilidades transversales, desde la perspectiva de estudiantes que participaron de esta metodología, estableciendo aportes para la mejora.

Objetivos específicos

1. Describir y comparar la percepción que tienen los estudiantes que han participado en A+S en cuanto a los aprendizajes logrados según tipo de carrera y nivel de curso.
2. Identificar los elementos que más contribuyen a la percepción de logro de aprendizajes de los estudiantes, a partir de la metodología A+S.
3. Identificar las habilidades transversales que fueron desarrolladas en el contexto de la implementación de A+S desde la percepción de los estudiantes según tipo de carrera y nivel de curso.
4. Establecer propuesta de mejora a la implementación de A+S en educación superior.

Basado en los antecedentes teóricos y en el modelo de implementación anteriormente señalados, se presenta la siguiente hipótesis de investigación: Existe una percepción mayoritaria por parte de los estudiantes que la metodología A+S contribuye al aprendizaje y al desarrollo de habilidades transversales en los estudiantes de la Universidad Católica y esa percepción se relaciona con la carrera y nivel.

3.2 Tipo de estudio

El presente, es un estudio de caso genérico, del tipo ejemplar, ya que el objeto de estudio tiene fronteras suficientemente claras (Modelo del Programa Aprendizaje Servicio UC), que se analiza en un contexto determinado (Pontificia Universidad Católica de Chile entre los años 2013 y 2016), con objeto de contrastar la hipótesis planteada. Se considera como un caso

genérico ejemplar porque ilustra una característica encontrada en otros casos de interés en otras Instituciones de educación superior. Es un caso contemporáneo ya que se centra en el análisis de un fenómeno actual. Finalmente, es un caso analítico ya que se busca estudiar la relación entre la aplicación de la metodología y la percepción de aprendizaje y desarrollo de habilidades transversales, todo esto encuadrado en un aparato teórico presentado anteriormente. En este, el caso cuenta con una hipótesis que se busca comprobar luego del estudio del caso (Yon, 2009; Coller, 2009).

La metodología a utilizar para comprobar la hipótesis es de tipo cuantitativa. En este tipo de diseño, el investigador plantea un problema de estudio delimitado y específico, recolectando datos numéricos de los participantes, que estudia y analiza mediante procesos estadísticos. A su vez, este estudio es descriptivo, debido a que se esperan describir fenómenos, especificando características y percepciones de la implementación de una metodología. Como dice Hernández, “Los estudios descriptivos pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a que se refieren” (Sampieri, Fernández-Collado, y Lucio, 2016, p.102). En este caso en particular, se buscó relaciones entre variables.

3.3 Muestra

La muestra teórica es la totalidad de estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile que asistieron a cursos con la metodología A+S, a los que se les envió una encuesta auto aplicada de carácter voluntario para evaluar diversos aspectos de la experiencia, entre el II semestre del 2013 y el II semestre del 2016, lo que corresponde a 12.575 estudiantes.

La muestra efectiva fueron 5.267 estudiantes que respondieron el instrumento, lo que corresponde a una tasa de respuesta del 41,88%. Los respondientes son estudiantes de 25 carreras, en un total de 71 cursos que incorporaron A+S durante 7 semestres, entre el II Semestre de 2013 y II semestre 2016 (Véase Tabla 2). De los estudiantes que contestaron la encuesta, 2216 son cursos de primer año, 1.190 de segundo, 307 de tercer año, 616 de cuarto año, 431 de quinto año, 120 de sexto año, 171 de Optativos de profundidad (OPR) y 216 de cursos optativos de formación general deportivos (OFG) (Véase Tabla 3).

Tabla 2*Participantes del estudio por semestre*

Año	Estudiantes participantes en cursos A+S	Estudiantes que respondieron encuesta A+S		
		Semestre I	Semestre II	Total de la muestra efectiva
2013	1.655	-	782	782
2014	3.255	672	651	1.323
2015	3.738	726	590	1.316
2016	3.957	905	941	1.846
Total	12.575	5.267		5.267

Tabla 3*Participantes del estudio por año*

Año	Estudiantes que respondieron encuesta A+S
1 año	2216
2 año	1190
3 año	307
4 año	616
5 año	431
6 año	120
OPR	171
OFG	216
Total	5.267

Las carreras con mayor número de estudiantes que respondieron la encuesta son: ingeniería comercial, enfermería, construcción civil y psicología. Las carreras con menor respuesta fueron: química y farmacia, actuación, derecho, y trabajo social (tabla 4).

Tabla 4
Participantes por carrera

Carrera	Nº participantes	Porcentaje participantes
Ingeniería Comercial	867	16,5
Enfermería	590	11,2
Construcción civil	515	9,8
Psicología	506	9,6
Agronomía	394	7,5
Medicina	393	7,5
Nutrición	332	6,3
Kinesiología	278	5,3
Odontología	254	4,8
Diseño	250	4,7
Optativos	177	3,4
Química	151	2,9
Fonoaudiología	98	1,9
Comunicaciones	75	1,4
Sociología	69	1,3
Ped Ed. Parvularia	66	1,3
Ciencias Biológicas	58	1,1
Ped Ed. Básica	37	0,7
Ped Ed. Básica Villarrica	32	0,6
Letras Inglesas	30	0,6
Arquitectura	28	0,5
Ped Ed. Parvularia Villarrica	28	0,5
Trabajo Social	13	0,2
Derecho	12	0,2
Actuación	10	0,2
Química y Farmacia	4	0,1
Total	5.267	100

La cantidad de cursos con la metodología A+S por carreras es variada, siendo agronomía, enfermería, construcción civil y nutrición las que presentan mayor cantidad de cursos con esta metodología, entre 7 y 5 asignaturas. A diferencia de sociología, química y farmacia, ciencias biológicas, pedagogía en educación parvularia y trabajo social que tienen una sola asignatura con metodología A+S en el periodo analizado.

3.4 Instrumento de recolección de datos.

El instrumento utilizado fue el cuestionario de Evaluación A+S para estudiantes, que se aplica al finalizar la implementación de A+S cada semestre (anexo 1).

Esta encuesta está compuesta por 14 preguntas orientadas a evaluar la calidad y frecuencia de elementos de la implementación de A+S según la perspectiva de los estudiantes. Los ítems se organizan en cuatro elementos: la calidad del servicio, frecuencia de la presencia de elementos de la implementación de A+S, habilidades desarrolladas durante el curso y finalmente apreciación global sobre la contribución al aprendizaje. La primera agrupación corresponde a variables dicotómicas, la segunda se responde a través de una escala Likert de cuatro niveles, la tercera corresponde a una pregunta de selección múltiple sin límite y la última a una pregunta dicotómica.

Este instrumento fue sometido a diversos análisis, a través de un estudio realizado por (Jouannet, González, y González, 2016). Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). El análisis factorial presentó cuatro factores, los cuales se relacionan con el modelo de implementación de la metodología A+S. Factor uno: Calidad de la actividad, contiene las variables de coherencia con los objetivos del curso, duración, capacidad para dar respuesta a las necesidades de la comunidad y aporte al desarrollo de la comunidad (Varianza Explicada 72%). El segundo factor: Relación con el contexto social, que engloba las variables asociadas a la frecuencia del análisis de la realidad, la integración de la experiencia con los aprendizajes esperados y la visualización de la profesión en la sociedad (Varianza Explicada 11%). El tercer factor: Reflexión, que abarca las variables de frecuencia de adecuación del docente como apoyo y guía de la experiencia, el aporte de las instancias de reflexión en el aprendizaje, y la contribución de esta última para relacionar el servicio con los valores promovidos por el curso (Varianza Explicada 9%). Finalmente, el cuarto factor: Socio comunitario, está compuesto por la contribución del socio comunitario en cuanto al cumplimiento de compromisos y aporte al aprendizaje del estudiante (Varianza Explicada 8%).

El estudio 2016, realizó también un estudio de confiabilidad, tanto de la escala en general, como de las escalas de los factores resultantes del AFE. Para el análisis de confiabilidad, dadas las características de las variables, se utilizaron dos índices distintos: Alpha de Cronbach para las variables categóricas y el índice de Kuder-Richardson para las variables dicotómicas.

Según los resultados de análisis de consistencia interna, la encuesta en general presenta un alto nivel de consistencia, 0.88 de Índice de Confiabilidad Alpha de Cronbach. Además, los factores por separado presentan altos niveles de consistencia y el índice más bajo se observa en el primer factor, asociado a la calidad de la actividad (0.61 Índice de Confiabilidad Kuder-Richardson). La pregunta que más afectaba la consistencia interna del factor 1, era la duración adecuada para cumplir el objetivo (tabla 5).

Tabla 5
Análisis de confiabilidad

Análisis de Confiabilidad	
Escala Total	0,88*
Factor 1	0,61**
Factor 2	0,82*
Factor 3	0,84*
Factor 4	0,77*

Nota: *Índice de Confiabilidad Alpha de Cronbach. **Índice de Confiabilidad Kuder-Richardson.

Fuente: (Jouannet, González y González, 2016).

La aplicación del instrumento fue en una modalidad autoaplicada, vía online a través de la herramienta *survey monkey* y *survey anyplace*. De acuerdo al protocolo del Programa, la encuesta fue enviada a través de un correo electrónico del Programa A+S UC, a todos los estudiantes que realizaron cursos con la metodología, una vez terminado el semestre. Se hizo un solo recordatorio a los estudiantes que no habían respondido al primer envío.

Los estudiantes respondieron de forma individual y fueron informados de la voluntariedad de la encuesta y de la confidencialidad tanto de su participación como de la información entregada, en el instrumento y en el cuerpo del correo electrónico enviado.

3.5 Técnica de análisis

Se descargaron todas las encuestas respondidas por los estudiantes y se eliminaron todas las encuestas sin información, lo que llevó al total de la muestra efectiva de 5.267 encuestas correctamente respondidas. Además, se

dicotomizaron las variables que estaban originalmente en escala de Likert de la siguiente manera: las respuestas nunca o casi nunca y pocas veces, se recodificaron en valor=0 y las respuestas muchas veces y siempre o casi siempre, se recodificaron en valor=1.

Se realizaron estadísticos descriptivos e inferenciales, mediante el programa Minitab Statistical Software 17. Se revisarán los análisis realizados y los resultados obtenidos, para cada uno de los objetivos planteados para el estudio.

Para el objetivo 1: describir y comparar la percepción que tienen los estudiantes que han participado en A+S en cuanto a los aprendizajes logrados según tipo de carrera y nivel de curso, se realizaron análisis descriptivos de frecuencia, comparación de medias de grupos para analizar los resultados por carrera y análisis ANOVA para analizar la variable por nivel (1año, 2año, 3año, 4año, 5año, 6año, OFG y OPR).

Para el objetivo 2: identificar los elementos que más contribuyen a la percepción de logro de aprendizajes de los estudiantes, se realizó una regresión logística binaria de todos los ítems del instrumento con la variable contribución al aprendizaje como variable dependiente binaria. Además, se comprobó el análisis, realizando una regresión logística binaria de cada uno de los factores de la encuesta con la variable contribución al aprendizaje. Complementándose esto con un nuevo análisis en el que las variables de mayor peso predictivo se analizaron con la variable dependiente contribución al aprendizaje.

Para el objetivo 3: identificar las habilidades transversales que fueron desarrolladas en el contexto de la implementación de A+S desde la percepción de los estudiantes según tipo de carrera y nivel de curso. Se realizaron análisis de frecuencia por carrera y por año y ANOVA para analizar las variables.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación, de acuerdo a los objetivos específicos, adjuntando los datos estadísticos que confirman cada resultado.

En relación al primer objetivo, es decir, describir y comparar la percepción que tienen los estudiantes que han participado en A+S en cuanto a los aprendizajes logrados según tipo de carrera y nivel de curso, la mayoría de los estudiantes responden que Aprendizaje Servicio contribuyó con su aprendizaje, con un promedio 87% estudiantes que contestaron sí, con una desviación estándar de 0,33.

De las 26 carreras en muestra, en 4 de ellas todos los estudiantes respondieron que aprendizaje servicio si contribuye a su aprendizaje. Por su parte, en 10 carreras las respuestas positivas están sobre el 90%, 3 carreras tienen un promedio alrededor de 70% y hay una carrera en la que solo el 65% de los estudiantes que respondieron creen que A+S aporta al aprendizaje (tabla 6). En la siguiente tabla, se presentan en orden las carreras, según orden de porcentaje de contribución de A+S al aprendizaje.

Tabla 6
Contribución al aprendizaje por carrera

Carrera	Contribución al Aprendizaje	Número de estudiantes que respondieron
Arquitectura	100%	28
Derecho	100%	12
Ped Ed. Parvularia Villarrica	100%	28
Química y Farmacia	100%	4
Ped Ed. Básica Villarrica	96.9%	32
Enfermería	96.8%	590
Fonoaudiología	95.9%	98
Ped Ed. Parvularia	95.5%	66
Diseño	94.4%	250
Trabajo Social	92.3%	13
Química	91.4%	151
Kinesiología	91.0%	278
Actuación	90%	10
Odontología	89.0%	254
Agronomía	88.8%	394
Psicología	88.5%	506
Ciencias Biológicas	87.9%	58
Comunicaciones	87.9%	75
Medicina	85.5%	393
Nutrición	84.6%	332
Letras Inglesas	83.3%	30
Ingeniería Comercial	74.3%	867
Construcción civil	74.2%	515
Ped Ed. Básica	73%	37
Sociología	65,2%	69
Optativos	87.6%	177

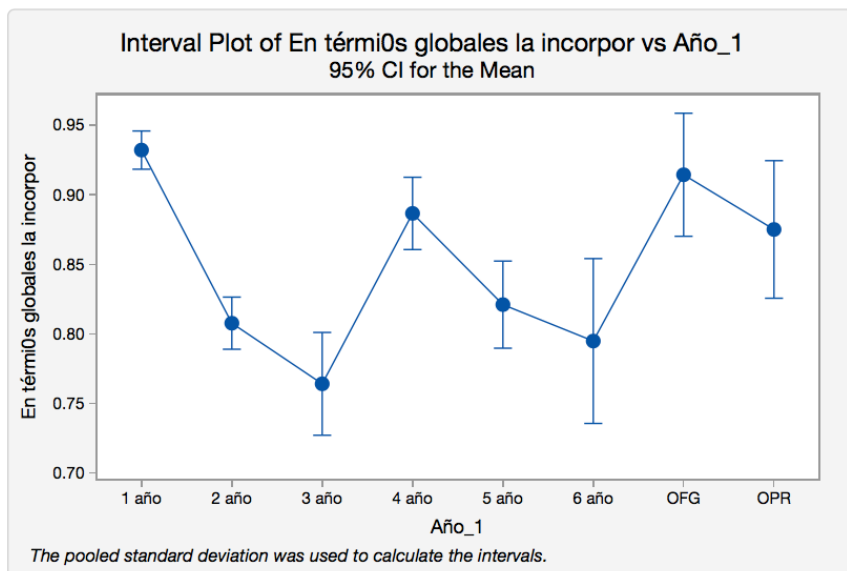
A nivel de curso (véase tabla 7) los estudiantes de primer año son los que perciben que A+S tiene mayor contribución con el aprendizaje (91,5%) y el grupo con menor relación de A+S a la contribución de aprendizaje servicio corresponde a los estudiantes de 3º año (74,9%).

Tabla 7
Contribución al aprendizaje por nivel

Nivel	Contribución al Aprendizaje
1 año	91,5%
2 año	79,4%
3 año	74,9%
4 año	87,5%
5 año	79,8%
6 año	77,5%
OFG	88,9%
OPR	86,0%

Al analizar medias y desviaciones estándar gráficamente, se observa que existen diferencias entre los niveles: la media del primer año es más alta y tiene menor dispersión v/s el 6º año que es más bajo y tiene mayor dispersión (gráfico 1).

Gráfico 1
Intervalo de percepción aprendizaje por año cursado de carrera



Se realizó un análisis estadístico de ANOVA, su resultado permite contrastar la hipótesis nula, es decir, que no existe diferencia significativa entre los grupos. Por lo tanto, es posible descartar la hipótesis nula

mencionada y asumir que existe una diferencia significativa entre la media de los distintos años de estudio (tabla 8). Es decir, los estudiantes agrupados por año presentan diferencias entre ellos, interpretando las proporciones, se puede destacar que el promedio de percepción de aprendizaje de los estudiantes de 1º año es mayor que el de los otros niveles.

Tabla 8

Análisis de varianza contribución aprendizaje por años

Fuente	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Media de cuadrados	Valor F	Valor P
Año_1	7	18,440	2,63433	24,69	<0,0001
Error	5161	550,571	0,10668		
Total	5168	569,011			

En respuesta al objetivo 2, Identificar los elementos que más contribuyen a la percepción de logro de aprendizajes de los estudiantes, a partir de la metodología A+S, se realizó una regresión logística binaria para conocer la relación entre los ítems del instrumento y la variable contribución de aprendizaje, es decir, comprender cómo cada una de las variables contribuye en el aumento de la probabilidad de percepción de contribución al aprendizaje. Lo anterior, tuvo como resultado que el conjunto de ítems de la encuesta asociados al modelo A+S UC es significativo (tabla 9), explicando entre 0,298 y 0,561 de la variable contribución al aprendizaje (Tabla 10) y clasifica correctamente el 92,6% (Tabla 11). Por tanto, se trataría de un modelo aceptable, es decir el conjunto de variables se ajusta en el modelo.

Tabla 9

Regresión logística binaria. Prueba ómnibus sobre los coeficientes del modelo

		Chi cuadrado	GL	Sig
Paso 1	Paso	1802,957	12	,000
	Bloque	1802,957	12	,000
	Modelo	1802,957	12	,000

Tabla 10

Regresión logística binaria. Resumen del modelo

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	2060,641 ^a	,298	,561

Tabla 11
Regresión logística binaria. De clasificación

		Pronosticado		Porcentaje correcto
		Contribución con mi aprendizaje		
Observado		No	Sí	
Contribución con mi aprendizaje	No	375	268	58,3
	Sí	109	4345	97,6
Porcentaje global				92,6

*El valor de corte es ,500

Es importante mencionar que los elementos de la metodología que más explican la percepción de contribución al aprendizaje, con niveles de confianza superiores al 95%, son las variables relacionadas con: La actividad de servicio que realicé fue coherente con al menos uno de los objetivos del curso; luego las variables que le siguen son: fue un aporte al desarrollo de la comunidad o grupo social con el que trabajamos, el socio comunitario/comunidad contribuyó a mi aprendizaje en el curso, las instancias de reflexión aportaron a mi aprendizaje e integré la experiencia de servicio con los aprendizajes que se esperan de este curso (Ver tabla 12).

Cabe destacar, que, al realizar nuevos análisis de regresión logística binaria, donde se utilizaron como variables independientes los factores resultantes del estudio de Jouannet, González y González (2016) y variable dependiente contribución al aprendizaje, se seleccionó el ítem con más peso para explicar la variable dependiente de cada factor, y nuevamente, se refuerza, consistentemente que cuando la metodología se alinea con al menos un objetivo del curso entonces los estudiantes perciben que se logra aprendizajes.

Tabla 12*Resultados regresión logística binaria*

Variables Ítems instrumentos	B
...fue coherentes con al menos uno de los objetivos del curso?	1,513*
... tuvo una duración adecuada para cumplir su objetivo?	0.492*
... respondió a una necesidad de la comunidad con la que trabajamos?	0,414*
...fue un aporte al desarrollo de la comunidad o grupo social con el que trabajamos?	1.057*
...el equipo docente apoyó y guió de manera adecuada el desarrollo de la actividad de servicio?	0.198
... el socio comunitario con el cual trabajé cumplió con los compromisos acordados?	-0,126
... el socio comunitario/comunidad contribuyó a mi aprendizaje en el curso?	1,049*
...las instancias de reflexión aportaron a mi aprendizaje?	1,045*
...las instancias de reflexión me permitieron relacionar el servicio con los valores promovidos por el curso?	0,593*
... analicé la realidad social en la cual realizamos la actividad de servicio?	0,275**
...integré la experiencia de servicio con los aprendizajes que se esperan de este curso?	0.991*
... pude visualizar el aporte de mi profesión a la sociedad?	0,780*

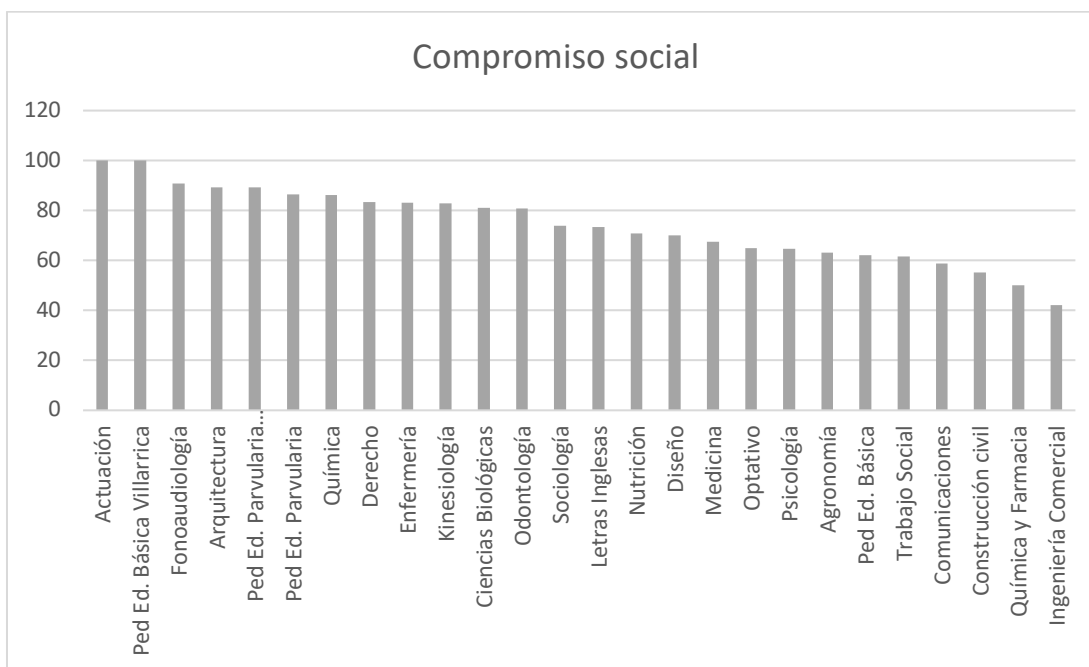
Nota: *Significancia de 95%. **Significancia de 90%

En relación al objetivo 3 Identificar las habilidades transversales que fueron desarrolladas en el contexto de la implementación de A+S desde la percepción de los estudiantes según tipo de carrera y nivel de curso. El 96,5% de los estudiantes reporta que desarrolla al menos una habilidad con A+S. La habilidad más desarrollada por los estudiantes que responden la encuesta es trabajo en equipo, seguida por compromiso social. Las habilidades comunicativas y el liderazgo fueron habilidades que los estudiantes percibieron que desarrollaron menos con la incorporación de la metodología (véase tabla 13).

Tabla 13*Porcentaje de habilidades desarrolladas*

Habilidad	Porcentaje
Trabajo en equipo	79%
Compromiso social	66%
Resolución de problemas	60%
Habilidades comunicativas	53%
Pensamiento crítico	52%
Liderazgo	32%

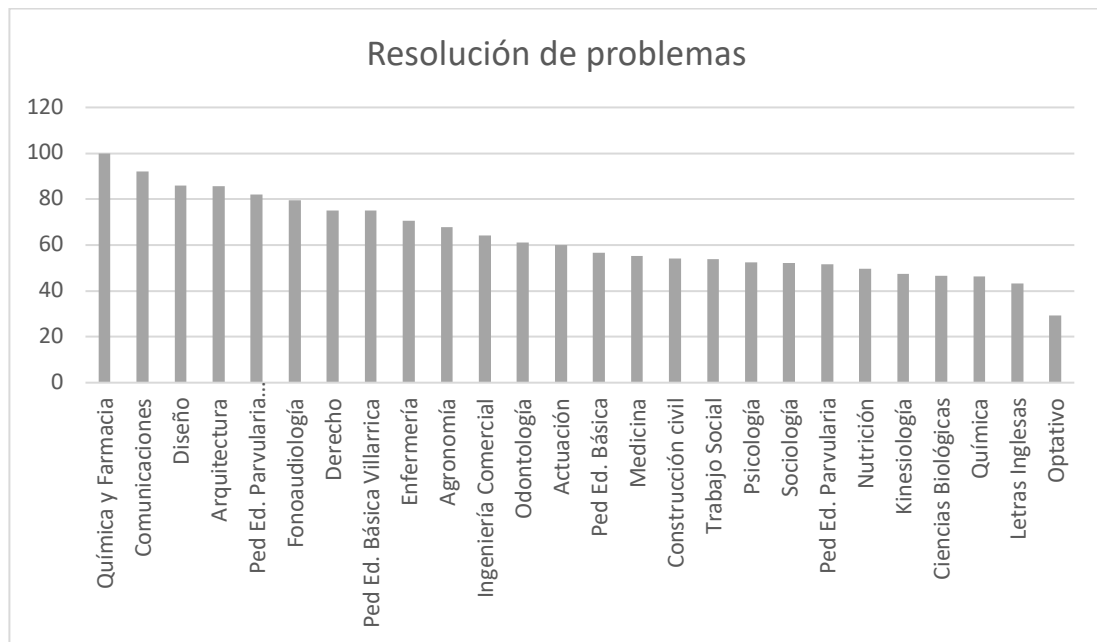
El análisis de frecuencia por carrera no muestra diferencias mayores, sin embargo se observan algunas que vale la pena destacar. La primera de ellas, compromiso social, es percibido con mayor frecuencia por los estudiantes de las carreras de actuación, fonoaudiología y pedagogía en educación básica Villarrica. En contraste, Ingeniería comercial es la carrera que percibe con menor frecuencia el desarrollo del compromiso social (gráfico 2).

Gráfico 2*Desarrollo compromiso social por carrera*

Por su parte, la habilidad de resolución de problemas es percibida como más desarrollada por los estudiantes de la carrera química y farmacia, y menos desarrollada por los cursos optativos deportivos (gráfico 3).

Gráfico 3

Desarrollo resolución de problemas social por carrera



En lo que respecta al desarrollo de pensamiento crítico fue percibido de mejor manera en los estudiantes de actuación y como menos desarrollada por los estudiantes de cursos optativos (gráfico 4).

Gráfico 4

Desarrollo de pensamiento crítico por carrera



El trabajo en equipo se percibe con alto nivel de desarrollo en las carreras de actuación, derecho, fonoaudiología, pedagogía educación básica Villarrica y química y farmacia. A diferencia de construcción civil y medicina que perciben menor desarrollo de dicha habilidad (gráfico 5).

Gráfico 5

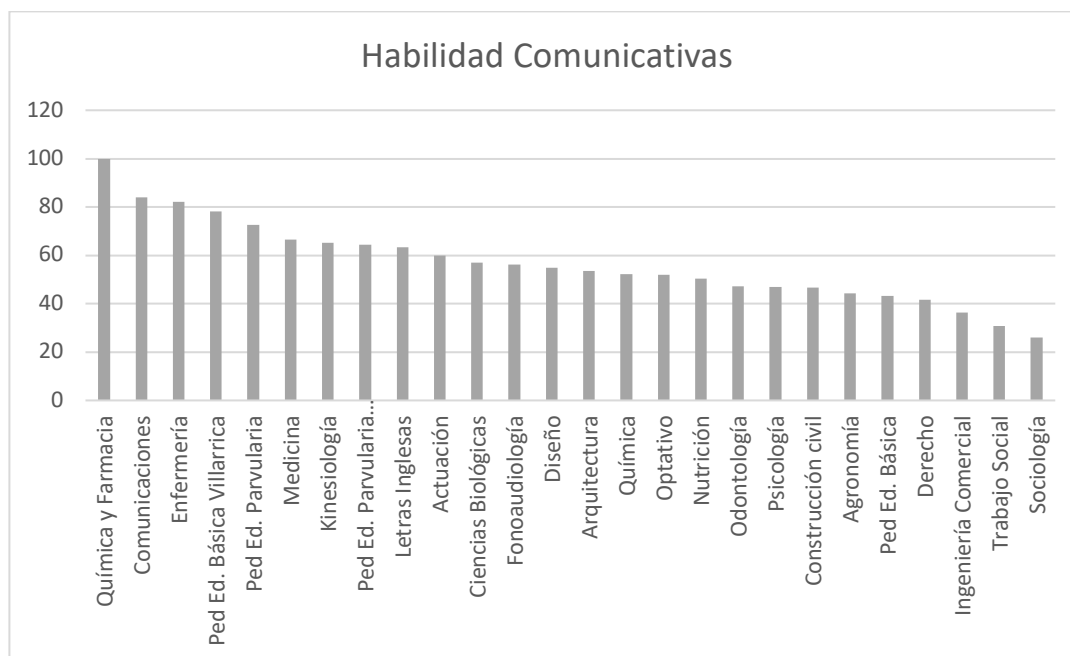
Desarrollo de trabajo en equipo por carrera



Las habilidades comunicativas se perciben como más desarrolladas en la carrera química y farmacia y menos desarrollada en ingeniería comercial, odontología, psicología y trabajo social (gráfico 6).

Gráfico 6

Desarrollo de habilidades comunicativas por carrera



Por último, el desarrollo de liderazgo es percibido como una habilidad poco desarrollada con A+S y no existen grandes diferencias entre las carreras.

En promedio, los estudiantes que realizan cursos A+S perciben que desarrollan 3,4 habilidades en el ítem en el que seleccionan habilidades desarrolladas con la metodología. En cuanto a las habilidades desarrolladas según carrera, los estudiantes de cursos A+S de pedagogía básica Villarrica, pedagogía en educación parvularia de Villarrica y química y farmacia son los que perciben que desarrollan más habilidades, a diferencia de los estudiantes de construcción civil e ingeniería comercial, quienes perciben desarrollar menos habilidades (ver tabla 14).

Tabla 14*Promedio de habilidades por carrera*

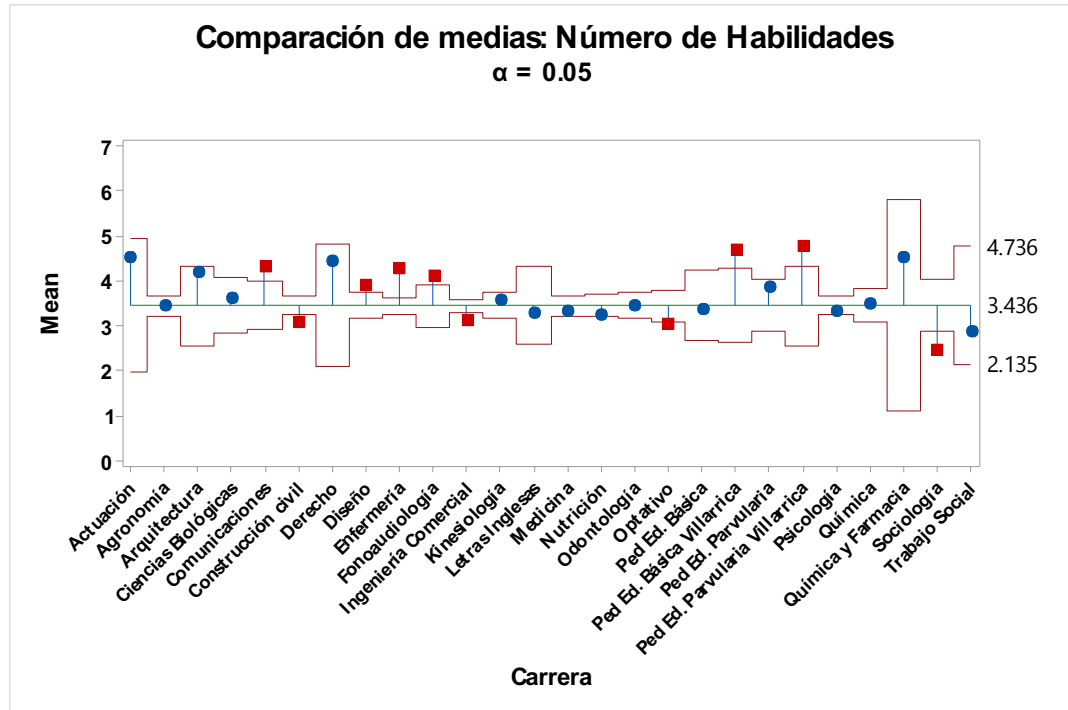
Carrera	Promedio de habilidades
Ped Ed. Parvularia Villarrica	4,75
Ped Ed. Básica Villarrica	4,65
Actuación	4,5
Química y Farmacia	4,5
Derecho	4,41
Enfermería	4,22
Comunicaciones	4,2
Arquitectura	4,13
Fonoaudiología	4,07
Diseño	3,88
Ped Ed. Parvularia	3,83
Ciencias Biológicas	3,58
Kinesiología	3,54
Química	3,47
Odontología	3,42
Agronomía	3,39
Psicología	3,39
Ped Ed. Básica	3,35
Medicina	3,3
Letras Inglesas	3,26
Nutrición	3,19
Ingeniería Comercial	3,07
Construcción civil	3,04
Optativos	2,98
Trabajo Social	2,84
Sociología	2,42

La comparación de medias por carreras y número de habilidades, muestra que existe evidencia que las medias de los niveles de las carreras que aparecen en rojo en el gráfico 8, son significativas respecto de la media general ($p < .05$). Las medias de las carreras de comunicaciones, diseño, enfermería, fonoaudiología, pedagogía educación básica y pedagogía educación parvularia Villarrica, son mayores a la media general. Mientras que las respuestas de los estudiantes de las carreras de construcción civil,

ingeniería comercial, cursos optativos y sociología son menores a la media general (ver gráfico 7),

Gráfico 7

Comparación de medias de carreras y N° de habilidades



Como se puede observar en la tabla 15, el análisis por nivel refiere que son los estudiantes de 1er y 4to año, junto con los estudiantes de cursos optativos de profundización, los que perciben mayor desarrollo de habilidades.

Tabla 15

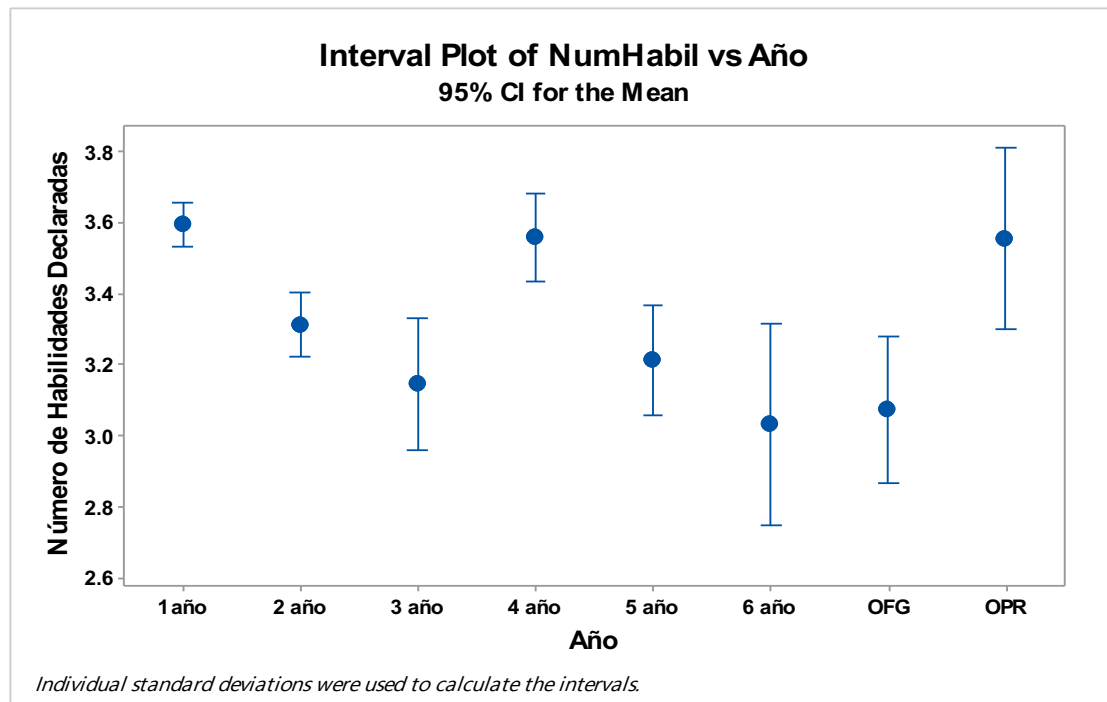
Habilidades declaradas por nivel

Año	Media	Desviación Típica
1 año	3,597	1,498
2 año	3,314	1,615
3 año	3,146	1,661
4 año	3,560	1,564
5 año	3,213	1,638
6 año	3,033	1,566
OFG	3,074	1,550
OPR	3,556	1,691

Al analizar las medias y desviaciones estándar gráficamente, se observa que existen diferencias, ya que la media del primer año es más alta y tiene menor dispersión v/s el 6º año que es más bajo y tiene mayor dispersión o la de OPR es más alta, pero tiene mayor dispersión (gráfico 8). Es decir, los estudiantes de primer año perciben desarrollar más habilidades que los estudiantes de los otros niveles.

Gráfico 8

Intervalo de N° de habilidad por año



Un análisis estadístico de ANOVA permite contrastar la hipótesis nula: no existe diferencia significativa entre los grupos de curso. Dado los resultados de este análisis ($p < .0001$.), es posible descartar la hipótesis nula mencionada y asumir que existe una diferencia significativa entre la media de los distintos años (tabla 17). Es decir, los estudiantes de primer año que participaron en cursos A+S perciben desarrollar más habilidades que los estudiantes de los otros niveles.

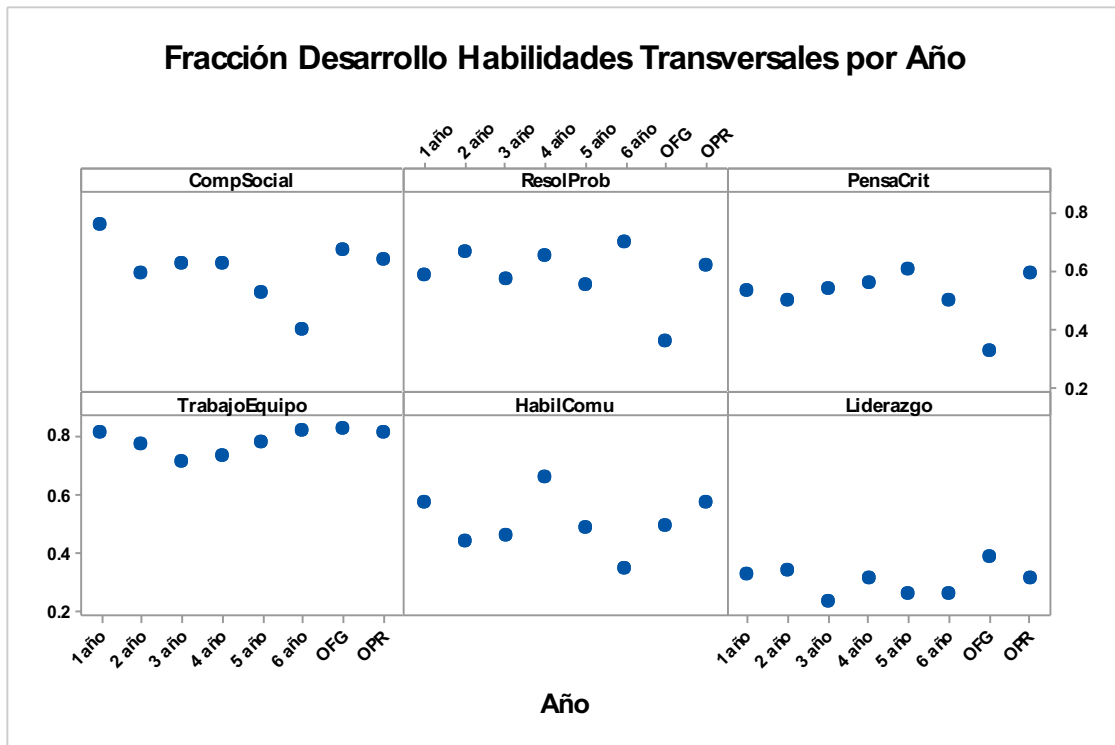
Tabla 16*Análisis de Varianza N° de habilidades por años*

Fuente	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Media de cuadrados	Valor F	Valor P
Año_1	7	18,9	25,9854	10.61	<0,0001
Error	5269	12877,0	2,4486		
Total	5266	13058,9			

Si bien no son significativas, existen también diferencias respecto del nivel de la asignatura con A+S y la habilidad que creen los estudiantes desarrollar más. De esta forma, la habilidad de compromiso social es percibida como la más desarrollada por los estudiantes de primer año y la habilidad de resolución de problemas es percibida con mayor desarrollo por los estudiantes de segundo año. El desarrollo del pensamiento crítico en cursos con A+S se perciben en mayor nivel en los estudiantes de quinto año, mientras que el trabajo en equipo, es percibido como el más desarrollado por los estudiantes de cursos Optativo de Formación General, con una diferencia mínima en los estudiantes de sexto año. Finalmente, la habilidad comunicativa en proyectos A+S es percibida como la más desarrollada en cursos de cuarto año (Ver gráfico 9).

Gráfico 9

Nº y tipo de habilidades por año



En términos generales, el elemento de la metodología A+S en la UC que presenta una mayor frecuencia de respuestas positivas, reportada por los estudiantes (valores entre 0 y 1), es si la actividad de servicio fue coherente con al menos uno de los objetivos del curso. Las que presentan menor frecuencia, de respuestas positivas, son si tuvo una duración adecuada y si el socio comunitario contribuyó al aprendizaje (tabla 6). Además, hay una apreciación positiva general

Tabla 17*Promedio y desviación estándar de respuesta que indica presencia*

Variables Ítems instrumentos	Proporción	Desv. Estándar
...fue coherentes con al menos uno de los objetivos del curso?	0,97	0,171
... tuvo una duración adecuada para cumplir su objetivo?	0,73	0,443
... respondió a una necesidad de la comunidad con la que trabajamos?	0,88	0,324
...fue un aporte al desarrollo de la comunidad o grupo social con el que trabajamos?	0,84	0,365
...el equipo docente apoyó y guió de manera adecuada el desarrollo de la actividad de servicio?	0,83	0,377
... el socio comunitario con el cual trabajé cumplió con los compromisos acordados?	0,83	0,377
... el socio comunitario/comunidad contribuyó a mi aprendizaje en el curso?	0,73	0,445
...las instancias de reflexión aportaron a mi aprendizaje?	0,75	0,430
...las instancias de reflexión me permitieron relacionar el servicio con los valores promovidos por el curso?	0,80	0,402
... analicé la realidad social en la cual realizamos la actividad de servicio?	0,87	0,338
...integré la experiencia de servicio con los aprendizajes que se esperan de este curso?	0,85	0,353
... pude visualizar el aporte de mi profesión a la sociedad?	0,83	0,377

El objetivo específico 4 se abordará al finalizar la discusión ya que al ser una propuesta de mejora, se espera rescatar primeros todos los resultados del estudio.

CAPÍTULO V

5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Este estudio se propuso analizar la implementación de un Programa de Aprendizaje Servicio (A+S) en cuanto al desarrollo de aprendizajes y habilidades transversales, desde la perspectiva de estudiantes que participaron de esta metodología, estableciendo aportes para la mejora. En relación a los aprendizajes logrados según tipo de carrera y nivel de curso, se obtuvo como resultado importante de destacar, un alto porcentaje de percepción de aprendizaje de los estudiantes asociados a la metodología, alcanzando un 87%. Si se considera que uno de los objetivos relevantes de la metodología A+S es el logro de aprendizaje como lo plantea Furco (2002), Eyler et al (2001), Bringle y Hatcher (1995), entre otros, este resultado es un importante reflejo de éxito de la implementación.

Al comparar la percepción de aprendizaje de los estudiantes participantes por carrera de origen, los resultados muestran que por carrera van entre 73% y 100% en la mayoría de los casos, quedando solo una carrera con un resultado menor de 65,2%. Si se profundiza en intentar explicar el porqué del resultado de esa carrera, revisando en específico las implementaciones de cursos, se entiende que el resultado sea más bajo, porque es solo un curso en el cual se presentan algunos problemas, específicamente en el diseño de la experiencia (información obtenida en informes del Programa Aprendizaje Servicio UC).

El amplio resultado positivo en todas las carreras en las cuales se implementó la metodología durante doce años, demuestra que su incorporación es factible de manera transversal en diversas disciplinas. Esta idea, si bien es compartida por autores como Rondini (2015), no se ha estudiado lo suficiente, siendo esto un aporte al desarrollo de la temática.

En relación a la comparación de resultados de percepción de aprendizaje según nivel cursado en la carrera, se obtiene un importante hallazgo, la percepción de aprendizaje de los estudiantes de primer año es significativamente más alta que en los siguientes años, el porcentaje de contribución al aprendizaje en primer año es 91,5% y es el con menor dispersión, mientras que el resultado más bajo es en tercer año con 74,9% (gráfico 1). Este resultado es importante de relacionar con lo planteado por Bringle (2010), que menciona que Aprendizaje Servicio en los primeros años es un factor favorecedor de retención de los estudiantes, y por otro lado plantea que la implementación de la metodología puede impactar en la

motivación del estudiante por su campo de estudio o carrera, favoreciendo su permanencia en la institución. Complementando lo anterior, Stewart y Wubben (2014) desde una experiencia en la carrera medicina, proponen a partir de la evidencia implementar A+S de manera temprana, ya que los estudiantes tendrán mayor disposición para involucrarse con la comunidad.

Los elementos descritos anteriormente, son muy necesarios de rescatar al momento de tomar decisiones en relación a la forma de implementar la metodología en una institución. Según lo planteado por Howard (2003), que menciona que la metodología se puede implementar de diversas formas, siendo una de ellas la implementación a través de un modelo curricular, los resultados obtenidos nos muestran que la implementación curricular de Aprendizaje Servicio, en donde los estudiantes tengan experiencias programadas dentro del primer año de carrera, es una oportunidad para las instituciones de educación superior para avanzar en indicadores de retención y calidad de los programas.

Al identificar los elementos que más contribuyen a la percepción de aprendizaje de los estudiantes, los resultados permiten profundizar en cómo los distintos elementos que caracterizan la metodología son más o menos relevantes para la percepción de logro de aprendizaje. Eyler y Giles (1999), mencionan que la metodología se caracteriza por cumplir con dos objetivos, generar una relación entre los contenidos del curso y lo realizado en el servicio, y lograr que lo que los estudiantes realicen sea parte de los objetivos del curso. Estos elementos, más la relevancia de la reflexión, son los que caracterizan el modelo de implementación UC, descrito en Jouannet, Salas y Contreras (2013) y que se constituyen en el constructo teórico a la base de la construcción del instrumento de evaluación de la implementación.

Los resultados reportan que, el elemento o característica de la metodología que más contribuye a la percepción de aprendizaje, es la coherencia entre la actividad de servicio realizada y objetivos del curso. Este resultado es coherente con lo planteado por múltiples autores, que al igual que Hatcher, Bringle y Muthian (2004), sostienen que una de las características más importantes de la metodología es la relación entre los contenidos y el servicio, tal como se mencionó anteriormente en el marco referencial. Por otra parte, esta variable es la que reporta el porcentaje más alto de respuestas positivas de los estudiantes, alcanzando un 97%, pudiéndose inferir que este elemento es visualizado o conocido por los estudiantes y es distintivo del caso de estudio presentado en Jouannet, Salas, Contreras (2013).

Los ítems relacionados al servicio y socio comunitario, tienen un alto resultado, con nivel de confianza superior al 95%, lo cual muestra la relevancia de las características propias de la metodología que hacen relación al trabajo en la comunidad, tal como lo plantea Howard (2003), Lennon (2015), entre otros.

Por otra parte, los ítems relacionados a la reflexión, si bien son algo más bajos, muestran un alto resultado de contribución a la percepción de aprendizaje, lo que logra ratificar la idea que la reflexión es un elemento clave de la metodología, elemento que no está presente en todas las definiciones de A+S, pero que si lo está en el caso de estudio y en lo planteado por Tejeda (2013), Metzger y Fromm (2012), Eyler y Giles (1999), Furco (2002), entre otros.

En los resultados, la influencia del equipo docente desde la percepción del estudiante que responde, no tiene un aporte significativo en el aprendizaje del estudiante. Este resultado se puede explicar al analizar el rol del docente en la metodología, el cual tiene un rol de mediador y donde la experiencia del estudiante y la construcción de significado con otros toman un rol protagónico. Es así como se espera, que tal como lo plantea Eyler y Giles (1999), el docente se apropie de la metodología teniendo una profunda comprensión de esta para una adecuada implementación, teniendo él la tarea de planificar e implementar la experiencia de aprendizaje, siendo lo más importante la experiencia de aprendizaje.

Las habilidades transversales que fueron desarrolladas en el contexto de la implementación de A+S desde la percepción de los estudiantes según tipo de carrera y nivel de curso, lo primero que se identifica es que se puede confirmar la idea que la participación en cursos con la metodología A+S desarrolla habilidades transversales, ya que el 96,5% de los estudiantes reporta el haber desarrollado al menos una habilidad en la experiencia A+S, tal como lo plantea Furco y Billig (2002), Scales et al. (2000), Rondini (2015), Keim et al. (2015), Stewart y Wubbena (2015), entre otros. Cabe destacar que el promedio de habilidades reportadas es 3,4 de una lista de 6 posibles habilidades, relevándose la importancia de esta metodología como aporte a una formación integral del estudiante.

Al visualizar los resultados, dentro de las habilidades más reportadas por los estudiantes, se identificó que trabajo en equipo es la más mencionada por los estudiantes participantes en cursos A+S. Esto se puede explicar debido a que la mayoría de los proyectos son realizados en grupos o de manera colaborativa. Por otra parte, es destacable este resultado, porque las bases

teóricas de la metodología se basan en que el aprendizaje se construye en contexto y junto a otros, tal como lo plantea Tejada (2013).

La segunda habilidad más reportada es compromiso social, en esta habilidad se espera un alto resultado por la naturaleza de la actividad, desde lo teórico se plantea que el elemento distintivo y diferenciador de A+S en relación a otras metodologías es el compromiso que asume el estudiante con la comunidad, utilizando el conocimiento al servicio de otros (Howard, 2003) y (Puig 2009).

La habilidad menos reportada es liderazgo, resultado esperado, ya que dentro de una actividad con la metodología quizás solo algunos estudiantes asumirán el rol de liderar sus grupos de trabajo y por otra parte en los hallazgos del estudio de Contreras et al. (2011) fue la habilidad menos desarrollada por los estudiantes.

Cuando caracterizamos el reporte de habilidades por carrera, no se identifica un patrón de resultado, esto invita a hacer este análisis en futuros estudios, profundizando en las habilidades que en esos cursos en particular se esperaba desarrollar, en comparación con lo que los estudiantes reportan luego de la experiencia. En esta línea, otro elemento importante para el análisis, es considerar las habilidades que se espera desarrollar y que han sido declaradas en los perfiles de egreso. Profundizar en este análisis es un desafío, ya que según lo planteado por la CNA (2015), los programas de estudio deben incluir actividades formativas promotoras de habilidades transversales como responsabilidad social, comportamiento ético entre otras.

Al caracterizar las habilidades según nivel cursado por los estudiantes en sus carreras, el primer resultado a destacar es que en primer año la habilidad más reportada es compromiso social, siendo además los estudiantes de este nivel los que mayor número de habilidades reportan. Elemento que se hace relevante de relacionar con los resultados obtenidos en la percepción de logro de aprendizaje descritos anteriormente. Ambos puntos, propician la idea de impulsar la implementación de la metodología en primer año de educación superior, idea que se refuerza con lo planteado por Gallini y Moely (2003) que mencionan que algunos aspectos de A+S influyen en la retención.

Como conclusión global, la implementación de un programa de aprendizaje servicio contribuye al aprendizaje y al desarrollo de habilidades transversales, idea que se sustenta en los resultados de la presente investigación. Lo que es consistente con lo planteado por múltiples autores que han abordado la temática a nivel internacional, específicamente sobre aprendizaje y desarrollo de habilidades en A+S.

A partir de lo expuesto anteriormente, surgen una serie de acciones y sugerencias concretas que pueden ser de utilidad para una implementación de calidad en cualquier institución que esté trabajando o proyecte la incorporación de la metodología en sus cursos o curriculum (dando respuesta al objetivo específico 4).

1. La primera sugerencia para la incorporación de la metodología, es que se propone incorporar aprendizaje servicio bajo un enfoque curricular, esto quiere decir que se incorpore a través de cursos o asignaturas, donde todos los estudiantes participen de la experiencia. Esto implica que en el curriculum de la carrera se definan las asignaturas en que se incorporará la metodología, en coherencia con los perfiles de egreso y los proyectos educativos institucionales.
2. Una segunda propuesta relacionada a la ubicación de las experiencias dentro del curriculum, es incluir en los primeros años cursos con A+S que según este estudio aporta a una mayor percepción de aprendizaje, desarrolla más habilidades transversales y en mayor medida compromiso social, además de todos los beneficios descritos anteriormente.
3. Una tercera propuesta, es que el diseño de un curso con aprendizaje servicio tiene que tener como elemento central la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los proyectos de servicio a realizar por los estudiantes, dado que esto es un elemento que propiciará el aprendizaje. Se suma a lo anterior, que el servicio a realizar, debe ser un aporte al desarrollo de la comunidad. Para lo anterior, el rol del docente es central, ya que el diseño y planificación de la experiencia de servicio y curso en general, es dependiente de su tarea como docente.

Limitaciones y proyecciones

Dentro de las limitaciones de estudio, destaca el no haber incluido como variable de la muestra la caracterización del docente, tanto en su formación o asesoría recibida. Además, no se caracterizó la experiencia de servicio. Realizar nuevos estudios que indaguen la influencia de estas variables en el aprendizaje, permitiría seguir perfeccionando las características que debe tener todo modelo de implementación de A+S en búsqueda de la calidad.

Otra limitación del estudio, es que los resultados descritos entregan información a partir de percepciones y valoraciones de los estudiantes y no incluye evidencia de aprendizaje o de observación en la realidad. Surge a partir de esto, una nueva línea de investigación, que profundice en los resultados de aprendizaje o desempeño que alcanzan los estudiantes que aprenden a través de la metodología. Por ejemplo, análisis de evidencia de aprendizaje (productos) y a través de calificaciones.

Por último, los datos analizados provienen de una sola institución, que si bien proveen de una riqueza de información, debido a la cantidad de datos y años acumulados, posee características particulares que pueden poner en duda la transferencia a otras instituciones de características diferentes, como por ejemplo los institutos técnicos profesionales o centros de formación técnica. Se transforma así, esta limitación en el principal desafío, proyectándose continuar este estudio en un espectro más amplio del sistema educacional chileno, profundizando en las políticas y estrategias más efectivas para promover aprendizaje servicio a nivel nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aequalis. (2011). *Propuestas para la educación superior*. Santiago, Chile: Ograma.
- Becker, S., y Paul, C. (2015). "It Didn't Seem Like Race Mattered": Exploring the Implications of Service-learning Pedagogy for Reproducing or Challenging Color-blind Racism. *Teaching Sociology Vol 43*, 184-200.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007*. Universidad de Dusto - Universidad de Groningen.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., y Muthiah, R. N. (2010). The role of service-learning on the retention of first-year students to second year. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2).
- Bringle, R., y Hatcher, J. (1995). International service learning. En *IUPUI Series on Service Learning Research: International Service Learning: Conceptual* (págs. 21-46). Frameworks and Research.
- Casas-Cordero, M. F. (2010). Rúbrica de calidad para proyectos de aprendizaje servicio: instrumento y experiencias de uso. *Tzhoecoen*(5), 193-203.
- CINDA. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago: RIL Editores.
- Coller, X. (2009). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas
- Comisión Nacional de Acreditación CNA- Chile. (2015). Aprueba criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura. *Resolución Exenta N° DJ009-4*. Santiago, Chile.
- Contreras, M., Berríos, V., Herrada, M., Robles, M., y Rubio, X. (11 de 06 de 2012). *Centro de Desarrollo Docente PUC*. Obtenido de Resumen estudio: resultados de aprendizaje servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios: <http://desarrollodocente.uc.cl/Descargar-documento/174-Resumen-Estudio-Resultados-de-Aprendizaje-Servicio-en-la-UC-desde-la-mirada-de-sus-actores.html>

- Cooper, S; Cripps, J, y Reisman, J (2013). Service learning in deaf studies: impact on the development of altruist behaviors and social justice concern. *American Annals of the Deaf*, 157(5), 413-427.
- Crandell, C., Wiegand, M., y Brosky, J. (2013). Examining the Role of Service-Learning on Development of. *Journal of Allied Health* Vol 42.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* Delors. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Didriksson, A. (2008). Contexto Global y REgional de la Educación Superior en América Latina. En I. -UNESCO, *Tendencias de la Educación Superior en en América Latina y el Caribe (21-54)*. Caracas, Venezuela.
- Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., Siems, M., Hirt, L., y Huesman, R. (2016). The impacts of mandatory service on students in service learning classes. *The Journal of Social Psychology* Vol 156, 305-309.
- Juan Pablo II. (junio de 2017). *Vaticano*. Obtenido de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html
- Eyler, J., y Giles, D. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning*. Obtenido de Michigan Journal of Community Service Learning: [http://doi.org/10.1016/S0099-1333\(99\)00116-0](http://doi.org/10.1016/S0099-1333(99)00116-0).
- Eyler, J., Giles, D., Jr., Srenson, C., y Gray, C. (2001). *At A Glance: What We Know about The Effect od Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-200: Third Edition*. Vanderbilt University. Obtenido de <http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>
- Furco, A. (2001). Advancing Service-Learning at Research Universities. En *New Directions For Higher Education*. No. 114, Summer.
- Furco, A. (2010). *El Impacto educacional del Aprendizaje Servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* Obtenido de University of California-Berkeley: <http://roserbatlle.les.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>.

- Furco, A., y Billig, S. (2002). *Service-Learning: The Essence of Pedagogy*. (A. Furco, y S. Billig, Edits.) Connecticut: Information Age Publishing.
- Gallini, S., y Moely, B. (2003). Service-learning and engagement, academic challenge, and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14.
- Hatcher, J., Bringle, R., y Muthiah, R. (2004). Designing Effective Reflection: What Matters to Service-Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11, 38-46. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0011.104>
- Heffernan, K. (2013). Best Practices in International Service Learning Classes for Social Work. *Rajagiri Journal of Social Development*, 48-56.
- Howard, J. (2003). Service Learning Research: Foundational Issues. En S. Billig, y A. Waterman, *Studying Service Learning: Innovations in Education Research Methodology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jouannet, Ch., Salas, H., y Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Revista calidad en la educación*, 9, 197-212.
- Jouannet, C., Montalva, J. T., Ponce, C., y Von Borries, V. V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología Aprendizaje Servicio en educación superior. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio RIDAS UC*, 112-131.
- Jouannet, Ch., González, T., y González, M. (2016). *Metodología A+S: Un oportunidad de desarrollo de habilidades transversales en estudiantes universitarios*. Actas VII Congreso nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario. Servicio de Publicación e Intercambio Científico Campus Vida. Santiago de Compostela. 415-424
- Keim, J., Googrich, K., Crofts, G., y Walker, T. (2015). Empirical Analysis of service learning in group work. *The Journal For Specialists in Goup Work Vol 40*, 335-343.
- Kendall, J. (1990). Combining Service and Learning. NC: *National Society for Interships an Experiential Education*.
- Kraft, R., y Krug, J. (1994). Review of Research an Evaluation on Service Learning. (H. Education, Ed.) *Public and Higher Education*, 108.

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B. y Hayek, J. C. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. ASHE Higher Education Report, 32(5). San Francisco: Jossey-Bass
- Lennon, R. (2015). A Model for Teaching Group Work Through Service Learning in a Baccalaureate Program. *Journal of Teaching in Social Work*, 35, 544-556.
- Long, T. (2016). Influence of international service learning on Nursing Students's self efficacy towards cultural competence. *Journal of Cultural Diversity Vol 23*, 28-32.
- Martínez, M., Buxarraís, M., y Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17-52.
- Metzger, J., y Fromm, D. (2012). Crossing Boundaries: Tensions and transformation in international service learning. *Rajagiri Journal of Social Development Vol 4*, 25-32.
- Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Revista Tejuelo*, nº 9, pp. 19-37. *Revista Tejuelo*, 37.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2015a). Plan de desarrollo 2015-2020., (pág. 60).
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2015b). Aprendizaje Servicio, 10 años en la UC. Obtenido el 10 de junio de 2017, de http://desarrollodocente.uc.cl/images/Aprendizaje_Servicio_UC_10a.pdf
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017a). UC. Recuperado el 10 de junio de 2017, de <http://www.uc.cl/es/la-universidad/campus>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017b). *Acreditación UC*. Recuperado el 10 de junio de 2017, de <http://acreditacion.uc.cl>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017c). *Dirección Académica UC*. Obtenido de <http://direccionacademica.uc.cl/formacion-general/habilidades-comunicativas-en-ingles/2-contenido/40-impronta-uc>
- Puig, J. (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS), Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Grao.

- REASE. (10 de 07 de 2017). *rehace*. Obtenido de <http://www.rease.cl/presentation/hacemos>
- Rondini, A. (2015). Observations of Critical Consciousness Development in the Context of Service Learning. *Teaching Sociology Vol 43*, 137-145.
- Rosso, D. P. (9 de Agosto de 2005). *Palabras del rector, Dr. Pedro Pablo Rosso, con motivo de la inauguración del primer Seminario Nacional sobre Aprendizaje Servicio en la Educación Superior*. Santiago de Chile.
- Ruiz, C., y Vergara, M. (2005). *Proyecto Heisférico: Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Sistematización de la política chilena: Programa Para Todos y su línea Planes de Acción. Informe Final*. Santiago.
- Sabo, S., Zapien, J., Teufel-Shone, J., Rosales, C., Bergsma, L., y Taren, D. (2015). Service Learning: A Vehicle for Building Health Equity. *American Journal of Public Health Vol105*.
- Sampieri, R. H., Fernández-Collado, C., y Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la Investigación* (Cuarta Edición ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Scales, Blyth, Berkas, y Kielsmeier. (2000). The effects of service-learning students' social responsibility and academic success. *Journal of Early Adolescence*, 20, 332-358.
- Schelbe, L; Petracchi, H; Weaver, A. (2014). Benefits and Challenges of service learning in Baccalaureate social work programs. *Journal of Teaching in Social Work Vol34*. 480-495
- Seemiller, C. (2016). Complementary learning objectives: The common competencies of leadership and service learning. *New Directions for Student Leadership N° 150*, 23-35.
- Shah, N; Rassiwalla, J; Ducharme-Smith, A; Klein, D; Kim, A; Leung, C; Dahdouh, R; y Havas, S (2016). Development and evaluation of a service-learning model for preclinical student education in cardiovascular disease prevention. *Advances in Medical Education and Practice Vol 7*. 153-161.
- SIES (2014). Panorama de la Educación Superior en Chile 2014. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Santiago.

- Stewart, T., y Wubbena, Z. (2015). A Systematic Review of Service-Learning in Medical Education: 1998-2012. *Teaching and Learning in Medicine* Vol 27, 115-122.
- Tapia, M. N. (2006). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación* , 25(3), 285-294. doi:10.1174/113564013807749669
- Torres, R., y Zenteno, M. e. (2011). El Sistema de Educación Superior: una mirada desde las instituciones y sus características. En M. Jiménez, F. Lagos, y AEQUALIS (Ed.), *Nueva Geografía del sistema de Educación Superior y de los Estudiantes*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.
- Tuning América Latina. (2013). *ISUR: Un Modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable*. (A. Villa, Ed.) Bilbao: Tuning Project.
- Tünnermann, C., y Souza, M. D. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Paris: Foro de la UNESCO.
- UNESCO. (2009 de Julio de 2009). *Conferencia internacional de educación superior*. Obtenido de UNESCO: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Imbunche Ediciones Ltda.
- Vickers, M., Harris, C., y McCarthy, F. (2004). University-community engagement: exploring service-learning options within the practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 129-141.
- Warren, J. (2012). Does service learning increase student learning?: A meta-analysis. *Michigan Journal of Community Service -Learning*, 56-61.
- Wagner, W., y Pigza, J. (2016). The intersectionality of leadership and service learning: A 21st-Century Perspective. *New Directions for Student Leadership* N° 150, 11-21.
- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T., Krafchick, J., Henry, K., y Rudisill, S. (2013). Benefits Derived by College Students from Mentoring At-Risk

Youth in a Service-Learning Course. *American Journal of Community Psychology* Vol 52.

Yon, R. (2009). *Case Study Research*. . California: SAGE.

ANEXO 1 INSTRUMENTO



Vicerrectoría Académica
Centro de Desarrollo Docente

Evaluación A+S Cuestionario para estudiantes¹ I semestre 2017

Estimado/a estudiante:

Te invitamos a responder la siguiente encuesta de evaluación del módulo que realizaste con la metodología Aprendizaje Servicio (A+S).

Responderla te llevará alrededor de 10 minutos.

Tu participación es voluntaria y la información que se recoja es totalmente confidencial. En ningún caso se facilitará la identificación de los participantes de la encuesta.

Los resultados se utilizarán para hacer un reporte agregado al docente a cargo del curso, y evaluar los procesos de implementación de la metodología A+S en la UC.

¡Muchas gracias!

I. Identificación.

Para comenzar, por favor escribe tu RUT sin puntos y con guion (Ejemplo: 12345678-9)

Selecciona de la siguiente lista el curso que hayas realizado con A+S durante este 2do semestre de 2013:

II. En cada una de las siguientes afirmaciones que encontrarás, por favor contesta la opción que más te represente:



¿La actividad de servicio que realicé...

	SÍ	NO
1... fue coherente con al menos uno de los objetivos del curso?		
2... tuvo una duración adecuada para cumplir su objetivo?		
3... respondió a una necesidad de la comunidad con la que trabajamos?		
4... fue un aporte al desarrollo de la comunidad o grupo social con el que trabajamos?		



¹ Instrumento sometido a un análisis factorial exploratorio, de confiabilidad y de regresiones logísticas, que permitieron concluir que las dimensiones resultantes se asocian a la teoría propuesta y potencian el desarrollo de habilidades. Artículo para ser publicado en "Educación y Diversidad: Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad" de la Universidad de Zaragoza, el segundo número del año 2017. González, M; González, T y Jouannet, CH (2017).

¿Durante este curso con A+S con qué frecuencia...	Nunca o casi nunca (1)	Pocas veces (2)	Muchas veces (3)	Siempre o casi siempre (4)
5... el equipo docente apoyó y guió de manera adecuada el desarrollo de la actividad de servicio?				
6... el socio comunitario con el cual trabajé cumplió con los compromisos acordados?				
7... el socio comunitario/comunidad contribuyó a mi aprendizaje en el curso?				
8... las instancias de reflexión aportaron a mi aprendizaje?				
9... las instancias de reflexión me permitieron relacionar el servicio con los valores promovidos por el curso?				
10... analicé la realidad social en la cual realizamos la actividad de servicio?				
11... integré la experiencia de servicio con los aprendizajes que se esperan de este curso?				
12... pude visualizar el aporte de mi profesión a la sociedad?				

13. Marca en la siguiente lista la(s) habilidad(es) que desarrollaste durante este curso:

compromiso social
resolución de problemas
pensamiento crítico
trabajo en equipo
habilidades comunicativas
liderazgo
otra.....

	SI	NO
14. En términos globales la incorporación de Aprendizaje Servicio en este curso contribuyó con mi aprendizaje.		

15. A partir de tu experiencia en este curso con A+S comenta aquellos aspectos positivos y por mejorar que te parezcan relevantes de mencionar: