Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata

Repositorio RPsico **http://rpsico.mdp.edu.ar**

Trabajos de Tesis Tesis de Grado

2015-08-19

Análisis de las Prácticas Socio Comunitarias en el marco de la FCEyS-UNMdP: Compromiso social y potencialidad transformadora

Bosch, Wanda

http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/288

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Facultad de Psicología

Tesis de Grado

Título:

“Análisis de las Prácticas Socio Comunitarias en el marco de la FCEyS-UNMdP: Compromiso social y potencialidad transformadora”

Cátedra o Seminario de radicación:

Psicología Laboral

Supervisora:

Dra. Yamila Fernanda Silva Peralta

Apellido, Nombres y Matrícula de los alumnos:

Bosch, Wanda (Mat.08881/09)

Giometti, Paola (Mat. 05911/02)

Tiritilli, Romina (Mat.03599/95)

2014

"Esta Tesina corresponde al requisito curricular Trabajo de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnos Bosch, Wanda (Mat. 08881/09), Giometti, Paola (Mat. 05911/02) y Tiritilli, Romina (Mat. 03599/95) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de los autores".

"El que suscribe manifiesta que la presente Tesina ha sido elaborada por los alumnos Bosch, Wanda (Mat. 08881/09), Giometti, Paola (Mat. 05911/02) y Tiritilli, Romina (Mat. 03599/95), conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los …. días del mes de …. del año 2014".

Firma, aclaración y sello del Supervisor y/o Co-Supervisor.

Informe de Evaluación del Supervisor

El trabajo realizado por las tesistas superó ampliamente mis expectativas como Supervisora de tesis. Las tesistas no sólo cumplieron el cronograma de trabajo y la planificación pautada, sino que lo hicieron con mucho compromiso y dedicación. Integraron y complementaron modelos teóricos tanto de la cátedra de “Prácticas Socio Comunitarias” como modelos ofrecidos desde la supervisión o bien indagados en la revisión de la literatura científica.

Los resultados de la tesis tienen impacto en el mismo Seminario de prácticas socio-comunitarias ya que ofrecen elementos para una toma de decisiones estratégica que permita implementar prácticas transformadoras desde los espacios de tutoría. A su vez, nos abre nuevas líneas de trabajo sobre las competencias analizadas y su relación con modelos de evaluación de proceso e impacto de programas formativos de Educación Superior.

El producto de esta tesis será publicado sin dudas en alguna revista de impacto nacional o latinoamericana.

"Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas Bosch, Wanda (Mat. 08881/09), Giometti, Paola (Mat. 05911/02) y Tiritilli, Romina (Mat. 03599/95)".

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora:

Fecha de aprobación:

Calificación:

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN…….. 1

CAPÍTULO I. REVISIÓN TEÓRICA…….. 4

Educación Superior en el siglo XXI…….. 4

Responsabilidad Social Universitaria……... 7

Compromiso Social Universitario…….. 11

Prácticas Socio Comunitarias…….. 13

Las prácticas socio comunitarias en la FCEyS en UNMDP……. 16

Aprendizaje Servicio…… 19

Evaluación de Acciones formativas: Modelo de D. Kirkpatrick…… 22

CAPÍTULO II. METODO……. 26

Diseño de la investigación……. 26

Hipótesis…….…….. 26

Participantes……..... 26

Instrumentos……. 27

Procedimiento…….. 27

Lugar de realización del trabajo…… 28

CAPÍTULO III. RESULTADOS…….. 29

Evaluación realizada por los estudiantes …..……..……..... 29

Evaluación realizada por los docentes ……..…… 46

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN…….. 50

Limitaciones…….. 59

Sugerencias…….. 60

CONCLUSIONES…… 62

REFERENCIAS…… 67

ANEXOS……... 74

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se configura como un estudio exploratorio descriptivo que tiene como objetivo indagar los aspectos transformadores del Seminario de Prácticas Socio Comunitarias realizado por estudiantes avanzados de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Este Seminario comenzó con una iniciativa realizada desde la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales durante el año 2005, en que diversos grupos estudiantiles promovían una reforma del plan de estudios de todas las carreras que allí se cursan. Buscaban generar transformaciones necesarias en la formación de los profesionales, una mayor pertinencia de los contenidos y un cumplimiento efectivo de la Responsabilidad Social Universitaria, como así también un acercamiento al trabajo comunitario por parte de los estudiantes. La propuesta de trasformación del plan curricular fue apoyada por el Equipo de Gestión de esa casa de estudios, los docentes y los estudiantes y el Seminario de Prácticas Profesionales Comunitarias logró formalizarse como tal a partir del año 2008, mediante la Ordenanza de Consejo Académico N° 1211/09, dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Se trata de un seminario curricular, cuatrimestral, obligatorio para los estudiantes de todas las carreras de esa Facultad. Lo dispuesto por esta ordenanza alcanza a todas las carreras de grado y pregrado de la Universidad, aunque sólo la FCEyS las ha implementado de manera efectiva.

Las prácticas comunitarias constituyen en la actualidad una posibilidad concreta de vinculación entre la Universidad y la sociedad, requisito fundamental para formar jóvenes ciudadanos responsables y comprometidos socialmente. Nuestra conjetura, en este trabajo, es que el Seminario de Prácticas Socio Comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata promueve situaciones "transformadoras" en distintos niveles: académico, profesional, comunitario y personal.

Para explorar en estas dimensiones trabajaremos con una metodología de investigación que constará de observación no participante del dispositivo de tutorías a lo largo del dictado del Seminario así como de los coloquios finales expuestos por los grupos de estudiantes. Por otro lado se administrarán entrevistas de incidentes críticos a docentes y se analizarán los informes escritos finales realizados por los estudiantes del Seminario. La muestra será intencional, compuesta por estudiantes y docentes del Seminario de Prácticas Socio Comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Serán calculados descriptivos básicos, se realizará análisis de contenido de los incidentes críticos y de los informes escritos presentados.

El objetivo general será el de explorar y describir el Seminario de Prácticas Socio Comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata en relación a situaciones que puedan ser evaluadas como transformadoras por docentes y estudiantes participantes. Para ello se analizarán el dispositivo de tutorías del Seminario,

los impactos del Seminario explicitados por los estudiantes y las situaciones críticas consideradas favorables y no favorables por docentes y estudiantes.

Finalmente, es para nosotras importante destacar nuestro genuino interés en el trabajo voluntario dentro de la Universidad, así como el desarrollo de competencias que este tipo de actividad fomenta, ya que las tres autoras hemos participado en diversos proyectos de voluntariado universitario. Por otro lado, nos resulta interesante, ya desde un punto de vista teórico como empírico, dar cuenta de experiencias exitosas de trabajo comunitario y de aprendizaje servicio, cuyo testimonio sirva de modelo para transferir experiencias en otras facultades de esta Universidad, así como diferentes Universidades de nuestro país.

CAPÍTULO I

REVISIÓN TEÓRICA

Educación Superior en el siglo XXI

Durante los últimos treinta años se han producido transformaciones sociales, económicas y culturales que han puesto de relieve la necesidad de repensar las implicancias que la Educación Superior (ES) tiene en el desarrollo de las personas y de las sociedades en su conjunto. Como es señalado en el preámbulo de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, del año 1998, "se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico" (Vilizzio & Basedas 2004, p. 208). En este contexto, la ES se vuelve estratégica para todos los países, y visibiliza la necesidad de transformación de los programas educativos, ya sea desde la necesidad de innovar en contenidos académicos, como en dispositivos didácticos, en articulación con la investigación, la innovación y la creatividad. Estas nuevas incumbencias de la formación superior han transformado también las necesidades y desafíos de los centros educativos .Estos ya no constituyen espacios de discusión reservados sólo para los grandes intelectuales, sino más bien configuran espacios de encuentro para pensar en los nuevos desafíos que supone el ejercicio profesional en este nuevo milenio. (Vilizzio & Basedas 2004).

En la Declaración Final de la Unesco de 1998 se menciona que la a ES

debe reforzar sus funciones sociales mediante el servicio comunitario, de manera que colabore con *"*erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados*".*

Si La ES puede hacer frente a estos desafíos, se constituye en uno de los pilares fundamentales para el desarrollo y promoción de los Derechos Humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz.

Muñoz (2008) sostiene que uno de los criterios posibles para evaluar la calidad de la Es es el de la *pertinencia,* que consta de diversas dimensiones:

• *Pertinencia social*: capacidad de la ES para contribuir, desde su naturaleza y funciones, a la solución de los problemas sociales.

• *Pertinencia laboral*: capacidad de la ES para responder, desde su naturaleza y funciones, a las necesidades del mundo del trabajo, impulsando la formación de profesionales emprendedores capaces de "inventar trabajo" y, en consecuencia, incrementando la empleabilidad – entendida, en términos generales, como el conjunto de factores que aumentan la posibilidad de que una persona encuentre, se mantenga y prospere en un trabajo (Yorke, 2004).

• *Pertinencia cultural*: refiere a la capacidad de la ES para reconocer la diversidad cultural en la que vivimos, fomentando el desarrollo de la tolerancia y propulsando una cultura de la paz.

• *Pertinencia ecológica*: refiere a la capacidad de las instituciones de ES para contribuir, desde su naturaleza y funciones, a la urgente tarea de promover la defensa del medio ambiente.

Según la autora, estas dimensiones sólo podrán desarrollarse de

manera efectiva si y sólo si en los planes de formación y estructuras académicas se promueve la flexibilidad e interdisciplinariedad necesarias para posibilitar la adaptación a los vertiginosos cambios experimentados en las profesiones, la ciencia y la vida social.

La Universidad se configura así como un espacio fundamental de formación de ciudadanos libres, educados para integrarse a una sociedad democrática, produciendo conocimientos a través de la investigación, transfiriendo ciencia, tecnología y cultura a la comunidad. Como agentes de transformación y consolidación del modelo democrático, es no sólo su competencia, sino su obligación, formar profesionales que ejerzan su ciudadanía con responsabilidad y compromiso social.

Gasca-Pliego y Olvera-García (2011) sostienen que la universidad debe crear nuevas estrategias pedagógicas centradas en la conformación de comunidades de aprendizaje con foco en gestión de problemas y proyectos sociales, así como la promoción de la transdisciplinariedad. La ES debe mantenerse actualizada respecto de los problemas de la agenda de desarrollo local y global, generando estrategias de intervención pedagógica e investigación aplicada, consecuentes con esas problemáticas. Es por ello que estos autores insisten en la necesidad de que la ES sea una verdadera educación para la ciudadanía, revalorizada en toda su magnitud. Coincidiremos en conceptualizar *ciudadanía* según lo hace Adela Cortina, considerándola como el reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y la consecuente adhesión, por parte de éstos, a los proyectos comunes. Sólo quien se sabe reconocido por una comunidad puede sentirse motivado para integrarse activamente en ella. (Cortina, 2008)

Para que la ES se constituya en actor clave en los procesos de democratización, debe abrir el diálogo a todos los actores universitarios mediante prácticas que vinculen al estudiante con la comunidad permitiendo que lo aprendido sea contrastado en la realidad. (Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011)

Según Bernardo Kliksberg, son los jóvenes quienes demuestran la más alta tasa de disposición con relación a otros grupos sociales, y tienden por ello a comprometerse con causas solidarias, ideales y con desafíos colectivos. El autor sostiene que en la medida en que se los estimule para participar en actividades que promuevan valores solidarios y la cohesión social, se estarán conformando ciudadanos que sabrán deliberar acerca de su posición como actores sociales y ciudadanos libres. (Sen, Amartya y Kliksberg, 2007).

Responsabilidad Social Universitaria

Retomando los aportes de Muñoz (2008), la Universidad actual comienza a reconsiderar su misión en términos de pertinencia social, asumiendo su rol fundamental en la solución de las problemáticas sociales así como impulsando el fortalecimiento de la cohesión social. La *Responsabilidad Social Universitaria* (RSU) es un concepto asociado a esta cuestión, que atraviesa y encuadra el seminario de las Prácticas Socio Comunitarias.

La Responsabilidad Social (RS) tiene sus orígenes en la actividad empresarial y se desarrolla con mayor ímpetu a partir de la década de 1990, en que el concepto se transforma en un paradigma global. De acuerdo con Etcheverry (2005) el término responsabilidad social “es originario del mundo

anglosajón y ha estado en uso desde los años 60, pero solamente durante la década pasada ha ganado importancia extraordinaria dentro del ambiente intelectual dominado por discusiones y crítica sobre las consecuencias sociales relacionadas con la globalización".(pp. 497-498).

El concepto, a pesar de su amplia divulgación, se enfrenta a una primera e importante dificultad, la de su enunciación, "debido a la multiplicidad de definiciones e interpretaciones existentes relacionadas con dicho término (Shocker y Sethi, 1973; Sethi, 1975; Carroll, 1979; Lozano, 1999; Marrewijk, 2003; Dahlsrud, 2008; Lozano, 2009; Valor y Hurtado, 2009)". (Quezada, 2011, p. 111).

Quezada sostiene que la diversidad de elementos o características que componen las diferentes definiciones, así como los criterios utilizados para su construcción, han promovido, paradojalmente, su carácter difuso, siendo esta la primera dificultad con la que nos encontramos al abordar la investigación del tema. Dahlsrud (2008) reconoce, incluso, la existencia de 37 definiciones distintas de este concepto en el ámbito empresarial.

Schvarstein (2003) caracteriza a las organizaciones socialmente responsables como aquellas que diseñan y ejecutan un conjunto de acciones, sistematizadas, obligatorias y voluntarias, tendientes a promover la satisfacción de las necesidades sociales de sus miembros y de la comunidad.

Por otra parte, en torno a este concepto existen muchos otros relacionados con la responsabilidad, como la acción social, la auditoria social, el código de conducta y de buen gobierno, el desarrollo sostenible, la responsabilidad ciudadana, la ética empresarial, la filantropía estratégica, el marketing social, la reputación corporativa, el compromiso medioambiental. En

un intento de discriminar entre todos estos conceptos Vallaeys (2009), impulsor y referente del tema, manifiesta que: "[...] la responsabilidad social es a la vez una exigencia ética y una estrategia racional de desarrollo para la inteligencia organizacional, que pide a las organizaciones responder por sus acciones y consecuencias en el mundo y responder a los diversos grupos interesados o afectados por dichas acciones y consecuencias." (Lara & Bris, 2010, p. 3).

Giacoman y Opazo (2002), por su parte, hablan de dos dimensiones del concepto de Responsabilidad Social. La dimensión ética, refiriéndose a un horizonte moral e ínter temporal; y otra dimensión práctica que tendría relación con las acciones orientadas a dar respuestas a las demandas de un entorno inmediato.

A pesar de la multiplicidad de definiciones, en todas ellas predomina un cuestionamiento a la primacía de la lógica del mercado, la competencia exacerbada, y el culto al individualismo, promoviendo valores como la solidaridad, el cooperativismo, la equidad y respeto mutuo. (Gasca-Pliego & Olvera-García, 2011). Cualquiera de las definiciones debería, por tanto, tener en cuenta que la gestión socialmente responsable se basa en el reconocimiento e integración de las preocupaciones sociales, laborales, medioambientales y de respeto a los derechos humanos en la gestión de la empresa, de tal manera que se diseñen políticas, estrategias, decisiones y procedimientos que les den curso y solución.

A pesar de los cuestionamientos provenientes de quienes sostienen que el la Universidad no puede ser pensada con la lógica del mercado y sus empresas, por la diferencia en la naturaleza y funciones de su misión, la noción de RS ha sido aplicada al funcionamiento de las universidades, especialmente

porque los nuevos desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior las impulsan a establecer relaciones con la sociedad para consolidar su misión educativa, social y política. La nueva noción de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), es descripta por P. Domínguez como "la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos" (Domínguez, 2009, p. 37).

Jiménez de la Jara (2008), por su parte, la define como:

> *La capacidad que tiene la universidad, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados clave en la universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Respondiendo socialmente así, ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta.* (p. 144)

Lara & Bris (2010) definirán la RSU refiriéndose al compromiso ético de los universitarios para administrar íntegramente la universidad con valores, principios y responsabilidades; formar profesionales socialmente comprometidos con el desarrollo y sostenibilidad del país; ejecutar investigaciones que enmienden los problemas e inequidades de la sociedad; implementar proyectos que beneficien a los más necesitados; y rendir de cuentas de la gestión académica y administrativa previo al retorno de beneficios y recursos.

En este sentido, la proyección social de las Universidades no es sólo una acción externa, sino que impacta también en la currícula y en los modelos

pedagógicos utilizados. Estos impactos pueden contribuir a desarrollar saberes no sólo teóricos, sino competencias que permitan dar respuesta a problemas concretos de la sociedad. (Domínguez, 2009).

Según este mismo autor, existen cuatro formas en las que una universidad puede ayudar a la sociedad (Domínguez, 2009, p. 47):

1. *Promoción de impactos positivos en el entorno inmediato*: Implica la creación de centros universitarios al servicio de la comunidad.
2. *Promoción de un impacto comunitario:* Son actividades a realizar en instalaciones de la comunidad para atender una necesidad del colectivo.
3. *Actividades de asistencia técnica*.
4. *Actividades para el fortalecimiento de instituciones mediante el voluntariado*: La universidad se contacta con instituciones en las que alumnos pueden ayudar de forma voluntaria.

El presente trabajo procura explorar la manera en que el *Seminario de Prácticas Socio Comunitarias* de la FCEyS de la UNMDP, se configura como una gestión clave de la Responsabilidad Social Universitaria de esa Casa de Altos Estudios.

Compromiso Social Universitario

Recientemente se está discutiendo el alcance de un nuevo concepto, llamado Compromiso Social Universitario (CSU). S. Mazzetti (2014) realizó un trabajo que concentra lo investigado hasta el momento en la Argentina. En términos generales se vincula el CSU al compromiso que debe ejercer la

universidad, teniendo en cuenta su misión social, en cada una de sus prácticas singulares, arraigadas curricularmente.

Los autores Pérez, Lakonich, Cecchi y Rotstein (2009) afirman que es responsabilidad de la Universidad vincular la producción científica con la realidad social, relacionando las producciones que la misma comunidad realiza en el seno de sus prácticas populares.

Según García Guadilla (2008) el compromiso social permite la formación de nuevos profesionales y científicos, comprometidos con la comunidad y con conciencia social. Mazzetti (2014) sostiene que este compromiso debe extenderse hacia todas las funciones de la universidad: la docencia, la investigación, la extensión y la gestión.

Hasta aquí, los constructos de RSU y CSU parecen íntimamente relacionados, observándose mayor producción teórica respecto del primero. En general la RSU se vincula con un atravesamiento de la totalidad de la universidad, y que hemos definido como la capacidad que tiene la Universidad, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados claves en la Universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria. (Jiménez de la Jara, 2008). Es por ello que Mazzetti (2014) sostiene que el uso del concepto Responsabilidad Social Universitaria, aporta una mirada “macro”, más totalizadora.

Por otro lado, el concepto de CSU se relaciona con mayor frecuencia a las prácticas universitarias que posibilitan a los estudiantes el desarrollo de competencias profesionales y personales para su futura inserción profesional y ciudadana.

Pérez, Lakonich, Cecchi y Rotstein (2009) piensan estas prácticas como microespacios que materializan el discurso hasta ahora conocido de responsabilidad social en prácticas concretas en vinculación con la comunidad.

Como señala Mazzetti (2014), sea cual fuere la denominación, si “RSU” o “CSU”, lo pertinente es aceptar la necesidad de una universidad comprometida con la realidad social y sus problemáticas, con prácticas que articuladamente den cuenta de esa preocupación. “En esta interacción con la comunidad, es donde la universidad se torna socialmente significativa” (p. 69).

Prácticas Socio Comunitarias

Cecchi y Pérez (2013) plantean que desde comienzos de siglo se advierte una fuerte tendencia de las Universidades de la región a implicarse en las problemáticas sociales de sus comunidades, probablemente, por la magnitud que ha cobrado la grave situación de exclusión social aún presente en algunos de los Países de América Latina y el Caribe. Podemos afirmar entonces que las instituciones de Educación Superior se constituyen en la actualidad como uno de los principales agentes de cambio y de desarrollo social; centrándose en la formación de profesionales más humanizados, con valores éticos y morales.

Para cumplir con los nuevos desafíos y posibilidades de acción de la Universidad es menester asumir un rol responsable frente a las necesidades de la sociedad. Una de las tendencias más transformadoras que se han producido en algunas de nuestras Universidades en los últimos años, radica en la formalización de las Prácticas Socio Comunitarias (PSC), fundándose sobre

experiencias anteriores de otras Universidades de la región, como las de México, Costa Rica y Venezuela.

Según Macchiarola; Martini & Montebelli (2012) la sociedad actual demanda una modificación y adaptación del formato curricular, donde se integren diversos campos de formación: teórica; práctica y socio-crítica en la cual se inscriben las prácticas socio-comunitarias, con el objetivo de posibilitar la comprensión del papel social que juegan las profesiones.

De Alba (1995) sostiene que la ES debe formar actores sociales capaces de pensarse como parte de la realidad histórico social en la que viven y de comprender la complejidad de la propia cultura.

Mertens (2014) señala que las PSC se constituyen conceptualmente como una de las modalidades más efectivas de lograr la formación integral del estudiante, ya que las mismas articulan actividades formativas, de práctica solidaria y de investigación social y al lineamiento político-académico que promueve la formación de profesionales con sensibilidad y conciencia social.

Antequera, Craparo, Luján y Chevasco (2014), refieren que “las PSC permiten tender un puente entre el desarrollo de la teoría y la práctica social concreta y coadyuvar a alcanzar una formación universitaria que apunte a desarrollar un profesional cuyo perfil esté orientado al trabajo con las realidades de su entorno y a la construcción de una sociedad más justa”. (p.1)

Los mismos autores señalan que las PSC tratan de un conjunto de acciones que promueven el diálogo y la convivencia entre diversos saberes que se enriquecerse en la interacción y necesitan de la conformación de comunidades de aprendizaje entre los diversos actores: docentes, estudiantes, investigadores, y organizaciones de la sociedad civil y del Estado.

Teniendo en cuenta la importancia de las transformaciones que conlleva una propuesta como las Practicas Socio comunitaria, tanto para la comunidad como para la Universidad, resulta relevante destacar algunas experiencias que se están desarrollando actualmente en diversas Universidades de Argentina. Según Cecchi y Pérez (2013) entre las universidades que implementan prácticas Socio Comunitarias cabe mencionar:

En la Argentina se han realizado diferentes experiencias de PSC en Universidades públicas. Es en la Universidad Nacional de Rio Cuarto donde se curricularíza por primera vez una práctica de este tipo. En la Universidad Nacional de Buenos Aires las mismas se implementaron en todas las carreras que se dictan en las diferentes Facultades, con carácter obligatorio a partir del ciclo 2013. La Universidad Nacional de La Pampa el programa de PSC tiene carácter voluntario, desde el año 2012 hasta el 2016 para todas las carreras de grado y, en forma progresiva, con carácter obligatorio, a partir del año 2013, para las carreras nuevas o que modifiquen sus diseños curriculares. La Universidad Nacional de Avellaneda, desde su reciente creación, sostiene la impronta de “universidad popular”, teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad. Por lo mismo, ha construido un diseño curricular que incluye el Trayecto de Trabajo Social Comunitario (TSC), de carácter obligatorio para todos los estudiantes de todas las carreras de grado y pregrado. Por otra parte, la Universidad Nacional de Rio Negro desde su proyecto fundacional, contempla en su estatuto el desarrollo de Programas de Trabajo Social, en los cuales participan tanto los estudiantes como docentes, con el objetivo de intervenir en la comunidad y colaborar en la resolución de las diferentes problemáticas, colaborando con los sectores sociales más vulnerables.

Las Prácticas Socio Comunitarias en la FCEyS en la UNMDP

En la Universidad Nacional de Mar del Plata, la experiencia en prácticas Socio Comunitarias comenzó con una iniciativa realizada desde la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales durante el año 2005, en que diversos grupos estudiantiles promovían una reforma del plan de estudios de todas las carreras que allí se cursan. Buscaban generar transformaciones necesarias en la formación de los profesionales, una mayor pertinencia de los contenidos y un cumplimiento efectivo de la Responsabilidad Social Universitaria, como así también un acercamiento al trabajo comunitario por parte de los estudiantes. La propuesta de trasformación del plan curricular fue apoyada por el Equipo de Gestión de esa casa de estudios, los docentes y los estudiantes.

El Seminario de Prácticas Profesionales Comunitarias se formaliza como tal a partir del año 2008, mediante la Ordenanza de Consejo Académico N° 1211/09, dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Se trata de un seminario curricular, cuatrimestral, obligatorio para los estudiantes de todas las carreras de esa Facultad que hayan aprobado al menos 20 materias. El seminario se articula en dos fases de trabajo: la primera, de carácter teórica, prepara a los estudiantes para la salida al campo mediante la ampliación de conocimientos específicos –técnicos y conceptuales- referidos al trabajo comunitario. La segunda fase consiste en el trabajo con las organizaciones; el mismo se realiza en duplas de estudiantes, en ocasiones pertenecientes a diversas carreras, que deben cumplimentar 30 (treinta) horas de trabajo en la comunidad, aplicando saberes teórico-técnicos específicos de su carrera. Durante esta segunda fase se crea un dispositivo de

tutoría donde se busca propiciar la reflexión y abordar los diversos emergentes de la práctica en territorio. Es un espacio de acompañamiento y evaluación permanente del proceso que concluye con la presentación de un informe final y un coloquio donde se expone grupalmente lo más relevante de la experiencia. La Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, ha sido reconocida, por el dictado de la Ordenanza de Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata N° 1747/11.

Lo dispuesto por esta ordenanza alcanza a todas las carreras de grado y pregrado de la Universidad, aunque sólo la FCEyS las ha implementado de manera efectiva.

Según Cecchi, Delicio, Governatori, Libera, Puglisi & Zaballa(2010)

> *Las Prácticas Profesionales Comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, tienen como objetivos que el estudiante desarrolle actitudes valorativas orientadas hacia la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana, y asimismo construir los nexos académicos entre disciplinas específicas, adquiriendo y aplicando nuevos conocimientos.* (p.2).

En este sentido Cecchi & Pérez (2013) señalan que las practicas Socio Comunitarias promueven transformaciones en las siguientes dimensiones:

- *Dimensión Ética:* La experiencia en comunidad permite el debate y reflexión acerca del modelo de Universidad vigente, su pertinencia y la responsabilidad social y ética de la misma, y el compromiso comunitario. Se

vincula fundamentalmente con el desarrollo de valores como la solidaridad, el altruismo, el respeto por el otro, la tolerancia con lo diferente, entre otros.

- *Dimensión Epistemológica:* Las prácticas comunitarias constituyen una posibilidad de transferir conocimientos a la comunidad colaborando en la resolución conjunta de problemáticas concretas. Esta intervención posibilita un enriquecimiento de ambas parte, comunidad y estudiantes, contribuyendo a reconsiderar nuevas líneas de investigación. Permite advertir la transformación que el conocimiento puede producir en la comunidad.
- *Dimensión social:* Cuando la Universidad se abre a un verdadero dialogo y trabajo conjunto con la comunidad, enseña y aprende y, al mismo tiempo, transforma y se transforma. Promueve la inclusión, sentimientos de pertenencia, desarrollo de habilidades sociales, participación ciudadana, y habilidades de carácter político para la gestión de la convivencia en sociedad.
- *Dimensión Pedagógica:* Las prácticas posibilitan una resignificación por medio de la reflexión de los conceptos teóricos y de una experiencia de aprendizaje situado, basado en el paradigma de la cognición situada o aprendizaje contextualizado (Cecchi y Pérez, 2013), llevado a cabo en escenarios reales, y cuyo beneficio radica en que permite que los estudiantes resignifiquen los contenidos de aprendizaje frente a problemas concretos, participen activamente y con autonomía en la construcción del conocimiento y desarrollen habilidades críticas y reflexivas.

Teniendo en cuenta los aportes de Cecchi y Pérez (2013), caracterizaremos el verdadero valor transformador de las PSC de acuerdo a los

impactos generados en estas dimensiones. Dueñas y Dea (2009), plantean que estas transformaciones se han ido gestando a consecuencia de la resignificación de lo que antes se entendía por educación: el modelo tradicional de reproducción se ha tornado obsoleto para la transformación que la sociedad enfrenta; el rol del docente como simple transmisor del conocimiento ha quedado superado ante la incertidumbre que plantea el nuevo contexto social en el que se desenvuelven las instituciones educativas. Llevar a cabo estas transformaciones no habría sido posible sin el ejercicio de un liderazgo apropiado en el Estado, las Instituciones Superiores, los docentes y los propios estudiantes. Este tipo de liderazgo es el que John Burns en 1978 denominó Liderazgo Transformacional, como un ejercicio moral que incrementa el estándar de la conducta humana; cuidando los valores de sus seguidores y los enseña a ser líderes, trabajando en las etapas más altas de sus valores morales (Prieto y Zambrano, 2005)

El liderazgo transformador hace hincapié en “la conducta simbólica del líder, en sus mensajes visionarios e inspiradores, en la comunicación no verbal, en el recurso a valores ideológicos, en el estímulo intelectual de sus seguidores por parte del líder, en la demostración de confianza en sí mismo y en sus seguidores y en las expectativas que tiene el líder del auto sacrificio del seguidor y de su rendimiento más allá de su obligación.” (Prieto y Zambrano, 2005, p. 87)

Aprendizaje Servicio

Estas propuestas de PSC han construido sus estrategias didácticas sobre la base de un nuevo modelo de aprendizaje: la metodología del

Aprendizaje Servicio (APS), definida como *"*el servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes*"* (Tapia, 2002, p. 3).

La pedagogía del aprendizaje-servicio está empezando a difundirse en la región. En la Argentina, el Ministerio de Educación organizó en Buenos Aires, en septiembre de 1997, un primer Seminario Internacional sobre aprendizaje-servicio, invitando a expertos de Costa Rica, Alemania, México, España y Estados Unidos donde se presentaron diversos proyectos solidarios desarrollados por instituciones educativas de diferentes niveles y regiones del país. Las experiencias narraban la forma en que los primeros materiales de aprendizaje-servicio distribuidos habían abierto las puertas para que miles de escuelas percibieran por primera vez que no estaban aisladas en sus esfuerzos por articular el aprendizaje y el servicio a la comunidad. El movimiento de aprendizaje-servicio había comenzado a reconocerse a sí mismo. (Tapia, 2002)

En los años 90 la metodología de aprendizaje servicio era prácticamente desconocida, y desde entonces el crecimiento ha sido evidente, ya que, según Tapia (2002), actualmente es practicada por lo menos por 5.000 escuelas (aproximadamente 13% del total) y cerca de un centenar de Universidades.

Según la autora, el aprendizaje servicio consta de tres notas características: está protagonizada fundamentalmente por los estudiantes, se propone atender solidariamente una necesidad real y sentida por la comunidad (intencionalidad solidaria), está planificada no sólo para atender a esa necesidad social, sino para mejorar la calidad de los aprendizajes escolares (intencionalidad pedagógica). En cuanto al protagonismo de los estudiantes:

nunca se insistirá lo suficiente en que el aprendizaje-servicio no se refiere al voluntariado de los docentes o los padres, ni a estrategias institucionales para atender demandas de la comunidad, aunque implique a menudo estas variables. El aprendizaje-servicio es, por definición, una actividad de los estudiantes. Los protagonistas de las actividades de servicio a la comunidad deben ser los estudiantes: si ellos no se “apropian” del proyecto, si no lo sienten como algo propio, difícilmente constituya una experiencia de aprendizaje-servicio de calidad.

Esta metodología requiere, además, de un tipo de liderazgo docente algo diferente del que se genera normalmente en el marco del aula. El encuentro con la realidad de las organizaciones genera interrogantes que ponen a prueba no sólo los saberes de los estudiantes, sino también los de los docentes, y es por ello que deben estar dispuestos a aprender juntos, y generar soluciones novedosas. En los casos de aprendizaje-servicio de mayor calidad, se generan liderazgos estudiantiles que operan colaborativa y en sinergia con el liderazgo del docente (Tapia, 2002).

Según Campo (2008) el Aprendizaje Servicio es una actividad compleja e innovadora que, a partir de elementos muy conocidos (servicio voluntario y aprendizaje de conocimientos) configura una propuesta que estrecha esos componentes de manera articulada y coherente, dando igual importancia a cada uno de ellos. De acuerdo a esta misma autora, el estudiante vive intensamente una experiencia como ésta, en territorio, en su complejidad y sus problemas, y no vuelve a mirar sus estudios ni su profesión de la misma manera. Esto constituye entonces la oportunidad, además, de crecer como persona, ampliando su mirada social y profesional, dando significado a

conocimientos académicos, sensibilizándose mediante la vivencia de valores como la solidaridad, el respeto y el compromiso.

Evaluación de Acciones formativas: Modelo de D. Kirkpatrick

La evaluación de la formación en las organizaciones es una estrategia necesaria para garantizar la calidad de las acciones formativas que se llevan a cabo en su seno y para impulsar el proceso de aprendizaje constante que el entorno actual exige.

Herrero (2000) define la evaluación de la formación en las organizaciones como “el análisis del valor total de un sistema, de un programa o de un curso de formación en términos tanto sociales como financieros [...] La evaluación intenta valorar el coste-beneficio total de la formación y no únicamente el logro de sus objetivos inmediatos” (p. 121). La evaluación se focaliza entonces en determinar el grado en que la formación ha dado respuesta a las necesidades de la organización.

La evaluación del impacto de la formación es una de las modalidades de evaluación de la formación que se da en las organizaciones, como ya hemos visto. La formación puede tener efectos sobre la persona, el puesto de trabajo y la organización.

Si bien existen diversos modelos de evaluación de las acciones formativas, con motivo de este trabajo de investigación, se considera pertinente acudir al modelo propuesto por D. Kirkpatrick en los años sesenta, que estableció las bases de la evaluación de la formación continua. Este modelo propone cuatro niveles de medición (Kirkpatrick, 1999):

Figura 1: Modelo de Evaluación de Acciones Formativas de D. Kirkpatrick

El primer *nivel de Reacciones* permite medir la cuota de satisfacción de los estudiantes respecto de la formación recibida y la valoración positiva y negativa de los diversos atributos del curso de formación. Indaga los sentimientos de los estudiantes respecto del curso y la favorabilidad de sus reacciones. Se considera que una satisfacción positiva favorece la permanencia de la actuación formativa.

El segundo *nivel de Aprendizaje* normalmente es utilizado para realizar una medición efectiva de los aprendizajes adquiridos. Este nivel pretende dar cuenta de las transformaciones ocurridas en las competencias personales, en todas sus dimensiones: conocimientos, actitudes, habilidades, dependiendo de los objetivos y naturaleza de la formación. Con motivo de este trabajo se pretende evaluar el aprendizaje en términos de desarrollo y adquisición de competencias según el Modelo de Competencias de acción profesional (Bunk,

1994). Este último presenta competencias en cuatro niveles: técnicas, metodológicas, sociales y participativas.

- *Competencia técnica*: refiere al dominio como experto de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello.
- *Competencia Metodológica:* refiere a la capacidad de reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias. Pone el énfasis en la capacidad de flexibilizar y adaptar tanto los conocimientos como los procedimientos a la medida de las situaciones que se presentan. Se asocia a la creatividad y a la adaptación.
- *Competencia Social:* refiere a la colaboración con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal. Se puede homologar a la puesta en acción de habilidades prosociales.
- *Competencia participativa:* refiere a la capacidad de organizar y decidir, aceptando responsabilidades. Ampliamos el sentido de la *participación* en este nivel de análisis, para incluir su carácter político, aportando atributos transformadores como el compromiso ético, la valoración de la interdisciplina, la valoración de la responsabilidad social y el desarrollo de un sentido crítico que valore la participación de todos los actores.

El tercer nivel de *Transferencia*, pretende medir si los formandos de un curso pueden aplicar en su trabajo los conocimientos adquiridos. Esta dimensión requiere, más que en los otros niveles, de un evaluación en proceso que permita, luego de finalizada la formación, un análisis crítico de la

experiencia. Evalúa la transferencia de los contenidos aprendidos en el ámbito de formación a la práctica profesional del formando.

El último nivel de Impacto Organizacional si los objetivos planteados en la acción formativa se utilizan en la organización de forma efectiva y eficiente. En las organizaciones este impacto es de tipo financiero, fundamentalmente, y está vinculado generalmente a los resultados o a la imagen corporativa. Resulta muy complicado identificar un impacto directamente derivado de la capacitación sobre los resultados de una institución, aunque algunos elementos a considerar para la evaluación a este nivel serían los costes del personal, rotación del personal, ausentismos, productividad, costes de materiales, etc.

CAPÍTULO II

MÉTODO

Diseño de la investigación

Se trata de una investigación exploratoria descriptiva, cuali y cuantitativa. La muestra será intencional, no probabilística, compuesta por docentes y estudiantes del Seminario de Prácticas Socio Comunitarias de la FCEyS de la UNMdP de la cursada del primer cuatrimestre del año 2014.

Hipótesis

No se planteará una hipótesis por ser un estudio exploratorio. Sin embargo, se propone como conjetura "provisoria" que el Seminario de Prácticas Socio Comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata promovería situaciones "transformadoras" en distintos niveles: académica, profesional, comunitaria y personal.

Participantes

La muestra será intencional, no probabilística, compuesta por 6 docentes y 65 estudiantes del Seminario de Prácticas Socio Comunitarias de la FCEyS-UNMdP de la cursada del primer cuatrimestre del año 2014. Estos estudiantes

asistieron en grupos de dos o tres integrantes a 32 organizaciones de sectores populares a realizar sus prácticas socio comunitarias.

Instrumentos

Serán utilizados los siguientes instrumentos: (a) entrevista de incidentes críticos (Flanagan, 1954) administradas a los docentes del Seminario (b) observación no participante del dispositivo de tutorías a lo largo del dictado del Seminario, (c) análisis documental del apartado de “Impactos” de los informes finales presentados por los estudiantes del Seminario, (d) observación no participante de las coloquios finales realizadas por los estudiantes.

Procedimiento

El trabajo de investigación se inició con la observación no participante de los encuentros de Tutoría del Seminario de Prácticas Socio Comunitarias. Mediante un protocolo de observación se fue registrando la información significativa para evaluar, según los niveles del modelo propuesto por D. Kirkpatrick, la efectividad de la formación recibida. Paralelamente se entrevistó a todo el equipo docente del Seminario con el propósito de indagar incidentes críticos y conocer en profundidad la dinámica de trabajo y los objetivos propuestos por la cátedra desde su propio discurso.

Al finalizar el curso, se procedió a analizar el ítem de “Impactos” del informe final presentado por cada dupla de estudiantes, así como presenciar los coloquios finales con la defensa de esos informes.

Por último se procedió a analizar e integrar los resultados obtenidos.

Lugar de realización del trabajo

Esta investigación ha sido realizada en el marco del proyecto mayor del Grupo de Investigación SOVIUC: “El sentido del trabajo ad honorem (no remunerado) en el ámbito universitario para los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNMdP” y del proyecto CONICET (en evaluación) titulado: “Análisis del liderazgo transformacional y grado de obligatoriedad/voluntariedad de las prácticas comunitarias de la FCEyS de la UNMdP”.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

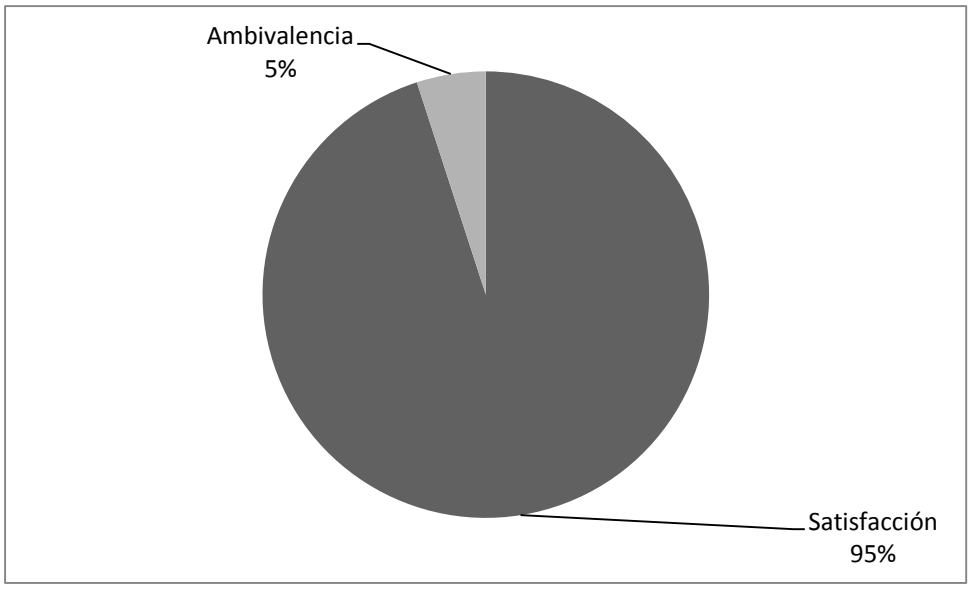
1. Evaluación realizada por los estudiantes

A continuación se adjuntan los resultados gráficos del análisis realizado sobre los cuatro niveles de evaluación de la formación, de acuerdo al Modelo de Kirkpatrick. Para ello se han utilizado los datos recolectados desde tres fuentes diferentes: (a) observación no participante del dispositivo de tutorías a lo largo del dictado del Seminario, (b) análisis documental del apartado de "Impactos" de los informes finales presentados por los estudiantes del Seminario, (c) observación no participante de las coloquios finales realizadas por los estudiantes.

1.1. Reacciones

El primer nivel de Reacciones permite medir la cuota de satisfacción de los estudiantes respecto de la formación recibida y la valoración positiva y negativa de los diversos atributos del curso de formación. Indaga los sentimientos de los estudiantes respecto del curso y la favorabilidad de sus reacciones. En este nivel agrupamos las respuestas obtenidas del ítem "Impacto Personal" del Informe Final que presentan los estudiantes.

Figura 2: Medición de niveles de Satisfacción. Nivel de reacciones.



Se observa, en el presente análisis, un total de sesenta respuestas asociadas a esta dimensión, de las cuales un 95% valora positivamente la experiencia.

La cátedra PPC ha sido la herramienta que me ha dado la posibilidad de devolverle a la comunidad lo recibido por esta a través de mi Educación Profesional Universitaria. Como así también vivenciar la satisfacción de volcar conocimientos, compromiso y dedicación en pos de objetivos que responden a mejorar la calidad de vida de nuestros mayores. "

Al realizar estas tareas es sorprendente como brindando algo tan pequeño se puede obtener una gran satisfacción, llegando a la conclusión de que es más lo que uno se trae que lo que da.

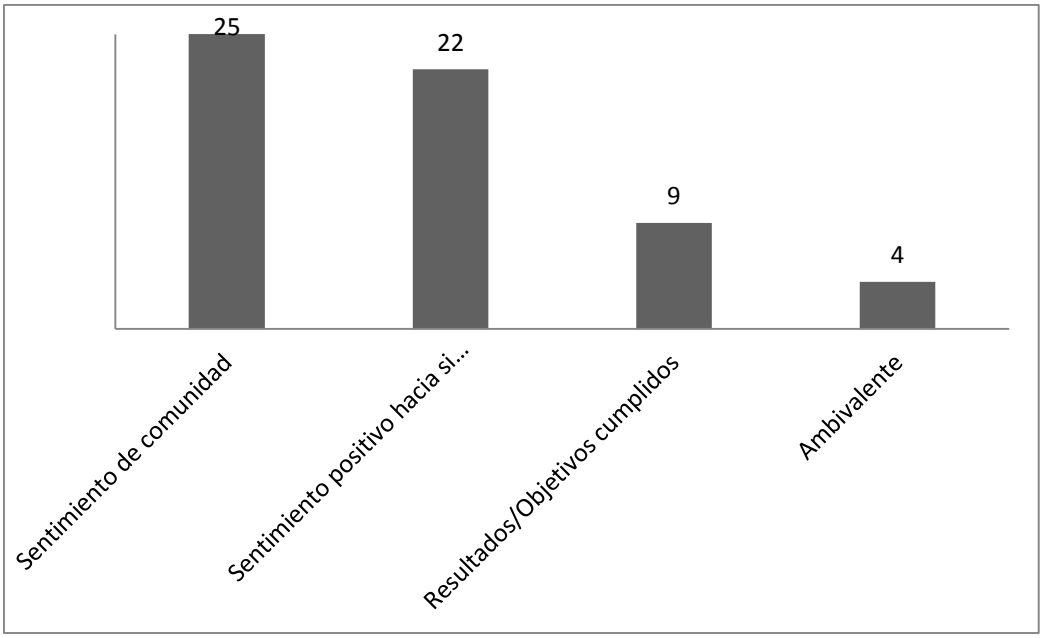
El 5% de las respuestas restantes expresa que la formación generó sentimientos ambivalentes, con aspectos tanto positivos como negativos.

La relación entre nuestra formación y lo pretendido en la organización no era del todo pertinente, es aquí donde creo que podríamos haber aprovechado nuestros conocimientos si otra hubiera sido la situación. Claramente, se hizo uso del mínimo de nuestro aprendizaje a lo largo de todos estos años, por ende en ese aspecto no estoy del todo conforme.

En lo personal, la práctica nos dejó, por un lado, un impacto altamente positivo, ya que logramos no solo aplicar nuestros conocimientos sino que también adquirimos conocimientos nuevos. La parte negativa de la práctica nos la dejo, el no cumplimiento del objetivo de mejorar la participación de los padres en la Escuela.

Cabe mencionar que en ninguna de las respuestas se expresa una valoración insatisfactoria en términos absolutos.

Figura 3: Distribución de respuestas. Nivel de Reacciones.



Los resultados marcados como reacciones de satisfacción, se han clasificado en tres grandes grupos que se han configurado a partir de las propias respuestas de los estudiantes, y no responden a constructos teóricos elaborados con anterioridad, sino al análisis de sus propias vivencias. A continuación se detallan los indicadores que han posibilitado tales agrupamientos.

1.1.1 *Sentimientos de comunidad:* en este grupo se reúnen las respuestas que atribuyen la satisfacción a la vivencia comunitaria sentida durante el proceso de formación. Se hace hincapié en cuestiones como el sentimiento de pertenencia, la comunalidad, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales. Los resultados alcanzan al 41,6% de la muestra, siendo la respuesta más frecuente entre los estudiantes.

"Fuimos recibidos con los brazos abiertos, nos hicieron un lugar en su mesa, charlamos y formamos parte de esa pequeña comunidad"

"También nos queda el sentimiento de haber conocido un gran grupo de personas y que durante todo el proceso fue increíble el respeto que nos dieron y la forma en la que nos trataron."

1.1.2 *Sentimientos positivos hacia sí mismos / Autosuperación*: en esta categoría se encuentran las respuestas que refieren que la formación ha colaborado en el crecimiento personal de los estudiantes, devolviéndoles

una autopercepción más positiva. Estas respuestas se presentan en el 36.6% de los casos analizados.

"Nos sentimos muy contentos por haber participado con una entidad de este tipo, ya que nunca nos hubiéramos imaginado tan buenos resultados y la satisfacción personal que nos trajo, porque más allá de los objetivos alcanzados aprendimos a ser más humanos y solidarios, mirar más allá de nuestros propios problemas."

"La experiencia de trabajar con una organización sin fines de lucro fue muy enriquecedora tanto en lo académico, profesional y en lo social; nos permitió llegar a otros sectores de la sociedad y ayudarlos brindándoles nuestros conocimientos, tiempo y colaboración."

1.1.3 *Resultados / Objetivos cumplidos:* en esta categoría se encuentran las respuestas que asocian la satisfacción al cumplimiento de los objetivos fijados en el plan inicial de trabajo de cada grupo. Las valoraciones de satisfacción vinculadas a Resultados/Objetivos cumplidos asciende al 15% del total de las respuestas.

"Estamos satisfechos porque logramos brindarle a la ONG, las herramientas suficientes, para que puedan obtener una eficiente administración de sus recursos, registro de los mismos y lleven control diario de las erogaciones, con el fin de desarrollar una gestión mucho más ordenada y transparente."

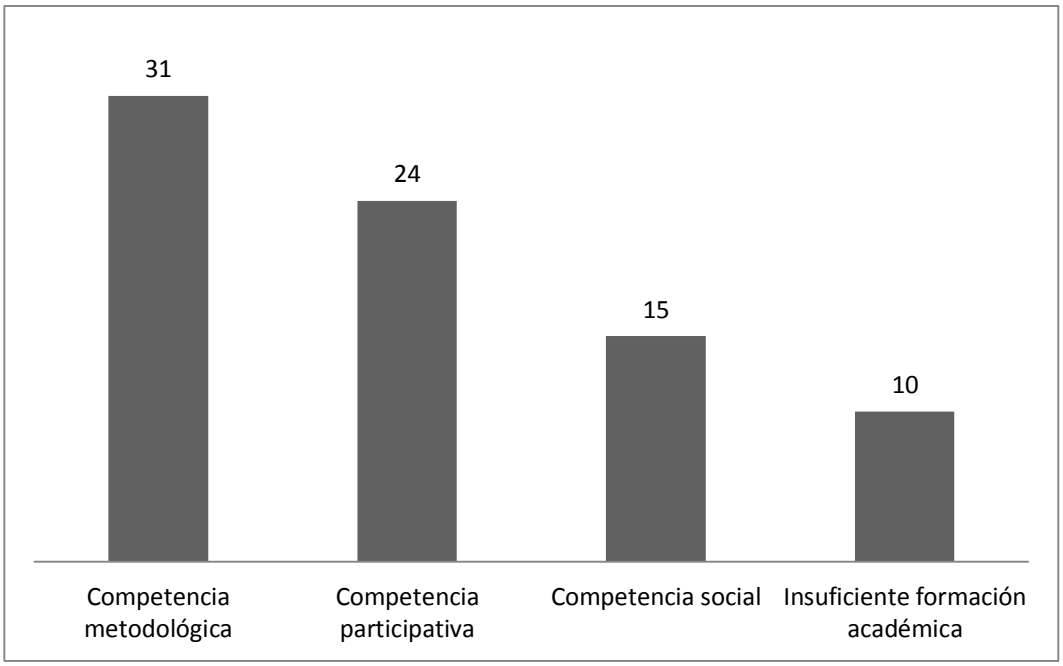
"Para nosotros, fue una experiencia valiosa, ya que logramos todos los objetivos propuestos, sintiéndonos útiles y valorados por la institución".

1.2 Aprendizaje

El segundo nivel de Aprendizaje normalmente es utilizado para realizar una medición efectiva de los aprendizajes adquiridos. Durante el Seminario esta evaluación se realiza mediante la presentación del Informe final y el Coloquio de defensa. En el presente trabajo, por el contrario, se intentan medir los aprendizajes desde las valoraciones hechas por los propios estudiantes, que constan en el ítem "Impacto Académico" del Informe Final que presentan los estudiantes.

Este nivel pretende dar cuenta de las transformaciones ocurridas en las competencias personales, en todas sus dimensiones: conocimientos, actitudes, habilidades, dependiendo de los objetivos y naturaleza de la formación. Para ello se han categorizado las respuestas teniendo en cuenta un esquema adaptado al Modelo de Competencias de acción profesional (P. Bunk, 1994). Este último presenta competencias en cuatro niveles: técnicas, metodológicas, sociales y participativas. A propósito de este análisis debemos prescindir de evaluar las competencias técnicas, teniendo en cuenta que se trata de una experiencia de trabajo en territorio, de una práctica comunitaria para la que los conocimientos técnicos ya han sido adquiridos durante toda la formación precedente en la carrera de grado.

Figura 4: Distribución de respuestas. Nivel de Aprendizaje.



De todas maneras, 10 respuestas del total, un 12,5%, dan cuenta de una valoración negativa respecto de la formación recibida para hacer frente de manera solvente a la experiencia de la Práctica.

"Otro aspecto para desatacar es haber aprendido a trabajar con este tipo de asociaciones sin fines de lucro, dado que en la facultad nos preparan principalmente para brindar servicios en organizaciones con fines de lucro y gracias a estas prácticas uno puede tomar contacto con otros sectores de la sociedad que requieren de ayuda profesional."

"En cuanto a la organización en general, al tratarse de una cooperativa, sostenemos que los aspectos brindados por la cátedra de Sociedades, con respecto a este tipo de organizaciones, son básico y escasos."

1.2.1 Competencia Metodológica: refiere a la capacidad de reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias. Pone el énfasis en la capacidad de flexibilizar y adaptar tanto los conocimientos como los procedimientos a la medida de las situaciones que se presentan. Se asocia a la creatividad y a la adaptación. Se encontraron respuestas asociadas a esta competencia en el 38,7% de los casos.

"El desarrollo de las Prácticas Comunitarias significó aplicar algunos de los conocimientos adquiridos durante el ciclo de aprendizaje. Por primera vez, nos encontramos parados frente a la realidad, plasmando saberes que entendíamos desde la teoría pero nunca representados en casos concretos y reales, con la responsabilidad que esto conlleva."

"Desde el punto de vista académico, lo que aprendimos a lo largo de la carrera, en lo referido a impuestos, no nos sirvió demasiado para poder desarrollar nuestras prácticas, ya que el tema del Monotributo Social, no nos fue enseñado en la facultad, y tuvimos que buscar información por nuestra cuenta para saber cómo es su tratamiento. Lo mismo nos sucedió con la Ley ALAS."

1.2.2 *Competencia Social:* refiere a la colaboración con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal. Se puede

homologar a la puesta en acción de habilidades prosociales. En el presente análisis se encontraron el 18,7 % de las respuestas asociadas a esta competencia.

"Estas prácticas nos brindaron una primera noción del trato personal y profesional a la hora de dirigirnos a un cliente o persona que requiera nuestros servicios, como así también encontrar la manera adecuada de transmitir nuestros conocimientos, aspectos que hasta ahora no habíamos profundizado en el ámbito facultativo."

"Trabajar con personas en estas condiciones nos revela la importancia de ser creativos, y de diseñar nuevos servicios adaptados a las necesidades y capacidades de cada grupo, poniéndonos en su lugar y acompañándolos en el proceso de cambio. Se debe tener en cuenta también que el profesional debe estar comprometido con el desarrollo de su sociedad, más que nada al haber egresado de una Facultad Pública."

1.2.3 *Competencia participativa:* refiere a la capacidad de organizar y decidir, aceptando responsabilidades. Ampliamos el sentido de la *participación* en este nivel de análisis, para incluir su carácter político, aportando atributos transformadores como el compromiso ético, la valoración de la interdisciplina, la valoración de la responsabilidad social y el desarrollo de un sentido crítico que valore la participación de todos los actores. Las respuestas asociadas a esta competencia alcanzan el 30% de los casos con 24 respuestas.

“Por otro lado, el estudio de la ética profesional que nos brinda el plano universitario se limita a conceptos teóricos e históricos muchas veces con escasa aplicación, debiendo mediante la experiencia personal entender determinar el modo de actuar ante diversas situaciones.”

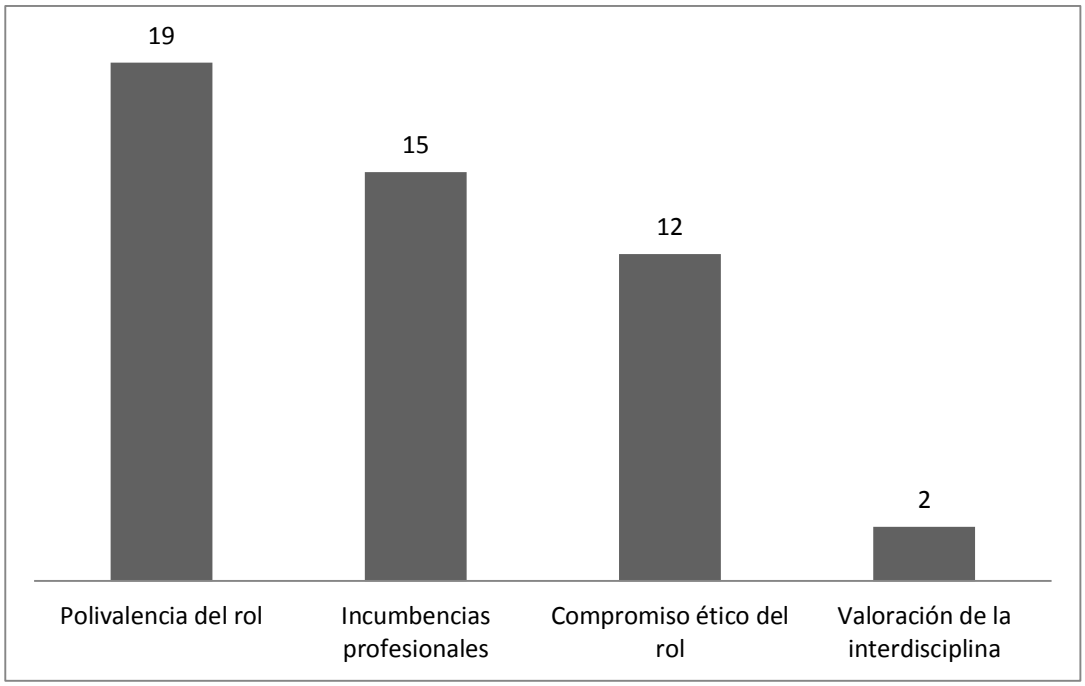
“También aprendimos como vamos a poder colaborar con la sociedad desde nuestra futura profesión, mirada que no habíamos alcanzado antes, además de poder entender la realidad de las mujeres del taller desde otro punto de vista, desde el psicológico, mediante las interesantes charlas que teníamos con Beatriz.”

1.3 Transferencia

Este tercer nivel pretende medir las valoraciones realizadas por los estudiantes acerca de la vivencia del ejercicio del rol profesional durante la práctica y la posibilidad de transferir esta experiencia en su futuro desarrollo profesional. Las respuestas coinciden con las obtenidas del ítem “Impacto Profesional” del Informe Final que presentan los estudiantes.

¿Los estudiantes han transitado una experiencia acordes con sus expectativas respecto del rol profesional? ¿Han surgido desvíos? ¿Cómo los han valorado? Este nivel intentará dar cuenta de las aproximaciones realizadas por los estudiantes a la vivencia del ejercicio profesional.

Figura 5: Distribución de respuestas. Nivel de Transferencia.



Se desplegaron cuatro categorías de análisis:

1.3.1 *Polivalencia del rol*: en esta categoría se agrupan las respuestas que refieren a la diversidad de valencias que adquiere el rol profesional: “el profesional es el que sabe”, el profesional como técnico, como consultor, como colaborador. Estas respuestas se presentaron en el 39,6% de los casos.

"En muchos casos, más allá del asesoramiento en materia legal o impositiva o cuestiones contables cotidianas en nuestra profesión, debemos estar abiertos a escuchar situaciones personales inesperadas que surgen inevitablemente y responder de manera acorde."

"Aprendimos que un buen profesional es aquel que es excelente desde el punto de vista técnico, en lo que atañe a los conocimientos, como así también desde el punto de vista social, en lo que hace a los valores como personas, con conciencia de las obligaciones con la comunidad en la que vivimos y de la que venimos".

1.3.2 *Incumbencias profesionales*: esta categoría refiere a las respuestas que dan cuenta de las incumbencias del rol profesional en la práctica en los diferentes ámbitos de trabajo. Estas respuestas se presentaron en el 31,2% del total.

"Ser el mejor profesional, sea quizá el objetivo al que todo estudiante apunta. Y ello, no solo abarca tener la mayor cantidad posible de conocimiento y recordar la mayor cantidad de fórmulas y conceptos. Incluye saber aplicar nuestros conocimientos a las organizaciones en las que participamos, de un modo funcional para cada una de ellas. Incluye adaptar y actualizar nuestros conocimientos, conforme avanza y se transforma la sociedad. Incluye atender a las necesidades de las que somos partícipes, con iniciativa y creatividad, buscando dar respuesta a las problemáticas que aquejan a la misma, buscando construir una sociedad mejor, al mismo tiempo, que nos construimos como mejores personas."

"Gracias a la práctica realizada, pudimos ampliar nuestro panorama y conocer otro ámbito en el cual es posible desarrollar la profesión y brindar

nuestros servicios. ONG, Sociedades de Fomento, Comedores barriales, Emprendedores y no solo limitarnos a comercios, empresas, industrias, etc."

1.3.3. *Compromiso ético del rol*: en este grupo se incluyen las respuestas que valoran los aspectos éticos del ejercicio del rol profesional, como así también las críticas a las conductas profesionales observadas en la práctica que se alejan de las normas éticas y deontológicas. El 25% de las respuestas estuvieron asociadas a esta categoría.

"Este proyecto influyo sobre nuestra visión actual de la profesión. Evidentemente hay una incompatibilidad entre la necesidad de servicios profesionales de la gente y la predisposición de los profesionales a satisfacerlas. Lo que parece orientar esto último es casi exclusivamente la capacidad económica del cliente, acentuando la vulnerabilidad de los más necesitados. "

"A la hora de asumir un trabajo de cualquier índole, un profesional debe cumplir con lo acordado o abstenerse en el caso de no sentirse capacitado, para brindar un mejor servicio al cliente. Desde ese punto de vista y teniendo en cuenta lo sensible que son este tipo de organizaciones nos hemos comprometido en ayudarlos sobre lo que esté a nuestro alcance y asumir la responsabilidad de los trabajos realizados."

1.3.4 Valoración de la interdisciplina: da cuenta de respuestas que valoran positivamente el trabajo en equipo con profesionales de diversas disciplinas. Se presentaron 2 respuestas asociadas que representan el 4,1% del total.

"Nos dimos cuenta de la importancia de trabajar en conjunto con profesionales de otras carreras como fue el caso de la Psicopedagoga Karina que voluntariamente decidió colaborar con nosotros."

"Además ha sido mi primera experiencia desde lo profesional y en cuanto al trabajo en equipo con otras disciplinas fue positivo ver todo lo que podíamos aprender de otras personas que manejan conocimientos tan diferentes."

1.4. Impacto Organizacional

En este último nivel se intenta medir las valoraciones que los estudiantes realizaron respecto del impacto que ha tenido su tarea en la organización en la que realizaron la Práctica. Su objetivo es evaluar el beneficio que ha producido la acción formativa en la comunidad. Las respuestas coinciden con las obtenidas del ítem "Impacto Comunitario" del Informe Final que presentan los estudiantes.

Figura 6: Distribución de respuestas. Impacto Organizacional.

Para el análisis se han dividido las respuestas teniendo en cuenta según dónde los estudiantes valoran que se ha producido el impacto:

1.4.1 En las personas: se han presentado estas respuestas en el 35% del total.

> *"Los miembros de la asociación han podido adquirir nociones básicas sobre el manejo de las herramientas, la responsabilidad laboral, la importancia del compañerismo y compromiso para con sus pares, y lo más importante, la repercusión que todo ello tiene en el buen funcionamiento de la organización."*

“Durante nuestra intervención comenzaron a estar más atentos y a poner mayor esfuerzo por aprender, principalmente respecto a las obligaciones de formalización de la organización.”

1.4.2 En los procesos: las respuestas asociadas ascienden al 24,5% del total.

"La práctica facilitó un espacio de discusión que se fue sistematizando con el tiempo. Esto es fundamental en cualquier organización para poder ayudar a los feriantes a organizarse."

“Aprendieron a delegar las responsabilidades y funciones de la organización, a obtener y administrar los recursos y la importancia de tener todo en regla para lograr obtener ayuda de diferentes lugares puesto que la transparencia es vital para la confianza”

1.4.3 En los resultados: se presentaron en el 15,8% de las respuestas.

“Creemos que el impacto en la organización con nuestra intervención, fue muy positivo, ya que les brindamos las herramientas necesarias para solucionar gran parte de las problemáticas que habíamos detectado.”

“Nuestra tarea en la institución permitió un ahorro de tiempo y disminución de errores a la hora de realizar la liquidación de sueldos, lo que permite que las encargadas de realizar esa tarea, puedan abocarse a realizar otro tipo de actividades que se venían postergado. A su vez, una correcta

valuación de sus costos les permite poder proyectar el destino de los fondos y poder mantener la institución, no sólo ediliciamente sino su staff de recursos humanos, su factor principal."

1.4.4 *En la Universidad*: las respuestas asociadas representan el 3,5% del total.

"Al cursar el seminario y realizar las prácticas pudimos dimensionar otras funciones de la Universidad, que muchas veces se encuentran relegadas. Comprendimos que la formación tiene que abarcar diferentes aspectos, no sólo el académico o profesional. Tiene que ir más allá, insertarse en el ámbito, preocuparse por el contexto, generar compromiso y propugnar por el cambio. Es una práctica basada en valores (como solidaridad, fraternidad, e igualdad). Al hacer la práctica no sólo transformamos la comunidad, sino también nuestra Facultad, cumpliendo con su misión social."

1.4.5 *Inespecífico*: el 12,3% no dan cuenta de especificaciones respecto de las transformaciones ocurridas, aunque indican su presencia.

"Estimamos que el impacto a nivel organizacional que se generó con nuestra intervención fue positivo, aportando no sólo una mirada profesional sobre problemáticas cotidianas, sino también brindando un punto de vista externo con una perspectiva diferente de las distintas situaciones y situados desde un lugar donde nuestras opiniones son

tomadas con una relevancia superior, por el rol que nos otorga la universidad al permitirnos llegar a estas organizaciones. "

"Al tratarse de una problemática de Salud, todo lo que hemos podido aportar desde lo operativo, en la aplicación de nuestros conocimientos, como desde lo humano escuchándolos, compartiendo tardes, generando empatía provocan un impacto imposible de medir en números, porcentajes, ratios o cualquier otra métrica que hemos acumulado a lo largo de nuestros estudios."

1.4.6 *Sin impacto*: el 8,7% de las respuestas no hace mención a impactos en la organización.

2. Evaluación realizada por los docentes

A continuación se adjuntan los resultados del análisis realizado sobre las entrevistas administradas a docentes mediante la técnica de incidentes críticos (Flanagan, 1954). Según Navarro et al. (1998) los incidentes críticos son situaciones significativas que ponen al docente en una situación desestabilizante, impactando en los planos cognitivo, social y emocional.

2.1. Incidentes positivos y negativos

Los incidentes evaluados como positivos de los seis docentes entrevistados se relacionan en el 100% de los casos con situaciones en que

queda en evidencia el compromiso personal e implicación emocional de los estudiantes. Los docentes valoran de manera significativamente satisfactoria que los estudiantes se impliquen en su práctica y que esta sea una primera experiencia de trabajo comunitario, a continuar en el futuro.

Uno de los docentes menciona que las prácticas, cuando funcionan adecuadamente dejan una huella en los estudiantes, de tal manera que algunos continúan trabajando en las organizaciones en las que realizaron sus experiencias. Algunos de los comentarios realizados por los docentes son:

> "*Una de las que más me llamó la atención fue la de una estudiante de Pinamar que nos pidió si podía hacer su trabajo allá. Y lo hizo en el cuartel de bomberos voluntarios, y fue tan interesante su trabajo, que la terminaron contratando."*
>
> *"Y la verdad fue de esos casos que de alguna manera te alimentan el alma, y te das cuenta de que realmente tiene sentido la práctica, tanto en la formación profesional que es lo que buscamos, como en la formación personal"*

En cuanto a los incidentes críticos asociados a eventos calificados negativamente, la mayoría de los docentes coinciden en atribuir esa evaluación a los casos de prácticas que ellos denominan de "baja intensidad". Con esta clasificación se refieren a prácticas en que los estudiantes *"van poco a la institución, y cuando vienen a la tutoría intentan hacernos creer que han hecho grandes cosas… Nos damos cuenta cuando no es así*."

"Estos estudiantes tienen una resistencia a ir a la organización. Son estos chicos que me parece que están muy identificados con ese discurso que circula en la facultad: nosotros estamos para trabajar en multinacionales, en estudios de contadores grandes, no en sociedades de fomento."

"(…) lo feo es cuando por ahí te das cuenta en el discurso que el estudiante vivió la práctica como un requisito más, sin involucrarse. Porque nosotros esperamos mucho más"

2.2. Aprendizajes relevantes

Otro de los aspectos indagados en las entrevistas se vincula a las consideraciones que hacen los docentes respecto de cuáles son los aprendizajes más significativos realizados por los estudiantes.

En general en todas las entrevistas se alude a dos cuestiones fundamentales:

a) La transformación personal que se produce en los estudiantes al implicarse en contextos sociales de mayor vulnerabilidad a los idealizados para el desarrollo de la profesión.

"Pibes que han hecho cosas que los impactan, que los cambian, que los reorienta en la profesión. Y otros que pasaron por las prácticas, cumplieron requisito"

"Generan experiencias. Pero de esas experiencias no sacan aprendizajes nuevos o conocimiento distinto del que traían, desde un punto de vista

teórico. Lo que se llevan es una porción de realidad que no conocían, y el impacto que ese encuentro les generó, transformándolos."

"No, este chico tiene que ir a un lugar donde lo citan a las 8 y hasta las 9 no llegan. Va a un lugar donde lo citan a las 8 y 8 menos 10, en viaje, lo llaman y le dicen "Mirá hoy no se hace la reunión, se suspendió para mañana". O que golpeé la puerta y que no haya nadie. Me parece que estos son los aprendizajes que se hacen por fuera y que fortalecen su rol. Porque además, en estos lugares comunitarios son tratados como profesionales."

b) La re significación desde una perspectiva crítica de los saberes en la práctica concreta en una organización.

"El darse cuenta de las herramientas que fue aprendiendo en la facultad y poder aplicarlas a ese tipo de organización diferente."

"La re significación de los saberes y el conocimiento de la realidad, así como el conjunto de organizaciones de Mar del Plata."

"Son muy críticos los chicos con muchas de las materias y los contenidos que van aprendiendo porque dicen "a mí me enseñaron esto pero la verdad que lo que veo en la calle es que no sirve así, así no lo puedo aplicar".

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

El presente trabajo plantea como conjetura provisoria que el Seminario de Prácticas Socio Comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata promovería situaciones "transformadoras" en distintos niveles: académico, profesional, comunitario y personal. Este apartado se propone evidenciar la existencia de estas transformaciones a partir del análisis de los resultados descriptos en el capítulo anterior.

Según Cecchi., Delicio., Governatori., Libera., Puglisi & Zaballa(2010) las PSC proponen que el estudiante desarrolle valores solidarios, el compromiso social, y un posicionamiento ético y crítico que trace un puente entre la Universidad y la comunidad. En este sentido Cecchi & Pérez (2013) señalan que las practicas Socio Comunitarias promueven transformaciones en las siguientes dimensiones que vincularemos a continuación con los resultados obtenidos en la presente investigación.

1. Dimensión Ética

Asociaremos esta dimensión con la aparición de conductas vinculadas con el debate y reflexión acerca del modelo de Universidad vigente, su pertinencia, la responsabilidad social y ética de la misma, y el compromiso comunitario. Se vincula fundamentalmente con el desarrollo de valores como la solidaridad, el altruismo, el respeto por el otro, la tolerancia con lo diferente, entre otros.

Encontramos evidencia de la presencia de esta dimensión en categorías como “Sentimientos positivos hacia sí mismos / Autosuperación”, de la dimensión “Reacciones”, en “Competencia participativa” en la dimensión de Aprendizaje, y en “Compromiso ético del rol” en el nivel de Transferencia.

"Al cursar el seminario y realizar las prácticas pudimos dimensionar otras funciones de la Universidad, que muchas veces se encuentran relegadas. Comprendimos que la formación tiene que abarcar diferentes aspectos, no sólo el académico o profesional. Tiene que ir más allá, insertarse en el ámbito, preocuparse por el contexto, generar compromiso y propugnar por el cambio. Es una práctica basada en valores (como solidaridad, fraternidad, e igualdad). Al hacer la práctica no sólo transformamos la comunidad, sino también nuestra Facultad, cumpliendo con su misión social."

"Tuvimos una pequeña charla con el contador, quien sólo se limitaba a cuestiones formales, confección del balance, presentación de libros, etc. Su ausencia en temas administrativos, de distribución de fondos, de asesoría es notable. Su falta de acompañamiento a la asociación nos hizo recapacitar sobre temas éticos, de responsabilidad social y de compromiso"

Estos resultados son consistentes con los objetivos planteados para el ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria por Jiménez de la Jara (2008), quien la define como la capacidad de la universidad de promocionar y

ejercer un conjunto de principios y valores por medio de procesos y prácticas en sus cuatro funciones capitales: investigación, docencia, extensión y gestión. Las evaluaciones que realizan los propios estudiantes sobre su experiencia en la práctica articulan adecuadamente con lo deseado para la formación de profesionales socialmente comprometidos, según lo que afirman Lara & Bris (2010), quienes enfatizan el compromiso ético de los universitarios en su vinculación con la sociedad.

2. Dimensión Epistemológica

Las prácticas comunitarias constituyen una posibilidad de transferir conocimientos a la comunidad colaborando en la resolución conjunta de problemáticas concretas. Esta intervención posibilita un enriquecimiento de ambas parte, comunidad y estudiantes, contribuyendo a reconsiderar nuevas líneas de investigación. Permite advertir la transformación que el conocimiento puede producir en la comunidad. Este posicionamiento respecto a la reciprocidad del aprendizaje se sustenta en la utilización de la metodología de Aprendizaje Servicio (Tapia, 2002)

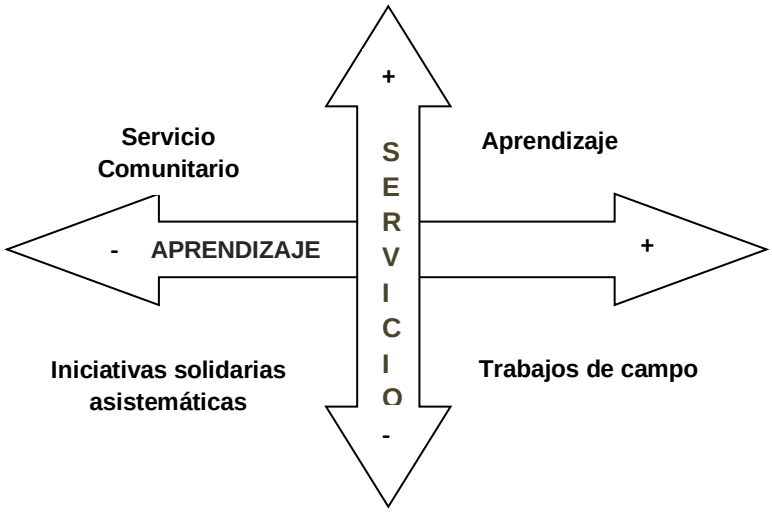
Se citan a continuación fragmentos del discurso de los estudiantes evaluados en las categorías de “Competencia metodológica” del nivel de Aprendizaje, de “Valoración de la interdisciplina” correspondiente a Transferencia y de las diferentes categorías del nivel de Impacto Organizacional.

“Nuestro rol fue activo y consideramos necesario que puedan llevarse a cabo estas prácticas en todas las facultades ya que no solo brindamos nuestro conocimiento, sino también, la comunidad nos dio el suyo”

“Creemos importante la implementación del Seminario en toda la Universidad. El conocimiento aprendido en la facultad tiene que ser puesto a disposición de la comunidad y nosotros recibir el de ellos”.

El análisis de los resultados pone en evidencia que el Seminario de Prácticas Socio Comunitarias responde efectivamente a la metodología de Aprendizaje Servicio, ya que se observa un equilibrio adecuado entre los procesos de Aprendizaje por un lado y de Servicio por el otro. Luego de relevados todos los datos, el 82% de los estudiantes realizaron informes donde dan cuenta de la reciprocidad del aprendizaje entre ellos y las organizaciones, y de la existencia de un servicio concreto brindado a la comunidad.

Figura 7: Ejes del Aprendizaje Servicio según N. Tapia (2002)



En la figura precedente, se observa que los ejes de aprendizaje y servicio deben interrelacionarse de manera particular para estar ante un caso

de Aprendizaje Servicio. Si lo que prepondera es el Servicio por sobre el Aprendizaje, nos encontramos frente a un caso de Servicio Comunitario institucional, que si bien puede estar articulado con el proyecto institucional, no necesariamente supone un aprendizaje sistematizado para el estudiante.

En el extremo opuesto, en que se privilegia el Aprendizaje por sobre el Servicio, encontramos el trabajo de campo, definidas como actividades de investigación que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerada exclusivamente como objeto de estudio. La finalidad del trabajo de campo es fundamentalmente el aprendizaje de contenidos disciplinares.

Cuando no hay un privilegio de ninguno de los dos ejes, nos encontramos con actividades solidarias asistemáticas, que si bien tiene una intencionalidad solidaria, generan poca o ninguna integración con el aprendizaje formal. La calidad del servicio brindado a la comunidad suele ser baja porque no suele brindar soluciones duraderas a las problemáticas comunitarias y logra escaso compromiso personal de los estudiantes en la gestión.

Por fin llegamos al cuadrante que incluye el Aprendizaje Servicio. En este, ambos procesos son privilegiados enfáticamente, porque su objetivo consiste, como lo señala Tapia (2002), en constituir un servicio solidario desarrollado por los estudiantes para responder a necesidades de la comunidad y planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes. Según la autora, el aprendizaje servicio está necesariamente protagonizado por los estudiantes,

tiene una intencionalidad solidaria y otra pedagógica, proponiéndose mejorar la calidad de los aprendizajes escolares.

3. Dimensión social

Cuando la Universidad se permite dialogar y discutir sobre su misión comunitaria con todos los actores sociales, se dispone a aprender y transformarse. Promueve la inclusión, sentimientos de pertenencia, desarrollo de habilidades sociales, participación ciudadana, y habilidades de carácter político para la gestión de la convivencia en sociedad.

Encontramos evidencia de transformaciones en esta dimensión en categorías como “Sentimientos de comunidad”, “Sentimientos positivos hacia sí mismos / Autosuperación”, y “Resultados / Objetivos cumplidos” del nivel de Reacciones, en las categorías “Competencia Social” y “Competencia participativa” en el nivel de Aprendizaje.

> *" Trabajar con una organización que realmente tiene necesidades y no cuenta con los recursos para contratar un profesional que solucione los problemas o ayude a cubrir esas necesidades nos permite a nosotras como profesionales ver lo importante que es aportar un granito de arena a quien realmente lo necesita sin esperar nada a cambio."*
>
> *"Más allá de los objetivos alcanzados fuimos parte de la comunidad, contribuimos desde un pequeño lugar a la sociedad. Aprendimos muchas cosas que quedan fuera del aprendizaje dentro de las aulas, pero que son de vital importancia a la hora de desarrollo profesional.*

Ya sea el trato con las personas, la resolución de problemas al margen de nuestra profesión, conocer otras realidades, ser más humanos y solidarios, mirar más allá de nuestros propios problemas."

Al iniciar el presente trabajo planteábamos que la Educación Superior, debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad mediante actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, mediante una postura inter y transdisciplinaria que permita analizar los problemas y las cuestiones planteados teniendo en cuenta la magnitud de su complejidad. Para ello propusimos el criterio de Pertinencia de M. Muñoz (2008), cuya dimensión social se erige como la capacidad de la ES para contribuir, desde su naturaleza y funciones, a la solución de los problemas sociales.

Las respuestas de los estudiantes han evidenciado que el Seminario de Prácticas Socio Comunitarias es consistente con la misión de la Educación Superior, y que la pertinencia social está asegurada, promoviendo acciones concretas de servicio comunitario. Estas experiencias permiten, según nuestra observación, el desarrollo de la ciudadanía, según la plantea A. Cortina (2008), porque las prácticas permiten el desarrollo del sentido de pertenencia y esto posibilita que los estudiantes se sientan reconocidos por la comunidad, y por ende motivados para integrarse activamente en ella.

Gasca-Pliego y Olvera-García (2011), por su parte, sostienen que la universidad debe crear nuevas estrategias pedagógicas centradas en la conformación de comunidades de aprendizaje con foco en gestión de

problemas y proyectos sociales, así como la promoción de la transdisciplinariedad. Esta estrategia consiste justamente en el desarrollo de competencias sociales y participativas que incrementan los conocimientos y habilidades de los estudiantes para desenvolverse profesionalmente en la vida social.

4. Dimensión Pedagógica

Las prácticas posibilitan una resignificación por medio de la reflexión de los conceptos teóricos y de una experiencia de aprendizaje situado, basado en el paradigma de la cognición situada o aprendizaje contextualizado (Cecchi y Pérez, 2013), llevado a cabo en escenarios reales, y cuyo beneficio radica en que permite que los estudiantes resignifiquen los contenidos de aprendizaje frente a problemas concretos, participen activamente y con autonomía en la construcción del conocimiento y desarrollen habilidades críticas y reflexivas.

A continuación se transcriben citas de los propios estudiantes que dan cuenta de transformaciones en las categorías de “Competencia Metodológica” e “Insuficiente formación académica” en el nivel de Aprendizaje, así como en “Polivalencia del rol” e “Incumbencias profesionales” en el nivel de Transferencia.

> *“Otro aspecto para desatacar es haber aprendido a trabajar con este tipo de asociaciones sin fines de lucro, dado que en la facultad nos preparan principalmente para brindar servicios en organizaciones con fines de lucro y gracias a estas prácticas uno puede tomar contacto con otros sectores de la sociedad que requieren de ayuda profesional.”*

"Lo aprendido en las prácticas nos sirvió para bajar a la realidad nuestro conocimiento y aprender, a la vez, aquellas cuestiones que desconocíamos, como trámites, leyes nuevas, etc."

En la revisión teórica del presente trabajo hacíamos referencia a los aportes de Antequera, Craparo, & Chevasco, (2014), quienes plantean que las PSC permiten conectar la teoría con la práctica promoviendo el dialogo entre saberes que se enriquecen en la interacción con los diversos actores: docentes, estudiantes, investigadores, y organizaciones de la sociedad civil y del Estado.

Los resultados dan cuenta de la capacidad de las PSC a partir de la propuesta pedagógica de aprendizaje servicio para promover en los estudiantes una reflexión crítica acerca de los contenidos académicos, evaluando su pertinencia, alcances y limitaciones. Esto conlleva una trasformación y re significación de los contenidos teóricos y técnicos adquiridos por los estudiantes en su proceso de formación.

Según Campo (2008) el Aprendizaje Servicio es una actividad compleja e innovadora, donde el estudiante vive intensamente una experiencia en territorio, la cual permite ampliar su mirada social y profesional, dando significado a conocimientos académicos. Según lo observado a través de las respuestas de los estudiantes, la experiencia de las PSC permite no sólo ampliar la mirada acerca de las incumbencias de su rol profesional, sino también hacer una crítica en relación a las falencias de la formación académica.

LIMITACIONES

El siguiente trabajo se encontró con limitaciones de diversa índole, que describimos a continuación:

- Encontramos que la representatividad de la muestra se circunscribe sólo a estudiantes que cursaron durante el primer cuatrimestre del Seminario de Prácticas Socio Comunitarias del año 2014. Así mismo, se encontró la dificultad de realizar el seguimiento de cada dupla de estudiantes por las ausencias reiteradas al Seminario. En esta línea consideramos la necesidad de que futuras investigaciones puedan trabajar con una muestra más representativa que incluya a estudiantes de diversos años.
- En cuanto a la revisión teórica encontramos tres limitaciones importantes. La primera es que no se contó con un marco teórico integrado, sino que se debió relevar diferentes conceptos por separado, evaluando la pertinencia de los autores y sus producciones. La segunda es no haber logrado definir un marco teórico que posibilite un análisis de la dimensión política que atraviesa el Seminario de Prácticas Socio comunitarias. Por otro lado, la dificultad que se encontró para diferenciar las nociones de Responsabilidad Social Universitaria y Compromiso Social Universitario. Recientemente se añadió al presente trabajo capítulos publicados publicada durante el mes de diciembre de 2014 por el Grupo SOVIUC dirigido por la Mg. M. Pacenza, lo que nos permitió introducir algunas líneas teóricas más al respecto.

SUGERENCIAS

Se construye este apartado con el objetivo de realizar sugerencias para próximas investigaciones, por un lado, y para la cátedra del Seminario de Prácticas Socio Comunitarias, por el otro. Guían estas palabras la voluntad de seguir construyendo una mejor universidad, orientada a la comunidad, potencialmente transformadora.

Respecto de futuras investigaciones:

- Consideramos resultaría interesante realizar una evaluación sobre las significaciones que adquiere el espacio de Tutorías para los diferentes docentes que integran la cátedra, y para los estudiantes. De los datos recogidos en entrevistas encontramos importantes diferencias en la definición de este espacio.
- Consideramos resultaría interesante articular la efectividad de la práctica con el concepto de Liderazgo Transformacional y Liderazgo Ético, ya que nuestras observaciones y entrevistas nos permitirían establecer algunas hipótesis de correlación entre estas dos variables.

Respecto del Seminario de Prácticas Socio Comunitarias:

- Se sugiere que el Plan de Trabajo Docente cuente con objetivos específicos para el total de la práctica, así como, en particular, para el espacio de tutorías. Definir allí la misión de esos espacios suponemos colaborará con la creación de un encuadre compartido. Por otro lado sería conveniente que constara la bibliografía obligatoria y sugerida.
- Consideramos relevante que se incluya en la práctica una reflexión acerca de qué accionar debe tener la cátedra y los estudiantes frente al relato de

experiencias con profesionales de la comunidad que han infringido la ley o la ética profesional. Sería interesante articular esas experiencias con la formación ética/deontológica durante las carreras de grado.

- Cuando se realiza un trabajo comunitario siendo estudiante, ese primer encuentro con el otro implica siempre un riesgo: el de emocionarse, implicarse en demasía, comprometerse, solidarizarse, angustiarse, el de ser ganado por la intolerancia, el fastidio o la impotencia. En este Seminario hemos evidenciado incluso que hubo un cierto riesgo físico en ese encuentro. Creemos que estos riesgos no están siendo evaluados en toda su magnitud, hecho por el cual recomendamos la inclusión de profesionales de diferentes formaciones que aporten una mirada interdisciplinaria, como por ejemplo, psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales, antropólogos o filósofos.
- Consideramos que sería enriquecedor que los encuentros de tutoría prevean un espacio de reflexión crítica al final de cada encuentro, que permita pensar sobre lo acontecido a lo largo del mismo, puntuando qué fue lo aprendido, qué ideas centrales se trabajaron, y cuáles son los objetivos para el próximo encuentro.
- Consideramos podría ser beneficioso introducir en las reuniones del equipo docente un espacio de formación en Liderazgo transformacional, cuyas características creemos son las más adecuadas para la gestión del seminario y el cumplimiento de los objetivos que el mismo se propone.

CONCLUSIONES

En esta investigación se logró una aproximación exploratoria descriptiva y cualitativa respecto del compromiso social y la potencialidad transformadora del Seminario de Prácticas Socio Comunitarias de la FCEyS de la UNMDP.

Para alcanzar los objetivos estipulados se propuso trabajar en tres ejes principales: (1) análisis del dispositivo de tutorías del Seminario mediante la observación no participante, (2) análisis de los impactos del Seminario explicitados por los estudiantes de acuerdo a las dimensiones de análisis propuestas: académica, profesional, comunitaria y personal, mediante el análisis documental y la observación no participante de los coloquios de los trabajos finales, y (3) análisis de situaciones críticas consideradas favorables y no favorables por docentes mediante la entrevista de incidentes críticos y por los estudiantes mediante los informes escritos. Para ello se observaron 18 clases de tutoría, se realizaron 6 entrevistas semi dirigidas a los docentes de la cátedra y se analizaron 32 informes finales pertenecientes a 65 estudiantes asistentes al Seminario en el año 2014.

El método de análisis cualitativo permitió dar cuenta, con el propio discurso de los actores sociales implicados, de cuáles son las significaciones atribuidas a este espacio de formación y los aprendizajes asociados. Para sistematizar estos resultados se utilizó el modelo de evaluación de acciones formativas de D. Kirkpatrick (1999), que permitió describir los resultados en cuatro niveles de análisis: *Reacciones, Aprendizaje, Transferencia e Impacto Organizacional.*

La medición del nivel de *Reacciones* permitió arribar a un 95% de satisfacción de los estudiantes con la formación recibida, atribuyendo esta valoración a sentimientos de autosuperación aparecidos con motivo de esta práctica, y al refuerzo de sentimientos comunitarios, desarrollo de la solidaridad y pertenencia social.

Los resultados del nivel de Aprendizaje fueron analizados con una adaptación del Modelo de Competencias de acción profesional (P. Bunk, 1994) en estas dimensiones: Metodológica, Participativa y Social. Se consideró que la competencia técnica fue adquirida a lo largo de la formación de grado.

El 38,7% de los estudiantes afirmó que desarrolló la *Competencia Metodológica* por medio de la práctica, desarrollando una mayor adaptación, flexibilidad y creatividad en el momento de aplicar los conocimientos a la realidad. El 30% de los estudiantes mencionó que la *Competencia participativa* fue desarrollada. Esto fue evidenciado en sentimientos de compromiso ciudadano, refuerzo de valores democráticos e implicación ética en la relación con la comunidad. En cuanto a la Competencia Social, el 18,7% refiere su desarrollo en términos de habilidades prosociales, como la empatía, la comunicación interpersonal, la solidaridad y el cuidado del otro.

En cuanto a la evaluación de los docentes respecto del aprendizaje realizado por los estudiantes, ellos valoran de manera significativamente satisfactoria que se impliquen en su práctica y que esta sea una primera experiencia de trabajo comunitario, a continuar en el futuro. Consideran que el aprendizaje se da en dos ejes centrales: la re significación desde una perspectiva crítica de los saberes en la práctica concreta en una organización por un lado, y la transformación personal que se produce en los estudiantes al

implicarse en contextos sociales de mayor vulnerabilidad a los idealizados para el desarrollo de la profesión, por el otro.

El tercer nivel de *Transferencia*, arrojó resultados satisfactorios en cuatro categorías diferentes: un 39,6% de respuestas atribuidas al aprendizaje de la *Polivalencia del rol*, definida como la diversidad de valencias que adquiere el rol profesional; un 31,2% de las respuestas referidas al aprendizaje de las *Incumbencias profesionales; un 25% atribuido a la categoría de Compromiso ético del rol, referida* a la valoración de los aspectos éticos del ejercicio del rol profesional, como así también las críticas a las conductas profesionales observadas en la práctica que se alejan de las normas éticas y deontológicas. Por último el 4,1% de los resultados corresponde a la *Valoración de la interdisciplina*, en tanto se consideró positivamente el trabajo en equipo con profesionales de diversas disciplinas.

El último nivel, de *Impacto Organizacional* arrojó resultados que incluyeron impactos positivos en el 90,4% de las respuestas, distribuidos en varias categorías: impactos en las personas, los procesos, los resultados y en la propia Universidad.

Al inicio de este trabajo se planteó como conjetura “provisoria” que el Seminario de Prácticas Socio Comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata promovía situaciones “transformadoras” en distintos niveles: académica, profesional, comunitaria y personal. Para ello se discutieron los resultados recién mencionados a la luz de las dimensiones de transformación de las prácticas Socio Comunitarias propuestas por Cecchi y Pérez (2000). Esto permitió concluir que la asistencia al Seminario y la consecuente realización de la

práctica socio comunitaria, a través de la metodología de Aprendizaje Servicio promueve la transformación de los estudiantes en diversas dimensiones: epistemológica, social, pedagógica y ética.

Estas transformaciones promueven la aparición de conductas prosociales, que favorecen el desarrollo ciudadano, el ejercicio responsable del rol profesional, el debate crítico sobre los valores éticos en juego en el quehacer universitario, la reflexión sobre las necesidad de transformar la formación académica para que se adapte a las demandas de la sociedad actual, y la posibilidad de que los estudiantes puedan pensarse como futuros actores sociales comprometidos con el devenir de la comunidad.

Las prácticas socio comunitarias constituyen una posibilidad de transferir conocimientos a la comunidad colaborando en la resolución conjunta de problemáticas concretas, posibilitando un enriquecimiento de ambas partes, comunidad y estudiantes, contribuyendo a reconsiderar nuevas líneas de investigación. Permite advertir la transformación que el conocimiento puede producir en la comunidad. Este posicionamiento respecto a la reciprocidad del aprendizaje se sustenta en la utilización de la metodología de Aprendizaje Servicio (Tapia, 2002)

Cuando la Universidad se abre a un verdadero diálogo y trabajo conjunto con la comunidad, enseña y aprende; por ende, transforma y se transforma. Promueve la inclusión, sentimientos de pertenencia, desarrollo de habilidades sociales, participación ciudadana, y habilidades de carácter político para la gestión de la convivencia en sociedad.

El análisis realizado sobre este Seminario nos permite concluir que su implementación es consistente con los nuevos desafíos que debe enfrentar la

Educación Superior del Siglo XXI, creando nuevas estrategias pedagógicas centradas en la conformación de comunidades de aprendizaje con foco en gestión de problemas y proyectos sociales, así como la promoción de la interdisciplinariedad.

Estas experiencias de prácticas socio comunitarias contribuyen a generar una relación universidad-sociedad que permite definir una agenda a partir de los problemas y de los mismos actores sociales, “donde estos también pueden llegar a constituirse en una condición de posibilidad para desarrollar articulaciones al interior de una universidad fragmentada en unidades académicas, esquemas disciplinares, cuando no por criterios corporativos”. (Pérez, 2014) Definir estas prioridades es de vital importancia y constituye un compromiso ético ineludible. Valoramos que el Seminario de Prácticas Socio Comunitarias de la FCEyS de la UNMDP, con su implementación, contribuya a construir este modelo de universidad inclusiva, solidaria y democrática.

La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. (Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009, Unesco, París, art. 4).

REFERENCIAS

Antequera, M., Craparo, F., Luján, R., & Chevasco, M. (2014, abril) Una nueva manera de pensar la extensión: La institucionalización de las prácticas Socio Comunitarias. Presentada en la *Tercera Jornada de Extensión del Mercosur*, Buenos Aires, Argentina.

Arceo, F. D. B. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13.

Arratia Figueroa, A. (2008). Ética, solidaridad y "aprendizaje servicio" en la educación superior. *Acta bioethica*, *14* (1), 61-67.

Bunk, G.P. (1994) La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional, 1*, 8-14.

Campo, L. (2008), El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81-91), Barcelona: Octaedro-ICE.

Cecchi, N. (2006, abril). Aprendizaje servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana. Presentado en *Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio*, Caracas, Venezuela.

Cecchi, N., Delicio, F. A., Governatori, V., Libera, M. E., Puglisi, S., & Zaballa, E. (2010, diciembre). Prácticas profesionales comunitarias en la Facultad de Cs. Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Presentada en el *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, Buenos Aires, Argentina

Cecchi, N. H., & Pérez, D. A. (2013, septiembre) Enseñar y aprender “en” y “de” la comunidad: Aproximación conceptual sobre el valor de las prácticas Socio Comunitarias. Presentada en *Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, Buenos Aires, Argentina.

Cecchi, N., Pérez, D., & Sanllorenti, P. (2013). *Compromiso Social Universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria.* Buenos Aires: IEC-CONADU.

Cortina, Adela (2008), Ciudadanía: verdadera levadura de transformación social. En N. Guzmán (Comp.), *Sociedad, desarrollo y ciudadanía en México*. México: Limusa, 235-245.

Dahlsrud, A. (2008). How corporate social responsibility is defined: an analysis of 37 definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management,15*(1), 1-13.

De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires.Miño y Dávila Ediciones.

Delicio, F. A., & Carella, M. I. G. (2010, diciembre). El aprendizaje servicio en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-UNMdP. Presentada en *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, Buenos Aires, Argentina.

Dueñas, S., & Dea, G. (2009). Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-10. *Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle, 2,* 81-97.

Domínguez Pachón, M.J. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 37-67.

Etcheverry, Raúl (2005). Corporate Social Responsibility. *Penn State International Law Review, 23*(3), 493-505.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin, 51* (4), 327-358.

García Guadilla, C. (2008). El compromiso social de las universidades. *Cuadernos del Cendes, 25* (67), 129-134.

Gasca-Pliego, E., & Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, *18* (56), 37-58.

Giacoman y Opazo, (2002) Propuesta Construye País: Expandiendo la responsabilidad social en el sistema universitario chileno. Santiago de Chile: Corporación Participa-Pontificia Universidad Católica de Chile.

Herrero, P. P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, *27*, 119-133.

Jiménez de la Jara, M. (2008). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: una experiencia concreta. *Educación Superior y Sociedad*, *2*, 139-162.

Jiménez, M. L., & Barchino, R. (2011). Evaluación e implantación de un modelo de evaluación de acciones formativas. *Competitividad*. Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Computación.

Kirkpatrick, D. L. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona, EPISE.

Kirkpatrick, J. M.; Kirkpatrick, D. (2007). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Lara, R., & Bris, M. (2010). La responsabilidad social en la gestión de centros universitarios. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *5* (2), 1-15.

Macchiarola, V., Martini, C., & Montebelli, A. E. (2012). Prácticas socio comunitarias en el trayecto formativo del profesional de Educación Especial. *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial, 2* (3), 61-77.

Mazzetti, S. (2014), Responsabilidad Social Universitaria o Compromiso Social Universitario. En M. Pacenza & Y. Silva Peralta (Coord.), *Educación y Voluntariado* (pp. 57-70). Mar del Plata: Grupo SOVIUC.

Mertens, M. V. (2014, abril). Balance de la implementación de prácticas Socio Comunitarias en la UNMdP. Estudio de caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Presentado en la *III Jornada de Extensión del Mercosur*, Buenos Aires, Argentina.

Muñoz, M. (2008). Pertinencia y nuevos roles de la educación superior en la región. En C. Tünnermann Bernheim (Ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 223-266). Cali: Sello Editorial Javeriano-Iesalc-UNESCO.

Navarro, R., López, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1* (1). Recuperado el 24 de Noviembre de 2011 desde: **http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf**

Pérez, D. A., Lakonich, J. J., Cecchi, N., & Rotstein, A. (2009). El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: *Entre el debate y la acción.* Buenos Aires: IEC-CONADU.

Pérez, P. (2014), La extensión universitaria, políticas de fortalecimiento y nuevas posibilidades para pensar la universidad. En M. Pacenza & Y. Silva Peralta (Coord.), *Educación y Voluntariado* (pp. 33-55). Mar del Plata: Grupo SOVIUC.

Prieto, A., & Zambrano, E. (2005). Ética y liderazgo transformacional en la docencia. *Telos, 7*(1), 81-91.

Rodríguez Quezada, E., Cisterna Cabrera, F., & Gallegos Muñoz, C. (2011). El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional. *Revista de la Educación Superior, 40*(159), 67-85.

Sallán, J. G. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *8*(5), 19-43.

Schvarstein (2003). La inteligencia social de las organizaciones. Gasca-Pliego, E., & Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, *18* (56), 37-58.

Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona: Deusto.

Tapia, A. M. (2002). *Aprendizaje y Servicio Solidario, Algunos conceptos básicos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. Buenos Aires, Argentina.

Torres, F. C. (2013). La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad. *Revista EAN*, (63), 91-106.

UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Declaración final*. París: UNESCO.

Vallaeys, F. (2009). "Responsabilidad Social Universitaria": una nueva filosofía de gestión ética e inteligentes para las universidades. *Educación Superior y Sociedad, 13*(2), 191-220

Vessuri, H. (1996). Pertinencia de la educación superior latinoamericana a finales del siglo XX. *Nueva Sociedad*, *146*, 102-107.

Vilizzio, M. B., & Basedas, D. G. (2004). Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. *Arevista*, *10*(20), 207-217

Yorke, M. (2004): *Employability in Higher Education: What it is, what it is not.* Nueva York: LTSN Generic Centre/ESECT.

ANEXO 1: PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE CLASE DEL SEMINARIO

Guía de observación de Tutorías de las

Prácticas Profesionales Comunitarias (PPC) - FCEyS 2014

Nombre de la Observadora (observaciones independientes):
Fecha de la observación:
Comisión de PPC (día y hora):
Docentes presentes:
Cantidad de estudiantes presentes:

Es importante poder registrar <u>frases textuales y/o descripciones detalladas</u> de situaciones que puedan ejemplificar los puntos que a continuación se enuncian:

1. ¿Cómo es la dinámica de trabajo de la tutoría? Detallar.
2. ¿Cómo es el clima de trabajo de la tutoría? Detallar.
3. ¿Cómo es el nivel de participación? Detallar.
4. ¿Se han presentado situaciones críticas? Detallar.
5. ¿Cómo se han resuelto estas situaciones? Detallar.
6. ¿Cómo son niveles de comunicación e implicación subjetiva?
7. Conocimientos (saber-saber) que se enuncien/aborden en la tutoría.
8. Habilidades (saber-hacer) que se enuncien/aborden en la tutoría.
9. Actitudes (saber-estar) que se observen/aborden en la tutoría.
10. FODA: Fortalezas (int +), Oportunidades (ext +), Debilidades (int -) y Amenazas (ext -) de la tutoría desde el punto de vista de la observadora.
11. ¿Qué adjetivos/cualidades caracterizarían a los docentes en esa tutoría?

12. ¿Qué adjetivos/cualidades caracterizarían a los estudiantes en esa tutoría?
13. ¿Qué adjetivos/cualidades caracterizarían a los actores organizacionales según los comentarios de los estudiantes durante la tutoría?
14. ¿Cómo evaluaría el liderazgo del/ de los docente/s en la tutoría? Justifique.
15. ¿Cómo evaluaría el liderazgo de los estudiantes? Justifique.
16. ¿Cómo evaluaría el liderazgo de los responsables organizacionales con los que se vinculan directamente los estudiantes? Justifique.
17. ¿Podrías calificar a las PPC como “transformadoras”? Justifique.
18. ¿Qué considerarías necesario para que las PPC sean aún más transformadoras?

ANEXO 2: PROTOCOLO DE ADMINISTRACIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES

1. ¿Cuál ha sido su trayectoria profesional hasta el momento? Indagar curriculum, actividad profesional, actividad docente, actividad socio comunitaria.

2. ¿En qué momento ingresó a la cátedra? ¿En qué condiciones? ¿Por concurso? Si ingresó como adscripto, indagar en qué momento se lo nombró ATP y cómo sucedió.

   (Para el titular, indagar cómo formó el equipo docente, cada cuánto se renueva, si reciben capacitación y criterios de selección.)

3. Indagar, si no se menciona, la historia de esta materia, sobre todo en el caso de los “fundadores”.

4. ¿Qué lo motivó a participar de la cátedra?

5. ¿Cómo definiría el espacio de tutorías? ¿Cuáles son los objetivos principales de ese espacio?

6. ¿Cuál es su rol en la Práctica, tanto en el espacio de introducción teórica, como en la tutoría?

7. ¿Ha habido modificaciones en la propuesta educativa de la Práctica desde su implementación, ya sea desde el aporte bibliográfico o desde las estrategias didácticas planteadas en la tutoría?

8. Revisando su trayectoria en las prácticas, ¿cuál ha sido la situación más favorable que le ha tocado transitar? ¿Cuándo sucedió? ¿Quiénes participaron? ¿Qué hizo? ¿Cómo se sintió? ¿Se resolvió? ¿Cómo?

9. Y ahora, ¿cuál ha sido la situación más desfavorable que le ha tocado transitar en la Práctica? ¿Cuándo sucedió? ¿Quiénes participaron? ¿Qué hizo? ¿Cómo se sintió? ¿Se resolvió? ¿Cómo?

10. ¿Cuál cree que es el aprendizaje más significativo que realizan los alumnos en esta cursada? ¿Y el suyo?

11. Si pudiera cambiar algo de la Práctica, ¿qué sería? ¿Por qué lo haría?