



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN CURRÍCULUM ESCOLAR

PROYECTO DE TÍTULO

**“EVALUACIÓN CURRICULAR DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO:
APROXIMACIONES DESDE EL CURRÍCULUM PRESCRITO AL CURRÍCULUM
IMPLEMENTADO”**

POR
ROCIO ALEJANDRA ALMENDRAS CHACANA

Informe presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación, mención Currículum Escolar.

Profesora Guía: Jacqueline Ximena Sandoval Machuca.

Enero de 2020
Santiago, Chile

©2020, Rocío Alejandra Almendras Chacana

Se autoriza su reproducción, sólo con fines académicos, por cualquier medio, siempre que la presente obra sea citada en nota y bibliografía correspondiente.

AGRADECIMIENTOS

Para Salvador y la familia extensa.

Contenido

Resumen.....	5
Introducción.....	6
Problematización.....	7
Relevancia.....	13
Metodología.....	14
Marco conceptual.....	24
Visiones en torno a Aprendizaje y Servicio en educación superior.....	25
Evaluación en Aprendizaje y Servicio.....	27
Currículum y evaluación curricular.....	29
Programa Educativo.....	31
Contextualización.....	32
Configuración del caso: Aprendizaje y Servicio en Ingeniería Comercial.....	36
Diagnóstico FODA.....	50
Análisis y discusión de evidencia.....	55
Propuestas de mejora.....	61
Bibliografía.....	66
Anexos.....	70

Resumen

Los cambios experimentados en la Educación Superior en nuestro país, han desafiado a las instituciones a modificar su estructura y acciones de cara tanto a los procesos de innovación curricular como a la generación de iniciativas para el fortalecimiento de la vinculación con el medio, afanes que buscan nutrir la formación profesional en sintonía con los requerimientos del entorno laboral, social y cultural en que se desempeñarán los profesionales.

A objeto de dar respuesta a las demandas y necesidades sociales, un conjunto de instituciones de educación superior han desarrollado programas educativos de Aprendizaje y Servicio (A+S), los que no han estado exento de dificultades. En ese contexto, se presenta la evaluación de la coherencia curricular de un programa de Aprendizaje y Servicio en la carrera de Ingeniería Comercial con respecto a sus instrumentos macro y micro curriculares desarrollado en una institución de Educación Superior estatal chilena,

Entre los resultados, se advierte en primer término, que la ausencia convergencia en la gestión curricular -promovida por el disenso a nivel político en la institución- impacta en la coherencia curricular establecida entre el programa de Aprendizaje y Servicio y el currículum de la carrera, tensión que dificulta la implementación de experiencias de A+S; en segundo término se releva información a modo de diagnóstico y se proponen mejoras en tres dimensiones: gestión curricular, formación docente y vinculación con el medio.

Palabras claves: Aprendizaje y Servicio, evaluación curricular, coherencia curricular, innovación educativa, implementación del currículum, educación superior.

Introducción

Los procesos de innovación educativa en contextos universitarios han sido fuente de desafíos y tensiones para las instituciones, las cuales han debido modificar sus antiguas estructuras para dar cabida a nuevas perspectivas sobre lo que implica aprender y enseñar en la universidad (Mauri, Coll y Onrubia, 2007; Romero, 2003).

Estos elementos, además de un contexto nacional e internacional que lo promueve (Brunner, 2016; Brunner y Miranda, 2016) permiten delinear nuevos horizontes para el desarrollo de los procesos formativos, transitando de perspectivas centradas en la enseñanza a visiones centradas en los aprendizajes (Biggs, 2010), relevando la importancia de potenciar procesos formativos significativos en contacto directo con las necesidades del entorno (Perrenoud, 2012).

El Aprendizaje y Servicio se plantea como una de las metodologías que permitiría apoyar tales propósitos, en tanto potencia el desarrollo de habilidades de formación ciudadana a partir del contacto directo con comunidades y sus problemáticas, movilizandodiversas competencias profesionales y disciplinares (Martínez, 2010; Puig, Gijón, Martín y Serrano, 2011).

En ese contexto, se presenta la evaluación curricular de un programa de Aprendizaje y Servicio desarrollado en una institución de Educación Superior de carácter estatal, en específico en la carrera Ingeniería Comercial, propuesta que tiene por objetivo general *evaluar la coherencia curricular del programa educativo de Aprendizaje y Servicio en la carrera de Ingeniería Comercial con respecto a sus instrumentos macro y micro curriculares* (Perfil de egreso, plan de estudios y Programa de asignatura y Syllabus, respectivamente), evidenciando la relación lógica que se establece entre ellos.

Como menciona Gvirtz (2011) no es posible construir un conocimiento acerca de un objeto pedagógico si no analizamos y cuestionamos su forma, contenido, prácticas y relaciones sociales - políticas que lo constituyen y lo sustentan (Gvirtz, 2011), lo que nos hace una invitación a no solo mirar la prescripción curricular, sino también su implementación y las características que adquiere el programa de A+S en su contexto, lo que releva la forma y desarrollo que adquiere el currículum (Apple, 1997) y como participan y construyen los actores desde la praxis.

Teniendo en cuenta una visión amplia del currículum, que se define desde la teoría a la práctica (Kemmis, 1986) desde la prescripción a la implementación (Gimeno, 2010), es vital advertir los procesos de implementación curricular que toman forma a partir de puesta en práctica del programa, lo cual exige no solo analizar los instrumentos curriculares en tanto currículum prescrito, sino que también advertir la visión de los actores que participan en el

programa. De este modo, la visión de los actores será fundamental para advertir la implementación del currículum en el aula, advirtiendo la coherencia curricular a través de la confrontación entre lo mencionado en el currículum prescrito y el currículum implementado en voz de los actores que participan.

La propuesta se organiza en diez apartados: en el capítulo problematización se advierten las tensiones que dan origen al tema de evaluación, mientras que la relevancia describe el aporte de la evaluación para la institución y el campo del currículum.

En la metodología se indican las perspectivas y procedimientos metodológicos que orientan la recogida de datos, el marco conceptual define los principales conceptos abordados y la contextualización presenta los antecedentes que caracterizan el caso a evaluar.

En la configuración del caso se presenta la evidencia que se constituye en la fuente principal de la evaluación. Estos elementos se organizarán en torno a un análisis FODA el que nos posibilitará identificar fortalezas y debilidades en la implementación de la experiencia de Aprendizaje y Servicio, elementos que serán profundizados en el análisis y discusión de evidencia para luego definir propuestas de mejora que potencien la implementación del programa.

Problematización

Escenarios de cambio en la Educación Superior: Contexto global y nacional.

El cambio y transformación de las políticas educativas a nivel global han dispuesto un nuevo contexto donde se desenvuelven las instituciones de educación superior, las que han debido remirar sus procesos internos en miras a fortalecer su capacidad de influencia en el estado, la sociedad y el desarrollo de conocimientos (De Souza, 2007).

Estas dinámicas de cambio no solo poseen relevancia en el contexto internacional, sino que también traen consecuencias importantes en el diseño de las políticas educativas y su aplicación en las instituciones chilenas.

En ese contexto, un elemento que se destaca en el contexto global es el Acuerdo de Bolonia (1999) instancia que define la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el que se constituye en un elemento clave para la promoción de la movilidad de los estudiantes, su empleabilidad y el desarrollo global del continente. El proceso de movilidad implica el diseño de políticas que hagan comparables las distintas trayectorias de aprendizaje desarrolladas en las distintas instituciones, colocando al centro de la disputa la creación de un sistema que pueda acreditar los diversos aprendizajes logrados por los estudiantes.

No obstante, la constitución del Espacio de Convergencia Europeo (EEES) y sus consecuencias sobre las políticas educativas en Educación Superior también son producto de

aspectos contextuales en los cuales se desenvuelven aquellos procesos, siendo la sociedad del conocimiento y el énfasis de las directrices del mercado en el sistema de educación superior elementos que inciden en la conformación de nuevas tensiones y desafíos para las instituciones, lo que permea la gestión institucional y las relaciones que allí se establecen (Clark, 1983; Ibarra, 2003, Apple, 1993; Taylor 2008).

En Chile, estos nuevos lineamientos toman cuerpo a partir de la vuelta a la democracia (1990), periodo en el cual se inicia una nueva fase de políticas en Educación Superior, siendo uno de los propósitos el aseguramiento de la calidad y equidad en el sistema (Brunner, 2016; Brunner y Miranda, 2016). Los cursos de acción definidos a partir del fin de la dictadura posibilitan la implementación de una serie programas, entre los que destacan Convenios de Desempeño y Programas MECESUP, orientados principalmente a la realización de acciones de mejoramiento en los diversos ámbitos de las instituciones (MINEDUC, 2004).

Los cambios declarados no solo apuntan a mejorar la infraestructura y gestión universitaria, sino que también colocan un énfasis importante en la innovación curricular y metodológica, lo que se sitúa como un elemento de relevancia a la hora de mejorar las experiencias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en la universidad (OCDE- BM, 2009).

Los nuevos lineamientos también inciden en la incorporación de una nueva función institucional (Adán, Poblete, Angulo, Loncomilla y Muñoz, 2016), relacionada con la vinculación de las instituciones con el medio social y productivo, lo que al igual que los procesos de innovación curricular y metodológica, traen cambios importantes en las organizaciones, intencionado la creación de nuevas arquitecturas institucionales y el desarrollo de procesos formativos en una lógica bidireccional, en sintonía con las necesidades del medio (Fleet, Victorero, Lagos, Montiel y Cutipa, 2017).

Es así como el contexto global y sus consecuencias sobre las políticas educativas a nivel nacional definen una serie de retos a las instituciones de Educación Superior, lo que en el ámbito de los procesos formativos se ha traducido en el énfasis en el desarrollo de innovaciones curriculares y metodológicas, las que motivadas por la nueva composición y características del estudiantado, colocan su acento en el desarrollo aprendizajes significativos y duraderos, acorde a las necesidades del entorno, haciendo eco de la implementación de docencia con sello de vinculación con el medio.

No obstante, tal como destaca Zabalza (2003) innovar implica trastocar la organización institucional y sus procesos, dando origen a tensiones y contradicciones propias de los espacios de innovación lo que modifica, quebraja y/o nutre las relaciones institucionales, lo cual a su vez impacta en los procesos formativos, tal como se advierte en el desarrollo del presente estudio.

Las universidades del CRUCH y la implementación de las políticas educativas en la institución.

Las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades chilenas (CRUCH), en atención a las políticas educativas y la nueva conformación del estudiantado, comienzan a implementar una serie de cambios educativos desafiando con ello las estructuras, procesos y actores involucrados en la formación profesional de los estudiantes.

Como mencionan Pey y Chauriye (2011), el propósito y resultado de estas iniciativas están fuertemente relacionados con la necesidad de profundas transformaciones de la función educativa de la universidad, la cual apunta a la formación profesional en una lógica ciudadana y de compromiso país.

Lo anterior se advierte con claridad en la metáfora sobre la universidad y la torre de marfil, contexto donde las instituciones dejan de ser el centro de desarrollo científico y tecnológico, desvinculado de las necesidades del entorno, para transformarse en instancias de vinculación directa con la necesidad del medio, dando un enfoque situado a las actividades de investigación, docencia y extensión que se realizan (Von Baer, Brugnoli, Márquez de la plata, Pasten, Moffat, Matulic, 2010).

Considerando la diversas de instituciones de educación superior y sus realidades, durante la década de los 2000 las distintas universidades del CRUCH inician procesos intensos de cambio, enfatizando la importancia de la innovación educativa y la vinculación con el medio, lo que se inspira en criterios y problemáticas compartidas, teniendo resultados y procesos heterogéneos en su aplicación.

En ese contexto, se destaca la implementación del Sistema de Créditos transferibles- SCT Chile (CRUCH, 2007), la configuración de procesos de diseño curricular desde un enfoque por competencias y el desarrollo de proyectos de docencia con sello de vinculación con el medio orientados a alinear necesidades formativas y sociales (Adán, Poblete, Angulo, Loncomilla, 2016).

La institución en estudio y la implementación de las políticas educativas

Los procesos antes descritos comienzan a tomar fuerza a partir del año 2011 en la institución a analizar, periodo en que se finaliza el diseño de su política educativa, que establece un modelo curricular y pedagógico que orientará la implementación de los procesos formativos. Dentro de los cambios que describe se cuenta el desarrollo de un enfoque por competencias y el desarrollo de metodologías de enseñanza aprendizaje que sitúen al estudiante en una situación activa en su aprendizaje (UTEM, 2011).

No solo los procesos formativos se ven tensionados por este nuevo contexto, sino también la gestión universitaria, situación que se profundiza a partir de los nuevos lineamientos en torno al aseguramiento de la calidad, donde se intencionan procesos académicos e institucionales integrados y cohesionados

Lo anterior propone que diversos ámbitos institucionales se potencien actuando de forma colaborativa para el logro de los propósitos institucionales. De este modo, se recomienda que las acciones de Vinculación con el Medio tiendan puentes con los procesos formativos, desarrollando actividades de retroalimentación a la docencia.

En atención a tales planteamientos surge la necesidad de desarrollar programas de Aprendizaje y Servicio que posibiliten abordar los procesos formativos en función de las necesidades sociales que se levantan en el entorno.

Como se menciona en la literatura (Martínez, 2010; Puig, Gijón, Martín y Serrano, 2011), el Aprendizaje y Servicio se plantea como una de las metodologías de enseñanza que permitiría apoyar tales propósitos, en tanto se concibe como experiencias de aprendizaje que articulan la profundización en los contenidos curriculares de las asignaturas con el desarrollo de un servicio profesional en un contexto real y desde una perspectiva de formación ciudadana.

De este modo, las propuestas formativas basadas en Aprendizaje y Servicio destacan en el fortalecimiento de habilidades de resolución de problemas, liderazgo, comunicación efectiva y actitudes de justicia social, además de la profundización en los contenidos disciplinares (Moely, McFarland, Miron, Mercer e Ilustre, 2012).

Asimismo, constituye un componente de mejora e innovación considerable, pues impacta directamente en la calidad de vida y el desarrollo de las organizaciones, comunidades y/o instituciones que participan de las iniciativas que contempla la metodología (Tapia, 2010).

De este modo, la implementación de proyectos de A+S en las comunidades se traduce en propuestas de mejora que asocian los saberes disciplinares de las asignaturas con el desarrollo de servicios sociales, atendiendo a necesidades sentidas de las comunidades. Como ejemplo de ello, se advierten experiencias desde las diversas disciplinas, con servicios que van desde instalaciones de servicio eléctrico (estudiantes Ingeniería Civil Eléctrica) hasta la ejecución de talleres de reforzamiento en contexto escolar (estudiantes de pedagogía), entre otros (Lerullo, 2014).

Considerando aquellos propósitos, es importante destacar la implementación de proyectos de Aprendizaje y Servicio desde el año 2005 en la institución, asociados principalmente a la escuela de Trabajo Social.

En atención a las políticas educativas a nivel nacional, en el año 2015 la universidad se adjudica un Proyecto de Mejoramiento Institucional (PMI) titulado "Modelo de escalamiento de la Vinculación con el Medio para el desarrollo de intervenciones de mediano y alto impacto en

el entorno y en la formación docente PMI 1407”, el que sitúa al aprendizaje y Servicio como el centro de su propuesta y es liderado por la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio de la institución.

En el contexto del PMI 1407 se apoya a 7 proyectos de Aprendizaje y Servicio, contemplando apoyo económico para la implementación. Cabe destacar, que la institución cuenta además con concursos de vinculación con el medio, a través de los que financia proyectos de Aprendizaje y Servicio.

En la actualidad, la institución cuenta con 27 experiencias de Aprendizaje y Servicio desarrolladas en veinte planes de estudio de la universidad, lo que alcanza a una cobertura del 66% de la totalidad de las carreras de la institución. Estos proyectos son financiados y gestionados a través de vinculación con el medio.

En el contexto de los concursos de Vinculación con el Medio, las distintas carreras crean sus programas educativos de Aprendizaje y Servicio, diseñando acciones sistemáticas para el logro de metas formativas articuladas con propósitos de vinculación con el medio (Pérez Juste, 2000).

Dentro de las experiencias de Aprendizaje y Servicio desarrolladas en la institución, Ingeniería comercial se constituye en un caso interesante de analizar, en tanto es la carrera que más experiencias de Aprendizaje y Servicio implementa en la institución (cinco durante el año 2017), siendo los directivos de la carrera quienes asumen el liderazgo del programa, planificando y diseñando las iniciativas.

En el marco de aquellos programas, los estudiantes en las asignaturas *Investigación de mercado*, *Marketing* y *Clínica de microempresa* (7º, 6º y 8º semestre respectivamente) llevan a cabo investigaciones de mercado y asesorías económicas a diversas PYMES, siendo aquellos los servicios implementados en el marco de A+S.

Los elementos recién plateados nos permiten caracterizar una panorámica donde la implementación de los programas de Aprendizaje y Servicio son liderados por vinculación con el medio, no relacionándose con los procesos de innovación curricular y metodológica desarrollados en la institución, los que en la práctica dependen de otra vicerrectoría.

Lo anterior tiene consecuencias importantes en la integración de la metodología en el currículum prescrito, ya que al depender de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio no forma parte de los procesos de innovación curricular, no quedando integradas las experiencias de A+S en los instrumentos curriculares de la carrera.

En atención a lo anterior existen dos preguntas que nos permiten problematizar el caso analizado ¿qué debemos considerar a la hora de evaluar un programa educativo de estas características? y ¿qué debe poseer una experiencia formativa para que sea significativa?

Considerando que lo último se constituye en el criterio fundamental para la integración de actividades en la formación profesional de los estudiantes.

En relación a lo primero, como menciona Gvirtz (2011) no es posible analizar un objeto pedagógico si no analizamos y cuestionamos su forma, contenido, prácticas y relaciones sociales que lo constituyen y lo sustentan, lo que nos hace una invitación a no solo mirar la experiencia de aprendizaje que se desarrolla en torno a Aprendizaje y Servicio en aquella carrera, sino que también los procesos que orientan su diseño, las relaciones sociales/políticas que lo construyen y la forma en que aquellos elementos se materializan en la propuesta curricular de la carrera, lo que releva la forma y desarrollo que adquiere el currículum y como participan y construyen los actores desde la praxis (Apple, 1997).

Respecto a los criterios, la literatura del área ha definido que la coherencia de las propuestas de aprendizaje se constituye en elemento fundamental para el desarrollo de propuestas formativas significativas (Biggs, 2010; Díaz y Hernández, 2004; Mauri, Coll y Onrubia, 2008 y Zabalza, 2013).

En ese contexto, no es extraño que la literatura asociada a educación en Educación Superior defina que procesos de educativos significativos se caracterizan por desarrollar propuestas de enseñanza donde los aspectos curriculares se alinean con la didáctica y evaluación, estableciéndose una triada formativa o núcleo pedagógico.

Considerando aquellas premisas y el contexto donde se desenvuelve Ingeniería Comercial ¿es posible advertir coherencia en la experiencia de Aprendizaje y Servicio? considerando que los procesos que inciden en su diseño se encuentran en dos espacios institucionales distintos, motivados por distintos intereses y lógicas. ¿Cómo aquella situación impacta en la implementación curricular de la experiencia de Aprendizaje y Servicio?

Teniendo en cuenta una visión amplia del currículum, que se define desde la teoría a la práctica (Kemmis, 1986) desde la prescripción a la implementación (Gimeno, 2010), es vital advertir los procesos de implementación curricular que toman forma a partir del desarrollo del programa, colocando su acento en la coherencia curricular como elemento fundamental de una experiencia de aprendizaje significativa.

Lo anterior exige no solo analizar los instrumentos curriculares de la carrera y su relación con el programa de Aprendizaje y Servicio en tanto currículum prescrito, sino que también advertir la visión y la relación de los actores que participan en la implementación curricular del programa.

En atención a aquellas premisas, es posible identificar algunas preguntas centrales:

- ¿Cómo se evidencia la coherencia curricular entre los objetivos y acciones del programa de Aprendizaje y Servicio de la carrera Ingeniería Comercial con los instrumentos curriculares (Perfil de egreso, Plan de estudios, Programa de asignatura y Syllabus)?

- ¿Cómo viven los actores participantes (estudiantes, docentes y socios comunitarios) la implementación curricular del programa de Aprendizaje y Servicio?
- ¿Existe coherencia curricular entre la implementación del programa de Aprendizaje y Servicio y la definición curricular de la carrera?

De este modo, se presenta la evaluación curricular de un programa de Aprendizaje y Servicio desarrollado en una institución de Educación Superior de carácter estatal, en específico en la carrera Ingeniería Comercial, propuesta que tiene por objetivos:

Objetivo General:

Evaluar la coherencia curricular del programa educativo de Aprendizaje y Servicio en la carrera de Ingeniería Comercial con respecto a sus instrumentos macro y micro curriculares (Perfil de egreso, plan de estudios y Programa de asignatura y Syllabus, respectivamente).

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar la coherencia curricular del programa de Aprendizaje y Servicio con respecto a los instrumentos macro y micro curriculares que orientan su implementación.
2. Analizar la coherencia curricular en la implementación del programa de Aprendizaje y Servicio desde la visión de sus participantes (docentes, estudiantes y socios comunitarios).
3. Definir orientaciones para potenciar la coherencia curricular del programa de Aprendizaje y Servicio con respecto a la gestión curricular de la carrera definida.

Relevancia

La propuesta de evaluación curricular cobra relevancia en relación a tres aspectos: para la institución en la cual se desarrolla el programa, para el análisis de los procesos de innovación curricular en educación superior y para el análisis del componente curricular en las experiencias de Aprendizaje y Servicio.

En lo que respecta a la institución, en la actualidad la universidad no posee instancias que permitan evaluar los aspectos definidos. En ese sentido, no se han desarrollado procesos de evaluación orientados a advertir el aporte programa en la consecución de las metas formativas propuestas, pese a los esfuerzos económicos y humanos dispuestos para apoyar su desarrollo. De este modo, es pertinente levantar propuestas que permitan obtener información que apoye la toma de decisiones, aportando a la reflexión de docentes y directivos en torno a la

implementación de innovaciones educativas, en específico de experiencias de Aprendizaje y Servicio.

En torno al análisis de los procesos de innovación curricular en educación superior, es importante considerar que la evaluación no solo debe abordar los resultados de la implementación de la experiencia de A+S, sino que también permita nutrir el debate sobre los procesos de innovación y construcción curricular que se desarrollan en la educación superior, advirtiendo las condiciones que permiten o impiden la concreción de los propósitos de las innovaciones curriculares (Díaz- Barriga, 2012).

Asimismo, la implementación de la propuesta también posibilitará ampliar el debate en torno a la importancia del componente curricular de las experiencias de A+S, integrando aquellos elementos a la discusión sobre la implementación de iniciativas de A+S.

Como se advierte en la literatura (Phillips, Bolduc, y Gallo, 2013; Tapia, 2016), existe un escaso abordaje del componente curricular al análisis de iniciativas de A+S. Estos elementos se desarrollan desde procesos de evaluación centrados en aspectos didácticos o bien enmarcándose en perspectivas curriculares tradicionales. En ese contexto, los componentes curriculares que se identifican en las investigaciones guardan relación con las asignaturas donde integrar A+S y su carga académica, aspectos del currículum prescrito que secunda visiones amplias centradas en la implementación curricular. (Apple, 1993; Apple, 1997 y Carr, 1996),

En esa línea, el aporte de la propuesta no solo se enmarca desde evidenciar su impacto formativo, sino que también se constituye en una contribución al campo curricular en educación superior, tensionando aquellos procesos desde la visión de los actores participantes, las relaciones y posicionamientos políticos que nutren y aportan a la construcción del currículum en la universidad (Martínez, 2013).

Esta visión permite reafirmar el campo del currículum como el espacio donde se definen y debaten fines, contenidos y procesos, siendo, a fin de cuentas, el espacio donde grupos y actores se disputan el poder en las instituciones (Díaz- Barriga, 2015).

Metodología

El paradigma que orienta el desarrollo de la propuesta de evaluación será cualitativo, lo cual se aborda ante la necesidad de conocer las interpretaciones de los procesos, considerando una mirada plural, participativa y democrática (Fonseca, 2007) la cual dé cuenta de la diversidad de visiones en torno a la implementación del programa educativo de Aprendizaje y Servicio en Ingeniería Comercial

Para abordar su problematización se propone realizar una evaluación curricular de las actividades, utilizando el estudio de caso como metodología para organizar el proceso de recolección de datos y análisis posterior. Como mencionan Marchant y Foster (2017) el estudio de caso se constituye en una de las metodologías clásicas para evaluar programas educativos, en tanto aborda el análisis de un contexto desde su particularidad, en una perspectiva crítica que invita a potenciar la participación y colaboración de los actores participantes (Marchant y Foster, 2017, p.305-306)

Es importante destacar que el caso seleccionado (programa educativo de Aprendizaje y Servicio en Ingeniería Comercial) corresponde al tipo instrumental, pues tal como menciona Stake (1998) la situación analizada se constituye en una cuestión paradójica, una necesidad de comprensión general que esperamos conocer a profundidad mediante el estudio de un caso particular. En ese contexto, el estudio de casos es un instrumento para conseguir el análisis de un fenómeno particular y controversial (Stake, 1998, pp.16-17).

El carácter controversial y particular del caso de Ingeniería Comercial está dado por alguna de sus características, entre las que destacan:

- es una de las carreras que más experiencias de Aprendizaje y Servicio realiza en el año (5 durante el año 2017).
- son los directivos de las carreras quienes planifican y diseñan la experiencia de A+S, no involucrando en su diseño a los docentes que implementan la experiencia.
- las actividades de Aprendizaje y Servicio son planificadas relevando el componente de vinculación con el Medio, no considerando los procesos de innovación curricular y formación docente en el área.

Tales elementos constituyen la especificidad del desarrollo del programa de Aprendizaje y Servicio en la carrera, elementos que argumentan la necesidad de implementar procesos de evaluación que nos adviertan el impacto de aquellas decisiones en el desarrollo del programa.

Para abordar las particularidades antes señaladas, se utilizará el Modelo de evaluación de Stake (1998), en tanto nos permitirá relevar las experiencias de los actores a la hora de analizar los procesos educativos, considerando el caso como escala para la aplicación de la evaluación. Lo anterior guarda relación con el interés de focalizar la atención en el proceso de implementación curricular de la experiencia de A+S, considerando las visiones de los actores como elemento fundamental para advertir las formas que adquiere la categoría coherencia curricular.

Lo anterior nos propone organizar la evaluación curricular en tres grandes etapas: 1) observación de antecedentes, 2) desarrollo de temas y descripción de caso y 3) elaboración de esquemas para la comprensión y difusión de la información (Stake, 2004).

En la etapa 1) *observación de antecedentes* se procederá a recabar la información referida a los instrumentos curriculares, programa educativo y visión de los actores, elementos que se detallarán a continuación. Para el *desarrollo de temas y descripción de caso* (etapa 2), se codificará y analizará la información, para luego en la etapa 3) *elaborar de esquemas para la comprensión y difusión de la información*, lo que nos permitirá definir estrategias de mejora y elaborar el informe final de la evaluación.

Etapa 1) observación de antecedentes

El sitio para la recolección de información será la institución de Educación Superior donde se desenvuelve la experiencia de A+S, en específico la carrera de Ingeniería Comercial. Dado el carácter externo de los Socios comunitarios también se levantará información en espacios externos a la institución, a través de la modalidad de encuesta online.

Para la implementación de la evaluación, se considera el análisis de tres fuentes: (1) instrumentos curriculares de la carrera (Perfil de egreso, Plan de estudios, Programa de asignatura y Syllabus) (2) documento de programa educativo de Aprendizaje y Servicio (3) visión de los actores participantes en Aprendizaje y Servicio (docentes, estudiantes y Socios comunitarios).

La selección de las fuentes viene dada por centrar la evaluación desde una visión amplia de currículum, la que considere no solo la prescripción curricular sino también su implementación en aula lo que releva la voz de los actores que participan en el proceso (Díaz-Barriga, 2010; Díaz-Barriga, 2012; Gimeno, 2010 y Gvirtz, 2011).

En ese sentido, la evaluación estará orientada al levantamiento de información que permita advertir la coherencia con que se desarrollan las intencionalidades curriculares en las actividades de Aprendizaje y Servicio, considerando para ello la prescripción curricular y su implementación, lo que hace necesario relevar la voz de los actores que participan en el despliegue de la experiencia de A+S.

Esto coloca el foco de la evaluación en el espacio de praxis donde se desenvuelve el programa (Grundy, 1998), distinguiendo la forma y desarrollo que adquiere el currículum, desde la construcción y participación de los actores (Apple, 1997).

Para la recolección de datos, se realizará análisis documental de los instrumentos curriculares de la carrera y del programa educativo de Aprendizaje y Servicio, documentos disponibles en las páginas web institucionales.

En lo referido a los actores, se implementarán dos grupos focales para advertir la visión de docentes y estudiantes, lo que nos permita analizar los esquemas y visiones que los sujetos construyen sobre la experiencia de Aprendizaje y Servicio (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). En ese sentido, el grupo focal nos posibilitará analizar las características que adquiere la

implementación de la experiencia de A+S relevando los significados compartidos, las pugnas y tensiones que surgen en la implementación.

En relación con la visión de los Socios comunitarios, se implementará una encuesta de modo de advertir las categorías e ideas principales que surgen en el desarrollo de la experiencia de Aprendizaje y Servicio. Si bien el sociocomunitario como contraparte de la experiencia se encuentra vinculado constantemente con la institución, este se corresponde con un actor externo, lo cual la estrategia de encuesta vía online permitirá recabar la data necesaria para advertir su visión.

Considerando el foco cualitativo de la evaluación, el proceso de muestreo estará dado por la identificación de muestras que permitan comprender el fenómeno de estudio y por la capacidad operativa de recolección y análisis de información (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.394), definiendo criterios y muestras que nos permitan acercarnos con mayor facilidad a la información, en coherencia con los propósitos definidos.

Para el grupo focal con estudiantes, se utilizará muestra por cuotas (Hernández et al., 2010, p. 397). Para ello se procederá a identificar criterios para reducir el universo de estudiantes (137 estudiantes de las asignaturas que desarrollan Aprendizaje y Servicio: Clínica de microempresa, Investigación de Mercado y Marketing) y se decidirá el tamaño y número de cuotas (Canales, 2006, p.145). Para abordar el muestreo por cuotas se decide que se identificarán 5 estudiantes de cada asignatura, quienes cumplan con los siguientes criterios:

- Estudiantes de Ingeniería Comercial
- Estudiantes que hayan cursado la asignatura
- Estudiantes que hayan aprobado la asignatura

Para la recolección de datos de los docentes se utilizará muestra homogénea, en tanto las unidades de selección (es decir los docentes) poseen un mismo perfil, característica o actividad (Hernández et al., 2010, p. 398) la cual viene dado en este caso por realizar actividades docentes en una asignatura donde se integran experiencias de Aprendizaje y Servicio.

En lo que respecta a los socios comunitarios, se utilizará la muestra censal (Hernández et al., 2010), en tanto la muestra será igual al universo de socios comunitarios participantes. La decisión sobre el tipo de muestreo viene dada por la capacidad de respuesta de los informantes, puesto que considerando que son actores externos a la institución la tasa de respuesta puede ser baja. Así, ampliar la muestra al total de los socios comunitarios permitirá generar más opciones de respuesta a objeto de recabar la mayor y mejor información posible. Lo anterior corresponde a una decisión operativa, ante la dificultad de obtener información de agentes externos a la universidad.

Etapa 2) desarrollo de temas y descripción de caso

Luego del proceso de recolección de información se procederá a codificar y analizar la información, lo que posibilitará la identificación de mejoras al desarrollo del programa educativo.

Tal como se menciona en los apartados anteriores, la categoría central que se advierte en los objetivos de la evaluación se relaciona con coherencia curricular. Para advertir las características que adquiere la coherencia en la definición e implementación del programa, se procederá a codificar los datos considerando los siguientes elementos:

- Identificación de códigos desde los datos (grupo focal estudiantes, docentes y encuesta de Socios comunitarios)
- Establecer relaciones entre códigos (Pérez Serrano, 2007, p, 106).

Para el caso de los datos obtenidos de la visión de los actores (grupos focales y encuesta) se identificarán códigos emergentes, los que permitan identificar las características que adquiere la coherencia curricular en la implementación del programa.

Para el caso de la codificación de los instrumentos curriculares y programa educativo, se procederá a construir una matriz de comparación de modo de organizar la identificación de códigos, lo que posibilite la gestión y organización de la información, resguardando mantener la riqueza y originalidad de los datos presente en los documentos. Con la información obtenida se analizarán los datos utilizando el análisis de contenido como estrategia. Lo anterior nos permitirá otorgar sentido a la información recogida, buscando categorías relevantes para el análisis y descubriendo el significado que se esconde tras los datos (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 72)

Etapas 3) elaborar de esquemas para la comprensión y difusión de la información

En base a la información obtenida, se interpretará la información para luego construir un FODA que identifique fortalezas y debilidades del programa. En función de lo anterior se definirán estrategias de mejora y propuestas de solución, elementos que se incluirán en el informe final de la evaluación.

Considerando las etapas definidas, a continuación, se detalla la organización del proceso de recolección y análisis de la información:

Etapa	Preguntas	Objetivos	Fuentes	Instrumento de recolección	Actividad	Fecha	Medio de verificación
(1) Observación de antecedentes	a) ¿Cómo se evidencia la coherencia curricular entre los objetivos y acciones del programa de Aprendizaje y Servicio de la carrera Ingeniería Comercial con los instrumentos curriculares (Perfil de egreso, Plan de estudios, Programa de asignatura y Syllabus)? ¿Existe coherencia curricular entre la implementación del	a) Caracterizar la coherencia curricular del programa de Aprendizaje y Servicio con respecto a los instrumentos macro y micro curriculares que orientan su implementación.	Instrumentos macro y micro curriculares de Ingeniería Comercial (Perfil de egreso, plan de estudios, programa y syllabus de asignatura) Programa educativo de Aprendizaje y Servicio	Matriz de comparación	Análisis documental	Mayo-junio 2018	Elaboración de matriz de comparación

	programa de Aprendizaje y Servicio y la definición curricular de la carrera?						
	b) ¿Cómo viven los actores participantes (estudiantes, docentes y socios comunitarios) la implementación curricular del programa de Aprendizaje y Servicio?	b) Analizar la coherencia curricular en la implementación del programa de Aprendizaje y Servicio desde la visión de sus participantes (docentes, estudiantes y socios comunitarios).	Estudiantes de Ingeniería Comercial que participan en experiencia de A+S	Grupo focal	Implementar grupo focal	Abril 2018	Transcripción grupo focal
Docentes que implementan experiencia de A+S			Grupo focal	Implementar grupo focal	Mayo 2018	Transcripción grupo focal	
Socios comunitarios			Encuesta	Enviar encuesta	Junio 2018	Resumen encuesta	
(2) desarrollo de temas y descripción de caso	a-b	a-b	-	-	Análisis de contenido de información obtenida	Agosto-noviembre 2018	Análisis de información
(3) elaborar de esquemas	a-b	c) Definir orientaciones para	-	-	FODA	Agosto-noviembre	Informe final de

para la comprensión y difusión de la información		potenciar la coherencia curricular del programa de Aprendizaje y Servicio con respecto a la gestión curricular de la carrera definida.				2018	evaluación curricular
--	--	--	--	--	--	------	-----------------------

Dentro de los criterios de rigurosidad científica a relevar se destacan los relacionados a *transferibilidad* y *credibilidad*, ya que, si bien el modelo de evaluación y sus componentes emergen de un análisis contextual institucional, dada la similitud de procesos que se viven en otras instituciones, la propuesta podría aplicarse en otra realidad institucional. Asimismo, la credibilidad se verá resguardada por la saturación de información y conocimientos de la realidad en la cual se implementa el programa, realizada en vinculación con los actores que desarrollan el proceso.

Marco conceptual

En relación a la propuesta presentada se advierten cuatro conceptos que articulan la discusión y permiten abordar el caso de evaluación: currículum, evaluación curricular, Aprendizaje y Servicio y Programa educativo.

Como sostiene Brunner (2016) los años 2000 inauguran un nuevo contexto para la educación superior caracterizado por procesos de masificación, transformación de la composición de los estudiantes e introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) (Brunner, 2016, p. 137). Estos procesos han tenido como consecuencia la transformación del significado de enseñar y aprender en la universidad, lo que amparado en la premisa de “mejorar la calidad de la enseñanza” (Romero, 2003, p. 114) ha potenciado el desarrollo de diversas iniciativas de innovación educativa, orientadas al desarrollo de experiencias formativas significativas que posibiliten al estudiante movilizar los aprendizajes adquiridos, contribuyendo a la mejora cualitativa de la enseñanza (Mauri, Coll y Onrubia, 2007).

Los cambios a nivel de procesos formativos también se han visto influenciados por el énfasis de las acciones de vinculación con el medio, la que se asume en directa interacción con la docencia y la investigación, como una función esencial y prioritaria en las instituciones (Von Baer, 2016).

La anterior se define como una expresión sustantiva de la Responsabilidad Social Universitaria, integrada transversalmente al conjunto de funciones institucionales, acciones que se agrupan en una variedad de actividades de muy diferente naturaleza y propósito. Éstas se enfocan en la realización de actividades centradas en extender el sello universitario al entorno – desde un enfoque tradicional de extensión – o bien se basan en acciones bidireccionales basadas en nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo y profesional con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales y hacer frente a las necesidades que se desarrollan en el contexto (Mendoza, 2017; CNA, 2013).

Lo anterior ha definido una serie de desafíos a la hora de implementar procesos de aprendizaje, lo que ha construido un nuevo contexto donde se desarrollan los procesos formativos.

Al alero de las nuevas orientaciones entorno al significado de aprender y enseñar en la universidad se han desarrollado un crecimiento importante de estudios enfocados en analizar y evaluar prácticas de innovación educativa, adquiriendo gran importancia los estudios que integran actores del medio como parte de los procesos formativos.

En ese contexto, Aprendizaje y Servicio se ha constituido en una de las experiencias educativas evaluadas en contextos universitarios utilizando para ello diversos enfoques e

instrumentos (Campo, 2015; Castro, González, Calle y Carrasquilla, 2015; Cea, González y Muñoz, 2014).

Ahora bien, es importante destacar el poco abordaje de los conceptos de evaluación curricular, programa educativo y currículum, en tanto lo que prevalece se relaciona con análisis sobre la implementación de programas de Aprendizaje y Servicio y evaluaciones del impacto del servicio desarrollados por los estudiantes (Phillips, Bolduc y Gallo, 2013, p. 75).

En ese contexto, el análisis de la dimensión curricular queda secundada por aspectos metodológicos, lo cual se constituye en el grueso de la actividad académica en el área. Lo anterior nos plantea el desafío de problematizar los elementos curriculares en el marco de la evaluación de Aprendizaje y Servicio.

En una apuesta por problematizar el componente curricular en el análisis de experiencias de A+S, se presentará de forma general las visiones respecto de A+S para luego analizar su vinculación con evaluación curricular, currículum y programa educativo, desarrollando cada una de las ideas en un apartado.

Visiones en torno a Aprendizaje y Servicio en educación superior

Antes de aproximarnos a las distintas experiencias de evaluación en Aprendizaje y Servicio es fundamental intentar definir lo que se ha conceptualizado sobre A+S.

En lo referido en específico a Aprendizaje y Servicio, podemos organizar la discusión en torno a dos tipos de publicaciones: 1) estudios vinculados a las redes académicas de Aprendizaje y Servicio 2) estudios que surgen de la realidad universitaria.

Existen al menos tres redes académicas internacionales que se han dedicado a abordar e investigar prácticas de Aprendizaje y Servicio en el mundo: el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio (CLAYSS- Argentina), Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio (España) y International Association for research on Service Learning and Community Engagement (IARSLCE- Estados Unidos).

Cada una de aquellas instancias plantea de forma distintiva la conceptualización sobre Aprendizaje y Servicio. Las publicaciones asociadas a CLAYSS definen Aprendizaje y Servicio como experiencia de innovación educativa basada en el desarrollo de una actividad o servicio solidario, en la cual los estudiantes movilizan los conocimientos curriculares aprendidos en pro del desarrollo de un servicio que atienda a una necesidad sentida de una comunidad o sociocomunitario, relevando el sentido social de la experiencia (Caire, 2017; Puglisi, 2016; Tapia, 2010 y Tapia, 2016).

Los investigadores participantes de la Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio definen de forma similar la metodología, considerando que Aprendizaje y Servicio es una estrategia

didáctica innovadora que posibilita la participación del estudiante en propuestas de intervención social, en las que además de aplicar los conocimientos que adquiere en el espacio educativo convencional, se involucra en determinadas problemáticas con una importante repercusión social, generando sinergias con las entidades sociales (Bates, 2017; Burget, 2015; Del Río, 2016; Saz y Ramo, 2015 y Sotelino, 2014)

A diferencia de lo planteado por los investigadores asociados a CLAYSS, la Red Iberoamericana entiende la metodología desde la visión de Educación y Justicia Social y Educación para la paz, argumentando desde aquella línea el carácter significativo y pertinente del desarrollo de experiencias de Aprendizaje y Servicio en los contextos educativos (Aramburuzábal, 2013; Castro, Souto, De los Santos y Hernández; 2016; Latorre y Martínez, 2017; Martínez, 2010 y Puig, Gijón, Martín y Serrano, 2011).

Un enfoque distintivo se plantea desde el mundo anglosajón proveniente de Association for Research on Service Learning and Community Engagement, quienes focalizan su interés en el desarrollo de un “servicio” como un medio o vehículo para el aprendizaje, destacando el aporte formativo como elemento esencial del Aprendizaje y Servicio, secundando su relevancia social. En ese contexto, se conceptualiza como una metodología en la cual los estudiantes logran aprendizajes a través de la participación en experiencias de servicio en un contexto, vinculándolo de forma más explícita con la idea de voluntariado (Furco, 2011, 1990; McKay y Rozee, 2004; Moley, McFarland e Ilustre, 2001 y Niehaus y García, 2017).

Es importante destacar que la producción académica no solo se ha desarrollado a partir de las redes mencionadas, sino que un aporte importante lo han proporcionado investigadores de las diversas universidades, quienes han permitido ampliar la mixtura de definiciones y categorías existentes en torno a Aprendizaje y Servicio. En ese contexto Butin (2006) ha propuesto una categorización sobre el concepto de Aprendizaje y Servicio, lo que nos permite complementar la conceptualización asociada a las redes académicas.

Butin (2006) plantea que en las experiencias de Aprendizaje y Servicio se pueden advertir cuatro perspectivas: técnica, cultural, política y postcrítica. La perspectiva técnica, puntualiza la importancia del análisis de la calidad del servicio entregado, potenciando una reflexión centrada en la satisfacción y eficiencia del servicio, relevando una perspectiva centrada en la evidencia cuantitativa de la experiencia realizada. Asimismo, la perspectiva cultural enfatiza la experiencia vivida por los estudiantes en la comunidad, relevando un enfoque cualitativo y fenomenológico de la experiencia, lo cual es complementado por una perspectiva postcrítica que destaca la importancia de la experiencia de A+S en la construcción de identidad en los estudiantes. Mientras que la perspectiva política reivindica el análisis de las relaciones de poder que inciden en el desarrollo de problemáticas territoriales en los espacios o comunidades (Butin, 2006, pp. 1674–1692).

Otro elemento que nos permite nutrir la revisión conceptual sobre Aprendizaje y Servicio se relaciona con las voces que critican el desarrollo de la metodología. En ese contexto, es

interesante de revisar la visión de Eby (1998) quien identifica a lo menos nueve factores de riesgo o posibles problemáticas que generalmente poseen los programas de Aprendizaje y Servicio. El énfasis hacia los aprendizajes, no incluir a los actores participantes diluyendo la bidireccionalidad, escaso monitoreo, definición de servicios que no pueden ser desarrollados por estudiantes y dejar secundada la relevancia social de los programas de Aprendizaje y Servicio son algunos de los temas relevantes planteados por el autor.

Considerando los aportes teóricos revisados, es importante definir al menos dos características fundamentales que deben estar presentes en toda experiencia de aprendizaje y servicio: aporte formativo (Furco, 2011) e intencionalidad social (Aramburuzabala, 2013; Eby, 1998 y Tapia, 2010). En ese contexto se plantea que Aprendizaje y Servicio se constituye en una metodología de enseñanza aprendizaje que permite enriquecer el proceso formativo en una lógica bidireccional con el entorno (Eby, 1998), movilizandolos aprendizajes para dar apoyo a desafíos presentes en un contexto social de la relevancia. Lo anterior considera atender necesidades que no puedan ser resueltas por las instituciones públicas o privadas, aludiendo a una necesidad sentida que presenten las comunidades.

Los elementos planteados nos permiten definir una serie de categorías que nos ayudarán a identificar el foco de la evaluación curricular a partir de experiencias de Aprendizaje y Servicio. Considerar el Aprendizaje y Servicio como parte de un proceso de aprendizaje formal implica analizar los referentes que guían el proceso formativo, lo que nos orienta hacia el análisis de los elementos curriculares que se encuentran a la base de las experiencias de Aprendizaje y Servicio. Lo anterior no solo define el análisis del currículum prescrito de la carrera, sino también su desarrollo curricular, es decir la puesta en práctica del currículum prescrito, donde adquiere relevancia la visión de los distintos actores participantes.

Ahora bien, en relación a la evaluación de Aprendizaje y Servicio, es importante destacar que la implementación de tales procesos ha definido diversos focos, los que también se relacionan con el foco teórico o con los elementos que cada red ha considerado relevante evaluar.

En ese contexto, a continuación, se presentará una breve descripción sobre los énfasis que ha tomado la evaluación en Aprendizaje y Servicio, entregando una panorámica general sobre el contexto en el cual se desarrollará la evaluación curricular.

Evaluación en Aprendizaje y Servicio

Los procesos de evaluación de Aprendizaje y Servicio han considerado diversas modalidades, énfasis y objetos de evaluación. Así, desde el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio y Red Iberoamericana de Aprendizaje se ha enfatizado en la importancia de evaluar cualitativamente la experiencia de aprendizaje que surge de la implementación de proyectos de A+S, así como también la evaluación de satisfacción en torno al servicio (Lerullo, 2014).

En esa línea, los elementos a considerar en la evaluación están relacionados con el impacto de las experiencias de A+S en los distintos agentes participantes (estudiantes, socios comunitarios, docentes) e impacto en la calidad educativa (Pizarro, Hasbún y Garrido, 2017).

En lo referido a la calidad educativa, es importante destacar el aporte del Aprendizaje y Servicio a la mejora de las calificaciones de los estudiantes, propiciar instancias de inclusión, así como también incidir en las tasas de retención de los estudiantes (Rossa y Fiorin, 2017).

En relación a los aspectos metodológicos que guían la evaluación, es importante destacar el enfoque cualitativo con que han operado los procesos de evaluación, considerando docentes, estudiantes y socios comunitarios, relevando las experiencias que surgen de la implementación de los programas de Aprendizaje y Servicio. Pese al carácter participativo, los procesos de evaluación presentan un escaso desarrollo metodológico, donde solo se ha identificado una experiencia que utiliza un modelo de evaluación argumentado desde sus bases teóricas -que si bien no se define como una evaluación del currículum- plantea una propuesta interesante de considerar (Cano, 2015).

Una crítica importante se realiza en *Association for Research on Service Learning and Community Engagement (IARSCLE)*, en tanto se cuestiona la escasa evidencia con que se desarrollan los procesos de evaluación (Furco, 2013). En ese contexto, se asume como propósito principal el levantamiento de evidencia científica que permita orientar la experiencia de Aprendizaje y Servicio, priorizando por métodos mixtos o bien cuantitativos (Nicotera, Desmarais y Brewer, 2013).

En ese contexto, la evaluación se ha centrado en evaluar temáticas referidas a los aportes del A+S en los aprendizajes (mejora del aprendizaje y rendimiento, compromiso con el aprendizaje y motivación, indicadores de éxito formativo y habilidades de formación ciudadana) así como también evaluar el impacto en la participación juvenil (Blomstrom y DeBoer, 2014; Furco, 2013; Nicotera, Brewer y Desmarais, 2013 y Hayford, Blomstrom y DeBoer, 2014).

En relación a la descripción realizada es importante destacar dos aspectos relevantes para la presente evaluación: 1) la literatura destaca la importancia de evaluar considerando los diversos agentes involucrados 2) existe escasa problematización de temas curriculares en los procesos de evaluación (Phillips, Bolduc y Gallo, 2013). En relación a lo anterior se distinguen dos publicaciones referidas a temas curriculares, las que si bien no priorizan en temas de

evaluación, si nos indican aspectos curriculares importantes en A+S, lo que se constituirá en los elementos a problematizar en la evaluación.

En ese contexto Phillips, Bolduc y Gallo (2013) analizan las decisiones curriculares que toman los diseñadores curriculares a la hora de integrar A+S en el currículum prescrito (Phillips, Bolduc y Gallo, 2013); mientras que Tapia (2016) plantea los distintos espacios curriculares o asignaturas para integrar Aprendizaje y Servicio en los planes de estudios en contextos de educación superior.

Atendiendo a lo anterior, es importante sintetizar algunos elementos:

- Es fundamental el rol que adquieren los diversos actores participantes en experiencias de Aprendizaje y Servicio, en tanto informantes de la evaluación.
- Esto advierte una visión participativa en el análisis de la implementación de la experiencia, pero que entra en contradicción con la racionalidad curricular preponderante, que asume como único elemento curricular el plan de estudios o estructura curricular que orienta la experiencia de A+S.

Lo anterior nos advierte una visión restringida sobre los debates curriculares en contextos de Aprendizaje y Servicio, en tanto se asume el currículum prescrito como el elemento curricular a problematizar, no cuestionando el desarrollo curricular y la visión de los actores que participan en la implementación del currículum, es decir, no evidencia su praxis, enfatizando el componente técnico (Apple, 1997).

Relevando los aportes de la evaluación centrada en advertir el impacto de A+S en los procesos formativos y la visión de los actores, la presente evaluación se orientará a analizar los instrumentos curriculares que orientan la experiencia de A+S considerando currículum prescrito - siguiendo la línea de Tapia (2016) y Phillips, Bolduc y Gallo (2013)- complementado con la visión de los distintos actores sobre el desarrollo curricular de la experiencia de A+S. En ese contexto, como diría Apple, lo que interesa en la evaluación es relevar la forma y desarrollo que adquiere el currículum, no solo su contenido (Apple, 1997, p. 13).

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante definir lo que se entiende por currículum y cómo será conceptualizado en la evaluación. A continuación, se revisarán los distintos enfoques en currículum y su evaluación.

Currículum y evaluación curricular

Aprendizaje y Servicio se considera el marco general sobre el cual se implementarán los procesos de Evaluación curricular, entendida como el proceso de levantamiento de información y toma de decisiones contextualizadas que permiten mejorar los procesos educativos implementados en un contexto (Brovelli, 2001).

Tal como menciona Fernández (1998) la evaluación no tiene la misma consideración, ni juega el mismo papel en cada una de las perspectivas curriculares (Fernández, 1998, p.298), en tanto cada una de ellas define el objeto de evaluación -es decir currículum- de forma particular. En ese sentido, será la perspectiva curricular la que influenciará la definición del currículum en tanto objeto de evaluación (Brovelli, 2001).

Desde la perspectiva técnica se asume que el currículum debe ser evaluado en una lógica de medición que permita levantar evidencias (Fernández, 1998, p.298), siendo evaluados los objetivos curriculares, definidos de forma clara y precisa, para que luego un grupo de expertos, ajenos a la práctica escolar puedan medir las conductas observables que se desarrollan como fruto de la implementación del currículum. Tal como afirma Grundy (1998), en los modelos de desarrollo curricular informados por una perspectiva técnica, la evaluación de currículum está separada del proceso de implementación y diseño, siendo evaluado el currículum en tanto objetivos, con el propósito de controlar la práctica educativa evidenciando el cumplimiento de los lineamientos definidos con anterioridad. (Grundy, 1998, p.60). Desde esa perspectiva los objetivos se constituyen en los elementos concretos a evaluar, siendo la evaluación del currículum una evaluación del cumplimiento de los objetivos realizadas para mejorar la calidad de los procesos educativos y medir su efectividad, desarrollada por actores externos.

En ese contexto, desde una perspectiva técnica, Aprendizaje y Servicio serían evaluados en función de lo que se define desde el currículum prescrito (perfil de egreso, plan de estudios, programa de asignatura y syllabus), en una lógica de evidenciar el cumplimiento de los propósitos y desde la mirada de un externo.

Colocando el foco en los procesos de deliberación y participación como elementos fundamentales en la construcción curricular, desde la perspectiva práctica el objeto de evaluación se define desde la práctica pedagógica. En ese sentido, el currículum adquiere significado en tanto se constituye gracias a procesos de deliberación, los cuales se plasman en la práctica pedagógica, entendiendo el currículum como parte de ella (Fernández, 1998, p.300).

Si desde la perspectiva técnica se define la evaluación como un elemento externo a su objeto, desde la racionalidad práctica se afirma que es imposible definir procesos de evaluación separados de su implementación y sin los actores involucrados, es decir la práctica pedagógica, siendo parte de un mismo proceso, el cual se desarrolla por quienes están involucrados en el proceso y la comunidad educativa. Así desde la perspectiva práctica, el objeto a evaluar sería el currículum en tanto práctica pedagógica, entendiendo el diseño, implementación y evaluación como parte de un mismo proceso, el que permite levantar información para retroalimentar la práctica docente.

Considerando lo anterior, el elemento a evaluar en Aprendizaje y Servicio sería el currículum entendido como un continuo, es decir su desarrollo (implementación) curricular, integrando a la comunidad educativa con el propósito de nutrir la definición curricular para potenciar la interpretación y el juicio de docentes y estudiantes (Fernández, 1998, p. 300).

En ese contexto, entender el desarrollo del proceso de evaluación curricular de A+S desde una perspectiva comprensiva y contextualizada implica situar el objeto de evaluación desde la acción y reflexión en un contexto, lo que exige definir referentes evaluativos desde la experiencia educativa, permitiendo analizar las decisiones que se desarrollan en ese espacio, lo que obliga situarse en el contexto (Grundy, 1998, p.146).

Entender el currículum desde la praxis, implica situar el objeto de evaluación desde la acción y reflexión en un contexto social y cultural, lo cual implica definir el contenido del currículum desde la experiencia educativa la reflexión que surge de ella y como somos capaces de actuar en el contexto (Grundy, 1998, p.146).

De este modo, para evaluar el currículum desde una perspectiva crítica se debe colocar la atención en las acciones y reflexiones que articulan la práctica pedagógica desde una mirada transformadora (praxis), lo cual definiría el ¿qué evaluar?, considerando la diversidad de agentes que conforman la praxis (actores) en una mirada participativa y colaborativa, teniendo como propósito (¿para qué evaluar?) decidir sobre la práctica, criticar lo aprendido (Fernández, 1998, p. 302) y develar las relaciones de poder que median en las prácticas educativas.

Considerando las distintas perspectivas, sus objetos, propósitos y actores involucrados en los procesos de evaluación curricular, es importante tener en cuenta que para el desarrollo de la evaluación curricular en Aprendizaje y Servicio es vital la implementación de procesos holísticos, participativos y contextualizados, lo que implica repensar los procesos desde lo que ocurre en la práctica pedagógica, en atención a una mirada situada y reflexiva.

En atención a los énfasis propuestos, se priorizará evaluar la coherencia curricular a nivel de currículum prescrito e implementado, potenciando el análisis del logro de las metas formativas definidas en el programa de Aprendizaje y Servicio. En ese contexto se entenderá coherencia curricular como el grado de integración o relación de los distintos componentes macro (perfil de egreso y plan de estudios) y micro curricular (programa de asignatura y syllabus) (López, 2011) con respecto al programa educativo de aprendizaje y servicio.

En síntesis, la evaluación curricular se orientará desde una perspectiva práctica- crítica, relevando la participación y su mirada sobre la práctica pedagógica que implica la experiencia de Aprendizaje y Servicio.

Para abordar la globalidad de conceptos utilizados en el proceso de evaluación a continuación se presenta la conceptualización de programa educativo.

Programa Educativo

Al analizar el concepto programa educativo es común relacionarlo con proyecto educativo o políticas educativas, en tanto ambos conceptos aluden a acciones que orientan objetivos

educativos definidos. En ese contexto, el desarrollo de los programas educativos viene acompañado de proyectos educativos que los guían o bien con políticas educativas que hacen del programa una forma de materializar las distintas dimensiones de la política (Kisilevsky, 2009).

Si bien aprendizaje y Servicio no se constituye en un elemento curricular en sí mismo, en tanto se constituye en metodología de enseñanza aprendizaje, si es posible identificar elementos curriculares en el programa de Aprendizaje y Servicio, asociados a los contenidos, objetivos de aprendizaje y asignaturas involucradas.

En ese contexto, para el abordaje de la evaluación se analizará la implementación de la metodología Aprendizaje y Servicio a través del concepto “programa educativo”, en tanto tal como menciona Pérez Juste (2000) un programa educativo es un plan sistemático diseñado al servicio del logro de las metas educativas, el cual considera objetivos, contenidos curriculares, disponiendo de medios y recursos para el logro de tales propósitos. En ese sentido, siguiendo la categorización de Pérez Juste, es posible identificar en Aprendizaje y Servicio todos los elementos indicados, los cuales se sintetizan en el documento institucional “Proyecto de Aprendizaje y Servicio de Ingeniería Comercial”.

Los elementos curriculares determinados nos ayudan a definir con mayor claridad el objeto curricular a evaluar, en tanto no se valorará la metodología Aprendizaje y Servicio como elemento didáctico, sino que se evaluará cómo la carrera define propósitos curriculares y cómo son desarrollados en la implementación de la experiencia, donde es crucial la visión de los actores (García, Leiva y Baez, 2009).

Contextualización

La institución

La institución es una Universidad de carácter estatal, fundada en 1993. Se organiza en tres sedes ubicadas en las comunas de Santiago, Providencia y Macul, instalaciones donde desarrolla sus distintas áreas de gestión.

El organigrama de la universidad está compuesto por tres vicerrectorías: Vicerrectoría Académica, Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Vicerrectoría de Administración y Finanzas, las cuales son comandadas por rectoría y su Consejo Superior, organismo colegiado a cargo de la dirección de la institución compuesto por representantes de los estamentos de académicos, funcionarios y estudiantes y por tres miembros electos por la Presidencia de la República. La universidad se caracteriza por

su organización jerárquica dispuesta en autoridades unipersonales e instancias colegiadas (UTEM, 2017).

La Vicerrectoría Académica, orientada a promover el desarrollo integral de los estudiantes y su cuerpo académico, se organiza en la Dirección de Evaluación Académica, Dirección de Docencia, Dirección de relaciones estudiantiles, Dirección de Investigación y Desarrollo Académico y el Sistema de Bibliotecas. Dentro de los proyectos desarrollados, se destaca la implementación del Proyecto de Fortalecimiento Universitario, el cual busca la creación del Centro de Aprendizaje y Enseñanza, el cual promoverá los propósitos de la vicerrectoría a partir del desarrollo de un modelo de tutorías en estudiantes y capacitación docente.

Dentro de los propósitos de la Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión (más adelante Vicerrectoría de Vinculación con el Medio) se cuenta definir los objetivos institucionales a alcanzar en el área de Vinculación con el Medio, para lo cual considera el trabajo de la Dirección de Transferencia Tecnológica, Consejo Asesor Social Empresarial, Red de Titulados y Egresados, Dirección de Capacitación y Postítulo, Editorial y Unidad de Estudios (unidad donde se integra el Programa de Aprendizaje y Servicio). La Vicerrectoría cuenta con un centenar de proyectos y programas de vinculación con el medio, los que permiten disponer de recursos para que las distintas facultades y sus planes de estudio realicen acciones sistemáticas de Vinculación con el Medio, lo cual potencie su vínculo con el entorno. Para organizar aquellas tareas la Vicerrectoría ha definido los centros facultad que se constituyen en la instancia encargada de coordinar y apoyar las actividades de vinculación con el medio, potenciando el impacto del entorno en las actividades realizadas por las distintas carreras.

En relación a los proyectos implementados por la Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica, destaca la implementación del PM 1407 "Modelo de escalamiento de la vinculación con el medio para el desarrollo de intervenciones de mediano y alto impacto en el entorno y en la formación docente", el cual permitió sentar las bases para el desarrollo de proyectos de Aprendizaje y Servicio a partir del año 2015.

Por su parte la Vicerrectoría de Administración y Finanzas está a cargo de conducir la gestión económica y administrativa de la institución, especialmente la ejecución de las políticas de desarrollo en todo lo concerniente a la obtención, programación, organización y control de los recursos institucionales, además de llevar la contabilidad de la Universidad.

Los procesos formativos en la institución y su implementación en Ingeniería Comercial

La entrada en vigencia de un nuevo Modelo Educativo (2011) define cambios sustantivos en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en la institución, promoviendo procesos de innovación curricular y metodológica donde se prioriza la formación por ciclos, definición de perfiles de egreso por competencias y la implementación de metodologías de enseñanza aprendizaje que sitúan al estudiante en una situación activa en su aprendizaje.

Para el desarrollo de planes de estudio innovados, la Unidad de Innovación Curricular (UIC) ha definido una serie de procesos: conformación del comité de diseño curricular (académicos encargados de liderar el proceso de diseño curricular), diagnóstico curricular, levantamiento de información y diseño de perfil de egreso, definición de logros y rutas de aprendizaje, asignación de carga académica por asignatura, definición de plan de estudios, elaboración de instrumentos curriculares a nivel micro (programa de asignatura y syllabus) y validación de innovación curricular a nivel institucional.

Luego de los procesos de diseño curricular, se contempla el apoyo de la Unidad de Mejoramiento Docente (UMD) orientada a acompañar los procesos de desarrollo curricular desde la perspectiva de la formación de los docentes universitarios y el apoyo a la identificación de problemáticas pedagógicas que suelen desarrollarse como fruto de los procesos de implementación del currículum.

La carrera de Ingeniería Comercial finaliza su proceso de innovación durante 2012, comenzando a implementarse en aula a partir del 2013. El proceso permite modificar los supuestos teóricos que se encuentran detrás del proceso de construcción curricular, transitando de un modelo centrado en objetivos a una propuesta basada en logros de aprendizajes y competencias, perspectiva con la que se apunta a nutrir la formación profesional de los estudiantes, definiendo ciclos y trayectorias formativas, abriendo espacios de práctica temprana y acercando la formación profesional a los desafíos del mundo laboral (Resolución 06681UTEM, 2012).

El avance de los procesos de innovación curricular en la institución ha sido progresivo, lo cual ha redundado en el desarrollo de procesos de innovación metodológica como fruto de los procesos de desarrollo curricular. Ahora bien, también es importante destacar que en algunos casos los procesos de innovación curricular no han sido el único motor para el desarrollo de innovaciones educativas, sino que ellas también han surgido como respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes, o bien a través de estímulo institucional.

En relación a lo anterior, en el año 2015 la universidad se adjudica un proyecto de mejoramiento titulado "Modelo de escalamiento de la vinculación con el medio para el

desarrollo de intervenciones de mediano y alto impacto en el entorno y en la formación docente” PM 1407, el cual sitúa al Aprendizaje y Servicio como centro de su propuesta, lo que es apoyado por la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio de la institución, quien toma el liderazgo de la implementación de Aprendizaje y Servicio (PM1407UTEM, 2015).

En el contexto del PM 1407 se apoya a 7 proyectos de Aprendizaje y Servicio, contemplando formación docente y apoyo económico para la implementación. Cabe destacar que la institución, además del PM, cuenta con el desarrollo de concursos de vinculación con el medio, a través de los que financia propuestas que articulen las acciones institucionales con actividades en el medio, instancia a través de la cual se comenzó a fomentar el desarrollo de proyectos de A+S.

En la actualidad la institución cuenta con 27 de Aprendizaje y Servicio desarrollada en 20 planes de estudio de la universidad, lo cual alcanza a una cobertura del 66% de la totalidad de las carreras de la institución. Estos proyectos son financiados anualmente a través de vinculación con el medio, responsabilizando de aquel proceso a encargados de proyecto (académicos de las facultades o directivos de carreras).

En el contexto de los concursos de vinculación con el medio, los distintos planes de estudios crean sus programas de Aprendizaje y Servicio, diseñando planes sistemáticos para el logro de metas educativas (Pérez, 2000) articuladas con propósitos de vinculación con el medio.

El programa de Aprendizaje y Servicio de Ingeniería comercial (Ingeniería Comercial, 2017) consideró la implementación de cinco experiencias, las cuales se desarrollaron en las asignaturas: Investigación de Mercado, Clínica de Microempresa y Marketing. Como se mencionó anteriormente, Ingeniería Comercial es la carrera con más experiencias de Aprendizaje y Servicio desarrolladas a nivel institucional y son sus directivos quienes asumen como líderes en el diseño y promoción de experiencias de Aprendizaje y Servicio, lo cual le otorga relevancia al caso de estudio.

Ahora bien, es importante destacar que durante 2017 no existe un plan de formación docente que permita apoyar el desarrollo de las experiencias de A+S, por lo tanto, solo se posee el programa y el currículum prescrito de la carrera como orientador de aquellas experiencias formativas. Esto implicaba la implementación de experiencias de A+S sin formación docente en la metodología, situación que profundiza la importancia del currículum como guía de las experiencias de aprendizaje (Gimeno, 2010).

Asimismo, durante los procesos de innovación curricular no se considera la integración de la metodología para el logro de las competencias definidas en el perfil de egreso, de modo que el diseño de iniciativas de Aprendizaje y Servicio se constituye en un proceso a “posteriori” de la construcción de los instrumentos curriculares. En ese

contexto es importante considerar que hasta la actualidad ni programas ni syllabus de asignatura mencionan la experiencia de Aprendizaje y Servicio entre sus actividades formativas, pese a que en esas asignaturas se constituye en el elemento central.

De este modo, se evidencia en el programa de A+S de la carrera un énfasis importante hacia aspectos de vinculación con el medio, en tanto son la unidad institucional que lidera la gestión de la iniciativa, pero que dada sus características, secunda aspectos relacionados a la gestión curricular. Es en este contexto donde aparece la idea de analizar la coherencia curricular de la experiencia de A+S, de modo de advertir la relación de correspondencia entre el currículum prescrito y su implementación en visión de los actores que participan.

Configuración del caso: Aprendizaje y Servicio en Ingeniería Comercial

Para analizar el caso, es importante considerar la revisión del programa de Aprendizaje y Servicio de la carrera, además de su currículum prescrito, es decir sus instrumentos macro y micro curricular; documentos que se constituyen en la unidad de análisis del presente proyecto.

Instrumentos macro y micro curriculares (Perfil de Egreso, Plan de Estudios, Programa de Asignatura y Syllabus)

La institución (Vicerrectoría Académica) y la carrera ha definido una serie de instrumentos curriculares para orientar los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en Ingeniería Comercial: Perfil de Egreso, Plan de Estudios, Programa de Asignatura y Syllabus

Con respecto al Perfil de Egreso, la carrera define competencias disciplinares (C) y competencias genéricas (CDG).

Entre las primeras se destaca el aporte de la disciplina en la resolución de problemáticas económicas y sociales a través de la generación de emprendimientos (C1 perfil de egreso). Asimismo, rescata la autonomía, comunicación efectiva y creatividad¹ como elemento fundamental en sus competencias genéricas (Resolución 06681UTEM, 2012, pp. 8-9).

En ese contexto, el perfil de egreso nos permite generar un marco curricular en el cual se pueden desarrollar experiencias de formación profesional en contextos reales, las que coloquen el foco en la resolución de problemáticas económicas y sociales, además

¹Ver resolución en Anexo nº4

de las competencias genéricas, elementos que son coherentes con los propósitos de la metodología Aprendizaje y Servicio.

Con respecto a los instrumentos microcurriculares, la institución ha definido que Programa y Syllabus de asignatura se constituyen en los instrumentos que orientan la implementación microcurricular del plan de estudios.

El Programa indica a grandes rasgos los elementos curriculares centrales de la asignatura (descripción, relación con perfil de egreso, competencias del perfil de egreso a las que tributa, logros de aprendizaje, contenidos, evaluación y estrategias de enseñanza aprendizaje), mientras que el Syllabus añade una tabla de tributación (que relaciona competencias del perfil de egreso, nivel y logros de aprendizaje) especificación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, además de una planificación de las actividades de aprendizaje por semana.

En relación al contenido de los instrumentos microcurriculares, los programas y Syllabus de las asignaturas Investigación de Mercado, Clínica de Microempresa y Marketing, definen posibilidades para abordar las competencias definidas en el perfil de egreso. Para ello, se identifican una serie de *logros de aprendizaje*:

Diseña un plan de negocios aplicando los conocimientos de gestión, financieros, de procesos y de personal para resolver las problemáticas detectadas en la empresa.

Aplica las herramientas de software estadísticos en la elaboración de estudios de mercados, dadas bases de datos obtenidas en terreno o contextos hipotéticos, para resolver problemas económicos y/o sociales.

Aplica distintos modelos de análisis estratégico (FODA, Porter, entre otras), para generar las bases de planes comerciales de empresas en situaciones de mercados competitivos.

(Resolución 06681UTEM, 2012)

Cabe destacar que los logros de aprendizaje no definen metas de aprendizaje generales y específicas (a modo de “logro de aprendizaje general y logro de aprendizaje específicos”), sino que más bien se organizan en diversos logros de aprendizaje (que van de 4 a 6 por asignatura) organizados en nivel 1 y 2. Esta categorización no es explicada en la definición curricular de la carrera y solo indica niveles de complejidad distinta (nivel 1 corresponde a logros de aprendizaje vinculados a identificar información, mientras que los de nivel 2 se relacionan con aplicación).

De este modo, cada asignatura presenta de 4 a 6 logros de aprendizaje, cada uno con su respectivo nivel y relacionados con las competencias del perfil de egreso a las que tributa (competencias de dominio disciplinar y competencias genéricas).

Los logros de aprendizaje definidos para la asignatura Clínica de Microempresa se orientan principalmente al desarrollo de procesos de diagnóstico en una microempresa en particular, relacionando aquellos elementos con el diseño de un plan de negocios en un contexto real (Resolución 06681UTEM, 2012).

Para el caso de la asignatura Investigación de Mercado los logros de aprendizaje señalados orientan el desarrollo de la elaboración de un estudio de mercado para la generación de planes de negocios, elementos sobre lo cual se analiza información cualitativa - cuantitativa y analiza los efectos políticos, económicos, sociales ambientales de las decisiones científicas y tecnológicas tomadas en la elaboración del estudio (Resolución 06681UTEM, 2012).

Finalmente, la asignatura de Marketing está relacionada con aplicar modelos de análisis estratégico para la generación de un plan comercial, involucrando en ello el énfasis hacia el trabajo en equipo y el fomento de la cultura e innovación (Resolución 06681UTEM, 2012).

Con respecto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje y actividades, la asignatura Clínica de Microempresa define el desarrollo de un plan de negocios basado en la elaboración de un proyecto. El método de proyecto sigue como metodología central en la asignatura Investigación de Mercado, lo cual se complementa con la realización de actividades en terreno y análisis de casos. El análisis de casos se mantiene en la asignatura de Marketing, donde se especifica el análisis de casos empresariales (Resolución 06681UTEM, 2012).

A nivel de evaluación, las asignaturas indican la implementación de diversos procedimientos de evaluación y se señalan los instrumentos a utilizar (listas de chequeo, informes grupales y otros) (Resolución 06681UTEM, 2012). Asimismo, en la dimensión de evaluación, se vuelve a indicar que los productos esperados (plan de negocios, estudio de mercado y plan comercial) serán los elementos a evaluar.

Cabe destacar que todas las asignaturas poseen cuatro créditos medidos en SCT (Sistema de Créditos Transferibles), lo que en la práctica se traduce en cuatro horas presenciales y cuatro horas extra-aula (tiempo autónomo del estudiante). Asimismo, los instrumentos microcurriculares indican el ciclo formativo en el cual se implementan las asignaturas, relacionando el Ciclo especialización con Clínica de Microempresa e Investigación de Mercado) y el Ciclo Tecnológico con Marketing.

Programa educativo de Aprendizaje y Servicio de Ingeniería Comercial

El programa educativo elaborado por los directivos de la carrera en apoyo de la dirección de centro facultad (dependiente de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio) define las actividades a realizar por la carrera en el marco de Aprendizaje y Servicio y los objetivos que orientan el programa. Asimismo, entrega algunos lineamientos sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la iniciativa y los espacios curriculares (asignaturas) donde estará presente la implementación del programa de A+S.

En relación a las actividades, el programa indica la realización de “tres actividades de Aprendizaje y Servicio con contactos de empresas [...] orientadas a desafíos profesionales, que son parte fundamental de la asignatura estudiada”. Asimismo, plantea el desarrollo de un Estudio de Mercado, Informe de Plan de Marketing, diagnóstico al sector empresarial e Informe Final de Clínica de Microempresas (Proyecto de Aprendizaje y Servicio Ingeniería Comercial, 2017)².

Entre los objetivos del programa, destacan:

“Colaboración entre los estudiantes y los empresarios involucrados, quienes en un trabajo conjunto buscan generar una solución viable para distintos problemas detectados en la empresa, en base a teoría, experiencia y creatividad”

(Proyecto de Aprendizaje y Servicio Ingeniería Comercial, 2017)

“Generar un aprendizaje significativo para el estudiante y aportar al crecimiento y desarrollo de la empresa y que la experiencia sea bidireccional”

“Enriquecer el Conocimiento Disciplinar”

“Fortalecer la Visibilidad de la Carrera en posibles empleadores y demandantes”

“Orientar el Perfil de Egreso, Plan de Estudio y las Actividades de Extensión”

“Busca apoyar y orientar a los empresarios que son parte de la actividad en la solución de problemas que puedan tener para así lograr mayor eficiencia”

(Proyecto de Aprendizaje y Servicio Ingeniería Comercial, 2017)

La definición de objetivos viene relacionada con las sugerencias de evaluación que plantea el programa, que se adjuntan en los hitos de planificación del proyecto.

En ese contexto se indica el agente encargado de realizar la evaluación (profesor) optando por una modalidad de heteroevaluación. La instancia de evaluación será realizada a partir de la elaboración de los productos de aprendizaje esperados para cada asignatura (Estudio de Mercado, Informe de Plan de Marketing e Informe Final

² Ver anexo n°1(Programa Aprendizaje y Servicio Ingeniería Comercial) y n°9 (informe de análisis programa Aprendizaje y Servicio Ingeniería Comercial)

Clínica de Microempresas), siendo evaluados con rúbricas y pautas de evaluación (Proyecto de Aprendizaje y Servicio Ingeniería Comercial, 2017, p. 4)

En relación a los espacios curriculares, el programa define las asignaturas donde se llevarán a cabo las iniciativas de Aprendizaje y Servicio, las que se implementan tanto en el Ciclo de especialización (Clínica de Microempresa e Investigación de Mercado) como en el Ciclo Tecnológico (Marketing) (Proyecto de Aprendizaje y Servicio Ingeniería Comercial, 2017, p.3)

La visión de los actores participantes en el programa de Aprendizaje y Servicio de Ingeniería Comercial (estudiantes, docentes y socios comunitarios)

Estudiantes, docentes y socios comunitarios participantes en las iniciativas de Aprendizaje y Servicio comentan sobre las actividades de A+S, metas de aprendizaje, procedimientos de evaluación, el rol del profesor, motivación y valoración de la experiencia de A+S.

Actividades de A+S

En torno a las *actividades realizadas*, los estudiantes definen una variedad de elementos:

“Entrevistar a una emprendedora”

“Una asesoría del producto”

“Darles consejos respecto a cómo mejorar sus plataformas, sus páginas”

“Estamos trabajando en una empresa, una empresa de verdad”

“Presentamos un informe por que como dijo el compañero estamos ayudando a una persona”

(X.O, comunicación personal, 25 de abril 2018)³

Esta variedad de elementos también se relaciona con la definición que desarrollan los docentes con la actividad de A+S realizada:

“Los míos (estudiantes) fueron a visitar varias veces”

“Van directamente con los empresarios es como una especie de asesoría”

“Hay trabajo en terreno, hay análisis”

“Asesoraron a una empresa”

³ Ver Informe grupo focal estudiantes en anexo nº6

“Los chicos a partir del diagnóstico pueden ofrecerle otros servicios, le enseñan o le sugieren herramientas para mejorar”

“Están haciendo plan de negocios para esa empresa de aseo y mantención”

(P.C, comunicación personal, 25 de abril 2018)⁴

En lo que respecta a los sociocomunitarios, éstos destacan la realización por parte de los estudiantes de estudios de marketing y análisis de encuesta enfocada en el producto de comercialización de la empresa.

Sin embargo, también existen importantes referencias a la realización de “ninguna” actividad, o bien solo un contacto superficial vía correo o celular. En ese contexto, frente a la pregunta sobre las actividades desarrolladas por los estudiantes, los socios comunitarios destacan:

“Solo conversaciones”

“Ninguna”

“No realizaron ninguna actividad, solo unas llamadas y visita”

(Anexo n°7)⁵

Metas de Aprendizaje

A nivel de metas de aprendizaje, los estudiantes destacan el desarrollo de habilidades blandas, aplicación de conocimientos en un entorno real, potenciar el trabajo en equipo y el diálogo entre distintas visiones (R.A, comunicación personal, 30 de abril 2018).

Estos elementos se relacionan directamente con la visión presente en los docentes respecto de las metas de aprendizaje, quienes respaldan lo mencionado por los estudiantes. En ese contexto, bajo la pregunta ¿qué aprendizajes lograron los estudiantes en la asignatura con A+S?, los docentes responden:

“Algo importante es que ellos conozcan fortalezas y debilidades como empresarios y sepan cuáles son los problemas que tienen para satisfacer esa necesidad de carácter particular o social”

(S.S, comunicación personal, 25 de abril 2018)⁶.

⁴ Ver Informe grupo focal docentes en anexo n°8.

⁵ Ver informe de encuesta a socios comunitarios anexo n°7.

⁶ Ver Informe grupo focal estudiantes en anexo n°6

“Competencias blandas, la capacidad de ir hasta el empresario y presentarse y empoderarse del trabajo que están haciendo”

(R.A, comunicación personal, 30 de abril 2018)⁷.

“Yo creo que aprendieron conocimiento, porque uno pasaba la materia y vieron que eso había que aplicarlo, y cuando se aplica a lo mejor no se hace exactamente igual a como ellos lo suponen, sino que primero hay que pasar por las personas porque las cosas se hacen con personas”

(D.N, comunicación personal, 30 de abril 2018)⁸.

No obstante, también integran otros elementos, relacionados con el conocimiento de fortalezas y debilidades del contexto en el cual se trabaja, además de potenciar la comprensión lectora y redacción (V.C, comunicación personal, 30 de abril 2018).

Frente a la misma dimensión, los socios comunitarios no logran conceptualizar el propósito o meta de aprendizaje de la actividad realizada en el contexto de su microempresa, mencionando solo lo relacionado con el producto de aprendizaje o actividad que realizan en el contexto: entrega de estudio de marketing, análisis de encuesta y reuniones (Ver anexo N° 4 y 5).

Procedimientos de evaluación

Con respecto a los *procedimientos de evaluación* los estudiantes destacan el desarrollo de evaluaciones sumativas asociadas a pruebas departamentales, presentaciones y avances de los informes presentados a los socios comunitarios (empresarios).

No obstante, también conceptualizan la importancia del desarrollo de procedimientos de coevaluación, lo que refuerza el trabajo en equipo:

“La verdad es la sinergia que se da en el grupo para trabajar y avanzar junto a la implementación de una evaluación, nos ayudó muchísimo”

(V.A, comunicación personal, 30 de abril 2018).

Pese a la relevancia destacada por los estudiantes, los procedimientos de coevaluación no se desarrollan en todas las asignaturas donde se implementa el programa de Aprendizaje y Servicio:

“En trabajos con empresas no recuerdo que hayamos hecho eso, pero en otros ramos sí, pero en Aprendizaje y Servicio no”

(R.A, comunicación personal, 30 de abril 2018).

⁷ Ver Informe grupo focal estudiantes en anexo n°6

⁸ Ver Informe grupo focal estudiantes en anexo n°6

A su vez, los docentes profundizan en las prácticas de evaluación sumativa, destacando la realización de informes, presentaciones y pruebas escritas. No obstante, también amplían la visión en torno a la evaluación, afirmando el desarrollo de instancias de evaluación sumativa de los empresarios (socios comunitarios):

“Les pedí (a los empresarios) que evaluarán el informe final a ellos. El 10% de la nota final es del empresario, y también les pedí que no pusieran puras “flores”

(D.T, comunicación personal, 25 de abril 2018).⁹

No obstante, se evidencia que las prácticas de evaluación realizadas por los socios comunitarios no se aplican para todas las asignaturas, siendo la tónica la implementación de pruebas departamentales e informes:

“Tengo un cronograma de pruebas, que se cumplen, pero la fuerte está a fin de semestre. El único problema hoy día con el paro es que no los puedo evaluar, pero sí están trabajando y entregando informes”

(S.S, comunicación personal, 25 de abril 2018)¹⁰.

Asimismo, se evidencia que las prácticas de coevaluación mencionadas por los estudiantes, poseen una característica principal relacionada con que es un estudiante del grupo (líder o jefe) quien evalúa a los compañeros:

“ El jefe (del grupo) ponía una nota”

“Ahí uno ve quien trabajo y quien no, y se los dije. Con pequeñas preguntas uno se da cuenta. Y eso le digo al jefe, que se ponga una nota a sí mismo y diga cuánto aportaron el grupo al trabajo en una escala del 1 al 100”

(R.A, comunicación personal, 30 de abril 2018).

No obstante, dada las características de la instancia de evaluación, en la que es un estudiante quien evalúa a otro, los docentes llaman a ser cuidadosos con el impacto que pueda tener esa evaluación en la calificación final:

“Ahora hay que tener cuidado porque no quiero que todos tengan un 7 o todos un 6”

(V.A, comunicación personal, 25 de abril 2018)¹¹.

⁹ Ver Informe grupo focal docentes en anexo n°8.

¹⁰ Ver Informe grupo focal docentes en anexo n°8.

¹¹ Ver Informe grupo focal docentes en anexo n°8.

Los socios comunitarios plantean el desarrollo de otras modalidades de evaluación, centradas más que nada en la evaluación formativa la que permitiera avanzar en el desarrollo de la actividad:

“Nos reunimos y les conté todo sobre la empresa, Asimismo respondí a sus dudas e inquietudes presencialmente y por mail”

(Anexo n°7)¹²

Sin embargo, también se repite la tónica de limitantes en la comunicación con los estudiantes, lo que dificulta la retroalimentación:

“Les entregamos las directrices en lo que queríamos trabajar que era la imagen y dependiendo de cómo respondieran íbamos a pedir algo administrativo, pero como nunca hubo feedback, no se pudo. Nos juntamos dos veces, una al principio de su trabajo y un par de días antes que entregaran su trabajo”

(Anexo n°7)¹³

Rol del profesor

En relación con el *rol del profesor* en el contexto de Aprendizaje y Servicio, se considera que el docente es fundamental para advertir la visión que poseen los estudiantes respecto de la experiencia de Aprendizaje y Servicio, lo que los estudiantes tensionan comparando dos experiencias de A+S con dos profesores distintos:

“Partimos con clínica, y ahí la profe nos exigía bastante, entonces partimos con harta exigencia. Cuando nos cambiamos a Investigación de Mercado, no sé, no voy a decir la opinión del profesor, pero era menos exigente. No sé, pero como nosotros ya veníamos con la experiencia, la exigencia de clínica, pusimos la misma exigencia a Investigación de Mercado, si no hubiésemos tenido clínica, el trabajo hubiese sido ahí no más”

(A.L, comunicación personal, 25 de abril 2018)¹⁴

“Si tenemos que hablar del profe y podríamos hacer una comparación entre microempresa e Investigación de Mercado, en microempresa la profe era súper actualizada y agregó más herramientas que no habían pasado en el área de gestión, en cambio sentí que, en Investigación de Mercado, lo que hicimos como que fue a la pinta de nosotros, investigación propia. El profe no tenía muchos temas actualizados de hecho nosotros en investigación hicimos una Clínica de Microempresa, porque el profesor no nos guiaba de investigación”.

¹² Ver informe de encuesta a socios comunitarios anexo n°7.

¹³ Ver informe de encuesta a socios comunitarios anexo n°7.

¹⁴ Ver Informe grupo focal estudiantes en anexo n°6

(X.O, comunicación personal, 25 de abril 2018)¹⁵

“En microempresa ella [profesora] se notaba que tenía una planificación yo creo que de antes de empezar la materia porque era todo planificado, de hecho, yo veía las plantillas. Como que el otro profesor no tenía tanta organización”

(A.L, comunicación personal, 25 de abril 2018)¹⁶

“[Las clases] en mi caso eran súper repetitivas y las encontraba cero aporte, lo que yo aprendí de Marketing lo aprendí conversando con empresarios fuera de la universidad e investigando por cuenta propia”

(S.S, comunicación personal, 25 de abril 2018)

“El profesor no estaba muy comprometido con el tema”

(J.G, comunicación personal, 25 de abril 2018)

Lo anterior recalca que la visión negativa o positiva sobre la experiencia de A+S se relaciona directamente con la valoración que se realiza del docente, en tanto deficiencias en la retroalimentación y escasas instancias de aprendizaje profundo (mediadas por el profesor) redundaría en una valoración negativa del proceso de A+S.

Los docentes poseen diversas perspectivas en torno al rol que deberían poseer los profesores en el contexto de las actividades de Aprendizaje y Servicio, elementos que se expresan en las distintas funciones y actividades que realizan para apoyar la implementación de experiencias de A+S. De este modo, las actividades realizadas evidencian la concepción respecto de los roles que debe cumplir un docente para el logro de los propósitos definidos:

“Yo visité todas las empresas o los llame por teléfono, y estuve en contacto con ellos durante todo el semestre, tanto con las empresas como el trabajo de campo de los grupos”

(A.L, comunicación personal, 30 de abril 2018)¹⁷

“Había interés y motivación, pero yo estaba ahí”

(X.O, comunicación personal, 30 de abril 2018)¹⁸

¹⁵ Ver Informe grupo focal estudiantes en anexo nº6

¹⁶ Ver grupo focal docentes en anexo nº 8

¹⁷ Ver grupo focal docentes en anexo nº 8

¹⁸ Ver grupo focal docentes en anexo nº 8

“Lo que uno lleva a cabo es una supervisión y evaluación con ellos. Yo hago clases un lunes y el miércoles que me digan que es lo que hicieron y aplicaron en la semana, y yo anoto una especie de bitácora”

(P.C, comunicación personal, 30 de abril 2018)

“Yo diría [que] los empresarios, tenían poca información. A lo mejor hubiera sido bueno un manual o algo que les explicara”

(S.L, comunicación personal, 30 de abril 2018)

En general se advierte que los docentes conceptualizan la importancia de generar instancias de apoyo permanente al desarrollo de actividades de Aprendizaje y Servicio, no obstante, llama la atención a la consideración acerca del manual, en tanto se advierte una visión más lejana a la actividad, donde son los empresarios los que deben tener la información previamente o bien existir un dispositivo (manual) que permita informar, no un docente que actúe de bisagra entre la universidad y el medio.

En relación a la misma dimensión, los socios comunitarios, destacan cero comunicación con el profesor del curso, afirmando sólo la vinculación con los estudiantes. Asimismo, también describen

“En la reunión en el centro de negocios, el profesor jefe llegó 30 minutos tarde, nadie sabía nada”.

(Anexo n°7)

De este modo, podemos advertir disparidad en relación a los diversos roles que debe poseer el docente en contexto de actividades de Aprendizaje y Servicio, elemento que incluso podría incidir en la valoración que realizan los socios comunitarios en la experiencia.

Valoración de la experiencia de A+S

A nivel de la *valoración* que realizan los estudiantes, se enfatiza el componente simbólico e impacto emotivo que tiene el desarrollo de la actividad de A+S, donde la relevancia del servicio (fundamental para la motivación según los estudiantes) queda secundado ante la imposibilidad del programa educativo de hacer seguimiento al servicio:

“Una empresaria nos recibió dos veces, y a la siguiente le dijo "sabes qué, esto no me interesa, díganle a los profesores y la universidad que no quiero seguir"

(A.L, comunicación personal, 31 de mayo 2018)

“Era una tarea bien tediosa por problemas principalmente como mala comunicación por que a las chiquillas (socios comunitarios) con las cuales estábamos trabajando, les habían dicho que éramos de otra carrera de otro año y que estábamos haciendo otro curso cuando se enteró que estábamos haciendo algo de Marketing de Ingeniería Comercial a ella le habían dicho que eran Ingenieros Civiles Industriales de cuarto y quinto año entonces era poco menos una práctica profesional...aun así llegamos a un acuerdo de ayudar en ciertas cosas pero aun así fue bien problemática la situación que tuvimos porque hubieron conflictos con el profesor y la empresaria, hubieron roces con nosotros, no fue la mejor experiencia por así decirlo”

(J.G, comunicación personal, 31 de mayo 2018)

“Fue todo mal organizado, ellos tampoco sabían, por error me asignaron 2 grupos, los cuales les ayude a los 2 pero fue algo que no me pareció serio, en la reunión en el centro de negocio el profesor jefe llegó 30 minutos tarde, nadie sabía nada, todo más organizado, fue pérdida de tiempo”

(L.M, comunicación personal, 31 de mayo 2018)

Así, se destacan problemas en la gestión del programa y sus pocos impactos, lo que se advierte en la visión de estudiantes. Esto es fundamental de considerar, puesto que tendría un correlato importante en la valoración y motivación de los estudiantes, lo que incluso podría impactar negativamente en las interacciones en el grupo:

“Uno terminaba mal, yo llegaba después de esas reuniones chato mandaba a la cresta a todos mis compañeros”

(S.L, comunicación personal, 31 de mayo 2018)

Pese a lo anterior, tal como se afirma en los comentarios respecto de las actividades de A+S realizadas por los estudiantes, éstos valoran positivamente la experiencia, destacando su rol en potenciar la profundización disciplinar, trabajo en equipo y otros componentes actitudinales.

“Me ayudó a organizarme, ayudó a trabajar en equipo, a ver las distintas opiniones que tenían mis compañeros a diferencia de los otros trabajos que eran más ficticios”

(R.A, comunicación personal, 31 de mayo 2018)

“A mí me sirvió para a todo lo teórico enfocarlo en lo práctico en que puedo utilizar”

(S.A, comunicación personal, 31 de mayo 2018)

Al igual que los estudiantes, los docentes también destacan los problemas de gestión del programa de Aprendizaje y Servicio, elemento que según lo que se advierte conflictúa la experiencia de aprendizaje realizada y el rol que cumple el docente en la iniciativa:

“A mí me pasó un caso que dieron una dirección de la casa personal de una persona, no sé si te acuerdas... Y por suerte fueron y no había nadie, tuvieron que hablar con el portero, no sé... Del CDN dieron la dirección del departamento de donde vivía el dueño de la empresa”

(S.C, comunicación personal, 25 de abril 2018)

“Una vez que querían reunirse en la calle (con los socios comunitarios) yo me contacte por teléfono con la persona y empezó un problema y se acabó hasta ahí. Ante eso, dije yo que había un despelote, no había buena comunicación, y uno tiene que juntarse con la gente, etc.”

(S.V, comunicación personal, 25 de abril 2018)

Al igual que lo mencionado por los estudiantes, pese a los problemas de gestión, los docentes valoran positivamente la experiencia, destacando el interés de los estudiantes por hacer significativos los aprendizajes en el medio, además de permitir a los docentes actualizar su conocimiento disciplinar:

“Fue una buena experiencia porque están interesados”

(X.O, comunicación personal, 25 de abril 2018)

“Eso es algo valioso para la empresa y la sociedad en su conjunto”

(F.M, comunicación personal, 25 de abril 2018)

“Es bueno hacer esto, porque la clase sale de las cuatro paredes y los estudiantes lo aprecian porque ven la aplicación. Y los estudiantes aprenden, pero uno también aprende”

(F.M, comunicación personal, 25 de abril 2018)

Siguiendo las ideas comentadas por estudiantes y docentes, los socios comunitarios también destacan los problemas de gestión del programa, lo que influiría en la información y comunicación respecto de la actividad a realizar por los estudiantes en su pyme:

“Me inscribieron en el Centro de Desarrollo de Negocios de Santiago y solo me di por enterado cuando los alumnos me llamaron, por lo que pedí una reunión con los alumnos y el profesor del centro de negocios para que me informaran de que se trataba”

(Anexo n°7)¹⁹

Estos elementos van de la mano con valoraciones positivas y negativas en torno al trabajo realizado por los estudiantes, lo que evidencia disparidad de visiones respecto de lo realizado:

“No contribuyeron en nada, al parecer el grupo no prosperó y dejaron tirado el trabajo, nunca tuve ningún tipo de feedback”

(Anexo n°7)²⁰

“Fueron un aporte y se notó una preparación no sólo del tema encuesta, si no del negocio específico de Gourpet”

(Anexo n°7)²¹

Teniendo en cuenta todos los elementos mencionados, es importante destacar que la experiencia de Aprendizaje y Servicio amplía la definición curricular descrita en los instrumentos curriculares de la carrera, enriqueciendo los referentes descritos en el programa y syllabus (sobre todo en lo que respecta a evaluación de los aprendizajes y logros de aprendizaje). No obstante, lo anterior, muchos aspectos de lo mencionado por los actores, incluido el desarrollo de experiencias de A+S, no se advierten en los instrumentos curriculares, identificando diferencias importantes en lo que respecta a la relación de coherencia entre currículum prescrito e implementado.

Estas afirmaciones se complementan con la valoración realizadas por los actores participantes, quienes colocan en tela de juicio la gestión el programa, elemento que podría incidir en la evaluación que se realiza de la experiencia.

¹⁹ Ver informe de encuesta a socios comunitarios anexo n°7.

²⁰ Ver informe de encuesta a socios comunitarios anexo n°7.

²¹ Ver informe de encuesta a socios comunitarios anexo n°7.

Lo anterior hace necesaria la definición de estrategias de mejora que no solo competen al ámbito curricular – de modo de fortalecer la coherencia curricular- sino también a la gestión institucional, la que puede estar impactando en la implementación curricular en la carrera, elementos que se abordarán en las propuestas de mejora.

Diagnóstico FODA

Considerando la información y comentarios obtenidos de las diversas fuentes es posible evidenciar una serie de fortalezas, debilidades, oportunidad y amenazas en la implementación del programa de Aprendizaje y Servicio de Ingeniería Comercial.

A continuación, se presenta un esquema de síntesis de aquellos elementos, para luego profundizar en cada uno de ellos.

Esquema de síntesis FODA

Fortalezas (Análisis interno)	Oportunidades (Análisis externo)
<ul style="list-style-type: none"> ● A nivel de carrera: Definición curricular de la carrera integra responsabilidad social como forma de nutrir la formación profesional. ● A nivel de programa educativo: Definición de programa de Aprendizaje y Servicio de la carrera en documento institucional. ● A nivel de programa educativo: Recursos humanos y económicos de soporte al programa de A+S. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A nivel de programa educativo: Apoyo de Vicerrectoría de Vinculación con el Medio en implementación de programa en la carrera. ● A nivel de programa educativo: Redes de vinculación con el medio que permiten tomar contacto con socios comunitarios.
Debilidades (Análisis interno)	Amenazas (Análisis externo)
<ul style="list-style-type: none"> ● A nivel de carrera: Experiencia de A+S no se integra en el currículum de la carrera (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ● A nivel de carrera: Escasa convergencia en la gestión curricular en torno a la implementación de A+S en la carrera

<ul style="list-style-type: none"> ● A nivel de carrera: Diseño curricular que complejiza su implementación (2) ● A nivel de programa educativo: Gestión del programa de A+S en la carrera. (3). ● A nivel de programa educativo: Valoración negativa realizada por los socios comunitarios (4). ● A nivel de programa educativo: Disparidad en la evaluación del rol docente en la experiencia de A+S. (5). 	<p>(6).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A nivel de programa educativo: Inexistencia de formación docente para el apoyo a experiencia de Aprendizaje y Servicio (7). ● A nivel de programa educativo: Débil vinculación con socios comunitarios (8). ● A nivel de programa educativo: Inexistencia de proceso de monitoreo para advertir el aporte del programa en los aprendizajes de los estudiantes de la carrera y en las necesidades de socios comunitarios (9).
--	--

Fuente: Elaboración propia

➤ Fortalezas

Definición curricular integra responsabilidad social como forma de nutrir la formación profesional.

Tal como se declara a nivel de currículum prescrito, las competencias definidas en el perfil de egreso refuerzan que uno de los elementos centrales de la formación profesional recibida por los estudiantes de Ingeniería Comercial se relaciona con dar solución a problemáticas sociales y económicas, recalcando la importancia de una mirada de responsabilidad social en la formación profesional, lo cual nutre la apuesta disciplinar de la carrera.

Definición de programa de Aprendizaje y Servicio de la carrera en documento institucional.

El programa de Aprendizaje y Servicio se constituye en un documento institucional aprobado por los directivos de la carrera y autoridades de la vicerrectoría de vinculación con el medio, lo cual otorga existencia institucional al programa, evidenciando la responsabilidad institucional en apoyo a su desarrollo.

Recursos humanos y económicos de soporte al programa de A+S

El programa de Aprendizaje y Servicio no solo evidencia los propósitos y acciones a desarrollar, sino también los montos asignados para el desarrollo a la actividad y la descripción de cada uno de los ítems referidos a gasto. Asimismo, el centro facultad de vinculación con el medio cuenta con una profesional permanente de apoyo a la gestión

del programa, quien actúa liderando elementos propios de la gestión de la actividad de A+S: relación con socios comunitarios y gestión de recursos económicos.

Ambos elementos permiten contar con recursos económicos para financiar las actividades de Aprendizaje y Servicio, considerando traslados y colaciones para los estudiantes, además del apoyo administrativo en la gestión de vinculación con el medio.

➤ **Oportunidades**

Apoyo de Vicerrectoría de Vinculación con el Medio en implementación de programa.

El programa de Aprendizaje y Servicio posee una unidad institucional de la cual recibe apoyo económico y de gestión, lo que asegura la continuidad y define responsabilidad institucional para el logro de los propósitos definidos.

Redes de vinculación con el medio que permiten tomar contacto con socios comunitarios.

La institución posee redes de vinculación con el medio (por ejemplo, Centro de Negocios de Santiago) que hacen posible el desarrollo de experiencias de aprendizaje en contextos reales. Lo anterior permite contar con espacios donde los estudiantes puedan aplicar sus aprendizajes, haciendo significativos sus saberes en su acción en el medio.

➤ **Debilidades**

Diseño curricular que complejiza la implementación de experiencias de aprendizaje. El análisis del currículum prescrito da cuenta de diversos nudos críticos a nivel micro y macrocurricular. A nivel de perfil de egreso (macrocurricular), se destaca la definición de competencias disciplinas y genéricas, las cuales en su redacción no se advierten diferencias entre sí. En lo que respecta al plan de estudios, no se advierte la intencionalidad o argumento de integrar A+S en las asignaturas analizadas, pues no corresponden a una misma línea formativa y su temporalidad en la implementación de la asignatura tampoco se encuentra planificada (en tanto existen estudiantes que puedan desarrollar dos experiencias de A+S al semestre, lo cual impacta en su carga académica e incluso en su rendimiento).

A nivel microcurricular, programa y syllabus de asignatura definen diversas metas de aprendizaje para una misma asignatura con distintos niveles de complejidad (lo que no permite orientar con claridad respecto de cuál es la meta formativa central de la asignatura), además de utilizar categorías que no aportan a una lectura curricular comprensible de los instrumentos (se definen niveles entorno a los logros de

aprendizaje, donde una asignatura puede tener 6 logros de aprendizaje en diversos niveles, sin gradualidad entre ellos).

De este modo, se desarrolla un panorama curricular con imprecisiones a nivel macro y microcurricular, lo que sin duda coloca en tela de juicio la centralidad del currículum como orientador de las experiencias de aprendizaje que se implementan en la carrera.

Experiencia de A+S no se integra en el currículum de la carrera.

Aprendizaje y Servicio se constituye en una experiencia de aprendizaje que no se define en los instrumentos curriculares de la carrera, lo cual tensiona el rol de orientación que puede dar el currículum a la experiencia de aprendizaje que se desarrolla. De esta forma, no existen orientaciones curriculares que permitan a los docentes tomar decisiones en base a lineamientos y propósitos definidos a nivel curricular. Esto es de especial relevancia considerando el desafío metodológico que implica el A+S en tanto no solo implica el desarrollo de un servicio en un contexto real, sino que la realización de procesos de diagnóstico participativo, reflexión sobre la experiencia y su intencionalidad social. La inexistencia de aquellos elementos en la experiencia desarrollada hace necesaria la integración de aprendizaje y servicio en el currículum prescrito de modo de constituirse en un referente para la acción docente.

Gestión del programa de A+S

Según lo declarado por los participantes del programa se evidencian grandes problemas en la gestión de la experiencia de A+S, sobre todo en lo relacionado a la comunicación e información que se establece con los socios comunitarios. Esto genera nudos críticos en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje donde los docentes y estudiante identifican problemas de coordinación de tiempos, horarios reuniones y complejidad a la hora de comunicarse, además de en algunos casos de no tener claridad de las acciones que desarrollan los estudiantes.

Valoración negativa realizada por los socios comunitarios. Tal como se advierte en la configuración del caso, los socios comunitarios generan una evaluación crítica respecto de los aportes de la experiencia de A+S advirtiendo la poca relevancia de la actividad desarrollada por los estudiantes. Lo anterior coloca en tela de juicio la utilidad del servicio desarrollado, además de evidenciar un desempeño negativo de los estudiantes.

Disparidad en la evaluación del rol docente en la experiencia de A+S. Los estudiantes caracterizan diversas acciones realizadas por el docente en el contexto de A+S. De este modo, se advierten docentes que efectivamente retroalimentan constantemente los desempeños de sus estudiantes, acompañando la experiencia de

aprendizaje y servicio desde la motivación, no obstante, también existen situaciones donde el docente solo se limita a abordar los contenidos teóricos del curso.

De este modo, se evidencia que los estudiantes valoran positivamente la experiencia en circunstancias donde el docente acompaña constantemente el proceso (instancia donde incluso los problemas de gestión del programa pasan inadvertidos). Sin embargo, la valoración es negativa en contextos donde el o la docente se limita al abordaje conceptual en el aula.

➤ Amenazas

Escasa convergencia en la gestión curricular en torno a la implementación de A+S en la carrera. En la experiencia de Aprendizaje y Servicio se integran componentes formativos y de vinculación con el medio, los que son liderados por la Vicerrectoría Académica y la de Vinculación con el medio respectivamente. No obstante, aquellas unidades no poseen puentes que permitan abordar en conjunto la actividad, lo que ha generado ausencia de negociación curricular respecto de la relevancia de A+S en la carrera. Lo anterior genera nudos críticos en su implementación, en tanto, dificulta la gestión (permisos y salidas), además de no ser validado e integrado a los procesos formativos a nivel de currículum prescrito. Lo anterior amenaza la continuidad y desarrollo de la experiencia en tanto no se desarrolla sobre la base de consensos que reporten el valor de la actividad y permitan su desarrollo permanente.

Inexistencia de formación docente que apoye el desarrollo de experiencias de Aprendizaje y Servicio. Para el desarrollo de experiencias de Aprendizaje y Servicio es fundamental contar con espacios de apoyo y formación que les permita a los docentes profundizar en las habilidades pedagógicas requeridas para las actividades de A+S. La inexistencia de aquellos espacios redunda en la implementación de experiencias de A+S con docentes que no tienen claridad respecto de las implicancias de la metodología, lo cual se traduce en ambigüedad en su desarrollo.

Débil vinculación con socios comunitarios. Si bien existe una entidad encargada de realizar la gestión de vinculación con el medio, la comunicación que se establece con los socios comunitarios se desarrolla a nivel referencial, lo que se advierte en la poca información que éstos poseen respecto de las actividades que se realizan en la institución, y en particular de la carencia de información que se tiene respecto de las actividades de A+S. Lo anterior nos coloca en contexto donde los socios comunitarios solo se conciben como el espacio donde se desarrolla el servicio, pero no se releva

como el protagonista que le otorga sentido y pertinencia a la actividad de Aprendizaje y Servicio.

Inexistencia de procesos de monitoreo. Ingeniería comercial es la carrera con más experiencias de A+S desarrolladas en la institución, no obstante, no se han definido procedimientos para advertir el aporte real del programa a los aprendizajes de los estudiantes y apoyo que supone a los socios comunitarios con quienes se vincula directamente.

Análisis y discusión de evidencia

Para analizar la evidencia presentada en la configuración del caso, es importante volver a los objetivos y preguntas que orientan la propuesta:

1. Caracterizar la coherencia curricular del programa de Aprendizaje y Servicio con respecto a los instrumentos curriculares que orientan su implementación.
2. Analizar la coherencia curricular en la implementación del programa de Aprendizaje y Servicio desde la visión de sus participantes (docentes, estudiantes y socios comunitarios).
3. Definir orientaciones para potenciar la coherencia curricular del programa de Aprendizaje y Servicio con respecto a la gestión curricular de la carrera definida.

De acuerdo con los objetivos definidos las preguntas orientadoras se relacionan con:

- ¿Cómo se evidencia la coherencia curricular entre los objetivos y acciones del programa de Aprendizaje y Servicio de la carrera Ingeniería Comercial con los instrumentos curriculares (Perfil de egreso, Plan de estudios, Programa de asignatura y Syllabus)?
- ¿Cómo viven los actores participantes (estudiantes, docentes y socios comunitarios) la implementación curricular del programa de Aprendizaje y Servicio?
- ¿Existe coherencia curricular entre la implementación del programa de Aprendizaje y Servicio y la definición curricular de la carrera?

Con respecto al objetivo uno, es importante destacar algunos elementos de contexto que son relevantes para el análisis.

En la implementación curricular de la experiencia de Aprendizaje y Servicio participan dos unidades distintas de la institución, en este caso Vicerrectoría Académica y Vicerrectoría de Vinculación con el Medio. Esa organización institucional define que la

Vicerrectoría Académica sea la encargada de liderar el diseño currículum prescrito de Ingeniería Comercial, mientras que la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio orienta la elaboración del programa de Aprendizaje y Servicio, comprometiéndose tres asignaturas (Investigación de Mercado, Marketing y Clínica de Microempresa) en el desarrollo de experiencias de A+S.

Ahora bien, es importante mencionar que no existen procesos de articulación entre las vicerrectorías mencionadas, siendo el proceso de diseño curricular y la elaboración del programa de Aprendizaje y Servicio procesos independientes entre sí, con ningún tipo de vinculación entre las unidades participantes.

Este disenso a nivel político permite explicar una de las primeras características referidas a la coherencia curricular de la experiencia de A+S.

En este contexto, se evidencian instrumentos macro y micro curriculares coherentes entre sí (Perfil de egreso, Plan de estudios, Programa de Asignatura y Syllabus), lo que se expresa en la relación lógica que se establece entre cada uno de ellos. De esta forma, las competencias definidas a nivel de perfil de egreso (competencias disciplinares y genéricas) son posibles de abordar desde los instrumentos microcurriculares de las asignaturas, en relación con sus logros de aprendizaje.

Así, la resolución de problemáticas económicas y sociales a través de la generación de emprendimientos, además de la autonomía, comunicación efectiva y creatividad (competencias disciplinares y genéricas del perfil de egreso), son componentes curriculares que pueden abordarse desde los logros de aprendizaje referidos en los instrumentos curriculares, en tanto aquellas competencias pueden desarrollarse en el marco diseño de un plan de negocios, en la elaboración de un estudio de mercado y en el diseño planes de mercado, tal como se define en los logros de aprendizaje de los programas y Syllabus (Resolución 06681UTEM, 2012).

Estos elementos adquieren sentido considerando que quienes participan en este proceso son los equipos de la Vicerrectoría Académica y el comité curricular de la carrera, quienes durante el proceso de diseño curricular (año 2012) plantean hitos clave en el proceso formativo, lo que da cuenta de un trabajo sostenido, que se advierte en la coherencia curricular del currículum prescrito de la carrera.

Posteriormente a los procesos de innovación curricular, durante el año 2017, se procede a diseñar el programa de Aprendizaje y Servicio de la carrera, proceso liderado por sus directivos y el equipo de la vicerrectoría de Vinculación con el medio. No obstante, al analizar la relación lógica entre los instrumentos curriculares de la carrera y el programa de Aprendizaje y Servicio, se evidencian algunos elementos que colocan en tela de juicio la coherencia curricular.

En primer lugar es importante destacar que las competencias definidas en el perfil de egreso permiten abordar actividades de Aprendizaje y Servicio, sin embargo en la definición de los instrumentos microcurriculares (Programa y Syllabus de asignatura), no se evidencia la integración de Aprendizaje y Servicio dentro de las estrategias didácticas y actividades a realizar, en tanto se plantea la integración de otras metodologías a través de las cuales se podrían analizar situaciones reales y así contribuir al logro de las competencias del perfil de egreso.

De este modo, se destaca el desarrollo de actividades referidas a análisis de casos y método de proyecto, lo que entra en contradicción con la definición de A+S que se establece en la literatura, donde se define Aprendizaje y Servicio desde su intencionalidad social como elemento central del proceso formativo, intencionalidades y acciones que desde el análisis de caso o método de proyecto, no pueden abordarse al no considerar de forma explícita procedimientos que permitan la reflexión social integrada a las actividades formativas, focalizándose en una intencionalidad pedagógica y no social (Tapia, 2010; 2016; Geruzaga y García, 2018; Martínez-Usarralde, Zayas, & Sahuquillo, 2016).

De este modo, referido al **objetivo 1 y a su pregunta ¿cómo se evidencia la coherencia curricular entre los objetivos y acciones del programa de Aprendizaje y Servicio de la carrera Ingeniería Comercial con los instrumentos curriculares?**, podemos afirmar que la relación lógica es una característica que se advierte de forma latente entre los instrumentos curriculares a nivel macro y nivel microcurricular, lo que se ve reflejado en la coherencia curricular de su prescripción (Ver anexo 1: matriz de comparación de instrumentos curriculares).

No obstante, es la existencia del Programa de Aprendizaje y Servicio lo que altera aquella coherencia, en tanto compromete actividades formativas no presentes en la prescripción curricular.

La tensión que se genera entre los instrumentos microcurriculares y el programa de Aprendizaje y Servicio, coloca en jaque el rol de orientación (Gimeno, 2010; Bravo, 2010) que posee el currículum prescrito respecto de las actividades que se realizan en el contexto de un proceso formativo. De ese modo, un docente podría cuestionarse ¿qué instrumento debo considerar? ¿el programa de asignatura o el programa de Aprendizaje y Servicio?

También se advierten otro tipo de problemáticas a nivel curricular que pueden tensionar la visión del currículum como referente de las actividades formativas. No se advierte con claridad, la intención a nivel curricular para incluir A+S en las experiencias de Aprendizaje, ante lo cual se puede cuestionar ¿por qué se desarrollan experiencias de A+S en esas asignaturas? ¿Forman parte de una línea formativa? ¿Se encuentran planificadas y graduadas entre sí? Estos elementos no se definen con claridad a nivel

de currículum prescrito e implementado, lo cual puede generar problemas como los que generalmente ocurren: estudiantes con dos experiencias al semestre, donde su carga académica excede a lo que debiese cursar.

Asimismo, se utilizan categorías curriculares poco comprensibles a la hora de construir los instrumentos microcurriculares, definiendo diversos niveles y metas de aprendizaje para una misma asignatura, sin gradualidad entre ellas, lo que sin duda puede redundar en una lectura curricular compleja que tensione la visión del currículum como referente de las actividades. (Ziegler, 2008)

Sin duda aquel contexto curricular genera una situación de ambigüedad e imprecisión en relación a los referentes de la asignatura, situación que podría permear la experiencia formativa vivida por los estudiantes, como se analizará en el objetivo 2.

En relación al **objetivo 2 “analizar la coherencia curricular en la implementación del programa de Aprendizaje y Servicio desde la visión de sus participantes (docentes, estudiantes y socios comunitarios)”** y su pregunta **¿cómo viven los actores participantes (estudiantes, docentes y socios comunitarios) la implementación curricular del programa de Aprendizaje y Servicio?** es importante considerar algunos aspectos: los actores definen de forma diversa la actividad de A+S, se recalca una visión negativa sobre la gestión del programa, se advierte un enriquecimiento de los aspectos de evaluación de los aprendizajes y se enfatiza el rol del profesor como mediador constante.

Con respecto a la primera idea, tal como se aprecia en la configuración del caso, existe una diversidad de conceptualizaciones respecto de las actividades desarrolladas, algunas relacionadas específicamente con A+S (sobre todo lo vinculado con “ayuda a otros” lo que releva su intencionalidad social).

Sin embargo, lo que prevalece es una visión centrada principalmente en la intencionalidad pedagógica (Tapia, 2010; Bates, 2017), lo que se vincula directamente con otro tipo de metodologías (como método de proyecto o análisis de caso, tal como se describe en el currículum prescrito). Estos últimos elementos se aprecian en el énfasis en actividades de asesoría a empresas, salidas a terreno y visitas, como se expresa en los comentarios realizados por docentes y estudiantes.

Esta visión también se aprecia en los comentarios realizados por los socios comunitarios, quienes no conceptualizan la actividad de A+S, sino que más bien se refieren directamente al servicio realizado por los estudiantes, sin enfatizar el sentido pedagógico y social que tendría la actividad.

Un elemento que se destaca entre sus comentarios es lo referido a los puntos críticos en la gestión del programa de Aprendizaje y Servicio, lo que se comenta no solo a nivel de socios comunitarios, sino que también se enfatiza desde la visión de los estudiantes.

De este modo, con respecto a la segunda idea, estudiantes, docentes y socios comunitarios destacan los problemas de comunicación que se establecen como parte de la experiencia de A+S. Es así como no existe información que permita a los socios comunitarios entender con claridad cuál es el rol de los estudiantes ni cuál es el sentido de la actividad, además de evidenciar problemas serios en la organización de reuniones y la disposición del tiempo.

Frente a esto, los socios comunitarios ofrecen una evaluación negativa de la actividad, tensionando el servicio desarrollado por los estudiantes, además de evidenciar problemáticas en la comunicación con estudiantes y docentes. Los estudiantes Asimismo, también refuerzan aquella visión, evidenciando los impactos negativos a nivel de la valoración que realizan de la actividad, lo que incluso llegaría a impactar en la dinámica de grupo que se establece entre el equipo.

Ahora bien, pese a los impactos negativos entorno a la gestión del programa, estudiantes y docentes destacan el aporte formativo de la actividad, además de advertir un proceso de ampliación/enriquecimiento de la definición curricular.

Estos elementos se evidencian sobre todo a nivel de evaluación de los aprendizajes, donde algunos docentes destacan procedimientos de evaluación sumativa por parte de los socios comunitarios y acciones de coevaluación entre estudiantes, lo que no se define en el currículum prescrito de la carrera.

Estas instancias de enriquecimiento de la propuesta curricular y la valoración positiva realizada por los estudiantes no se advierten como un elemento transversal a las tres experiencias de Aprendizaje y Servicio analizadas, sino que dependen del rol que establezca él o la docente en el contexto de la actividad.

Es así como los estudiantes recalcan las diferencias que se establecen entre los docentes participantes en el programa, enfatizando en la importancia de las acciones de retroalimentación, acompañamiento en los contextos de actividad en terreno, planificación de las actividades y la motivación de la o él docente a realizar actividades que impliquen acciones disciplinares en contextos reales.

Cabe destacar que las experiencias evaluadas positivamente se relacionan con docentes que efectivamente desarrollan aquellas acciones, lo cual como se mencionó con anterioridad, no se aplica para todas las experiencias.

Las actividades realizadas por estudiantes y docentes, además de los aspectos de evaluación mencionados por los actores no se constituyen en elementos que se definen a nivel de currículum prescrito, constituyéndose en acciones que se desarrollan solo a nivel de la implementación de la actividad.

En ese contexto es importante volver a la categoría de coherencia curricular. Así, en relación a la actividad de A+S realizada, se evidencia una diversidad de acciones, que efectivamente no son coincidentes con lo definido a nivel de currículum prescrito. Solo los productos de aprendizaje esperados para las asignaturas se implementan tal como se define en los instrumentos microcurriculares.

Ahora bien, es importante mencionar los ejercicios de construcción curricular que puede realizar el/la docente desde la implementación de las experiencias de aprendizaje, lo que sin duda se constituye en un ejercicio que realizado de forma consciente fortalece una mirada crítica y propositiva del currículum y los procesos de aprendizaje que desarrolla (Espinoza, Riquelme y Salas, 2017).

No obstante, en ese caso estamos frente a un ejercicio de construcción curricular mediado por las orientaciones que genera el programa de Aprendizaje y Servicio; situación que en la práctica deviene en el desarrollo de actividades que se declaran como Aprendizaje y Servicio, pero que en la práctica son actividades en terreno o proyectos donde no se enfatiza en la reflexión social.

Estas contradicciones se ven profundizadas por las escasas acciones de apoyo en torno a la formación docente, orientada a potenciar la construcción de saber pedagógico (Solar y Díaz, 2009) en torno a la metodología. Lo anterior, podría intencionar el desarrollo de experiencias de Aprendizaje y Servicio que potencien la formación ciudadana y responsabilidad social, además de docentes que puedan tomar decisiones conscientes respecto de la implementación curricular.

Es así como la integración del programa de A+S impacta en la coherencia curricular que se advierte en la definición curricular de la carrera, elementos que se advierten en la implementación del programa y que redundan en el desarrollo de una actividad que se establece con ambigüedad y pocas orientaciones.

De este modo, el programa de A+S genera una serie de lineamientos a las asignaturas y al rol del profesor, mientras que los instrumentos microcurriculares generan otras orientaciones para el abordaje de la misma asignatura. Lo anterior tiene impactos en la lectura curricular (Ziegler, 2008) en tanto se definen distintos referentes y orientaciones para una misma asignatura, lo que redundan en incoherencia curricular entre instrumentos curriculares y programa de Aprendizaje y Servicio, y entre instrumentos curriculares e implementación curricular.

Así en relación al objetivo 3 se desprenden una serie de elementos, (se profundizarán en las estrategias de mejora), tales como la necesidad de generar instrumentos curriculares integrados, que validen la presencia de A+S en el currículum de las y los Ingenieros Comerciales, además de reforzar la construcción de saber pedagógico y curricular desde espacios de formación docente.

Propuestas de mejora

En función del análisis realizado, es importante destacar tres ámbitos en los cuales se deben implementar propuestas de mejora para el fortalecimiento de las experiencias de Aprendizaje y Servicio desarrolladas en la institución. Estas dimensiones corresponden a la gestión curricular, formación docente y gestión del programa educativo, enfatizando la mejora de la administración de los vínculos con el medio.

Ahora bien, es importante destacar que las propuestas de mejora solo podrán implementarse en la medida que la institución logre la generación de acuerdos políticos respecto de la implementación del programa de Aprendizaje y Servicio a nivel institucional, lo que se traduzca en un abordaje colaborativo entre las vicerrectorías académica y vinculación con el medio, posibilitando un trabajo mancomunado con los centros facultad y carreras de la institución.

Lo anterior implica colaboración en los procesos de diseño curricular, formación docente y gestión de la vinculación con el medio.

Con respecto a la **Gestión curricular** es importante considerar:

- Definición de instancias para consensuar la implementación de las políticas educativas que delinear las características de la formación profesional de los estudiantes. Esto implica la generación de puentes entre las unidades que se vinculan en la implementación de experiencias de A+S (Vicerrectoría Académica y Vicerrectoría de Vinculación con el Medio).
- Definición de procesos de diseño curricular basados en la colaboración, diálogo y fortalecimiento de la labor docente.
- Integración de Aprendizaje y Servicio en los instrumentos curriculares, apuntando a la institucionalización.
- Rediseño de instrumentos microcurricular, que intencione la coherencia con los aspectos macrocurriculares definidos en el perfil de egreso y que permita una lectura curricular que oriente las experiencias de aprendizaje.

Para apoyar los procesos de diseño curricular es fundamental el desarrollo de planes de **Formación Docente** que acompañen el desarrollo de las experiencias de Aprendizaje y Servicio, permitiendo la creación de saberes pedagógicos (lo que es fundamental para el caso de docentes que no poseen formación pedagógica) y que posibiliten el cumplimiento de los propósitos formativos y de vinculación con el medio definidos.

Luego de la definición de los marcos curriculares desde la prescripción y los apoyos para la implementación, es necesario fortalecer la **gestión de vinculación con el medio** dependiente del centro facultad de Vinculación con el medio de la Facultad de Administración y Economía. Esto implicaría generar fluidez en la comunicación, definir procedimientos para monitorear la experiencia, elaboración de acuerdos y convenios de modo de definir los marcos en los cuales se establecen las actividades de Aprendizaje y Servicio, lo cual aspiraría a evitar los nudos críticos definidos por los socios comunitarios, docentes y estudiantes en torno a la gestión del programa de A+S.

Tabla de síntesis de propuestas de mejora: Gestión Curricular, Formación Docente y Gestión de Vinculación con el Medio

	Debilidad relacionada	Gestión curricular	Debilidad relacionada	Formación docente	Debilidad relacionada	Gestión de vinculación con el medio
Objetivo	1,2 y 6	<ul style="list-style-type: none"> - Rediseño de instrumentos microcurriculares (programa y syllabus de asignatura), lo que facilite la lectura curricular. - Integrar la metodología aprendizaje y Servicio en los instrumentos curriculares de la carrera, en lo específico en programa y syllabus de asignatura. 	4, 5 y 7	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar instancias de formación docente en Aprendizaje y Servicio para los docentes que implementan las asignaturas. 	3, 8 y 9	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la gestión comunicacional y vinculación con el medio del programa de aprendizaje y servicio. - Advertir el aporte del programa de Aprendizaje y Servicio, considerando ámbitos formativos y vinculación con socios comunitarios.
Descripción de la acción	Proceso de ajuste curricular orientado a integrar la metodología Aprendizaje y Servicio en los instrumentos curriculares y mejorar las deficiencias identificadas. La implementación del proceso, requiere implementar procedimientos que permitan consensuar visiones de las unidades y agentes involucradas, lo cual permita desarrollar un currículum que integre aquellas intencionales y sea estable en el tiempo.		Desarrollo de instancias de formación docente en Aprendizaje y Servicio, el cual permita a los docentes diseñar el proyecto de Aprendizaje y Servicio para ser implementado en su asignatura, promoviendo el desarrollo de habilidades pedagógicas necesarias para desarrollar la metodología.		Definir estrategia comunicacional para hacer vínculo con socios comunitarios que deseen participar en actividades de Aprendizaje y Servicio. Desarrollar procedimientos de monitoreo y retroalimentación en dos ámbitos: <ul style="list-style-type: none"> - A los proyectos implementados en la 	

	Modificar el formato de programa y syllabus de asignatura, definiendo categorías curriculares precisas, lo que permita una lectura curricular comprensiva, facilitando procesos de contextualización curricular.		<p>comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A la consecución de los logros de aprendizaje definidos en los programas de asignatura. <p>Lo anterior implicaría otorgar un rol central a estudiantes y socios comunitarios en el desarrollo de la experiencia, tal como se menciona en la literatura.</p>
Personas requeridas para realizarlo	Profesionales de la Unida de Innovación Curricular, quienes apoyan los procesos de diseño curricular, en conjunto con los docentes de la escuela de Ingeniería Comercial.	Profesionales de la Unidad de mejoramiento docente, encargados de implementar procesos de formación docente. Docentes de las asignaturas donde se implementa el programa.	Centro Facultad de Vinculación con el Medio de la Facultad de Administración y Economía. Profesionales de la Unidad de Mejoramiento Docente Docentes de las asignaturas donde se implementa el programa.
Recursos	Recursos humanos	Recursos humanos	Recursos humanos
Tiempo	Duración de proceso de rediseño de programas de asignatura y syllabus (1 mes)	Curso de 16 horas cronológicas	Periodo para realizar mejoras (1 semestre).
Evaluación/ medio de verificación	Instrumentos microcurriculares rediseñados	Instancias de formación docente implementadas	Encuestas de satisfacción de socios comunitarios que adviertan la mejora de la comunicación. Informes de monitoreo a la consecución de logros de aprendizaje. Evidencias de talleres de retroalimentación.

			Informes de seguimiento de implementación de proyecto de A+S (estudiantes y socios comunitarios)
--	--	--	--

Bibliografía

- Adán, L; Poblete, F; Angulo, C; Loncomilla, L; Muñoz, Z. (2016). La función de vinculación o tercera misión en el contexto de la Educación Superior Chilena. *Cuadernos de Investigación En Aseguramiento de La Calidad En Educación Superior*, 1.
- Apple, M. (1993). The politics of official Knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teacher College Record*, 95.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 5–11. Retrieved from <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>
- Bates, D. (2017). Educación para la transformación . Aprendizaje servicio y las 3 C : Carácter , Competencia y Contribución. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 66–89. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2017.3.6>
- Bernabeu, M. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Brunner, J; Miranda, D. (2016). *Informe Educación Superior en Iberoamérica 2016*. Santiago: CINDA.
- Burguet, M. (2015). El ApS en el Practicum de la formación inicial del profesorado. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (1), 157–158. <https://doi.org/10.1344/ridas2015.1.12>
- Butin, D. W. (2006). Disciplining Service Learning: Institutionalization and the Case for Community Studies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18, 57–64.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Castro, A., Souto, E., De Los Santos, P., & Hernández, E. (2015). La voz del alumnado en la Asociación ApS-(U)CA. Principios de una experiencia. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 180–195. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.10>
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross- National perspective*. London: University of California Press.
- Consejo de rectores de las universidades chilenas. (2007). *Guía práctica para la instalación del SCT-Chile. Sistema de Créditos Académicos Transferibles*. Santiago. Retrieved from https://sct-chile.consejoderectores.cl/documentos_WEB/Sistema_de_creditos_transferibles/documentos_generales/1.Guia_Practica_SCT_Chile.pdf
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2013). *Aprueba reglamento sobre áreas de acreditación acorde al artículo 17 de ley 20.129*. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/RES-DJ-01.pdf>

- Cook, T., & Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- De Souza, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural editores.
- Del Río, R. (2016). Aplicación de la metodología aprendizaje servicio en un curso de Química Application of service learning methodology in a course of Chemistry Abstract. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 172–179. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.9>
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23–40. Retrieved from <https://ries.universia.net/article/view/80>
- Eby, J. (1998). *Why Service-Learning Is Bad*. Service Learning, General. Paper 27.
- Fleet, N; Victorero, P; Lagos, F; Montiel, B; Cutipa, J. (2016). Midiendo la vinculación de las instituciones de Educación Superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de un instrumento piloto para instituciones chilenas. *Cuadernos de Investigación En Aseguramiento de La Calidad En Educación Superior*, 6.
- Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(38), 427–432.
- Furco, A. (2011). El Aprendizaje-Servicio: Un Enfoque Equilibrado De La Educación Experiencial. *Número Cero*, (October), 64–70. Retrieved from <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf>
- Furco, A. (2013). A Research agenda for K-12 school-based service-learning: academic achievement and school success. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 1(1), 11–22.
- García, J., Leiva, M., & Baez, M. (2009). Evaluar programas / proyectos educativos: un desafío para la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 49(1), 1–11. Retrieved from www.rieoei.org/2741.htm
- Geruzaga, M; garcía, A. (2018). ABProblemas, ABProyectos, ABRetos...¿Legado de Dewey? Valor añadido del ApS respecto a “otros” aprendizajes experienciales. In *El Aprendizaje y Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y desarrollo sostenible* (pp. 22–27). Salamanca: Comunicación Social.
- Gimeno, S. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Saberes e Incertidumbres Sobre El Currículum*, 18–43.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gvirtz, S. (2011). *Del Currículum prescripto al Currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique.
- Hayford, B., Blomstrom, S., & DeBoer, B. (2014). STEM and Service-Learning: Does Service-Learning Increase STEM Literacy? *The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 2(1).
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F: Mc Graw Hill.
- Ibarra, E. (2002). Capitalismo académico y globalización. La universidad reinventada. *Revista de La Educación Superior*, 31.
- Kemmis, S. (1986). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.
- Latorre, Z., & Martínez, M. J. (2017). Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: Conciencia de ciudadanía y ApS. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje*

- Lerullo, M. (2014). *Informe de evaluación programa creer para ver*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Marchant, P., & Foster, C. (2017). Una metodología de análisis de casos para orientar la toma de decisiones en el contexto escolar. In *El poder de la evaluación en el aula* (pp. 301–339). Santiago: Ediciones UC.
- Martínez-Usarralde, M., Zayas, B., & Sahuquillo, P. (2016). Aps y ciudadanía comprometida: aproximación descriptiva-exploratoria a un caso. *Opción*, 32(8), 187–208.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., & Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99–117.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. In *Octaedro/ICE-UB*. Barcelona.
- Mauri, T., Coll César, 1950-, & Onrubia Goñi, J. (2007). *La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista*. 1–11. Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/21983>
- Mendoza, R. (2017). *Estudio Caracterización unidades de vinculación de la UC Temuco*. Temuco.
- McKay, V., & Rozee, P. (2004). Characteristics of Faculty Who Adopt Community Service Learning Pedagogy. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(2), 21–33. Retrieved from <http://proxyau.wrlc.org/login?url=http://search.proquest.com/docview/61836634?accountid=8285>
- MINEDUC. (2004). *MECESUP. Memoria de proyectos 1999. Fondo competitivo*. Santiago.
- Moely, B., & Ilustre, V. (2016). Pre-College Factors Influencing College Students' Civic Attitudes: The Importance of Familial and Community Service Experiences. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 1–17.
- Nicotera, N., Brewer, S., & Desmarais, E. (2013). Developing the civic skills of public school youth: A mixed methods assessment. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 1(1), 61–79.
- Niehaus, E., & Garcia, C. (2017). *Does Location Really Matter? Exploring the Role of Place in Domestic and International Service-Learning Experiences Theoretical Frameworks: Global Service-Learning and Place-Based Education*. 5(1).
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 12(2), 261–287.
- Pey, R; Chauriye, S. (2011). *Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores 2000-2010*.
- Phillips, A., Bolduc, S. R., & Gallo, M. (2013). Curricular Placement of Academic Service-Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(4), 75–96. Retrieved from <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/1095>
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, Número Ext*, 45–67. Retrieved from http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf

- Romero, J. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 7, 113–136. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049473.pdf>
- Saz, M. I., & Ramo, M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (1), 9–27. <https://doi.org/10.1344/ridas2015.1.2>
- Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. California: Sage Publications.
- Sotelino, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia . ¿Qué opinan los profesores? *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1(2015), 56–75. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.4>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2004). *Standard based and responsive evaluation*. London: Sage Publications.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen*, 5, 23–43.
- Tapia, M. N. (2016). *Inserción curricular del aprendizaje-servicio en la Educación Superior*. 61.
- Taylor, P. (2008). El curriculum en educación superior para el desarrollo humano y social. In *La educación superior en el mundo 3. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Madrid. España: Mundi-Prensa Libros.
- UTEM. (2011). *Modelo educativo, lineamientos educativos y enfoque curricular*.
- UTEM.(2012). *Resolución 06681*.Santiago.
- UTEM. (2017). Acerca de la Utem. Retrieved from <https://www.udem.cl/universidad/acerca-de-la-udem/historia/>
- Von Baer, H. (2009). Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad? In N. Fleet (Ed.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias* (p. 550). Santiago: EDICIONES CNA-CHILE
- Von Baer, H; Brugnoli, F; Márquez de la plata, L; Pastene, M; Moffat, S; Matulic, J. (2010). *Hacia la institucionalización de la Vinculación con el Medio como función esencial de la Educación Superior en Chile.Informe del comité técnico de Vinculación con el Medio de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)*. Santiago.
- Zabalza, M. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6(7), 113-136.
- Zabalza, M. (2012). Territorio, Cultura y Contextualización curricular, *Iteraccoes*, 22, 6-33.
- Ziegler, S. (2008). Los docentes y la política curricular argentina en los años 90. *Cadernos de Pesquisa*, 38.

Anexos