



**Fortaleciendo el vínculo universidad-comunidad:
Buenas prácticas y material de apoyo para el Aprendizaje Servicio¹**

**Strengthening the University-Community Bond:
Good Practices and Support Material for Service Learning**

Marianne Daher, Antonia Rosati, Nicole Vásquez, Laura Carstens

Palabras clave (Keywords): universidad, comunidad, Aprendizaje Servicio, psicología comunitaria, vínculos, buenas prácticas (university, community, service learning, community psychology, bonds, good practices)

Author Biography: *Marianne Daheres* Doctora en Psicología y Magíster en Psicología Social Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es profesora asistente de la Escuela de Psicología y Coordinadora de la Formación Profesional en Psicología Social Comunitaria de dicha universidad. Involucrada en actividades académicas de formulación de estudios y proyectos, revisión teórica y empírica, producción y análisis de datos, publicación de artículos, organización y difusión en conferencias, elaboración de material de apoyo, y enseñanza de cursos acerca de temas sociales y de investigación. Impulsora de la plataforma www.praxiscomunitaria.com *Antonia Rosatíes* Psicóloga Social Comunitaria y Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización. Dedicada a la docencia universitaria y a la investigación sobre programas sociales, intervención comunitaria, pobreza y vulnerabilidad social, enfoques y modelos de políticas públicas, desgaste y cuidado de equipos psicosociales, salud mental

¹ Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto FONDEDOC “Aprendizaje Servicio: Levantamiento de prácticas asociadas a la vinculación entre estudiantes, socios comunitarios y equipos docentes, y elaboración de material de apoyo”, financiado por el Centro de Desarrollo Docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuyo objetivo es apoyar propuestas o soluciones innovadoras y pertinentes desarrolladas por docentes para mejorar el aprendizaje de estudiantes de pregrado.

comunitaria y docencia universitaria. *Nicole Vásquez*es Magister en Comunicación Social y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es consultora en educación, capacitadora y asesora en prácticas pedagógicas. Con experiencia en consultoría, coordinadora pedagógica, docencia, relatorías y acompañamiento a nivel de pregrado, postgrado y profesionales de la educación en ejercicio, desempeñándose en universidades, fundaciones, entidades de Asistencia Técnica Educativa y Ministerio de Educación. Actualmente, se desempeña como analista de docencia en la Universidad Católica del Maule. *Laura Carstens*es Psicóloga Clínica-Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica de Chile, diplomada en Psicoterapia Infanto-Juvenil de la misma institución. Dedicada a la clínica con niños, niñas y adolescentes, así como también a padres y madres en el proceso de crianza. Además, implementa intervenciones a comunidades escolares en aspectos socioemocionales.

Recommended Citation: Daher, M., Rosati, A., Vásquez, N., and Carstens, L. (2022). Fortaleciendo el vínculo universidad-comunidad: Buenas prácticas y material de apoyo para el Aprendizaje Servicio *Global Journal of Community Psychology Practice*, 13(2), 1-26. Retrieved Day/Month/Year, from (<http://www.gjcpp.org/>).

Corresponding Author: Marianne Daher, Pontificia Universidad Católica de Chile. Email: mdaher@uc.cl

Fortaleciendo el vínculo universidad-comunidad: Buenas prácticas y material de apoyo para el Aprendizaje Servicio

Resumen

El fortalecimiento del vínculo universidad-comunidad es un desafío pendiente para la psicología comunitaria. Para avanzar en esta dirección, sistematizamos prácticas asociadas al vínculo entre estudiantes, equipos docentes, socios comunitarios, comunidades, agencias intermediarias (entre la universidad y socios comunitarios), y grupos de estudiantes. Esto lo hicimos en el contexto de dos cursos sobre diagnóstico e intervención comunitaria que utilizan el método de Aprendizaje Servicio. Desde un enfoque cualitativo, realizamos un grupo focal con seis estudiantes, y entrevistas semiestructuradas con cuatro integrantes de los equipos docentes y cinco socios comunitarios. Para el análisis de los datos utilizamos los procedimientos de la Teoría Fundamentada y llevamos a cabo análisis descriptivo. Como resultados, describimos aspectos relevantes y buenas prácticas asociadas a los vínculos entre estos agentes, a partir de lo cual desarrollamos un material de apoyo innovador para favorecer estos vínculos y así potenciar el trabajo entre universidad y comunidad. Éste consistió en una guía de buenas prácticas, un vídeo tutorial para los socios comunitarios y una presentación para ser utilizada por los equipos docentes en clases. Finalmente, concluimos destacando cómo la formalización de los vínculos entre los agentes involucrados en el Aprendizaje Servicio puede favorecer, tanto la formación integral del estudiantado, así como los servicios ofrecidos a las comunidades. Además, discutimos los aportes de la psicología comunitaria para potenciar el vínculo entre universidad y comunidad en el contexto actual, desde los principios de participación, colaboración, pertinencia local, autonomía, aprendizaje activo, flexibilidad, pensamiento crítico y vocación social.

Abstract

Strengthening university-community bonds is a pending challenge for community psychology. To advance in this direction, we systematized practices associated with the bond between students, teaching teams, community partners, communities, intermediary agencies (between the university and community partners), and student groups. This was done in the context of two courses about community diagnosis and intervention which follow the Service Learning method. From a qualitative approach, we conducted a focus group with six students, and semi-structured interviews with four members of the teaching team and five community partners. For data analysis, we followed Grounded Theory procedures, and conducted descriptive analysis. Results include relevant aspects and good practices associated with the bonds between these agents, from which innovative support material was developed to favor these bonds and

enhance university-community work. This consisted in a guide of good practices, a tutorial video for community partners and a presentation to be used by teaching teams in classes. Finally, conclusions highlight how the formalization of bonds between the agents involved in service learning can favor both the integral formation of the students, as well as the services offered to the communities. In addition, we discuss the contributions of community psychology to strengthen the university-community bond in the current context, based on the principles of participation, collaboration, local relevance, autonomy, active learning, flexibility, critical thinking and social vocation.

Antecedentes teóricos y empíricos

Aprendizaje Servicio: Características del método

Tal como señala Guevara (2017), actualmente se experimenta una brecha en la vinculación entre universidad y comunidad, requiriéndose formas de investigación y acción que se orienten a las necesidades locales y a la toma de conciencia por parte de agentes sociales y comunitarios. Un método innovador en educación, ampliamente utilizado para alcanzar tales fines, es el Aprendizaje Servicio (Deeley, 2016). En Latinoamérica, este método ha tomado vigor en las últimas décadas (Herrera, 2010), en línea con la tendencia internacional de una excelencia académica integral en la que se transmitan valores, y la importancia de una participación ciudadana comprometida con las necesidades de la comunidad (Herrera, 2010). Así, el servicio articulado con el aprendizaje académico ofrece una gran diversidad de actividades como la realización de diagnósticos participativos, diseño e implementación de intervenciones, entre otros (Martín & Puig, 2017).

Desde el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) se definen tres ejes de este método: a) protagonismo activo del estudiantado, b) servicio solidario de calidad y c) aprendizajes articulados intencionadamente con la actividad solidaria por parte del personal docente (Tapia, 2010). Así, el método de

Aprendizaje Servicio busca aunar una docencia de calidad con la prestación de un servicio a la comunidad (Martínez, 2017).

Los beneficios del Aprendizaje Servicio son múltiples. En el estudiantado se promueve un aprendizaje colaborativo, contextualizar socialmente el conocimiento, aunar teoría y práctica al “aprender haciendo”, activar competencias, sensibilización y reciprocidad, y la reflexión crítica, social y ética del impacto de las acciones realizadas (Martín & Puig, 2017). Los socios comunitarios ganan por los vínculos interinstitucionales y la satisfacción de necesidades reales (Esparza & Morín, 2017). El equipo docente se favorece por la posibilidad de innovar y realizar una actividad docente más estimulante, así como incluir el aspecto práctico a los contenidos teóricos, que además representan una contribución social (Esparza & Morín, 2017). La universidad se enriquece al ofrecer un aprendizaje más humano, así como al traducirse en una institución social y éticamente responsable (Martín & Puig, 2017).

Ahora bien, riesgos asociados a esta práctica son el asistencialismo, paternalismo y la falta de estructura (Tapia, 2010), la improvisación o el concebirlo como un voluntariado (Martínez, 2017), la falta de confianza o resistencias, inequidades en la distribución del control y poder, y conflictos por diferencias de perspectivas, valores, creencias y lenguajes (Herrera, 2010). Para evitarlos, la universidad debe cuidar el diseño y dar

seguimiento y evaluación a este tipo de cursos, complementándolo con investigaciones rigurosas y la difusión de sus resultados (Tapia, 2010).

Aun cuando han aumentado las investigaciones y sistematizaciones de prácticas pedagógicas asociadas al Aprendizaje Servicio, esto es incipiente y disperso (Tapia, 2017), lo que revela la importancia de reconocer buenas prácticas en este tipo de método. Estas pueden entenderse como aquellas experiencias que permiten orientar soluciones concretas para mejorar el desempeño en cualquier ámbito (Rodríguez, 2008). Según Martínez (2011), las buenas prácticas son aquellas experiencias que sirven de guía y estímulo a los agentes formadores, ya sean iniciativas, políticas o modelos exitosos que mejoren los procesos educativos. Por lo tanto, puede decirse que la buena práctica es aquella que se introduce para mejorar actividades, procesos y relaciones educativas.

Aprendizaje Servicio y psicología comunitaria

Más allá de su identidad educativa, el Aprendizaje Servicio puede considerarse también como una herramienta de desarrollo comunitario (Batlle, 2010). Desde esta perspectiva, se han analizado recientemente experiencias concretas de Aprendizaje Servicio, como la realizada por Miranda y colegas (2021), quienes reconocen la presencia de componentes centrales de la psicología comunitaria como la problematización, la reflexión crítica, la concientización y la movilización a la participación.

Esto conecta con el hecho de que en el desarrollo del Aprendizaje Servicio ha tenido gran influencia la pedagogía crítica de Paulo Freire, posicionándose no desde la beneficencia, sino como cambio social basado en un aprendizaje experiencial y una práctica reflexiva (Deeley, 2016; Rodríguez et al.,

2007), sintónicamente con la psicología comunitaria como disciplina. Asimismo, el método de Aprendizaje Servicio se relaciona con la psicología de la liberación, desde el llamado a que quienes practicamos la psicología mantengamos una postura más comprometida con lo social y lo político, en un esfuerzo de preocuparnos por los problemas de las comunidades oprimidas (Martín-Baró, 1986).

Por su parte, el Aprendizaje Servicio conecta con el carácter relacional, colaborativo y participativo de la psicología comunitaria, mediante el cual se espera que entre quienes prestan el servicio (en este caso, estudiantes), los tutores y tutoras (equipos docentes) y los agentes de la comunidad, se genere una red de relaciones y acciones entrelazadas, en vías a desarrollar una labor conjunta desde el respeto y la valoración del entorno y las relaciones que allí se generen (Tapia et al., 2000).

Otro aspecto fundamental de este método es la reflexión, en tanto elemento de unión entre el aprendizaje y el servicio, desde el entendido de que sin reflexión no se podría hablar de verdaderas experiencias de Aprendizaje Servicio (Guevara, 2017). Este aspecto reflexivo del quehacer, así como su claro contenido teórico-práctico, es fundamental también en la psicología comunitaria, en la cual se ha posicionado el concepto de praxis, entendido como teoría que produce práctica y práctica que produce teoría, en un proceso continuo de reflexión (Montero, 2004).

Así, es posible reconocer claras conexiones entre el método de Aprendizaje Servicio con enfoques, nociones, principios y valores de la psicología comunitaria. Sin embargo, aunque existen estudios empíricos recientes que vinculan esta herramienta con aspectos epistemológicos (racionalidades, componentes, campos temáticos) y metodológicos (agentes, fases, competencias)

asociados a la psicología comunitaria (Cleveland, 2013; Guevara, 2017; Miranda et al., 2021), identificamos la falta de estudios que analicen las múltiples relaciones entre quienes participan en este tipo de experiencias, así como buenas prácticas, recomendaciones y material de apoyo para fortalecerlas, desde la perspectiva de esta disciplina.

Vínculos entre los agentes del Aprendizaje Servicio

Para llevar a cabo instancias de Aprendizaje Servicio, es necesario el trabajo conjunto entre los diversos agentes implicados que, según el Programa A+S UC (Jouannet et al., 2017), corresponden a estudiantes, equipos docentes (integrado por uno o más docentes y, eventualmente, por uno o más ayudantes) y socios comunitarios (personas pertenecientes a agrupaciones, organizaciones o instituciones). A esto podemos agregar también la comunidad en sí, agencias intermediarias (entre la universidad y los socios comunitarios) y los grupos de estudiantes (cuando el trabajo no es individual y se ven implicados también procesos grupales). No obstante, la relación o vínculo entre los tres primeros agentes se suele dejar a la improvisación y voluntades personales, requiriéndose su formalización y definición de roles, funciones y responsabilidades. A continuación, señalamos aspectos clave detectados en la literatura para formalizar dichas relaciones (Tabla 1).

Para favorecer la mejora de los procesos formativos y la calidad del servicio social comunitario ofrecido, nos propusimos como objetivo analizar el vínculo entre estos tres agentes implicados en los cursos de Aprendizaje Servicio, así como entre los grupos de estudiantes, las agencias intermediarias y las comunidades. Además, presentamos un material de apoyo innovador basado en tecnologías de la información y comunicación orientado a su formalización, el

cual favorece la vinculación entre universidad y comunidad.

Método

Diseño

Realizamos un levantamiento de prácticas desde un método cualitativo (Canales, 2006). El diseño fue exploratorio y transversal. Esto lo llevamos a cabo en dos cursos de la Formación Profesional en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que trataban sobre diagnóstico en comunidades y diseño de intervenciones sociales y comunitarias.

Participantes

Participaron seis estudiantes, cinco socios comunitarios y cuatro integrantes de los equipos docentes de ambos cursos (Ver Tabla 2). Realizamos un muestreo intencionado de caso típico (Patton, 2002), para representar el común de las experiencias de trabajo de Aprendizaje Servicio.

Producción de datos

La producción de datos fue por medio de entrevistas semiestructuradas (Kvale & Brinkmann, 2009) a los equipos docentes y a los socios comunitarios, y mediante el grupo focal (Flores, 2009) al estudiantado. Para su realización elaboramos un guión temático, que se utilizó tanto para las entrevistas como para el grupo focal. Este se organizó en función a las siguientes secciones: a) presentación (datos sociodemográficos y aproximación general a la experiencia de Aprendizaje Servicio y los vínculos entre agentes), b) motivaciones y expectativas, c) comunicación entre agentes, roles y funciones de los agentes, d) aprendizajes finales y buenas prácticas, e) cierre y agradecimientos. Registramos las conversaciones a través de su grabación en audio, con el debido consentimiento de las personas participantes. Luego, realizamos una transcripción literal de

Agentes	Aspectos clave
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Inculcar autonomía en el proceso de aprendizaje (buscar información, preparar material, ensayar acciones, escritura académica) (Esparza & Morín, 2017). - Promover una mirada reflexiva (Esparza & Morín, 2017). - Impulsar habilidades de trabajo en equipo (Esparza & Morín, 2017). - Incentivar la participación ciudadana (Folgueiras et al., 2010).
Socios comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las particularidades académicas asociadas al servicio y respetar los límites de la acción (Madrid, 2017). - Retroalimentar y reconocer el servicio ofrecido (Martín & Puig, 2017). - Mostrar disponibilidad y atención personalizada (Esparza & Morín, 2017). - Facilitar acciones y estrategias organizativas que favorezcan los proyectos (Esparza & Morín, 2017). - Asumir un rol formativo acorde a las competencias del estudiantado (Esparza & Morín, 2017). - Aportar en su proceso de concientización y sensibilización social (Deeley, 2016).
Equipos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar iniciativas sociales pertinentes y promoverlas entre el estudiantado o bien estimular su búsqueda en base a criterios bien definidos (Batlle, 2010). - Cerciorarse que se conozcan y acepten las particularidades del proyecto (Madrid, 2017). - Planificar conjuntamente el servicio (Esparza & Morín, 2017). - Innovar en la actividad docente (con metodologías activas y aprendizaje colaborativo) (Esparza & Morín, 2017). - Transmitir motivación y apoyo (Esparza & Morín, 2017). - Mostrar disponibilidad e implicación para analizar y resolver incidentes críticos (Deeley, 2016). - Abordar posibles resistencias (Deeley, 2016). - Evaluar constructivamente (Deeley, 2016). - Enfatizar la importancia del respeto y el diálogo en un marco de responsabilidad ética (Deeley, 2016).

Tabla 1: Aspectos clave para formalizar las relaciones entre agentes del Aprendizaje Servicio

las actividades de producción de datos, para facilitar su posterior análisis.

Procedimiento

La estrategia de reclutamiento fue mediante informantes clave. Primero, a través de la investigadora responsable para el acceso a integrantes de los equipos docentes de manera presencial en las salas de clases. Segundo, a través de los equipos docentes para convocar al estudiantado a participar,

esto en las salas de clases al finalizar los módulos lectivos. Y, tercero, a través del estudiantado que accedió a participar para contactar a los socios comunitarios con quienes realizaron la actividad de Aprendizaje Servicio, esto vía correo electrónico o teléfono.

Análisis de datos

El análisis de datos de las entrevistas y del grupo focal lo realizamos siguiendo las

indicaciones de la Teoría Fundamentada para el análisis descriptivo, a través de la codificación abierta (Strauss & Corbin, 2002). Para ello, detectamos de manera emergente conceptos en el relato de las personas participantes, los cuales luego organizamos en categorías y subcategorías, incluyéndose memos interpretativos y notas prácticas para el equipo de investigación. De esta forma, identificamos aspectos relativos a los vínculos entre estudiantes, equipos docentes y socios comunitarios, al ser este el foco del estudio, así como resultados emergentes respecto a los grupos de estudiantes, agencias intermediarias y las comunidades donde se realizó el servicio.

Consideraciones éticas

Para la realización de este estudio, contamos con la aprobación del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Llevamos a cabo el procedimiento de consentimiento informado, que implicó la lectura de la carta de consentimiento, atender a preguntas y, en caso de que la persona aceptara participar, firmar la carta. Para ello, elaboramos tres cartas de consentimiento informado distintas según el tipo de agente (estudiantes, equipos docentes, socios comunitarios).

Actividad	Sexo	Edad	Ocupación
Grupo Focal	Mujer	23 años	Estudiante de Psicología Comunitaria
	Mujer	23 años	Estudiante de Psicología Comunitaria
	Mujer	23 años	Estudiante de Psicología Comunitaria
	Mujer	23 años	Estudiante de Psicología Comunitaria
	Hombre	23 años	Estudiante de Psicología Comunitaria
	Hombre	23 años	Estudiante de Psicología Comunitaria
Entrevista 1	Hombre	-	Docente de Psicología Comunitaria
Entrevista 2	Mujer	39 años	Docente de Psicología Comunitaria
	Mujer	24 años	Ayudante de Psicología Comunitaria
	Mujer	24 años	Ayudante de Psicología Comunitaria
Entrevista 3	Mujer	-	Cientista política, coordinadora de integración social en una ONG sobre viviendas sociales
	Hombre	24 años	Sociólogo, coordinador de integración social en una ONG sobre viviendas sociales
Entrevista 4	Mujer	49 años	Psicóloga, encargada del área de salud de una municipalidad urbana en una comuna en situación de pobreza
Entrevista 5	Mujer	-	Asistente social, coordinadora de programa sobre viviendas sociales en municipalidad urbana
	Mujer	27 años	Trabajadora social, profesional de apoyo en programa sobre viviendas sociales en municipalidad urbana

Tabla 2: Datos sociodemográficos de las personas participantes del estudio

Resultados

Los temas a tratar en esta sección surgen de las seis categorías (las cuales corresponden a

los subtítulos), y sus conceptos (la descripción de los elementos que componen la categoría), que fueron identificados a partir del análisis de datos. Los resultados se

acompañan de citas textuales de las personas participantes. En estas, entre corchetes se contextualiza lo dicho (por ejemplo, se hace alusión a la pregunta realizada por la entrevistadora), y los paréntesis con tres puntos suspensivos se usan para constatar cuando, por motivos de extensión, la cita no es presentada completamente, sino que más bien se expone un extracto de ella.

A partir de lo reportado por las personas participantes, constatamos la importancia de los agentes más mencionados o abordados por la literatura respecto al Aprendizaje Servicio. Estos fueron: el estudiantado, el equipo docente y el socio comunitario. Además de estos agentes, las personas participantes identificaron la relevancia de la comunidad donde se lleva a cabo el trabajo, de las agencias intermediarias entre la universidad y el socio comunitario (por ejemplo, oficina de la universidad que está a cargo de la vinculación con el medio), y del grupo de trabajo conformado por el estudiantado.

En cuanto a los tres primeros agentes, para cada uno se mencionaron una serie de roles y funciones respecto al vínculo con los otros dos, reflejando así una bidireccionalidad en el vínculo entre cada dupla de agentes, lo que detallaremos a continuación. Además, se mencionaron los otros tres agentes ya referidos (comunidad, agencias intermediarias y grupo de trabajo estudiantil) y con los cuales los tres primeros (el estudiantado, el equipo docente y el socio comunitario) establecen vínculos relevantes, describiéndose posteriormente (Figura 1).

Vínculo entre estudiantes y socios comunitarios

El vínculo entre estudiantes y socios comunitarios lo identificamos como uno muy visible, sobre el cual se construye gran parte del Aprendizaje Servicio. Sin embargo, queda sujeto a las voluntades y no a aspectos

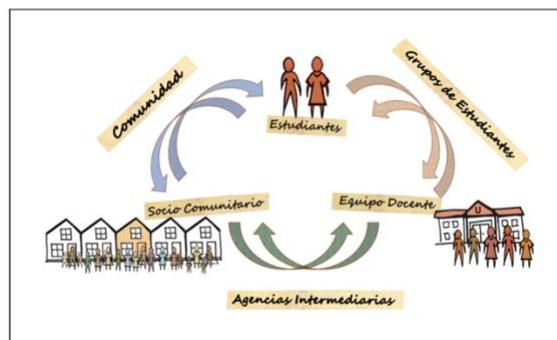


Figura 1. Vínculos entre los agentes del Aprendizaje Servicio

formales mínimos. Además, fue difícil diferenciar el Aprendizaje Servicio de otras instancias similares, como prácticas profesionales, observaciones y voluntariados. El rol del estudiantado fue difuso, al igual que el rol formativo de los socios comunitarios, tal como fue mencionado por una coordinadora de un programa municipal:

Es como esa cosa media extraña, nebulosa, quizá como que uno dice “¿hasta dónde me meto?, ¿puedo preguntar más?, ¿los puedo corregir?”. Por ejemplo, cuando ellos [estudiantes] nos mandaron los objetivos de su estudio a nosotros, igual les hicimos algunas correcciones de acuerdo a nuestra mirada. Pero, así como sin saber si eso era parte de como... de lo formal, como que hubiese que corregir o no, sino que más bien le dimos la mirada que teníamos nosotros (Entrevista 5, socio comunitario)

Desde el estudiantado hacia los socios comunitarios, se destacó que los/as primeros/as deberían realizar un trabajo profesional, con un manejo adecuado de herramientas teóricas y metodológicas que garantizaran la calidad del servicio, y desarrollar un posicionamiento personal respecto al servicio que llevan a cabo. Asimismo, que deberían negociar la demanda o requerimiento, comunicando al socio comunitario desde el inicio los alcances y límites del servicio que realizarán. Asociado a

esto, se comentó que el estudiantado debe tener apertura ante posibles necesidades que surjan en el proceso y flexibilidad para hacer modificaciones en función de la contingencia. Por otra parte, se manifestó que deben exhibir proactividad en la relación con el socio comunitario y con la comunidad, así como en la gestión de actividades y en la implementación del servicio en general. Al respecto, una funcionaria municipal de una comuna urbana en situación de pobreza señaló:

Ellas [las estudiantes] tuvieron harta capacidad para poder adaptarse, porque nosotros entramos en un sistema.

Entonces, tampoco es que uno tenga ni tanto tiempo, ni en los centros tampoco tantas posibilidades de atender a las estudiantes, ellas tuvieron que buscárselas de alguna u otra manera, insistir bastante de repente para poder tener algunas reuniones, para poder contactarnos (Entrevista 4, socio comunitario).

Por otra parte, el estudiantado debe saber pedir ayuda y apoyo de manera oportuna y asertiva cuando se requiera. Se señaló, además, la relevancia de comunicar al socio comunitario los avances y dificultades del proceso, como un aspecto fundamental para garantizar el carácter participativo de este método. Tal como mencionó un estudiante: “Si no hay comunicación uno puede quedar totalmente descolgado, como que es muy clave y en comunitaria es aún más clave si uno quiere hacer un proceso más o menos participativo” (Grupo Focal 1, estudiante). Asimismo, se mencionó que el estudiantado debía cumplir con los compromisos adquiridos dentro de los plazos estipulados y contribuir, desde un espíritu constructivo, a la mejora de la labor que realiza el socio comunitario, aportando ideas, recomendaciones y nuevas estrategias desde la particularidad de sus disciplinas. Con respecto a este punto, los socios comunitarios

pertenecientes a una ONG sobre viviendas sociales señalaron:

Como lo dijimos anteriormente, él es sociólogo y yo soy cientista política. Entonces, contar con una mirada desde la psicología fue también muy positivo (...) claramente nos pudieron aportar una visión que nosotros, por nuestras disciplinas, estamos más limitados también. Entonces, en términos de diseño de intervención, el producto final estuvo muy bueno (...) en términos de aprendizaje la interdisciplinariedad nos viene bien (Entrevista 3, socios comunitarios)

Por su parte, desde los socios comunitarios hacia el estudiantado, se reveló que los primeros deben presentar al estudiantado sus necesidades o requerimientos, buscando que puedan aportar en labores relevantes y atingentes a su formación profesional, y que definan en conjunto el servicio a realizar, transmitiendo sus propias expectativas y acogiendo sus intereses. Además, las personas participantes indicaron que los socios deben agendar reuniones periódicas con el estudiantado durante el proceso para ofrecer orientaciones y retroalimentación sobre el servicio que llevan a cabo, desde un rol formativo. A su vez, deben conectar al estudiantado con agentes clave de la organización/institución o comunidad, y estar disponibles para ayudar y dar respuesta a sus inquietudes y solicitudes durante el proceso.

Vínculo entre equipos docentes y socios comunitarios

El vínculo entre los equipos docentes y socios comunitarios fue la relación más débil y menos formalizada, según las personas participantes tanto del grupo focal como de las entrevistas. Sin embargo, se manifestó la preocupación de que una mayor vinculación podría atentar contra la autonomía del

estudiantado y sobrecargar a los equipos docentes y socios comunitarios:

[Entrevistadora consulta si existió o no un vínculo entre equipos docentes y socios comunitarios] No, y de hecho con la Escuela [de Psicología] tampoco, (...) porque yo tengo una apuesta también con la autonomía de los estudiantes, (...) meterle como más actores igual creo que es difícil, y aparte creo que parte del mensaje importante de este curso también es cómo ellos se acercan y se aproximan a las organizaciones, cómo ellos negocian, cómo ellos encuadran el trabajo. Entonces, desde ahí es importante que lo hagan ellos, sabiendo que tienen supervisión y que tienen un espacio para pensarlo con nosotros [el equipo docente]" (Entrevista 1, equipo docente)

Ahora bien, las personas participantes reconocieron la importancia de formalizar algunos aspectos y fortalecer determinadas prácticas entre ambos agentes. De los equipos docentes hacia los socios comunitarios, se señaló como relevante que el personal docente les contextualice sobre el método de Aprendizaje Servicio, el curso y la actividad que se realizará, así como los roles de cada agente. Asociado a esto, se consideró positivo que los equipos docentes acuerden condiciones adecuadas para el trabajo como, por ejemplo, relativas a la seguridad, espacio físico, acompañamiento, entre otros. Respecto a esto, un socio comunitario mencionó:

Yo creo que quizá sí habría sido bueno que vinieran los profesores y nos explicaran a nosotros exactamente qué es lo que ellas querían de los estudiantes. Quizá incluso nosotros podríamos haber apoyado más las funciones de ellos si hubiésemos tenido más claridad de lo que ellos tenían que hacer, (...) como recomendación yo haría esto de definir un

poco mejor los roles" (Entrevista 5, socio comunitario)

También las personas participantes consideraron clave que el equipo docente esté presente al inicio de la interacción del estudiantado con el socio comunitario, ya sea de manera presencial o virtual. Asimismo, indicaron como positivo el compartir datos de contacto para comunicarse durante el proceso, ya sea en instancias establecidas con anterioridad o frente a situaciones imprevistas que lo ameriten. Además, mencionaron que los equipos docentes deben resguardar que el socio comunitario esté al tanto sobre situaciones ocurridas en la universidad (por ejemplo, paro, suspensión de actividades académicas, cambio de docentes, entre otros), ya sea informándoles directamente, a través del estudiantado, o por agencias intermediarias.

Por su parte, de los socios comunitarios hacia los equipos docentes, se manifestó que estén disponibles al inicio del proceso para presentarse, compartir datos de contacto, exponer expectativas y consultas, así como definir condiciones mínimas para el funcionamiento del Aprendizaje Servicio. Además, consideraron relevante que se comuniquen con el equipo docente en caso de situaciones complejas, ya sea con el estudiantado, debido a asuntos institucionales o producto de la contingencia. Por otra parte, sería clave que, en caso de ser pertinente, los socios comunitarios participen de un espacio de cierre del proceso junto al equipo docente, para retroalimentar al equipo docente sobre el funcionamiento del servicio y entrega del producto final.

Vínculo entre equipos docentes y estudiantes

La relación entre estudiantes y equipos docentes se destacó por su carácter formativo en el Aprendizaje Servicio y se reconoció como clara, pero sujeta a la tensión entre un acompañamiento directivo versus la

autonomía, lo que se refleja en las siguientes citas, tanto por parte del equipo docente como por parte de un estudiante:

Se trata en cuarto [año] de que ellos [el estudiantado] logre vincularse, entonces, no tiene mucho sentido que nosotros les facilitemos el vínculo [con el socio comunitario], y en quinto [año] igual, es como una práctica profesional de alguna manera. En un sentido de que también son sus habilidades de lograr ponerse a conversar con agentes municipales, con equipos profesionales, lograr negociar las expectativas que tienen respecto al trabajo con lo que ellos realmente pueden hacer, o con el enfoque comunitario que le quieren dar. (...) Entonces, es como el espacio de poder practicarlo teniendo un acompañamiento de afuera (Entrevista 1, equipo docente)

Luego quedamos a la deriva, no recibimos tanto acompañamiento del equipo docente. O sea, las supervisiones son algo importante y fundamental y casi ético, que todos tenemos que tener (...). Aquí, en este trabajo es demasiado necesario, y también como [adicional], los docentes y las ayudantes también tienen que estar pendientes sobre la organización interna de los grupos (Grupo focal 1, estudiante)

De parte de los equipos docentes hacia el estudiantado, se señaló como buena práctica que los primeros realicen una inducción al curso o área de especialidad en que se enmarca la actividad de Aprendizaje Servicio. A esto se agregó el explicitar cuál será su rol en el proceso de establecer contacto con el socio comunitario, ya sea directamente, a través de una agencia intermediaria, u orientando la elección por parte de cada estudiante. También se mencionó como clave que ofrezcan sugerencias y orienten el proceso de inserción y negociación del estudiantado con el socio comunitario. Tal como mencionó una estudiante:

Se notaba mucho que la profesora hizo el ejercicio antes de presentarnos, de que todos los requerimientos eran muy atingentes al ramo, como que había una factibilidad importante en cada uno. Y también porque hubo la posibilidad de estar conversando con ella todo el rato, como de ir pensando en el requerimiento, como profundizarlo y darle vuelta (Grupo focal 1, estudiante)

Por otra parte, se indicó que el equipo docente debe retroalimentar de forma constructiva y contener al estudiantado, acompañándolo de manera constante, así como establecer indicaciones claras para realizar el trabajo (pautas, rúbricas, guías, entre otros). Este aspecto sería fundamental en términos de acompañamiento a el estudiantado, tal como lo señaló una integrante del equipo docente:

[Refiriéndose a los y las estudiantes] Darles [confianza], sobre todo al principio en el diagnóstico, yo los notaba como súper inseguros, como que no sabían muy bien como iba a ser, qué iba a pasar. Entonces, de repente me mandaban la pauta de algo y retroalimentar eso, como que también se enfrentaban de manera distinta al momento de ir a terreno por primera vez, (...) como que les va dando más seguridad (Entrevista 2, equipo docente)

Otros aspectos destacados del rol de los equipos docentes fueron generar instancias que permitan al estudiantado reflexionar sobre la experiencia, así como conectar y evaluar los contenidos, y las habilidades técnicas y transversales del curso con la experiencia práctica. Por último, se valoró que promuevan en el estudiantado la actitud profesional (autonomía, trabajo colaborativo, capacidad para resolver problemas, entre otros) y su habilitación sociolaboral (formalidad y pertinencia en las interacciones en contextos laborales).

Por su parte, del estudiantado hacia los equipos docentes, se manifestó que el primero mantenga una actitud profesional en la implementación del Aprendizaje Servicio en la sala de clases, relacionando los contenidos del curso con la experiencia. También se señaló la importancia de que colaboren con el equipo docente durante la supervisión, desde una escucha activa a los otros grupos, aportando ideas respecto a sus inquietudes y con disposición a aprender en conjunto:

[Refiriéndose a la posición que debería tomar el estudiantado respecto al espacio de acompañamiento] Es como una reunión de equipo técnica, la idea es que somos todos profesionales, estamos haciendo nuestro trabajo, estamos aprendiendo desde ahí, y también aprendemos colaborativamente con nuestros compañeros, y estamos ahí para ayudarlos a resolver las inquietudes que traigan” (Entrevista 1, equipo docente)

Además, se mencionó que es clave que el estudiantado reporte al equipo docente los avances y desafíos con el socio comunitario, así como la experiencia en general. A esto se agregó la importancia de que puedan pedir ayuda o apoyo al equipo docente de manera oportuna y asertiva cuando se requiera.

Vínculo con la comunidad

Por otra parte, pudimos reconocer buenas prácticas del estudiantado para su vinculación con la comunidad donde se realizará el servicio. Para comenzar, se señaló la importancia de que manifiesten interés y motivación de vincularse directamente con la comunidad, a través del trabajo “en terreno” constante, tal como fue reportado por un personal docente:

Aparece la motivación en el camino, quizá no tanto por las contrapartes institucionales, pero sí cuando empiezan

a vincularse con los actores comunitarios, los dirigentes, los vecinos o con el personal del [centro de salud comunal]. Porque también van palpando más la importancia real del trabajo que están haciendo (Entrevista 1, equipo docente)

A partir de esto, se comentó sobre la importancia de que el estudiantado integre a la comunidad en el servicio que ofrecen, participando activamente con ella, evitando las relaciones asimétricas o desde el asistencialismo. Esta sería una preocupación fundamental para un gran número de estudiantes, tal como lo relató uno de ellos:

Hay un tema con el asistencialismo, que igual a todos nos preocupa mucho, que no se caiga en prácticas al final asistencialistas y poco participativas, que es lo que se dio mucho en experiencias anteriores. Quizá, esta ha sido una excepción este semestre, en realidad en ese sentido (Grupo focal 1, estudiante)

A esto se agregó como relevante el acoger, en la medida de lo posible, las necesidades de la comunidad que surjan a lo largo del proceso. Asimismo, se comentó sobre lo clave que es detectar las figuras de liderazgo en la comunidad para trabajar cooperativamente con ellas. Además, se consideró fundamental que el estudiantado actúe desde un rol profesional y que detecte la importancia del trabajo que están realizando para las personas o comunidades.

Por otro lado, se reconoció como una buena práctica del equipo docente, asociada a la comunidad, asegurarse de que se les realice una devolución del resultado o producto final del trabajo, en caso de ser pertinente. A su vez, se detectó como un rol relevante del socio comunitario conectar al estudiantado con la comunidad, compartiendo contactos o vinculándolo directamente con las personas y/o con el liderato vecinal.

Vínculo con las agencias intermediarias de la universidad

A su vez, pudimos reconocer buenas prácticas de las agencias intermediarias en distintos momentos del Aprendizaje Servicio. Se sugirió que antes del proceso, estas deben conocer en profundidad el contenido y el programa de los cursos donde se mediará el Aprendizaje Servicio, para favorecer la pertinencia de los requerimientos y el encuadre de la actividad. Asimismo, se consideró relevante que introduzcan al socio comunitario en el método de Aprendizaje Servicio, y que expliquen el rol del estudiantado en la organización/institución (horas destinadas, conexión con el curso, expectativas por cumplir, etc.). Por otro lado, se destacó que las agencias intermediarias presenten los requerimientos al estudiantado de manera profunda y detallada, resguardando su libertad para decidir si vincularse o no con base en sus propios intereses, y se mencionó que es clave informarles si existe más de un grupo de trabajo con relación a un mismo requerimiento (por ejemplo, de otra carrera).

Al comienzo del proceso, se espera que este agente comunique claramente al estudiantado el rol que tendrá como agencia intermediaria, el tipo de relación que se establecerá, y las expectativas sobre su trabajo. También se mencionó que las agencias intermediarias deben establecer y comprometer en conjunto con el estudiantado acuerdos mínimos entre ambas partes (por ejemplo, firmar un contrato particular a cada caso), y que esto se constituya en una herramienta efectiva y no solamente simbólica. Además, se recomendó explicitar al estudiantado los usos que hará la agencia intermediaria de los productos finales del servicio. Con respecto a la importancia de aclarar el tipo de relación que se mantendrá, así como las expectativas, una persona del grupo de estudiantes mencionó:

[La persona encargada del municipio en la agencia intermediaria] nos explicitó muy bien, ella dijo: “yo no voy a ser su supervisora, yo solo soy como el intermediario, y si ustedes necesitan de mi ayuda para insistirle a la municipalidad de que les responda algo, yo estoy para eso”. Ella fue muy clara en decirnos qué podíamos esperar de ella y qué no (Grupo Focal 1, estudiante)

Durante el proceso, se consideró relevante que las agencias intermediarias mantuvieran una relación cercana y de involucramiento con el trabajo, para aportar efectivamente en el quehacer del estudiantado y que el monitoreo de la actividad le “haga sentido”. Además, es importante que se comuniquen con los equipos docentes en casos críticos o de dificultad. Respecto al acompañamiento y permanencia constante, una estudiante mencionó:

[Refiriéndose a la relación con la agencia intermediaria] Yo creo que fue súper positiva (...) Primero, por esa vía llegan [estudiantes] y, por otro lado, la [persona intermediaria] igual ha estado pendiente; ella también vino cuando hicieron la presentación del diagnóstico. Quiere venir mañana que van a hacer la presentación de la intervención. Entonces, yo creo que ha sido súper colaborador el vínculo, para ambos lados (Entrevista 5, socio comunitario)

A esto se agregaron como buenas prácticas que las agencias intermediarias establezcan una vinculación a mediano o largo plazo con una misma área académica, cursos o docentes, para ir desarrollando un filtro selectivo de requerimientos y socios comunitarios pertinentes a cada caso. Respecto a la perspectiva de largo plazo, un socio comunitario mencionó:

Nosotros trabajamos procesos que son largos, en intervenciones que son de años.

Entonces, sería ideal poder pensar en algo más de largo plazo. Entonces, tener este curso que nos sirve para este momento, pero después va a venir otro curso que va a servir para la intervención cuando ya lleguen al barrio, cuando ya se consolida. Entonces, poder pensar en algo más de largo plazo con esta metodología habría sido, es algo muy positivo (Entrevista 3, socio comunitario)

Además, se sugirió prever posibles cambios y/o reemplazo de personal en la agencia intermediaria, informando oportunamente al estudiantado y facilitando el traspaso. A su vez, se recomendó promover, dentro de lo posible, que las personas que integran las agencias intermediarias tengan afinidad con la carrera y/o cursos a su cargo, pues facilita la identificación de requerimientos y la relación con el equipo docente.

Vínculo al interior de los grupos de trabajo de estudiantes

Acerca de este vínculo, identificamos buenas prácticas del equipo docente que favorecen el trabajo grupal del estudiantado, así como buenas prácticas de parte del estudiantado para con su grupo. Respecto a lo primero, las personas participantes señalaron que los equipos docentes deben explicitar al estudiantado los límites respecto a lo que será objeto de acompañamiento docente, y lo que debe ser resuelto autónomamente por parte de cada grupo. Además, que el equipo docente verifique, previo a la presentación de los requerimientos y de los socios comunitarios, su solidez y que éstos no fallen una vez iniciado el trabajo. Esto sería clave para evitar conflictos o frustraciones del estudiantado en sus grupos de trabajo. Respecto a este tema, una estudiante comentó:

En mi grupo nos conformamos en base a un requerimiento en común, pero ese requerimiento se cayó. Entonces, después

quedamos así como peleando porque no teníamos nada similar que nos uniera y nuestro trabajo en grupo fue bien complejo, a la interna. Porque no nos conocíamos, nunca habíamos trabajado juntos y estábamos trabajando en un tema que uno no quería y el otro sí (Grupo focal 1, estudiante)

También el estudiantado sugirió que los equipos docentes faciliten un espacio para que quienes integran el grupo que realiza el Aprendizaje Servicio puedan conocerse con mayor profundidad, considerando el posicionamiento y situación de cada persona respecto al trabajo que realizará. Estos espacios deberían contemplar no solo aspectos técnicos del trabajo práctico, sino que también al clima emocional y al vínculo entre estudiantes del grupo. A su vez, se señaló la importancia de que los equipos docentes presten atención a aquellos posibles conflictos que pudiesen aparecer en los grupos de trabajo.

El estudiantado recomendó conformar grupos de trabajo relativamente pequeños, que apunten a aspectos afines entre sí y llevar a cabo una división de roles dentro del equipo. Señalaron la importancia del compromiso de todos en el grupo con relación al socio comunitario y el trabajo. En cuanto a la aparición y manejo de conflictos, mencionaron el comunicar y transparentar de manera oportuna a las personas integrantes del grupo de trabajo los propios límites, recursos y situaciones personales que podrían interferir con la dinámica grupal. A esto cabe agregar la capacidad del estudiantado de monitorear la complejidad de los posibles conflictos que pueden aparecer a lo largo de la experiencia y el dar aviso de estos de manera oportuna al equipo docente.

Productos del proyecto: material de apoyo para el Aprendizaje Servicio

A partir de la información generada, con el apoyo de un diseñador y con fines de innovación docente, elaboramos materiales de apoyo para formalizar mayormente la vinculación entre los agentes involucrados en el Aprendizaje Servicio. Primero, creamos un vídeo tutorial para los socios comunitarios (Ver Figura 2), que presenta de forma breve y atractiva los aspectos clave del Aprendizaje Servicio, y los roles asociados a su relación con el estudiantado y equipos docentes. Segundo, elaboramos un material docente en formato de presentación *Power Point* (Ver Figura 3), orientado a la inducción del método al estudiantado, agregándose a lo anterior los roles asociados a la relación entre equipos docentes y estudiantes, contenidos de habilitación sociolaboral y gestión del conflicto en los grupos de trabajo de estudiantes. Tercero, creamos una guía de buenas prácticas a modo de material complementario (Ver Figura 4), en la cual profundizamos algunos de los aspectos ya mencionados e incorporamos recomendaciones respecto a los grupos de estudiantes, agencias intermediarias y comunidad. Este material es de libre acceso y circulación, y se encuentra disponible en www.praxiscomunitaria.com, en la sección de Docencia Universitaria (Material de Apoyo), buscando así aportar a la realización de actividades de Aprendizaje Servicio en diversos contextos universitarios.

Para construir el material de apoyo, orientado a favorecer el potencial formativo y de servicio del método, y para su aplicación consideramos tres nudos críticos: (1) la tensión entre el dar más orientaciones y el énfasis en la autonomía/profesionalismo del estudiantado; (2) el riesgo de que una mayor formalización de los vínculos se constituya en una sobrecarga para los agentes; y (3) el desafío de elaborar directrices que formalicen los vínculos, sin atender contra la flexibilidad

de cada experiencia y modalidad de Aprendizaje Servicio.

Discusión

A partir de lo reportado por las personas participantes del estudio, reconocimos múltiples roles y funciones que cumple el estudiantado, equipos docentes y socios comunitarios. También identificamos aspectos relevantes de la vinculación con las comunidades, las agencias intermediarias y los grupos de estudiantes.

Con respecto al vínculo entre estudiantes y socios comunitarios, los primeros reportan que aprenden mucho de los segundos, incorporando aspectos técnicos, pero sobre todo desde lo experiencial y el trabajo en terreno, donde se da un aprendizaje por modelaje, a partir de la observación y la entrega de orientaciones para actuar. Sin embargo, es notoria la falta de formalización de este vínculo, siendo evidente el ambiguo rol formativo de los socios comunitarios. Esta situación puede responder a que suele asumirse que el rol formador del estudiantado recae en el equipo docente y a que “no es fácil abandonar el papel preponderante que a menudo asume el profesorado en los procesos de aprendizaje y otorgar protagonismo a los otros participantes” (Esparza & Morín, 2017, p. 33) en el contexto del Aprendizaje Servicio.

Dado lo anterior, creemos necesario discutir y explorar el rol formativo de los socios comunitarios, entendiendo que la formación trasciende el rol docente y el espacio del aula. Esto, comprendiendo que el término formación, heredado del griego, es entendido como “paideia”, cuyo fin es la formación integral de las personas para vivir en sociedad y ejercer sus deberes y derechos cívicos (Sobrino, 2011). En contraste, el concepto de docencia, derivado del latín “docēre”, conduce a la noción de enseñanza,



Figura 2. Video tutorial para los socios comunitarios

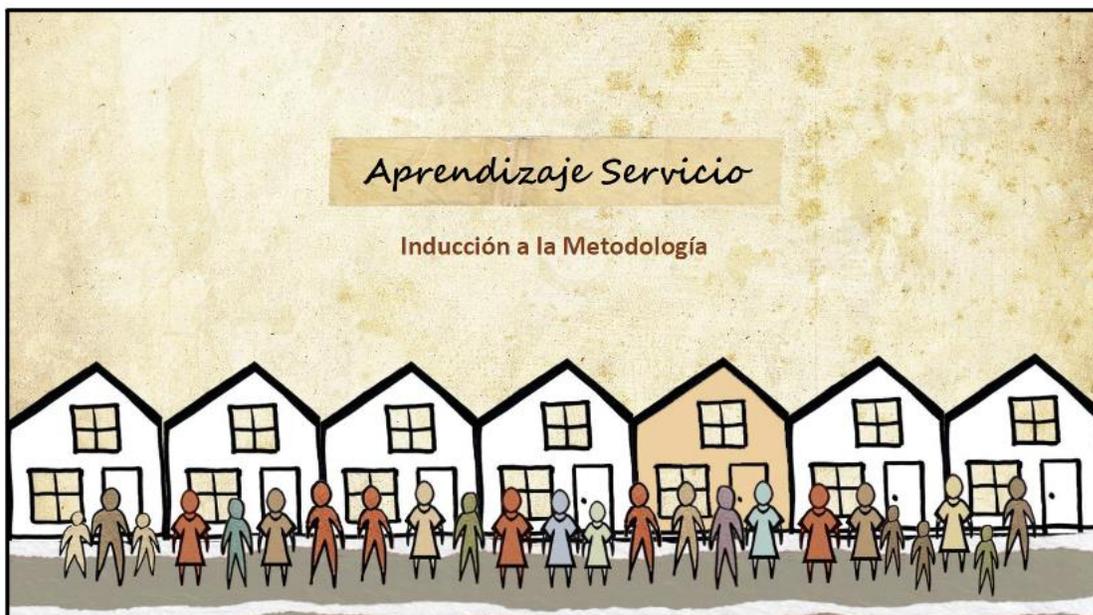


Figura 3. Material docente para inducción en clases

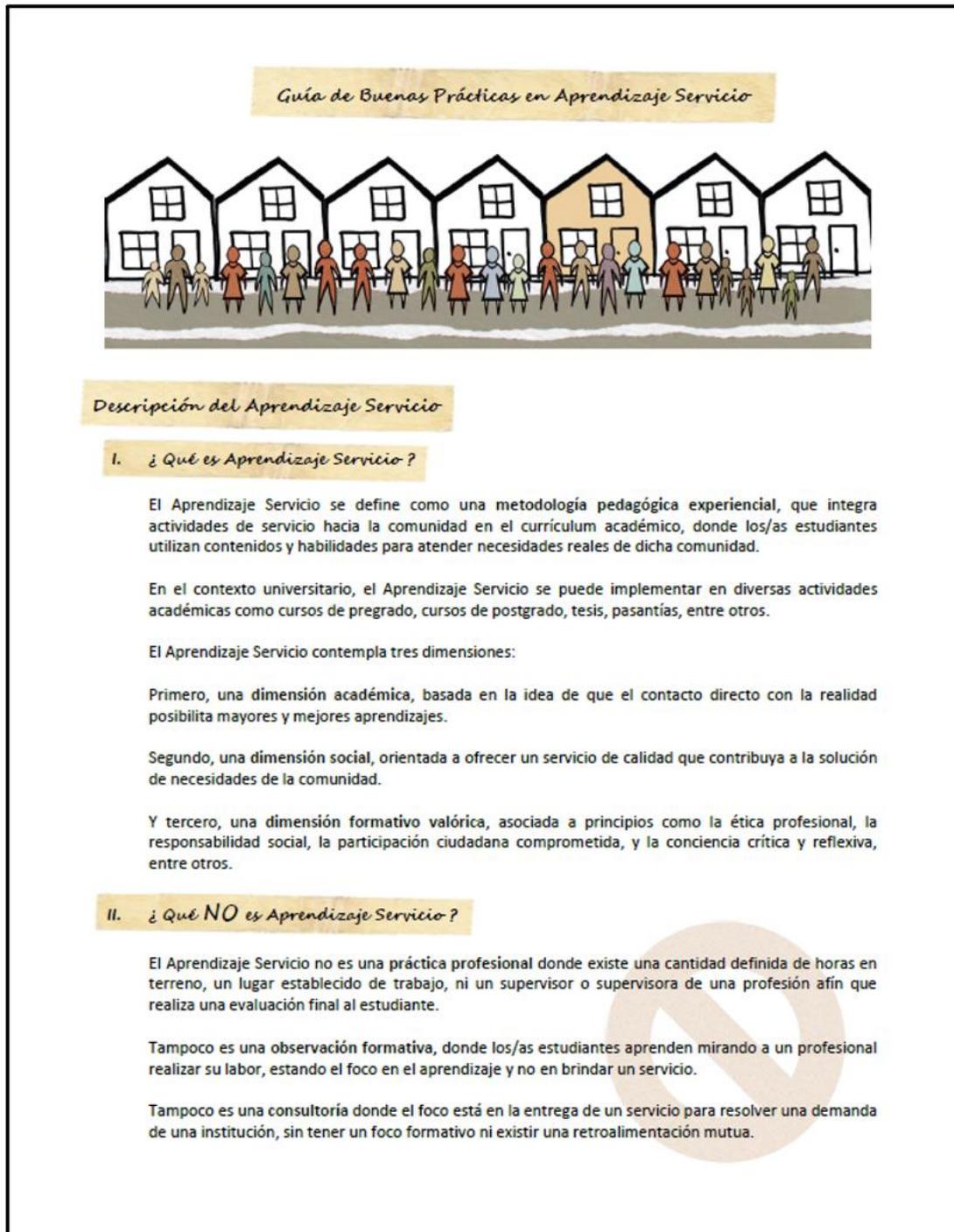


Figura 4. Guía de buenas prácticas

que adquiere la connotación de transmitir conocimientos y que, por extensión, se asocia con “instruir” y “maestrar” con reglas y preceptos (Foulquié, 1976).

Desde esta perspectiva, los socios comunitarios tendrían un rol fundamental en la formación del estudiantado, siendo relevante que se involucren, no solamente como receptores de un servicio o como facilitadores operativos para el funcionamiento del proyecto, sino como agentes colaboradores en el proceso de formación integral de cada estudiante y de grupos de estudiantes. Si bien el énfasis en el trabajo colaborativo se ha señalado en otros estudios sobre Aprendizaje Servicio y psicología comunitaria (Cleveland, 2013), este suele referirse a la colaboración de los socios comunitarios con respecto a su dimensión de servicio, pero no tanto con respecto a su dimensión de aprendizaje.

No obstante, la familiarización, entendida como el conocimiento bidireccional entre agentes externos e internos (Montero, 2006), en este caso, estudiantes y socios comunitarios, puede favorecer, no solamente la implementación del servicio, sino también ofrecer un espacio seguro y de confianza para la formación del estudiantado. Desde la literatura se ha señalado extensamente la importancia de la confianza y de establecer relaciones de colaboración que eviten el paternalismo, para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo (Conejeros et al., 2010). En este sentido, el proceso de familiarización entre estudiantes y socios comunitarios, y la cercanía y confianza que permite, se constituye en una herramienta de la psicología comunitaria que podría reforzarse en las instancias de Aprendizaje Servicio para que los socios comunitarios puedan ejercer un rol formativo de manera más clara, que permita que el conocimiento producido en dicho encuentro con el estudiantado tenga un carácter situado y de pertinencia local (Montero, 2003).

En cuanto al vínculo entre estudiantes y equipos docentes, se hace visible la apuesta por la autonomía del estudiantado y su tensión con la necesidad de acompañamiento. Esta situación es especialmente interesante al considerar que la autonomía en el aprendizaje, la posibilidad de participar activamente y de dirigir el proceso de trabajo serían aquellos aspectos del Aprendizaje Servicio que mayor motivación generan en el estudiantado (Esparza & Morín, 2017).

Este énfasis en la autonomía conecta con un cambio de paradigma asociado a la escuela nueva, en la cual se aspira a fortalecer la actividad, libertad y autonomía del estudiantado (Palacios, 1978, citado en Narváez, 2006), donde cada docente cumple una función de acompañamiento, mediación o facilitación de los procesos de aprendizaje (Jiménez, 2009). Este paradigma surge en contraste a la escuela tradicional, desde el cuestionamiento de que esa forma de comprender la educación genera dependencia del estudiantado hacia el personal docente y una actitud pasiva por parte del estudiantado, frente a lo cual se plantea que éste debe asumir “una presencia activa y decisoria en su propio aprendizaje” (Tueros Way, 1992, p. 171).

Sin embargo, aunque el paradigma de la escuela nueva se remonta a inicios del siglo XX, aún existen resistencias por parte de los distintos agentes de la comunidad educativa en incorporar sus premisas. A partir de este estudio, constatamos que esto no siempre ocurre en el personal docente (fenómeno ampliamente reportado en la literatura; Liesa et al., 2018), sino que en ocasiones es el estudiantado el que demanda un rol docente más tradicional, asociado a dirigir, controlar y resolver determinadas situaciones, así como a ofrecer respuestas o “verdades” absolutas, especialmente en cursos donde deben realizarse acciones novedosas y que exigen implicación con comunidades (como el caso expuesto por Fox & Giolla, 2021).

Por otra parte, esta perspectiva de aprendizaje activo y participativo toma especial relieve en el marco de la psicología comunitaria pues, a pesar de su énfasis en la participación, la horizontalidad y la autonomía de los sujetos y comunidades (Wiesenfeld, 2015), se ha reportado que estos y otros contenidos y valores de los programas de formación en psicología comunitaria no necesariamente se reflejan en el trabajo que el personal docente ejecuta en la práctica (Olivares et al., 2016). Por ello, se ha propuesto que si buscamos que el estudiantado aprenda un funcionamiento interactivo y colaborativo, es necesario incorporar estrategias pedagógicas en esa misma dirección (Serrano-García, 2010), en miras a que el vínculo entre estudiantes y equipos docentes sea coherente y sintónico con los principios de la disciplina.

Así, reconocemos como un desafío avanzar hacia formas de acompañamiento docente en el marco del Aprendizaje Servicio, que resguarden el principio de autonomía del estudiantado, pero al mismo tiempo eviten sensaciones de “abandono” o de “quedar a la deriva”, las cuales pueden obstaculizar el aprendizaje. Tal como señalan Sarkisian y Taylor (2016), en los cursos básicos de psicología comunitaria, como era el caso de los cursos contemplados en este estudio, el estudiantado suele sentir temor o un bajo nivel de confianza al enfrentar ciertos desafíos, como retroalimentar al socio comunitario, siendo fundamental la supervisión del trabajo de campo para apoyar el desarrollo de la confianza en la activación de habilidades prácticas.

Asimismo, y considerando los vínculos al interior del grupo de estudiantes, recalamos la importancia de definir bajo qué situaciones de conflicto o con relación a qué niveles de complejidad del conflicto se debe esperar acompañamiento y apoyo directo de los equipos docentes, pues esto parece quedar poco claro y/o sujeto a la interpretación,

dificultando el vínculo entre ambos agentes. Además, consideramos importante reforzar el acompañamiento entre pares, reconocido como una práctica fundamental para el logro de los resultados de aprendizaje en el marco del Aprendizaje Servicio (Vivero et al., 2020), así como implementar estrategias de apoyo al estudiantado por parte de egresados y egresadas de los programas o estudiantes de magíster, desde un modelo formativo “en cascada” y colaborativo (Zambrano & Henríquez, 2020).

Con respecto al vínculo entre equipos docentes y socios comunitarios, observamos que sería uno escasamente delimitado y poco profundo. Esto puede asociarse a que las personas participantes consideraron al estudiantado como protagonistas del Aprendizaje Servicio. Esto es consistente con la literatura, en la que se señala constantemente que el estudiantado debe protagonizar este método, especialmente en su desarrollo o implementación (Albertín et al., 2015; Ochoa & Pérez, 2019).

La formalización y profundización de este vínculo podría contribuir en dos direcciones: por un lado, en fomentar el rol formativo de los socios comunitarios y, por otro lado, en promover el espíritu y vocación de servicio en equipos docentes. Ambas direcciones permitirían generar una mayor sinergia entre las universidades y las comunidades, permitiendo que el Aprendizaje Servicio se constituya efectivamente en una herramienta que fortalezca las alianzas entre el mundo académico y social-territorial (Martínez, 2017), desde la contribución mutua y evitando aproximaciones instrumentales de uno u otro lado.

Para ello, en este estudio toman especial relevancia las agencias intermediarias entre la universidad y los socios comunitarios, pues ellas pueden evitar que las acciones de Aprendizaje Servicio sean acciones aisladas o dependientes de la buena voluntad de los

equipos docentes, y favorecer que el vínculo con las comunidades sea más sostenible y perdurable. Esta contribución sería muy importante considerando lo señalado por Serrano-García (2010): que en la formación en psicología comunitaria dos desafíos centrales son la desvinculación entre la sociedad civil y otras estructuras comunitarias de la academia, y la tendencia a que las universidades “exploten” a las comunidades con fines de aprendizaje o investigación, sin realizar devoluciones u ofrecer servicios útiles para las comunidades.

En este contexto, la institucionalización y formalización de los vínculos establecidos entre las agencias intermediarias y los otros agentes del Aprendizaje Servicio, es una oportunidad para la formación en psicología comunitaria. También contribuye a que el trabajo en terreno esté fundado en los derechos de las comunidades, como el derecho al respeto y el reconocimiento y el derecho a recibir intervenciones de calidad y de largo plazo (Olivares et al., 2018).

Por otra parte, toma relieve en esta investigación el vínculo con la comunidad a la cual se orienta la experiencia de Aprendizaje Servicio, respecto a lo cual el estudiantado indicó la importancia de evitar aproximaciones asistencialistas y con bajos niveles de participación, que podrían traducirse en un mero “turismo social”. Esta preocupación da cuenta de cómo este método favorece efectivamente una mirada reflexiva, el pensamiento crítico, la formación en valores y la responsabilidad ciudadana (Barrios et al., 2012; Esparza & Morín, 2017). Este énfasis en ofrecer servicios realmente participativos también llama a fortalecer en la formación el desarrollo de herramientas concretas y diversas, que favorezcan procesos participativos y de construcción colectiva en múltiples niveles de intervención (Zambrano & Henríquez, 2020). En este contexto, serían especialmente importantes la formación en habilidades asociadas a la facilitación de

procesos grupales, la evaluación e investigación, la planificación, la elaboración de presupuestos, la gestión de comunicaciones, entre otros (Julian & Collins, 2011).

Conclusiones

En este estudio, sistematizamos prácticas asociadas al vínculo entre estudiantes, equipos docentes, socios comunitarios, comunidad, agencias intermediarias y grupos de estudiantes, para la posterior elaboración de un material de apoyo. Buscamos la formalización de tales vínculos, como una manera de favorecer tanto la formación en psicología comunitaria como los servicios ofrecidos a las comunidades, es decir, tanto la dimensión de aprendizaje como de servicio de este método, haciendo un llamado para evitar el turismo social y realmente ser un aporte respecto a las necesidades e intereses de las comunidades.

Sin embargo, es necesario considerar que, a pesar de que la flexibilidad del Aprendizaje Servicio puede conducir a que algunos vínculos sean confusos, ésta también parece ser una característica atractiva para los socios comunitarios al vincularse con el estudiantado, debido a su capacidad para adaptarse al contexto institucional y al trabajo que realizan. En este sentido, consideramos importante visualizar que no necesariamente la alternativa óptima es formalizar cada aspecto de los vínculos, sino que más bien habría que buscar un equilibrio entre su formalización y flexibilidad.

Lo anterior es sintónico con lo planteado en el marco de la institucionalización de este método en los contextos universitarios, donde se advierte que los modelos de Aprendizaje Servicio deben tener una estructura flexible y resiliente frente a imprevistos y procesos propios del contexto. Es así cómo buscamos que exista un estándar en el ámbito universitario para implementar

este método, pero que se reconozca la particularidad de las carreras disciplinares, de los socios comunitarios, y de los tipos de servicios que se ofrecen (Jouannet et al., 2017). En este sentido, es clave buscar el equilibrio entre la institucionalización del método, y el respeto a la espontaneidad, la autonomía y la libertad de los equipos docentes y de la universidad (Campo, 2017).

Por otro lado, identificamos como limitación metodológica el tamaño muestral en términos de la variedad de cursos y la cantidad de participantes, situación que fue producto de la crisis social acontecida en Chile en octubre de 2019². Si bien el proyecto original contemplaba una amplitud mayor de participantes, dada la contingencia no fue posible abarcarlo, considerando además que el fenómeno de los vínculos podría haberse visto muy interferido por ser los socios comunitarios organizaciones sociales y por interrumpirse el proceso normal de asistencia a clases. Por último, reconocemos como limitación el no haber considerado en el diseño del estudio los vínculos con la comunidad, las agencias intermediarias y el de los grupos de estudiantes, motivo por el cual estos no se estudiaron en profundidad, siendo necesario en próximos estudios orientar el análisis a estos agentes, fundamentales en la implementación del Aprendizaje Servicio en contextos universitarios.

Como alcances de este estudio, reconocemos el considerar la perspectiva de tres agentes centrales del Aprendizaje Servicio, lo cual permite triangular y analizar los vínculos desde distintas miradas. Esto permite

avanzar en la producción de conocimiento, al compararlo con otros estudios que incorporan solo a un tipo de agente, o donde la experiencia de uno de ellos es referida por otros (por ejemplo, donde los equipos docentes refieren a las vivencias del estudiantado). Además, consideramos importante que en la descripción de los vínculos y en la identificación de prácticas y recomendaciones se consideren tanto aspectos positivos como negativos de las experiencias reportadas, en contraste con estudios donde solo se registra y comparte lo positivo de estas actividades y métodos.

A esto agregamos como alcance que no solamente realizamos una investigación a través del levantamiento de buenas prácticas, sino que también elaboramos material de apoyo y productos específicos para acompañar el uso del método en contextos universitarios. Una proyección al respecto es la aplicación y evaluación de estos productos en diversos escenarios y ajustarlos en consideración a lo que se observe. Asimismo, recomendamos a investigadores e investigadoras en docencia universitaria de otras disciplinas que realicen estudios similares para contextualizar el uso de este método en función a cada disciplina y contexto de aplicación.

² En octubre de 2019, ocurrió en Chile una crisis social, también denominada “estallido” o “revuelta”, debido al alza de los precios del transporte público, que visibilizó y gatilló el malestar por otras injusticias sociales asociadas a la desigualdad en materia de ingresos, salud, educación, jubilaciones, entre otros, así como las

deficientes condiciones de vida de gran parte de la población. A partir de esta crisis, se propuso como salida institucional la redacción de una nueva Constitución. Este proceso, en su momento más álgido, conllevó la suspensión de actividades académicas en las universidades, incluido el establecimiento donde se realizó este proyecto.

Referencias

- Albertín, P. Masgrau, M., Soler, P., Heras, R., Bofill, A.M. Bellera, J. & Guiu, E. (mayo, 2015). El rol del/a estudiante en el ApS universitario: análisis de experiencias a partir de publicaciones científicas en España. VI Congreso Nacional e Internacional de Aprendizaje Servicio Universitario (ApS-U6) [Comunicación oral]. Universidad de Granada, Granada, España.
- Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M. & Sepúlveda, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 4(26), 594-603.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2012/cem124l.pdf>
- Battle, R. (2010). Organizaciones sociales y aprendizaje-servicio. *Tzhoeoen Revista Científica*, 3(5), 81-91.
https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/TZHOECOEN-5.pdf
- Campo, L. (2017). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad. En L. Rubio & A. Escofet (Coord.), *Aprendizaje-servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 15-27). Ediciones Octaedro, S.L.
<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Aprendizaje-servicio%20%28ApS%29%3B%20claves%20para%20su%20desarrollo%20en%20la%20universidad.pdf>
- Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. LOM Ediciones.
<https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-ccion-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>
- Cleveland, M. (2013). *Aprendizaje Servicio desde el enfoque comunitario*. [Tesis de Magíster], Universidad de Chile.
- Conejeros, M.L., Rojas, J. & Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 129(32), 30-46.
<http://dx.doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2010.129.18919>
- Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea Ediciones, S.A.
<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0345.%20El%20aprendizaje-servicio%20en%20educación%20superior.%20Teor%C3%ADa%2C%20práctica%20y%20perspectiva%20cr%C3%ADtica.pdf>
- Esparza, M. & Morín, V. (2017). El aprendizaje-servicio desde la voz de sus participantes. En L. Rubio & A. Escofet (Coord.), *Aprendizaje-servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 41-53). Ediciones Octaedro, S.L.
<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Aprendizaje-servicio%20%28ApS%29%3B%20claves%20para%20su%20desarrollo%20en%20la%20universidad.pdf>
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Folgueiras, P., Luna, E. & Palou, B. (2010). Ciudadanía, participación y aprendizaje-servicio: Del centro educativo a la comunidad. *Tzhoeoen Revista Científica*, 3(5), 92-107.
https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/TZHOECOEN-5.pdf
- Foulquié, P. (1976). *Diccionario de Pedagogía*. Oikos-tan, S.A. Ediciones.
- Fox, R. & Giolla, B. (2021). Engaging critical methodologies in qualitative research methods with undergraduate psychology students. *Journal of Community Psychology*, 49, 228-240.
<http://dx.doi.org/10.1002/jcop.22472>

- Gradaille, R. & Caballo, M.B. (2016). Las buenas prácticas como recursos para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos educativos*, 19, 75-88.
<http://dx.doi.org/10.18172/con.2773>
- Guevara, C. (2017). Servicio comunitario, aprendizaje-servicio y formación social: claves para la construcción de espacios transformativos universitarios. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 12(23), 80-105.
<http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/714>
- Herrera, M.A. (2010). Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje-servicio en educación superior. *Tzhoecoen Revista Científica*, 3(5), 63-78.
https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/TZHOECOEN-5.pdf
- Jiménez, A.M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 54(21), 103-125.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9782/8991>
- Jouannet, C., González, S., Montalva, J. & Llorca, C. (2017). Institucionalizar el aprendizaje-servicio: Una oportunidad para mejorar la universidad. En L. Rubio & A. Escofet (Coord.), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 113-123). Ediciones Octaedro, S.L.
<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Aprendizaje-servicio%20%28ApS%29%3B%20claves%20para%20su%20desarrollo%20en%20la%20universidad.pdf>
- Julian, D. & Collins, T. (2011). Perceptions of skills needed to engage in collaborative community problem solving: implications for community psychology practice and training. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 2(1), 18-27.
<http://dx.doi.org/10.7728/0201201103>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Liesa, E., Castelló, M. & Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 15 - 29.
http://dx.doi.org/10.21703/rexe.Especial_2_201815291
- Madrid, A. (2017). El partenariado: Relaciones estratégicas multisectoriales para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. En L. Rubio & A. Escofet (Coord.), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 71-82). Ediciones Octaedro, S.L.
<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Aprendizaje-servicio%20%28ApS%29%3B%20claves%20para%20su%20desarrollo%20en%20la%20universidad.pdf>
- Martín Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología-Universidad Centroamericana*, 22, 219-231.
https://www.academia.edu/4539717/Bolet%C3%ADn_de_Psicolog%C3%ADa_No._22_219-231_1986_UCA_Editores_Para_uso_personal_Hacia_una_psicolog%C3%ADa_de_la_liberaci%C3%B3n
- Martín, X. & Puig, J. (2017). Aprendizaje-servicio: Conceptualización y elementos básicos. En L. Rubio & A. Escofet (Coord.), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 15-27). Ediciones Octaedro, S.L.
<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Aprendizaje-servicio%20%28ApS%29%3B%20claves%20para%20su%20desarrollo%20en%20la%20universidad.pdf>

- Martínez, B. (2011). Las buenas prácticas docentes en la educación secundaria. *Edetania*, 39, 101-112.
<https://www.scribd.com/document/377181564/Buenas-Practicas-Docentes>
- Martínez, M. (2017). Prólogo. En L. Rubio & A. Escofet (Coord.), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 7-10). Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L.
<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Aprendizaje-servicio%20%28ApS%29%3B%20claves%20para%20su%20desarrollo%20en%20la%20universidad.pdf>
- Miranda, S., Huenupil, S. & Friz, J. (2021). El rol del psicólogo comunitario desde una comunidad en La Araucanía: Una experiencia de Aprendizaje-Servicio. *Campo Abierto*, 40(1), 87-102.
<http://dx.doi.org/10.17398/0213-9529.40.1.87>
- Montero, M. (2003). Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad. Paidós.
http://www.psicosocial.net/historico/index.php?option=com_docman&view=download&alias=542-teoria-y-practica-de-la-psicologia-comunitaria-la-tension-entre-comunidad-y-sociedad-1o-parte&category_slug=psicologia-comunitaria&Itemid=100225
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Paidós.
<https://catedralibremartinbaro.org/pdfs/libro-montero-introduccion-a-la-psicologia-comunitaria.pdf>
- Montero, M. (2006). Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria. Paidós.
https://issuu.com/sabik5/docs/montero_2006_libro_hacer_para_tran
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 35(10), 629-636.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Ochoa, A., & Pérez, L. M. (2019). El Aprendizaje Servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Olivares, B., Reyes, M.I., Berroeta, H. & Winkler, M.I. (2016). La formación universitaria en la psicología comunitaria chilena de hoy: ¿un lugar subalterno? *Psykhe* 25(2), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.868>
- Olivares, B., Winkler, M.I., Reyes, M.I., Berroeta, H. & Montero, M. (2018). ¿Y si pensamos la comunidad con derechos? *Psicología Comunitaria, derechos y políticas públicas. Una relación compleja. Universitas Psychologica*, 17(2), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-2.pcdp>
- Rodríguez, D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17(33), 29-48.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1537>
- Rodríguez, L., Marin, C., Moreno, S. & Rubano, M. (2007). Paulo Freire: Una pedagogía desde América Latina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 34(18), 129-171.
<https://www.redalyc.org/pdf/145/14503404.pdf>
- Sarkisian, G. & Taylor, S. (2016). Challenges and strategies in promoting empowering academic settings for learning community psychology practice competencies. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 7(4), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.7728/0704201609>
- Serrano-García, I. (2010). Retos en la formación del psicólogo/a comunitario/a en las Américas. *Ciencias Psicológicas*, 2(4), 225-234.
<http://dx.doi.org/10.22235/cp.v4i2.123>

- Sobrino, M. Á. (2011). En torno a la Paideia. Isocrática, Platónica y Aristotélica. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Tapia, M.N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: Una perspectiva Latinoamericana. *Tzhoecoen Revista Científica*, 5(3), 23-43.
http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje_y_servicio/pdfs/La_propuesta_pedagogica_del-Aprendizaje_servicio-_una_perspectiva_latinoamericana.pdf
- Tapia, M.N. (2017). Aprendizaje-servicio: un movimiento pedagógico mundial. En L. Rubio & A. Escofet (Coord.), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 55-68). Ediciones Octaedro, S.L.
<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Aprendizaje-servicio%20%28ApS%29%3B%20claves%20para%20su%20desarrollo%20en%20la%20universidad.pdf>
- Tapia, M.N., González, A. & EliceGUI, P. (2000). Aprendizaje y servicio solidario en las escuelas argentinas: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001). Center for Social Development, Washington University.
<https://core.ac.uk/download/pdf/233215852.pdf>
- Tueros Way, E. (1992). Planeamientos para la formación del profesional docente. *Educación*, 1(1), 19-34.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/4394/4371>
- Vivero, L., Molina, W. & Standen, D. (2020). Un análisis crítico al modelo Aprendizaje Servicio: Su implementación en la Universidad Católica de Temuco. *Sophia Austral*, 25(1), 121-137.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100121>
- Wiesenfeld, E. (2015). Las intermitencias de la participación comunitaria: Ambigüedades y retos para su investigación y práctica. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 335-387.
<https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847271014.pdf>
- Zambrano, A. & Henríquez, D. (2020). Construyendo formación en psicología comunitaria: reflexiones desde la praxis en la Región de la Araucanía. En J. Alfaro, B. Olivares, V. Monreal, P. Gamonal & F. Jeanneret (Eds.), *Diálogos contemporáneos en psicología comunitaria. Escenarios, problemas y aprendizajes* (pp. 385-403). Astrolabio Ediciones.
<https://psicologia.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/11/DIÁLOGOS-CONTEMPORÁNEOS-EN-PSICOLOGÍA-COMUNITARIA-1.pdf>