



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa Magíster en Psicología
Mención Psicología Comunitaria

**APRENDIZAJE SERVICIO DESDE EL ENFOQUE COMUNITARIO: UN
MODELO DE INTERVENCIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, Mención Psicología
Comunitaria

Alumna: Margareth Cleveland Slimming
Profesor Guía: Víctor Martínez Ravanal

Santiago-Chile, Octubre 2013

Dedicatoria

“Cuando la universidad deje de estar sumergida en sus tecnicismos y logre conocer aquello que surge de la cotidianidad podrá formar personas más conectadas con la realidad y así caminar hacia una justicia social...” (Cleveland, M)

Para mi madre que me mantuvo siempre con sus saberes de la dura realidad y con su empuje para hacer razón su lucha por una educación de calidad.

Para mi padre que formo mi memoria emotiva, mis lazos y nunca olvido de las raíces.

Para mi hermano Marcelo, quien me enseñó el valor de la compañía en mis primeras escenas de la vida.

Para mi hermano Kevin, que con su valor logra esperanzar y cubre de luz cada día en que siembro un camino más por andar.

Para el verbo de la amistad encarnado en tod@s aquell@s seres de luz que acompañaron este cauce agitado y lograron cobijarme para calmar las aguas y demostrarme su incondicional amor y apoyo.

15 de Octubre, 2013

“nadie educa a nadie, así tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo” (Paulo Freire, 1975).

Índice

1	Introducción	6
2	Sondeo Exploratorio	8
3.	Antecedentes Teóricos Y Empíricos	14
3.1	APRENDIZAJE SERVICIO	20
3.2	LA FORMACIÓN ACADÉMICA DESDE SU COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL CON LA COMUNIDAD	22
3.3	APORTE DEL APRENDIZAJE SERVICIO A LA COMUNIDAD	24
3.4	EL APRENDIZAJE SERVICIO DESDE LOS PARADIGMAS DE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA	26
4.	Objetivos	31
4.1	Objetivo General	31
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31
5.	Hipótesis Guía	31
6.	Metodología	32
6.1	DISEÑO	32
6.2	PARTICIPANTES	34
6.3	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	35
6.4	ANÁLISIS DE EXPERIENCIA DE CURSO ELECTIVO PSICOLOGÍA COMUNITARIA	36
6.5	ANÁLISIS	38
7	Resultados	41
7.1	Descripción Del Contexto	41
7.2	Diseño Del Curso	42
7.3	Descripción De Actores	44
7.4	Análisis De Expectativas De Los Estudiantes	45
7.5	Ejecución De La Práctica	49

7.6 Evaluación De La Experiencia Por Parte De Los Estudiantes	55
7.7 Evaluación De La Experiencia Por Parte De Las Educadoras	60
8 Conclusiones	64
9 Bibliografía	71
10 Anexos	74

1 Introducción

La intervención educativa a nivel de educación superior nos lleva a replantear metodologías innovadoras que necesariamente conecte el conocimiento teórico (estático) con el devenir de una sociedad dinámica y cambiante, donde se le exige al futuro profesional capacidades integrales que apunten al desarrollo madurativo y armónico de sus facultades intelectuales, afectivas y sociales. Dicho escenario obliga a ejecutar una planificación cuidadosa de los objetivos de aprendizaje, las actividades universitarias y su respectiva organización social bajo una perspectiva constructivista, donde dichas capacidades puedan desplegarse en la práctica misma de lo que se está aprendiendo.

Por su parte, los distintos actores convocados a transformar y socializar a personas desde la práctica educativa apuntaban en sus inicios a la capacidad de actuar de manera colectiva en conjunto con el proyecto de nación que tenía la sociedad, desde una mirada integradora donde cada uno tenía su espacio en la estructura social. Es por esto, que la misión de educar inscribía al desarrollo de ciudadanos involucrados en un proyecto de sociedad con sentido desde la articulación con la Nación. De esta forma, su fin último se dirigía a la proyección de un futuro siempre mejor, de una ampliación progresiva de los espacios de participación, de libertad y de justicia (Tedesco, 1996).

Las propuestas de aprendizaje servicio (APS), en contextos de educación superior y en concreto en la universidad, son propuestas que conviene situar en el marco de un modelo formativo de universidad que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en tiempo real. Por ello son propuestas que deben integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de universidad que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones el ejercicio de la responsabilidad social. En su definición sería “una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad” (Tapia, 2000)

Un programa de aprendizaje servicio articulado dentro de una planificación curricular promueve en los alumnos/as a aprender contenidos académicos en contextos reales bajo una intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social, esto refuerza contenidos y valores éticos en relación a la responsabilidad con su

propia comunidad desde el ámbito académico, y a su vez el sentido de participación como ciudadanos activos en la construcción de sociedad.

En lo relativo a como se ha insertado este acercamiento con la comunidad en las estrategias pedagógicas a nivel universitario se distingue el trabajo en terreno como una primera aproximación a la cercanía con hechos y circunstancias reales, enmarcados en objetivos puntuales de cada asignatura, no obstante más bien está relacionado con acceder a información y conocimientos prácticos con finalidades académicas, más que atender a necesidades sentidas de la comunidad. El acercamiento es acotado en espacio y formas de participación limitadas para esa comunidad; más bien la relación es instrumental para cumplir ciertos objetivos curriculares.

En el área de psicología comunitaria existe un interés constante de conocer la comunidad y de establecer ciertos tipos de vínculos para que los estudiantes puedan adquirir destrezas en contextos naturales, y a su vez tener incidencias en proyectos colaborativos con dichas comunidades y grupos de personas. Es decir, su labor educativa implica la apertura a escenarios comunitarios (dinámicos) desde una mirada constructora de concebir la realidad y el otro. Además es importante mencionar que la estrategia metodológica del aprendizaje servicio puede situarse e implementarse con un enfoque comunitario mediante proyectos que establezcan una articulación entre lo institucional (Universidad) y las organizaciones de base de los territorios.

Por su parte, la universidad en esta práctica de vinculación con su entorno, es capaz de impulsar e innovar en aspectos relacionados con las prioridades de la ciudad y el territorio, incorporando a su quehacer institucional la responsabilidad social como una de sus principales dimensiones. (Martinez M. , 2010). Lo social por su parte se construye sobre la base de lazos y vínculos entre sujetos en un determinado contexto relacional; desde esta premisa una red sería el sistema de vínculos entre distintos nodos (institucionales y comunitarios) orientados hacia el intercambio de apoyo social.

Esta investigación tiene por objeto determinar las bases de una estrategia de enseñanza en la educación superior basado en un modelo aprendizaje servicio, estableciendo articulaciones desde el modelo de enfoque comunitario- entre la comunidad y la formación académica. Esto mediante la sistematización de una estrategia de intervención

aplicada en un contexto real y que busca establecer sugerencias para incorporar elementos a la formación inicial de psicólogos, en relación a la propuesta de un modelo.

Es importante explicitar que el texto de esta investigación no debe leerse como una tesis clásica, sino más bien como una actividad formativa equivalente (Decreto Universitario N°0028011) donde el trabajo de investigación consistió en la aplicación del conocimiento mediante una experiencia concreta que en su solución unifico dos enfoques metodológicos de intervención; el aprendizaje servicio y el enfoque comunitario.

En definitiva, la pregunta que oriento el trabajo de investigación aplicada es: la estrategia del aprendizaje servicio –que asocia la formación académica con las dinámicas comunitarias- ¿puede ser diseñada desde un enfoque comunitario que potencie aspectos de producción de conocimiento académico en experiencias prácticas de intervención destinadas a abordar problemáticas sociales concretas con la participación activa de los actores de la comunidad?

2 Sondeo Exploratorio

Con el objeto de explorar y conocer experiencias que se realizan a nivel institucional en relación a experiencias de aprendizaje servicio y trabajos de campo en la formación de pregrado de la Universidad de Chile, se pudo acceder a entrevistas de sondeo a estudiantes que ya habían cursado ciertos ramos relacionados con la conexión de teoría y práctica dentro de la formación profesional. Como investigadora me interesaba acceder a los discursos de la vivencias de estos estudiantes, y así acercarme al fenómeno de estudio, para delimitarlo y aproximarlos a puntos de encuentros y de reflexión para de esta forma poder implementar una experiencia piloto que pudiese contemplar elementos de la metodología de aprendizaje servicio y de la práctica del enfoque comunitario a situaciones de intervención social.

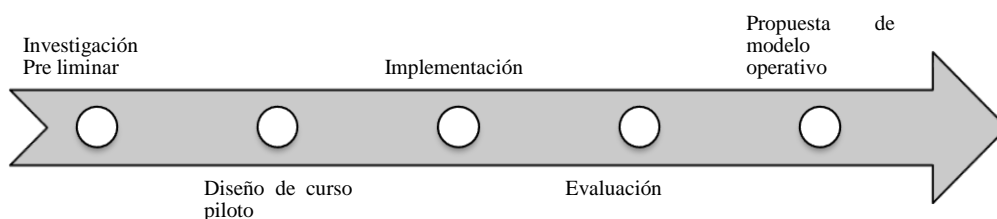
Como sondeo exploratorio para acercarse al fenómeno de estudio se realizó lo siguiente:

- Entrevistas a estudiantes de la carrera de ingeniería comercial mención administración de cuarto año (tres entrevistas) de la Universidad de Chile, quienes dentro de su malla curricular de formación tomaron cursos optativos con metodología aprendizaje servicio.

- Entrevistas a estudiantes de la carrera de psicología de último año (cuatro entrevistas) de la Universidad de Chile, quienes dentro de su malla curricular de formación en el área de psicología comunitaria ejecutaron trabajos de campo en distintas comunidades.

Esto con el fin de validar las hipótesis de la investigación generadas a partir de la revisión conceptual de la teoría y de esta forma poder implementar un caso piloto de metodología aprendizaje servicio en la carrera de psicología. En el esquema aparece descrito las fases que fueron necesarias para poder finalmente implementar la experiencia piloto.

Esquema 1.



Las entrevistas realizadas arrojaron los principales elementos que deben estar presentes en un trabajo académico en contextos reales, en términos de entregar un servicio de calidad a la comunidad y su vez de experimentar los contenidos teóricos en espacios de interacción con personas. Por lo que esta aproximación facilitó la formulación adecuada del problema a intervenir de manera más situada.

Debido a que las entrevistas realizadas fueron hechas posteriores a la experiencia de trabajo de campo de los estudiantes entrevistados, es posible dar cuenta de criterios evaluativos por parte de estos, por lo que en sus discursos está presente visiones críticas - reflexivas en relación a la ejecución de un curso semestral que incluyó metodología de trabajo con el entorno.

Al analizar la información obtenida en las entrevistas las citas se codificaron en relación a las principales temáticas arrojadas en los discursos y se organizaron las siguientes categorías, con las respectivas citas representativas:

2. 1. Inserción en la comunidad

El primer acercamiento a la comunidad o a la persona debe tener presente la interacción, el diálogo con el objeto de conocer donde se realizará la intervención, en qué contextos, y llegar a acuerdos en relación a la necesidad por la cuales se trabajará durante el período de una determinada intervención. Al respecto, Maritza Montero, (Montero, 2006), postula a este proceso como la *familiarización* en donde surge el encuentro entre los agentes externos e internos, en donde se construyen formas de comunicación para emprender un proyecto compartido, en donde es posible conocer el contexto que rodea a esa persona y a la comunidad, involucrándose con los lugares y lenguajes referenciales y de esta forma delimitar campos de acción según levantamiento de la información inicial. Según relatos aparece como factor clave el atender a esta dimensión para así realizar un buen diagnóstico de la situación con ayuda de los mismos actores implicados en alguna necesidad.

“ creo que el levantamiento de la información que uno tiene que hacer respecto a esta comunidad, es importante que sea, acorde al deseo de la comunidad, por eso es importante estar inserto y saber de qué comunidad estamos hablando, conocer la historia. Lo que es importante ya que es la forma de entender ciertas cosas. Es un elemento que para poder hacer una actividad más acabada dentro de la comunidad tendría que haber eso ” (estudiante 4 FACSO)

“en conjunto, los que estamos asesorando y el empresario quien presenta una problemática, de hecho en el diagnóstico te piden el problema desde el punto de vista del empresario, desde nosotros y las problemática que se van a desarrollar en base al consenso que se hizo con el empresario, después en base a ese consenso que se llevo, se desarrolla un plan de trabajo, que se escribe cada actividad con fecha y encargado, muy muy detallado y eso se le presenta al empresario en una reunión que se hace y el empresario dice si me parece que trabajen con esto, o no me gustaría que lo cambiarán ” (estudiante 3 FEN)

(Ferullo, 2006, pág. 92), en relación a la construcción de un diagnóstico comunitario describe la importancia de consensuar con la comunidad las propias demandas en base a los criterios y decisiones que esta misma plantea, tal como lo indica en la siguiente cita:

“al psicólogo le cabe colaborar, desde lo psicológico, en la construcción del mejor de los mundos posibles que los sujetos decidan por ellos (...) esta tarea implica por parte del psicólogo generar y sostener dispositivos que permitan la auto reflexión crítica, la generación de demandas, las autoevaluaciones por parte de la comunidad con la que se está trabajando, y también implica aceptar las decisiones que esa comunidad tome con relación a sí misma ”

2.2 Interacción con la comunidad

Una vez familiarizados con la comunidad o con la persona con la cual se va a trabajar, es importante cuidar las formas de interacción que serán facilitadoras de un encuentro descentrado que propicie ambientes de confianza y de respeto. Para esto los entrevistados logran visualizar como fundamental el manejo por parte de los estudiantes de habilidades de relación interpersonal que tienen que ver con el despliegue de habilidades blandas que debiesen estar presentes en la formación o en la preparación previa para trabajar con las personas o con la comunidad.

La autora María García (García, 2006), plantea en su artículo la importancia de formar profesionales con distintas competencias dentro de las cuales menciona la habilidad comunicativa como aquella capacidad para entender y ser entendido por los hablantes de una comunidad, que incluye la habilidad para expresar y comprender al otro. Montero (Montero, 2006) por su parte hace mención, como parte de la familiarización, contextos facilitadores que condicionan este tipo de comunicación, como lo es un ambiente franco, abierto, amable, firme y sin evasivas, que se construya en la confianza y el respeto.

Las principales citas a partir de lo mencionado, se refleja en los siguientes relatos:

“no solamente se trata de saber cómo saber aplicar bien una encuesta, sino de saber otras cosas que tampoco son parte de una malla curricular que tienen que ver con asertividad, que tiene que ver con una escucha responsable, con una escucha activa, que tiene que ver con empatía, con recursos personales que tienen que ver con desarrollo personal, que es súper importante estar bien, conocerse bien “(estudiante 1 FACSO)

“y no toman en cuenta la experiencia que ellos tienen el aprendizaje que pueda sacar de él...entonces tener la capacidad de escucharlo y de aprender de él, sobre todo en las etapas iniciales como donde uno está recién conociendo a la persona en ese sentido, y ya al final el tema de....bueno de poder responder a la expectativas que él tiene y las expectativas que se generaron a través del trabajo que se desarrollo durante el semestre” (estudiante 3 FEN)

“pero también fue de mucha ayuda como nos prepararon antes de enfrentar al microempresario, por ejemplo hay clases que se hacían, donde se hacían como simulaciones de entrevistas, donde los ayudantes o la misma profe simulaba que era el empresario y uno tenía que hacerle preguntas, como presentarse, como uno llega como desde que uno llega hasta que termine la entrevista como enfrentarlo, y nos ponían por ejemplo distintos casos de empresario” (estudiante 3 FEN)

2.3 Gestión Institucional Universitaria

2.3.1 Docencia

Según entrevistas realizadas es posible analizar el rol que ocupa el docente al transmitir metodología de trabajo de campo, ya que actúa como facilitadores del aprendizaje. Esto mediante la mediación de un modelo de actuación que transmite a los estudiantes el compromiso de trabajar en la comunidad o con determinadas personas. Esta forma de interacción entre estudiantes – docente, se basa en un acompañamiento guiado para replicar buenas prácticas en la comunidad.

El perfil del docente universitario en el actual contexto de la enseñanza superior, centra la enseñanza en el estudiante, donde guía el proceso de aprendizaje del alumno facilitando el logro de competencias para un aprendizaje autónomo y responsable (Canto & Bozu, 2009). Esto queda reflejado en los siguientes discursos:

“ la verdad es que no me gusta que esas cosas se enseñen como una pauta creo que la lógica de ello es que también sea natural, no puedo llegar y decir, tienen que llegar sonriendo, tienen que ser empáticos, no creo que, creo que en lo que puede incidir el profesor ahí es , es en comunicar en forma implícita aquello por medio de su entusiasmo, por medio de tu empatía, por medio de tu propio compromiso de lo que estás haciendo un compromiso humano más que académico ”(estudiante 3 FACSO)

“yo creo que primero que todo el profesor juega como un rol clave en la metodología eh...más que ser el profesor que te entrega los contenidos yo creo que es el guía del plan de trabajo, te va como encaminando te va diciendo si esto está bien o se podría hacer de otra forma es como mucho más cercano que un profesor de una cátedra normal ” (estudiante 3 FEN)

2.3.2 Planificación curricular

En relación a la planificación curricular en términos de los contenidos y metodologías de enseñanza de un determinado curso, es posible diferenciar las experiencias educativas en relación a metodologías de aprendizaje servicio y a metodología de trabajo de campo.

Como lo plantea (Tapia, 2008) en los trabajos de campo se prioriza el aprendizaje en terreno de los contenidos académicos, desde la investigación de determinados fenómenos, sin intencionalidad de cambiar o transformar dicha realidad para entregar algún tipo de intervención atendiendo a esas necesidades detectadas. En este contexto el

estudiante genera un vínculo instrumental distante en donde sólo le interesa extraer cierta información de la comunidad con fines netamente académicos. No obstante, en la metodología aprendizaje servicio el estudiante logra establecer una relación de colaboración con su entorno, a partir de las necesidades detectadas y es capaz de integrar los aprendizajes formales con la articulación de actividades con la comunidad. Así de esta forma logra impactar, desde la entrega de un servicio de calidad, en situaciones o problemáticas en contextos reales.

Este tipo de experiencias implican a su vez espacios curriculares definidos que permitan espacios de reflexión de lo que se está ejecutando en la práctica en un continuo de ir y venir de la teoría a la práctica (Martínez M. , 2010).

En este sentido en las entrevistas realizadas a los estudiantes es posible detectar esta diferenciación entre la práctica de trabajo de campo y la metodología de aprendizaje servicio.

“porque la mayoría de las cosas que nos hacían hacer tiene que ver con informes, para ellos trabajo en terreno esa hacer un informe de una experiencia por ejemplo, ir a un programa o entrevistar a una persona según la pauta que ellos mismos te entregaban de las preguntas de cosas que había que sacar no sé si llamarlo trabajo en terreno como en verdad, yo creo que eso terminan siendo casi extraer información como ir sacando de acá, de allá de sacar información como de ir a una bibliotecas siento que el conocimiento sin una acción, sin una repercusión, o sin una finalidad que no sea simplemente esto de extraer y de , siendo utilitarista en verdad como para uno, creo que no aporta mucho, y no influye mucho porque al final trata de ser una práctica en terreno, trata, trata, pero que al final termina siendo funcional a lo académico a lo que están buscando los profesores ” (estudiante 1 FACSO)

“yo creo que el tema más importante es el tema práctico, porque acá en la carrera en la facultad por lo menos, hay mucha formación como teórica y particularmente de mi área que es administración nos forman mucho mas como de libros o las pruebas son como siempre de memoria, entonces sacarnos un poco mas de esa rutina que hay y hacer como un trabajo práctico, donde uno se puede relacionar con los empresarios y pueda implementar las cosas que va aprendiendo yo creo que eso es lo más importante que se adquiere”

(estudiante 3 FEN)

3. Antecedentes teóricos y empíricos

La educación superior se posiciona como plataforma para formarse en sintonía con la realidad circundante y con una sociedad del conocimiento que se actualiza constantemente, en donde el saber se convierte en principio organizador de la sociedad. Las características de este tipo de sociedad tienen relación, con la importancia de las redes de relaciones, el trabajo creativo, la orientación hacia los procesos de carácter horizontal y con estilos participativos de conducción (Friedmann, 2004).

Esto plantea como desafío el incorporar programas flexibles que facilite a los estudiantes oportunidades de aprendizajes novedosos diferentes a las metodologías tradicionales. La sociedad actual en su constante transformación del conocimiento requiere de profesionales con pensamiento crítico, con conocimiento profundos de su realidad local, con capacidad para adaptarse al cambio y la adquisición de un compromiso ético con la sociedad (Proyecto Tuning, 2007).

Este perfil profesional requerido en la actualidad se define mediante el concepto de competencia, que *“...representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo activar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento); y al saber cómo ser (valores como ‘parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto)...”* (Proyecto Tuning, 2007, pág. 25)

La formación universitaria debe preparar a los futuros profesionales para tener la capacidad de interpretar el entorno y tomar decisiones en relación al contexto y los actores involucrados en dicha situación. La universidad fomenta la integridad de sus estudiantes a través de sus capacidades cognitivas en función de generar beneficios para la sociedad.

La forma de hacer operativas las herramientas adquiridas se colocan a la disposición de una realidad que plantea desafíos de resolución de conflictos inminentes y cambiantes. Para estos fines, es necesario que el estudiante en formación asuma una postura proactiva, en el sentido de reconocer los problemas y generar vías de solución basados en su experticia técnica y conectadas con el bienestar social (Manzano, 2009).

Este último autor plantea el *modelo C* refiriéndose a una Universidad que posee implicancia y compromiso con la realidad, donde el modelo favorece la construcción de un conocimiento con apertura hacia el entorno. Las condiciones para que esto surja apuntan a incorporar equipos de investigadores empírico- social, quienes aseguren una implementación participativa de la investigación con involucración de los contextos que se investigan y desde las propias comunidades afectadas. Según Codina y Delgado citado en (Manzano, 2009) sobre el conocimiento científico refiere que la práctica de la investigación universitaria, debe orientarse a promover agentes sociales de cambio, según estés cuatro ámbitos:

- Organización de los estudios mediante equipos mixtos con investigadores de tendencia teórico-social y empírico-social.
- Implementaciones participativas de la investigación con involucración en las propias realidades que se investigan, desde el seno de las comunidades implicadas.
- Transformación o cambio social, de abajo hacia arriba.
- Utilización de metodologías cualitativas para abordar la vida cotidiana y las prácticas colectivas (Manzano, 2009, pág. 487)

La vice rectoría de asuntos académicos de la Universidad de Chile plantea como contrato social la garantía de formar un profesional que pueda responder de manera integra a las demandas de la sociedad comprometiéndose con formar estudiantes para una ciudadanía profesional activa, a partir de dinámicas de reflexión situadas, en los propios contextos de actuación. En consecuencia, esto se consigue fortaleciendo la relación con su entorno y medio extrauniversitario y así de esta forma facilitar el conocimiento empírico que el estudiante en formación pueda adquirir de estas experiencias (Salazar, 2012).

Las demandas actuales para la formación de un estudiante preparado para insertarse a una sociedad del conocimiento, reconoce la importancia de la adquisición y utilización de habilidades comunicativas que le permitan participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad. Al respecto al hablar del uso habilidades comunicativas como herramienta de aprendizaje es conocido como *aprendizaje dialógico*, a través del cual logramos intercambiar, modificar y crear significados de común acuerdo. En este sentido,

la educación debe basarse en un sistema de aprendizaje dialógico y comunicativo, a partir de habilidades académicas como prácticas (Imbernon F. , 1999)

Este autor plantea ciertos principios que guían un aprendizaje dialógico (Imbernon F. , 1999, pág. 11):

- *El diálogo igualitario.* Las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico. No se establece ninguna relación autoritaria o jerárquica en la que el profesor o profesora determinen lo que es necesario aprender y marquen tanto los contenidos como los ritmos de aprendizaje.
- *La inteligencia cultural.* Es un concepto más amplio de inteligencia que los habitualmente utilizados, no se reduce a la dimensión cognoscitiva basada en la acción teleológica, sino que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Engloba a la inteligencia académica y práctica y las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.
- *La transformación.* El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Es un aprendizaje que se basa en la premisa de Freire (1997) de que las personas somos seres de transformación y no de adaptación. La educación y el aprendizaje deben ir enfocados hacia el cambio para romper con el discurso de la modernidad tradicional basado en teorías conservadoras que negaban la posibilidad de transformación con argumentos que sólo consideraban la forma como el sistema que se mantiene a través de la reproducción o bien desde el punto de vista de que nosotros debemos ser objeto de una concientización por parte de algún líder carismático o profesor inquieto que nos iluminará con su sabiduría abriéndonos los ojos a la realidad. La modernidad dialógica defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias que sean resultado del diálogo.
- *La dimensión instrumental.* No se obvia ni se contrapone a la dialógica. El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerde aprender. Así pues, incluye la parte instrumental que se ve intensificada y profundizada desde la crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje.

- *La creación de sentido.* Para superar la colonización del mercado y la burocrática y, de este modo, evitar que se imponga una lógica utilitarista que se reafirme a sí misma sin considerar las identidades e individualidades que todos y todas poseemos hay que potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas dirigida por ellas mismas, creando así sentido para cada uno de nosotros o cada una de nosotras.
- *La solidaridad.* Como expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales y la lucha contra la exclusión que se deriva de la dualización social, es la única base en que se puede fundamentar un aprendizaje igualitario y dialógico.
- *La igualdad de diferencias.* Es contraria a la adaptación a la diversidad que relega la igualdad y que ha regido algunas reformas educativas. La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a que, en una situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es excluyente, adaptando y no transformando y creando, en muchas ocasiones, mayores desigualdades.

Es importante cuestionar la epistemología dominante del aprendizaje profesional que se circunscribe en una “racionalidad técnica” en donde se entiende que el conocimiento profesional asume una jerarquía en donde «los principios generales» (o ciencia básica) ocuparían el nivel más alto, mientras que la «concreta solución del problema» el más bajo. Esta forma de traspasar el conocimiento implica que la investigación está separada institucionalmente de la práctica esta división entre investigación y práctica repercute directamente sobre el currículum normativo de los establecimientos formativos. De esta forma la estructura curricular sigue el mismo orden de jerarquía basado en la «epistemología técnica de la práctica profesional»: primero se darán los contenidos basados en la ciencia básica y la ciencia aplicada; después, las destrezas para su aplicación a los problemas del mundo real de la práctica (Fernandez, 2009).

Frente a este contexto la instalación de un currículum flexible que facilite la incorporación de innovación metodológica e incorpore actividades de prácticas experienciales logrará, por un lado, «validar la experiencia y las competencias de quien aprende»; y por otro lado, percibir el «potencial de productividad» que proporcionan los aprendizajes experienciales.

En el aprendizaje experiencial lo fundamental son las situaciones experimentadas por los participantes de un determinado encuentro que vienen aparejadas con proceso reflexivos que producen cambios significativos a partir de la experiencia vivida siendo los mismos sujetos que descubren por si mismo los conceptos y criterios que se necesita reforzar, esto apoyado a su vez por el grupo quienes potenciaran su actuar para superar dificultades y trabajar por un objetivo en común (Guerrero, 2009).

Según Dewey, el ciclo de aprendizaje experiencial contempla las siguientes fases:

- i) *Experiencia concreta*; que es la exposición directa de las personas a una experiencia concreta. El principal input con el cual se trabaja es la experiencia de los propios actores involucrados.
- ii) *Reflexión de la experiencia*; esto mediante ejercicios guiados a través de preguntas en modalidad grupal.
- iii) *Conceptualización*; el recoger aspectos de la sistematización de la experiencia nutrida por la revisión bibliográfica.
- iv) *Aplicación*: tienen relación con crear acciones y prácticas a partir de las reflexiones y experiencias descubiertas.

En consecuencia, los nuevos diseños curriculares deben orientarse a articular y armonizar los aprendizajes experienciales con las estructuras del mundo de la vida del sujeto para que los saberes profesionales puedan ser incorporados desde una formación con alto valor significativo (Fernandez, 2009).

La mayor dificultad que surge en los programas de formación universitaria es que el modelo de aprendizaje posee un carácter tecnicista que separa la elaboración del conocimiento y su contexto de aplicación práctica. Las competencias desarrolladas se enfocan en la resolución instrumental de los problemas de la práctica profesional que se limita al abordaje simplificado a partir de los contenidos académicos que son abstractos y apriorísticos. Para incentivar en los estudiantes un “aprender a aprender” se requiere revisar el perfil docente que active aprendizajes significativos, habilidades de pensamiento superior a través del pensamiento reflexivo, donde se den espacios a la creatividad, la innovación y

la valoración de la incertidumbre como propios de las situaciones de la vida (Imbernon, Jarauta, & Medina, 2010)

La metodología de una planificación curricular diseñada desde un enfoque de enseñanza reflexiva rompe con la dicotomía teoría práctica, y se establece como premisa la indagación y reflexión sobre la propia práctica con el objeto que los estudiantes analicen, cuestionen y modifiquen la propia práctica.

El autor, (Schön, 1992) diferencia tres fases dentro de lo que es el pensamiento práctico, enmarcado en el aprendizaje reflexivo:

a) *Conocimiento en la acción*, es el conocimiento implícito inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que vulgarmente puede llamarse coloquialmente el *saber de libro* y, por otro, el *saber-en-la-acción*, procedente de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico.

b) *Reflexión en y durante la acción*, se refiere al conocimiento de segundo orden – el de primer orden sería el conocimiento en la acción –, y también puede ser denominado meta conocimiento en la acción. Es el proceso de *reflexión en la acción* o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Esta dado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistemática y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. A su vez, si el profesional experimenta casos parecidos como producto de experiencias repetidas logra ir desarrollando conocimientos, estrategias y técnicas que le permiten optar por las acciones más adecuadas para determinada situación, por lo que a medida que conoce y experimenta con nuevos casos, aumenta su conocimiento práctico el cual se transforma en algo implícito y espontáneo.

c) *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, se refiere al análisis efectuado a *posteriori* sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. De esta forma el profesional puede reconstruir y comprender retrospectivamente sus procesos de reflexión en la práctica, en donde analizara también los procedimientos llevados a cabo para designar el problema y

determinar su naturaleza, la formulación de objetivos, la selección de los cursos de acción y, sobre todo, las teorías implícitas y los modos de entender y de representar la realidad durante la acción. El análisis supone, en definitiva, una meta reflexión en torno al conocimiento en la acción y la reflexión en la acción.

3.1 Aprendizaje servicio

El concepto de aprendizaje Servicio es “una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad” (Tapia, 2008)

Los principios de aprendizaje servicio surgen de la propuesta de John Dewey, quien la caracterizó como una enseñanza democrática, participativa e interactiva. Entre 1980 y 1990 varias universidades norteamericanas la incorporan en sus planes curriculares. En Chile, la metodología es promovida a partir de 2007. Uno de los conceptos que dan fundamento al Aprendizaje Servicio es el “aprendizaje experiencial”, propuesto por John Dewey. El aprendizaje experiencial se basa en la idea de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. Dewey basaba su filosofía educativa en la relación que existe entre el conocimiento y la acción (principio del aprender haciendo) (Arratia, 2008)

Este tipo de enseñanza es definida como “la integración de actividades de servicio a la comunidad en el curriculum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad” (Arratia, 2008). En el proceso enseñanza-aprendizaje, favorece una práctica de educación experiencial caracterizada por la contribución organizada de estudiantes en actividades de servicio. Se relaciona con contenidos específicos de cursos, según necesidades comunitarias específicas, entrega momentos estructurados de reflexión, estableciendo relaciones entre el conocimiento y el servicio, entre otros aspectos. Al satisfacer requerimientos de la comunidad, logran integrar y aplicar conocimientos académicos para alcanzar los objetivos instruccionales del curso.

El aprendizaje servicio corresponde a una metodología de enseñanza y aprendizaje a través de la cual los jóvenes desarrollan habilidades por medio del servicio a sus comunidades. Les permite comprometerse en tareas importantes y asumir roles significativos y desafiantes en diversos lugares. Resguarda, de esta forma, el desarrollo personal de cada estudiante. El éxito de esta meta supone dinamismo e implica la incorporación de la historicidad y de vivencias tanto individuales como grupales de los alumnos. Una condición clave es que la realización del servicio compatibilice los objetivos académicos con las necesidades sentidas de los socios comunitarios (Arratia, 2008). Los estudiantes tienen la posibilidad de discutir acerca de las actividades programadas de determinar necesidades de la comunidad, estimar disponibilidad de recursos, conocer métodos de identificación de problemas y recolección de datos, implementar y evaluar actividades de servicio, diseñar métodos de investigación para la resolución de problemas y proponer formas de entregar los resultados de intervenciones a la comunidad.

Una práctica de aprendizaje-servicio de calidad implica un aprendizaje riguroso, vinculado estrecha y simultáneamente a una acción social planificada, que procura impactar en forma positiva y mensurable la vida de una comunidad. En una primera aproximación, podría considerarse al aprendizaje-servicio como la intersección entre dos tipos de experiencias educativas que generalmente se desarrollan en forma paralela o inconexa:

- *actividades académicas* que se realizan con el objetivo de que los estudiantes apliquen conocimientos y metodologías de investigación en contextos reales en función de un aprendizaje disciplinar determinado (trabajos de campo o “en terreno”, pasantías, etc.);
- *actividades solidarias* protagonizadas por estudiantes (campañas solidarias con la propia comunidad o con otras comunidades, adopciones a distancia, alfabetización, apoyo escolar, mejoramiento del medio ambiente, y tantas otras), que constituyen frecuentemente instancias de activa participación ciudadana. (Tapia, 2008)

En la tabla 1 se aprecia las diferencias entre tres tipos de programas de servicio según. (Furco, 2002)

Tabla 1.

	<i>Pasantías</i>	<i>Servicio comunitario</i>	<i>Aprendizaje-servicio</i>
Destinatario primario	Estudiante (Proveedor)	Comunidad (Receptor)	Receptor Y Proveedor
Foco principal	Aprendizaje	Servicio	Aprendizaje Y servicio
Objetivos educativos	Desarrollo profesional Aprendizaje académico	Formación personal <i>ética</i> y ciudadana	Aprendizaje académico Formación personal <i>ética</i> y ciudadana
Integración curricular	Actividad curricular o complementaria	Periférica o nula	Integrada
Tipo de actividad	Basada en la actividad productiva	Basada en una problemática social	Basada en contenidos académicos y <i>problemática social</i>

Se sostienen dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa en una necesidad social (Cecchi, 2006). Un servicio a la comunidad es aprendizaje servicio cuando es planificado:

- En función del proyecto educativo institucional y no solo de las demandas de la comunidad.
- Con la participación de toda la comunidad educativa: incluyendo el liderazgo de la conducción institucional, la participación directa o indirecta del cuerpo docente, y la activa participación de los estudiantes desde las etapas de diagnóstico y planificación, hasta las de gestión y evaluación.
- Al servicio de una demanda efectivamente sentida por la comunidad y a la cual pueden atender los estudiantes en forma eficaz y valorada
- Atendiendo con igual énfasis a un alto nivel de respuesta a la demanda de la comunidad y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes. (Tapia, 2008, pág. 26)

3.2 La formación académica desde su compromiso y responsabilidad social con la comunidad

La metodología y práctica del aprendizaje servicio involucra el valor de las actividades educativas solidarias al servicio de la comunidad y desarrolla su potencial

formador al conectarlas con el aprendizaje formal (Jabif y Castillo, 2005: 11). Se apoya en el fundamento de que los ciudadanos tienen una responsabilidad de contribuir al bien común y al desarrollo de la sociedad. Es importante insistir en que el aprendizaje servicio no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para hacer posible el aprendizaje significativo y contextualizado de los aprendizajes curriculares. (Martínez Odría, 2007)

En la actualidad, «distintas instancias reclaman una concepción más dinámica, activa y comprometida de la ciudadanía y, en consecuencia, una manera de afrontar la educación para la ciudadanía más práctica memorística, más responsable y comprometida con la transformación social que es transmisora de información» (Martínez Odría, 2007, pág. 628)

Es necesaria la coordinación entre los diferentes agentes e instituciones educativas y la elaboración de proyectos de formación integral. Lo importante es crear en los centros educativos la necesidad de potenciar «ámbitos de encuentro» (López Quintás, 1998) y comunidades de ayuda mutua para que ya desde edades tempranas los alumnos se vayan sensibilizando sobre la necesidad de la participación en la comunidad.

Como afirma un documento de la UNESCO:

“La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.” (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO, París, 1998). (Tapia, 2008)

El concepto tradicional de “extensión” universitaria se ha visto enriquecido o reemplazado por el concepto de “responsabilidad social universitaria” (RSU). Entre estos se encuentran acciones institucionales, protagonizadas básicamente por funcionarios o docentes, programas de voluntariado organizados por el conjunto de la Universidad o por los centros de estudiantes, y también proyectos de aprendizaje-servicio con un gran protagonismo estudiantil y una fuerte articulación con la formación académica (Tapia, 2008). En este sentido, el aprendizaje servicio, como metodología de enseñanza es capaz de

responder a las principales misiones de la entidad de educación superior por un lado: el sentido de “responsabilidad social” y la misión de alcanzar la excelencia académica.

En definitiva, los conceptos y definiciones, del aprender sirviendo resulta una de las alternativas de metodologías docentes especialmente atractiva, ya que permite el desarrollo de la Responsabilidad Social Universitaria para profesores y alumnos, prestando además un servicio a la sociedad. Esta metodología logra aumentar significativamente los niveles de retención y aplicación de los contenidos de los cursos que la aplican versus los que no lo hacen (Astin, Alexander, et al; 2000).

3.3 Aporte del aprendizaje servicio a la comunidad

El Aprendizaje servicio (A+S) tiene tres elementos principales sobre los cuales se focaliza su metodología. Es posible dar cuenta de esto mediante un modelo elaborado por Howard (2001) en el que se muestran claramente los focos busca abarcar el Aprendizaje Servicio:

- *Aprendizaje significativo*: Uno de los focos del A+S es el aprendizaje académico, en tanto se busca que el servicio esté integrado con una malla curricular, y con un ramo específico que tenga por objetivo aprendizajes ligados a la carrera de los estudiantes. En este sentido, el servicio a la comunidad es una puesta en práctica de aprendizajes específicos de la especialidad estudiada.

- *Servicio de calidad*: El servicio público o comunitario que se entrega a través de los cursos está basado en necesidades reales y sentidas de quienes lo reciben, por lo que el producto obtenido es significativo, siendo un aporte real para solucionar la problemática en torno a la cual se trabaja.

- *Aprendizaje social y cívico*: El estudiante desarrolla aprendizaje social y cívico, ligado a formación en valores en estos ámbitos, en tanto conoce la comunidad y sus problemas y se compromete aportando desde sus conocimientos. Por otra parte, directa e intencionalmente prepara a los estudiantes a participar en forma activa en una sociedad democrática. En otras palabras, a través del Aprendizaje Servicio se entrega a los estudiante formación a nivel relacional en valores como la

reciprocidad, la empatía, el mirar al otro como un legítimo otro, etc.; y a nivel social, en valores como la responsabilidad social, la participación, la democracia, la solidaridad, entre otros.

De acuerdo a estos tres componentes y siguiendo lo elaborado por Maybach, 1966 (citado en Scharager, 2004) podemos indicar que el Aprendizaje Servicio:

- Satisface necesidades reales de la comunidad que han sido claramente identificadas.
- Está coordinado entre la universidad y los miembros de la comunidad u organización que recibe el servicio (o un líder de ésta).
- Proporciona tiempo estructurado para que los individuos reflexionen acerca de lo que hicieron durante la actividad de servicio y la conexión con el aprendizaje fuera y dentro de la clase.
- Promueve el crecimiento y desarrollo cognitivo.
- Fomenta lo que es enseñado (y aprendido) en otro lugar extendiendo el ambiente de aprendizaje más allá de lo que se considera los “límites normales” de la clase.
- Ayuda a fomentar el cuidado de otros.
- Entrega a los estudiantes la experiencia

El A+S otorga a los estudiantes una experiencia de entrega a la comunidad, de aporte a otro y de sentirse protagonista del cambio social.

Los beneficios para la organización (institución académica), municipio y comunidad son los siguientes:

- Activación de redes
- Educación al aprender de los conocimientos de los estudiantes
- Trabajo gratuito sobre necesidades sentidas
- Integración entre las personas beneficiarias del servicio y los universitarios

Por último, es posible señalar que el Aprendizaje Servicio apuesta a desarrollar en los alumnos conductas “pro-sociales”. Esto implica que el Aprendizaje Servicio es una metodología de trabajo que, al buscar aportar a la comunidad, focaliza su mirada en lo propositivo, esto implica que los estudiantes y docentes vayan más allá de la crítica social. Esto es que, una vez que hay una mirada crítica, ligada a la reflexión de una situación

específica, se vaya a la acción. Por su parte además favorece una tipo de relación en contextos comunitarios que contribuyen a superar una concepción fragmentada y aislada de la realidad en cuanto a la producción de conocimiento.

3.4 El aprendizaje servicio desde los paradigmas de la psicología comunitaria

Por paradigma se entiende un modelo o modo de conocer, que incluye tanto una concepción del individuo o sujeto cognoscente como una concepción del mundo en que éste vive y de las relaciones entre ambos. Esto supone un conjunto sistemático de ideas y de prácticas que rigen las interpretaciones acerca de la actividad humana.

Desde la psicología comunitaria podemos reconocer cinco dimensiones asociadas a la forma de concebir la realidad: *Ontológica*: concierne a la naturaleza y definición del sujeto cognoscente, condición que en la psicología comunitaria no se limita a un solo tipo de "conocedor" proveniente de una sola institución social, casi siempre la ciencia. Como la psicología comunitaria reconoce el carácter productor de conocimiento de los miembros de las comunidades, entonces la naturaleza de la relación entre investigadores externos (psicólogas y psicólogos) y las personas que forman las comunidades (aquellas que en la investigación tradicional son llamadas "sujetos") es un aspecto fundamental en este paradigma. *Epistemológica*: se refiere a la relación entre sujetos cognoscentes y objetos de conocimiento, y en este paradigma está marcada por la complejidad y por el carácter relacional, es decir, por el hecho de que el conocimiento se produce siempre en y por relaciones y no como un hecho aislado de un individuo solitario. *Metodológica*: trata sobre los modos empleados para producir el conocimiento, que en la psicología comunitaria tienden a ser predominantemente participativos, si bien no se excluyen otras vías. *Ética*: remite a la definición del Otro y a su inclusión en la relación de producción de conocimiento, al respeto a ese Otro y a su participación en la autoría y la propiedad del conocimiento producido. *Política*: se refiere al carácter y la finalidad del conocimiento producido, así como a su ámbito de aplicación y a sus efectos sociales -esto es, el carácter político de la acción comunitaria- y a la posibilidad que todo ente tiene de expresarse y hacer oír su voz en el espacio público (Montero, Introducción a la Psicología Comunitaria , 2004).

Tres de los cinco campos antes indicados -epistemológico (naturaleza del conocimiento), ontológico (naturaleza del ser) y metodológico (naturaleza de la forma de conocer)- suelen considerarse (Lincoln y Guba, 1985; Guba, 1991) como la estructura o las instancias básicas de un paradigma científico. Las dimensiones aquí presentadas se deben al carácter reflexivo y crítico que ha caracterizado a la psicología comunitaria desde su nacimiento. Por lo tanto, es necesario dar el lugar que corresponde a estas dos dimensiones, al lado de las otras tres tradicionalmente consideradas (ontología, epistemología y metodología).

Desde el nivel ontológico es posible establecer en el A+S en el encuentro entre estudiante y actor social de alguna comunidad tal como lo plantea Montero *“Así, en la psicología comunitaria no sólo se trata con un ser activo y no meramente reactivo, sino con alguien que construye realidad y que protagoniza la vida cotidiana”* (Montero, pag43). Por su parte otra de las corrientes teóricas que dan fundamentos al A+S es el *“constructivismo social”*. Esta visión del aprendizaje enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un "modelo de descubrimiento" del aprendizaje. Más aún, al hablar de actor social se trata de alguien que posee conocimientos y que continuamente los produce; por lo tanto, es alguien que piensa, actúa y crea, cuyo conocimiento, llamado conocimiento popular, debe ser tomado en cuenta. La comunidad tiene el derecho a decidir qué tema se va a intervenir-investigar y cómo desea que esto se haga.

Desde una dimensión epistemológica la psicología comunitaria refiere en el espacio social el encuentro entre dos sujetos cognoscentes que desde sus intersubjetividades se relacionan y conocen. A partir del A+S es posible encontrar esta dimensión asociada al encuentro entre el conocimiento científico (académico) y el conocimiento popular (comunidad).

A partir de este contacto del estudiante con contextos reales promueve un acercamiento al conocimiento que está influenciado mediante experiencias mediadas por el constructivismo social de lo que se está conociendo. Esto dado que la realidad, para esta concepción del saber, es inherente a los sujetos que la construyen cada día activa y simbólicamente, dándole existencia, y que son parte de ella. La realidad está en el sujeto y

alrededor de él; a su vez, el sujeto está en la realidad, es parte de ella, y no es posible separarlos. (Montero, Introducción a la Psicología Comunitaria , 2004)

En términos de la dimensión metodológica que sostiene el paradigma de la psicología comunitaria dice relación con “*la necesidad de generar métodos que se transformen al mismo ritmo que cambian las comunidades*” (Montero, Introducción a la Psicología Comunitaria , 2004, pág. 45). Esto incluye la utilización de métodos participativos, activos, flexibles, reflexivos desde la utilización del diálogo, logrando así una forma de intervención y de estudio que responda a los intereses de la gente a la cual se dirigen los beneficios.

En este sentido, el A+S refiere en su práctica la atención a una necesidad real que surge desde la comunidad, al respecto la participación de esta no es sólo una opción sino que debe instalarse en la intervención. En este sentido, la formación académica desde este tipo de metodología permite que los estudiantes puedan adquirir habilidades y actitudes relacionadas con la escucha y atención hacia estas necesidades que los propios miembros de la comunidad detectan y quieren solucionar, que se les menciona como “*necesidades sentidas*”.

La incorporación activa de la comunidad facilita la evaluación de las experiencias así como su planificación, al respecto, cabe señalar que estas condiciones deben guiarse por criterios de inclusión y participación transversal de las personas. Esto debido a que todos los actores involucrados son parte de la evaluación del proceso, que busca medir el aprendizaje colaborativo y la influencia mutua en las formas de intervención en la comunidad. La evaluación es un elemento constante del A+S. Se lleva a cabo en el diagnóstico, durante el proceso y al finalizar, midiendo el impacto logrado, por tanto implica tanto a los estudiantes, como a los docentes y el lugar donde se realizó el servicio (y sus miembros).

En términos de la dimensión política como paradigma de la psicología comunitaria, se refiere a la esfera de lo público, al ámbito de la ciudadanía y a cómo nos relacionamos con otras personas en ella. Dado que el A+S está basado principalmente en la participación cruzada donde tanto estudiantes ejercen derechos ciudadanos con su realidad más próxima, y donde se establece un trabajo en conjunto con la comunidad desde una relación horizontal

de detección de necesidades. Esto último, es un ejercicio constante de reflexión crítica donde cada uno de los actores se convierte en miembros contribuyentes de una sociedad más justa y democrática, como ejercicio de su derecho ciudadano.

De esta forma, la relación dialógica que se propone en la psicología comunitaria, al generar un espacio de acción transformadora, crea al mismo tiempo un espacio de acción ciudadana que permite la expresión de las comunidades y el ejercicio de la democracia. Esta dimensión se articula con el A+S ya que la reflexión crítica permite simultáneamente aprender, actuar y abrir espacios de formación, mejora la calidad de los estudios universitarios, ofrece una respuesta participativa a una necesidad social y aporta a la “transformación” de las personas y de la sociedad.

Por último, desde el ámbito de la ética como dimensión del paradigma desde la psicología comunitaria hace referencia a la relación con el otro en términos de igualdad y respeto, en términos de reconocer la existencia independiente de la comunidad como forma de grupo y de sus miembros en su singularidad, respetando las diferencias individuales, en lugar de excluir o de apartar.

Por su parte, el A+S favorece el trabajo con personas de diferentes realidades socioculturales, desarrollando en los estudiantes un entendimiento interpersonal, habilidades para trabajar productivamente con otros, apreciación de sistemas valóricos opuestos, apreciación sobre diferencias culturales, consideración por otros, y la habilidad de preocuparse y cuidar de otros. (Goodlad, 1984, Conrad y Hedin, 1989 en Furco & Billig, 2002).

Al entregar las principales características del paradigma de la psicología comunitaria, se entiende la relevancia de conocer los territorios para acceder a los actores sociales que viven y se relacionan cotidianamente, a partir de distintas dimensiones. Al respecto, cabe mencionar, que el enfoque comunitario es un modelo metodológico orientado a la práctica de la psicología comunitaria como tal, por lo que emplea modelos operativos, de intervención en donde se busca abordar las situaciones de quiebre que afecta a las comunidades en el contexto original en el que surgen estas situaciones.

A partir de este enfoque el territorio es parte de un ecosistema comunitario y con recursos propios que facilita la definición, el análisis y la búsqueda de soluciones en el

contexto mismo, dentro del ecosistema. Por su parte, el equipo interventor se acopla paulatinamente al proceso social preexistente, y esto se traduce en un encuentro, entre los interventores y los “intervenidos”, en un espacio descentrado (hay menos constreñimientos institucionales), de autonomía y con los suficientes grados de libertad para construir una comunicación flexible y creativa (Martínez V. , Enfoque Comunitario, 2004).

Al respecto, surge la importancia de promover mecanismos participativos que fortalezcan la ciudadanía y una gestión institucional descentralizada que facilite y fortalezca un modo de búsqueda activa de soluciones mediante la participación de los sujetos en una determinada comunidad. De esta forma, en el diseño de las estrategias de intervención se debe reconocer y validar el saber práctico y el capital social de los sujetos y las comunidades.

Como experiencia de trabajo en terreno o de campo, se logra articular la institución (universidad) con instituciones comunitarias que son parte de los territorios. En este estudio se trabajó con jardines infantiles como comunidad educativa. Este tipo de comunidad es definida -desde el enfoque comunitario- como una agrupación social que se genera al interior de un establecimiento escolar que incorpora docentes, funcionarios, auxiliares y alumnos; en un sentido más amplio incluye a las familias, los apoderados, las comunidades de vida de las familias de los alumnos y la comunidad de implantación territorial del establecimiento. Desde esta perspectiva comunitaria entonces, el jardín es un sistema humano que articula en forma compleja y dinámica una matriz institucional (lógica instrumental) con una matriz comunitaria (lógica substantiva). Esta última, contiene las dimensiones básicas del ser humano como ente psicosocial no-fragmentado por roles instrumentales especializados con identidad, apoyo social, manifestación de la comunicación, la personalización, la expresión, la creatividad y la subjetividad (Martínez V. , Enfoque Comunitario, 2004).

En consideración de las dinámicas que allí se establecen, y de la articulación entre los alumnos (estudiantes de pre grado de la carrera de psicología) y la comunidad educativa (jardín), se logran establecer coordinaciones mediante una práctica de red que se traduce en acciones que van configurando un modo de intervención para generar un cambio social a partir de las propias necesidades de la comunidad. En este sentido, el rol del estudiante en

este tipo de experiencia práctica, es el de facilitar y fortalecer un modo de búsqueda activa de soluciones mediante la participación y movilización de capacidades de los sujetos de un determinado contexto territorial.

En definitiva, este tipo de práctica podría verse enriquecida con la aplicación de la estrategia pedagógica de aprendizaje servicio, desde el enfoque comunitario conocer, activar y profundizar en el conocimiento contextualizado de la comunidad construyendo procesos de mutua influencia relaciones horizontales en las intervenciones sociales para lograr objetivos tanto académicos, como de servicio a la comunidad.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Implementar una experiencia de aprendizaje servicio basada en el enfoque comunitario, en la formación inicial de estudiantes de psicología, con la finalidad de establecer un modelo operativo de trabajo práctico.

4.2 Objetivos Específicos

- i) Diseñar y ejecutar una experiencia de aprendizaje servicio piloto en la formación inicial de psicólogos. Para tal efecto se escogió un curso optativo de psicología comunitaria.
- ii) Identificar en la experiencia desarrollada las dimensiones claves respecto a las formas de intervenir.
- iii) Proponer las bases de un modelo operativo para implementar experiencia de aprendizaje servicio en la formación inicial de psicólogo.

5. Hipótesis Guía

La estrategia del aprendizaje servicio - que asocia la formación académica con las dinámicas comunitarias- puede ser diseñada desde un enfoque comunitario que potencie aspectos de producción de conocimiento académico en experiencias prácticas de intervención destinadas a abordar problemáticas concretas con la participación activa de los actores de la comunidad.

6. Metodología

6.1 Diseño

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, pues permite observar los problemas o fenómenos a estudiar a través de los datos descriptivos, *“las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”* (S. J. Taylor, 1987). Este planteamiento favorece la comprensión de los hechos sociales, pues permite darles sentido y no sólo observar la frecuencia de su ocurrencia.

El enfoque cualitativo como forma de producir conocimiento responde a la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, desde los propios actores y sus propios espacios de la vida cotidiana y la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (Iñiguez, Investigación y Evaluación Cualitativa: bases teóricas y conceptuales, 1999). En consecuencia, estos procedimientos se adecuan perfectamente al buscar la comprensión de los procesos sociales, más que su predicción logra dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es su naturaleza, más que explicarla (Iñiguez, Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales, 2008)

Por su parte, el enfoque cualitativo permite observar la realidad desde una mirada holística con una concepción dinámica e histórica que considera, *“el contexto social y físico en el cual se está produciendo. El contexto es el resultado de múltiples elementos, procesos y acciones en las que resalta la acción colectiva de quienes participan en él”*. (Iñiguez, Investigación y Evaluación Cualitativa: bases teóricas y conceptuales, 1999, pág. 110). El diseño de investigación por lo tanto, de este estudio tendrá un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes (Gregorio Rodríguez, 1996).

Para efectos de la sistematización del proceso de trabajo en terreno del curso electivo, se entenderá este concepto como *“un proceso específico de aprendizaje y acumulación de experiencias que se sitúa en un camino intermedio entre la descripción y la teoría”* (MINDES, 2010), de esta forma facilita el conocimiento que poseen los distintos actores involucrados en una determinada experiencia desde sus contextos sociales. De esta forma

se logró diseñar, implementar y sistematizar desde el enfoque comunitario una intervención de aprendizaje servicio en la formación de psicología.

En este sentido, las metodologías participativas que implican posicionar al investigador en igualdad de oportunidades, también se expresan para resolver problemas concretos en la práctica misma. Por lo que la sistematización con carácter socio-práxico, los actores deben participar desde el primer momento que se formulan las preguntas de investigación e ir construyendo a partir de lo local a través de estrategias integradoras y participativas. De esta forma construimos “poderío social” (Villasante, 2004)

Según el autor Berdegué (Julio Berdegué, 2007), plantea los siguientes aspectos que deben estar presentes en un proceso de sistematización:

a) *Se trata de un proceso aprendizaje y reflexión crítica.*- en la sistematización los actores directos de los procesos deben darse el tiempo para pensar “sobre lo que hicieron, por qué lo hicieron, por qué lo hicieron de una manera y no de otra, cuáles fueron los resultados, y para qué y a quien sirvieron los mismos.” El resultado es un proceso de aprendizaje a través del cual los actores y las instituciones involucrados pueden mejorar sus prácticas a futuro.

b) *La reflexión crítica se aplica a un proceso.*- lo que se busca es describir y entender los procesos, cómo se dieron por qué se desarrollaron de determinada manera, pero sobre todo lo que se busca es comprender por qué se llegaron a esos resultados y obtener lecciones de ello.

c) *La reflexión se basa en la idea de "organizar" o de "ordenar".*- es decir, la sistematización provee de herramientas metodológicas para poner en orden u organizar un conjunto de saberes, conocimientos, aprendizajes que “hasta ese momento están dispersos y desordenados.”

d) *Es un proceso participativo.*- la sistematización es un proceso de conocimiento participativo que involucra a los actores directos de la experiencia en todos sus niveles.

La evaluación final para efectos de la sistematización de la experiencia se realizará de manera participativa destinada a los y las actores involucrados respecto al proceso

experimentado en la ejecución del programa y la articulación generada entre esta alianza y práctica colaborativa entre la Universidad y la comuna de Macul, específicamente a los estudiantes y las educadoras involucrados en la experiencia. Esta evaluación analítica permitirá recoger principales aprendizajes y percepciones de la participación de los sujetos en donde podrán establecerse fortalezas, debilidades y propuestas de mejoramiento para intervenciones futuras en una determinada comunidad.

6.2 Participantes

Los participantes del estudio fueron ubicados mediante un *muestreo intencional* que implicó contactarse con estudiantes que hayan vivenciado la experiencia de trabajo en terreno desde el área de psicología comunitaria en la Universidad de Chile, para estos fines se utilizó un tipo de muestreo de efecto bola de nieve, que implica un muestreo de reacción en cadena donde un informante da pie al otro, este a otro y sigue hasta saturar la información. Lo mismo se utilizó para contactar a estudiantes que hayan participado de la metodología de aprendizaje servicio desde sus currículos académicos en la facultad de economía, específicamente en la carrera de ingeniería comercial.

El acceso al campo se realizó mediante coordinaciones internas con la facultad de ciencias sociales y facultad de economía de la Universidad de Chile.

Para acceder a la experiencia de los estudiantes del electivo de psicología comunitaria (participantes de experiencia en la comuna de Macul) se realizaron dos focus group, uno al comienzo con el fin de conocer expectativas de los estudiantes y reflexiones respecto al trabajo de campo a realizarse, luego al finalizar la experiencia con el fin de acceder a la vivencia de la experiencia de haber sido partícipes del trabajo ejecutado.

En relación a la participación de la comunidad de la experiencia de campo se contactó a educadoras de los jardines con el objeto de indagar en sus valoraciones respecto a la concepción de ayuda y apoyo desde el ámbito académico tras la finalización de la experiencia ejecutada.

6.3 Técnica de recolección de datos

La Entrevista

En el marco de la investigación cualitativa, se utilizara *la entrevista* como técnica de recolección de datos, ya que permite acceder a la experiencia subjetiva de los sujetos o grupos de sujetos a investigar, tanto en el presente como en el pasado. La noción de lo cualitativo se presenta asociada a la búsqueda de las dimensiones simbólicas (de los significados sociales), y motivacionales de lo sujetos investigados, su análisis intensivo antes que extensivo permite develar la riqueza simbólica de la realidad social.

Al escoger esta técnica de estudio permitirá acceder a lo que realmente es importante en las cogniciones de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que los actores ven la realidad o en que clasifican y experimentan su mundo (Canales, 2006) . En lo específico, se seleccionara la entrevista en profundidad como el instrumento que permite obtener los datos necesarios para llevar a cabo la investigación (S. J. Taylor, 1987), en tanto, no solo permite explorar un lugar fáctico de la realidad social, sino que su mayor aporte se encuentra en la entrada que genera en el lugar comunicativo de realidad, donde la palabra es el vehículo principal de una experiencia o realidad personalizada, biográfica e intransferible. Este instrumento permitirá acceder a la experiencia de los propios sujetos investigados desde una postura empática por parte del entrevistador que promueve la escucha atenta desde una interacción de autentica comunicación interpersonal entre entrevistador y entrevistado.

Respecto a la forma de estructuración de la entrevista, se desarrollara una entrevista semi estructurada, lo que significa que “*presenta una alternancia de fases directivas y no directivas*” (Delgado, 1995, pág. 243), es decir, el entrevistador posee una pauta con los puntos más relevantes para los objetivos de la investigación, que son abordados a lo largo de la entrevista. Esta pauta de entrevista constituye sólo una guía para el investigador, ya que a pesar de contener los ámbitos temáticos a explorar, resulta ser el investigador quien decide qué pregunta hacer, cómo hacerla y en qué momento de la entrevista. Por tanto, es capaz de inducir el discurso del entrevistado a partir de esta pauta, que debe ser flexible y ajustable al discurso de éste (S. J. Taylor, 1987)

Grupos Focales

La primera característica, que se evidencia de este medio de recolección de información, es su carácter colectivo, que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad. Recibe su denominación de focal por lo menos en dos sentidos: el primero se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; en el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación, de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica (Casilimas, 2002). De esta forma según criterios establecidos por los objetivos de la investigación pre definidos se agruparan en términos de ámbitos de acción definidos en la muestra.

Observación participante

Desde la experiencia con el curso electivo se optó por participar de manera activa desde un rol de acompañamiento de los estudiantes a terreno, por lo que este tipo de técnica facilitó a la investigadora la inmersión en el contexto de intervención. Esta forma de participación explicitada y emergente permitió el acceso a información relevante respecto a los acontecimientos, las personas y las interacciones observadas además, de la vivencia, experiencia y sensación de la propia persona que observa (Iñiguez, *Metodos Cualitativos de Investigacion en Ciencias Sociales*, 2008).

Notas de campo

Se recurrió a registrar la información del investigador en su experiencia de campo de manera sistemática, permanente y organizada de las actividades observadas y las informaciones recogidas, así como otras anotaciones que se consideren pertinentes para el análisis posterior de la experiencia (Ghiso, 2011). En definitiva, la observación participante se tradujo en las notas de campo registradas en la experiencia.

6.4 Análisis de experiencia de curso electivo psicología comunitaria

A continuación, se presentara en términos descriptivos en qué consiste la experiencia del curso electivo de psicología comunitaria de la Universidad de Chile, mediante una ficha técnica en la tabla 2:

Tabla 2

Título	Desarrollar un programa de capacitación en salud mental para las educadoras de los jardines infantiles de la comuna de Macul.
Curso asociado	Carrera de Psicología (6° semestre). Curso optativo: <i>“Enfoque Comunitario y Planificación situacional”</i>
Nombre del relator y organismo al que pertenece	Víctor Martínez y Germán Rozas Universidad de Chile.
Inicio de la experiencia	Agosto 2012
Resumen de la experiencia.	Desde abril del año en curso se comienza con una coordinación entre el establecimiento de salud mental de la comuna de Macul (COSAM), para establecer una red de apoyo social, entre la universidad de Chile y los organismos institucionales asociados a la comunidad (CESFAM y Jardines Infantiles). La demanda establecida por COSAM fue diseñar una estrategia de intervención dirigida a educadoras y técnicas en párvulos que atienden a los niños (as) de los jardines de la comuna de Macul, con el objeto de promover herramientas de promoción y prevención en salud mental enfocadas en las familias y comunidades de pertenencia de los niños(as) atendidos en los jardines. En su fase piloto este proyecto trabajará con una muestra de 3 jardines infantiles.
Objetivo general	Diseñar e implementar un programa de capacitación con enfoque comunitario destinado a fortalecer la capacidad de los jardines infantiles para trabajar temáticas de promoción y prevención en salud mental con familias y comunidades de pertenencia de niños(as).
Contexto de la experiencia	Durante el primer semestre del año en curso, alumnos de 5° semestre de la carrera de psicología de la Universidad de Chile, realizaron la primera etapa de este proyecto, que consistió en una consulta participativa a actores de la comunidad de Macul (apoderados, educadoras de párvulos, y agentes institucionales pertenecientes al CESFAM y COSAM), respecto a su percepción en relación a esta alianza y coordinación con la universidad, y recoger las necesidades sentidas en términos de las principales problemáticas en salud mental que afectan a los jardines infantiles.
Etapas y actividades del proceso	Coordinación con organizaciones comunitarias Jardines y COSAM, para devolución de consulta participativa realizada durante el primer semestre. Recoger mediante encuesta participativa un diagnóstico de qué aspectos del enfoque comunitario se colocan en práctica en los jardines. Analizar resultados de encuesta Diseñar programa de capacitación. Ejecutar capacitación desde una metodología práctica-teórica, dirigida hacia las educadoras y técnicas en párvulos.

	Evaluar experiencia desde los distintos actores involucrados.
Actores involucrados	<p>Docentes de la Universidad de Chile, Germán Rozas , Víctor Martínez y Margareth Cleveland (coordinadora de trabajo en terreno)</p> <p>Alumnos de 6° semestre de carrera de psicología en optativo del área comunitaria de la Universidad de Chile.</p> <p>Directoras de Jardines infantiles de Osito Regalón, Semillitas y Railen.</p> <p>Educadoras y técnicas en párvulos de los jardines involucrados.</p> <p>Directora de COSAM Macul</p> <p>Encargadas de Salud mental de CESFAM de Macul.</p>

6.5 Análisis

Para acceder a las experiencias de los alumnos y alumnas se utilizó como método el análisis de contenido que permitió formular inferencias reproducibles y validas de datos obtenidos en un determinado contexto. Estas inferencias específicas permiten dotar de sentido a realidades empíricas conceptualizados en los mensajes y comunicaciones simbólicas de los hechos de las personas (Krippendorf, 2002).

- El examen de los datos fue realizado mediante la codificación de la información en base a los objetivos y preguntas de estudio. Se escogió trabajar con el tipo de *codificación temática*, que está basada en los aspectos teóricos que sustentan la investigación y a los objetivos de la misma. Estas temáticas relevantes surgieron preliminarmente desde la profundización del marco teórico y la construcción de los objetivos. De esta forma se elaboró una pauta temática que guió el diálogo con los participantes en cada una de las entrevistas, para así, de acuerdo a estos ejes temáticos orientar la creación de nodos libres y posterior agrupación en arboles. Es importante aclarar que en el ejercicio de crear nodos libres se aplicó un criterio más bien analítico y abstracto a la hora de organizar las fuentes.
- Respecto a la categorización y análisis de contenidos se utilizó como herramienta el programa de procesamiento de datos cualitativos Nvivo (versión 8), la que permitió visualizar y destacar los principales elementos del discurso individual en relación a los distintos nodos y unidades de análisis.

- El análisis se enmarcó en un proceso reflexivo de creciente especificidad. En un primer momento se realizó una lectura a cada entrevista resaltando citas relevantes. Luego se asignaron códigos, luego los códigos fueron agrupados según pertinencia en cuatro categorías de árbol nodales
- Los procedimientos de interpretación y organización de los datos, se utilizó la codificación, con la conceptualización de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones para así proceder a relacionarlos.

Se escogió las fuentes primarias (entrevista semi estructuradas y grupos focales) para así responder a los objetivos planteados para la investigación, debido a que entregan riqueza de información y profundidad en los contenidos abordados. Se realizó atributos de los alumnos de la universidad de Chile que pertenecían a la facultad de economía (FEN) y la facultad de ciencias sociales (FACSO). Los atributos designados a los casos tienen relación con su condición de alumnos de la Universidad de Chile que pertenecen a una determinada facultad, y cursan estudios de ingeniería comercial y psicología respectivamente. Además se agregó la información de la categoría de sexo.

Criterios de rigor metodológico

Con el objeto de resguardar el rigor del estudio se tomaron las siguientes consideraciones de este:

- Triangulación metodológica; las técnicas para abordar este criterio tiene relación con haber utilizado tres técnicas de recolección de datos; la entrevista (individual y grupal), la observación participante y las notas de campo.
- Reflexividad permanente del investigador.
- Criterio de saturación (Mella, 1998), refiere de la revisión exhaustiva y comprensiva del fenómeno con el objeto de explorar y conocer el objeto de estudio.

Aspectos Éticos

Se debe colocar especial atención a las formas de implementar el proceso de investigación considerando que se está trabajando con personas para obtener algún tipo de conocimiento, tal como lo refiere Mondragón “*La exigencia ética en la investigación*

psicosocial es problematizar y reflexionar de manera crítica nuestro quehacer como investigadores, siempre con responsabilidad y compromiso moral hacia los sujetos de investigación”. (Mondragon, 2007, pág. 26)

Por lo que se considerara los siguientes criterios durante el trabajo de campo y el acceso al dialogo con las personas que participarán de cada una de las entrevistas:

- La relación establecida con la investigadora no será instrumentalizada para usarse en contra el sujeto participante, es decir la información obtenido no se utilizará en su contra, ni será utilizada para fines distintos a los que se estableció de un comienzo.
- Los aportes generados por la investigación deben ser socializados con los sujetos que participaron del estudio.
- Las dimensiones en relación al respeto por la dignidad humana, asegura al derecho de decidir voluntariamente la participación en la investigación y el hecho de poder abandonarla en cualquier momento de esta. Por su parte, respecto al derecho de la información y de que tratará el estudio, que implica la descripción detallada de los diversos aspectos de la investigación que sustentan el consentimiento informado.
- El consentimiento informado, da cuenta de una decisión razonada sobre la participación del sujeto que incluye un documento donde explicita estas garantías de inclusión en el estudio y el comportamiento ético del investigador.
- El derecho a la privacidad, donde los participantes tienen el derecho a que la información que proporcionen sea mantenida de forma confidencial y bajo el anonimato.

7 Resultados

A continuación se expondrán los resultados del diseño y ejecución de la aplicación de una experiencia de aprendizaje servicio piloto en la formación inicial de psicólogos, en un curso optativo de la formación en psicología comunitaria. Esta experiencia se describe y analiza a través de los siguientes pasos:

- i) Descripción del contexto
- ii) Diseño del curso con metodología aprendizaje servicio
- iii) Descripción de actores
- iv) Análisis de expectativas de los estudiantes
- v) Ejecución de la práctica
- vi) Evaluación de la experiencia

7.1 Descripción del contexto

Ex ante

El curso “Estrategias de intervención con y en la comunidad” que se encuentra inserto en la línea de especialización de psicología comunitaria de la carrera de psicología se ejecuta en el 2° semestre del año 2012, con alumnos de 6to año de la misma carrera. Este curso tiene el carácter de optativo por lo que los alumnos y alumnas inscritos fueron 15 en total. Para contextualizar el diseño del curso es importante hacer una reseña que desde abril del año 2012 se comienza con una coordinación entre el establecimiento de salud mental de la comuna de Macul (COSAM), para establecer una red de apoyo social, entre la universidad de Chile y los organismos institucionales asociados a la comunidad (CESFAM y Jardines Infantiles). La demanda establecida por COSAM fue diseñar una estrategia de intervención dirigida a educadoras y técnicas en párvulos que atienden a los niños (as) de los jardines de la comuna de Macul, con el objeto de promover herramientas de promoción y prevención en salud mental enfocadas en las familias y comunidades de pertenencia de los niños(as) atendidos en los jardines. En su fase piloto este proyecto trabajo con una muestra de 3 jardines infantiles. Y específicamente con el equipo de educadoras.

Es importante también dar a conocer como antecedente que durante el primer semestre del mismo año, los alumnos de 5° semestre del curso de psicología comunitaria obligatorio en la malla, realizaron la primera etapa de este proyecto, que consistió en una consulta participativa a actores de la comunidad de Macul (apoderados, educadoras de párvulos, y agentes institucionales pertenecientes al CESFAM y COSAM), respecto a su percepción en relación a esta alianza y coordinación con la universidad, y recoger las necesidades sentidas en términos de las principales problemáticas en salud mental que afectan a los jardines infantiles.

Bajo estos términos es que se da continuidad al trabajo comenzado el mismo año durante el primer semestre, en donde los insumos de la consulta participativa, pudiesen ser recogidos por los alumnos y alumnas y comenzar un trabajo de ejecución cuyo objetivo inicial fue “Diseñar e implementar un programa de capacitación con enfoque comunitario destinado a fortalecer la capacidad de los jardines infantiles para trabajar temáticas de promoción y prevención en salud mental con familias y comunidades de pertenencia de niños(as)”.

7.2 Diseño del curso

a) Aspectos Formativos

Al presentar el curso se estableció el encuadre de trabajo de campo, con su respectiva planificación que aseguraba la evaluación del proceso de manera permanente, a través de las calificaciones e insumos que debían presentar a los jardines los estudiantes.

El curso contempló dividir a los alumnos que en total eran 15, en número de cinco según la cantidad de jardines con los cuales se debía trabajar, por lo que se destinaron tres grupos.

Grupo 1: Jardín Railen

Grupo 2: Jardín Semillitas

Grupo 3: Jardín Osito Regalón

Por su parte los contenidos abordados en cada clase tenían directa relación con los aspectos a desarrollar con los jardines, como se describen a continuación:

- Intervención Comunitaria

- Intervención Social
- Paradigmas y Críticas a la Intervención
- Intervención y Planificación
- Metodologías en Intervención: Intervención y Subjetividad. Redes Sociales. Empowerment.

Se procuro establecer un sistema de evaluación asociada a las entregas parciales de los estudiantes mediante reportes de lo realizado en los jardines que se detalla a continuación:

- Primer contacto con la directora del jardín para establecer acuerdos de acción.
- Entrevista en profundidad a las educadoras de los jardines.
- Entrega de resultados a directora de jardín respecto a consulta participativa realizada durante el primer semestre.
- Entregar planificación a directora de las temáticas a abordar con las educadoras y técnicas en párvulos, esto según diagnostico completado con entrevistas en profundidad realizadas por los estudiantes durante el semestre en curso. En esta planificación se acordaron fechas con las directoras para establecer tres intervenciones en terreno en modalidad taller participativo hacia las educadoras y técnicas en párvulos.
- Ejecución de talleres, donde cada grupo procuro realizar tres sesiones en el jardín asignado. En dicha instancia, el docente encargado pudo acompañar como observador participante a los alumnos en la realización de los talleres, particularmente en el jardín Railen. Es importante destacar que el último taller contemplaba la entrega de certificación a las educadoras y técnicas en párvulos por la participación de la experiencia.
- Presentación en sala de clases de la experiencia ejecutada con el objeto de rescatar la experiencia y aprendizajes obtenidos, mediante una reflexión del ejercicio práctico realizado en los jardines. Además de la entrega de un reporte escrito con fines académicos y otro para entregar a las instituciones (COSAM, JUNJI).

b) Aspectos de coordinación con la comunidad

Las coordinaciones con la comunidad se dieron en un comienzo con el COSAM de Macul, quienes a través del docente Víctor Martínez (docente de la cátedra) se comunicaron

para poder establecer acciones de apoyo y colaboración, para específicamente la demanda de los jardines. No obstante, se tuvo que solicitar también un permiso a la institución JUNJI (Junta nacional de jardines infantiles) e Integra, ya que los jardines poseían administración directa de estos organismos, y así de esta forma poder ingresar a los establecimientos educativos.

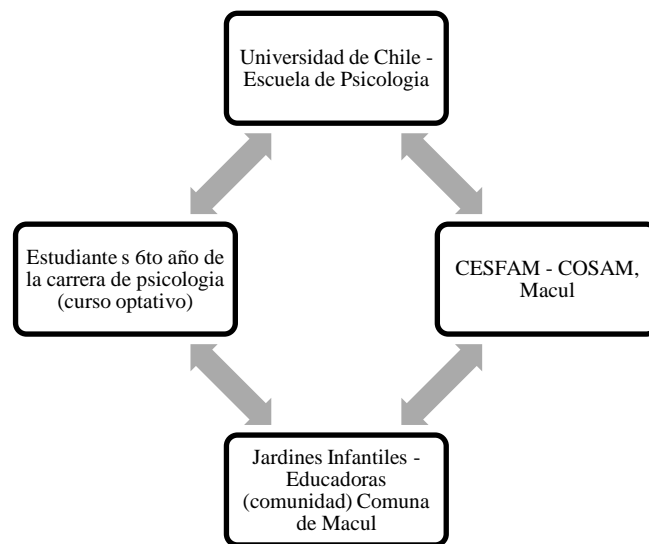
Se establecieron reuniones en terreno para presentar el programa de trabajo a las directoras respectivas de cada jardín. En esto cada docente pudo asistir en compañía del grupo asignado a cada jardín para tener el contacto inicial de presentación y conocimiento mutuo. En esta ocasión, los alumnos se presentan y conocen el lugar y contexto social en el cual está inserto el jardín, además de conocer aspectos genéricos de funcionamiento y metas propias de cada jardín. Es importante destacar que aquí la directora firma una carta de compromiso respecto a su interés por establecer un trabajo práctico con los estudiantes.

Durante el proceso el docente encargado del grupo establece contactos parciales con la directora para estar en conocimiento de que los alumnos están realizando lo comprometido. Paralelo a esto se coordina e informa a COSAM Macul, respecto a las principales etapas de ejecución del programa, esto con el fin de que puedan coordinar con los estudiantes su presencia a lo menos a una sesión con el fin de establecer una red cercana de trabajo comunitario posterior al trabajo de campo realizado. Este aspecto asegura la continuidad de acciones y apoyo inmediato de coordinación en red para futuras asesorías y trabajo en conjunto según necesidades de cada jardín.

7.3 Descripción de actores

En el siguiente esquema visualiza el reconocimiento de actores involucrados en esta experiencia en posición de mutua influencia y participación activa en cada fase descrita anteriormente:

Esquema 2

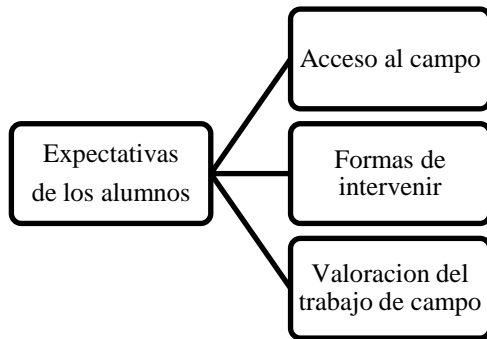


7.4 Análisis de expectativas de los estudiantes

Al comenzar el curso luego de presentar el programa se realizó con los estudiantes un grupo de discusión con el objeto de recoger principales impresiones, expectativas y opinión respecto a trabajar en directa relación con la comunidad y este caso en particular con las educadoras de un jardín infantil de la comuna de Macul. Es importante destacar que la discusión se centró por parte de ellos en la importancia del trabajo de campo, y de experimentar desde las prácticas aspectos de contenidos teóricos, desde la disciplina de la psicología comunitaria.

En este sentido se pudieron rescatar tres temáticas en relación a sus expectativas y reflexiones respecto al abordaje e interrelación como estudiantes desde su rol de interventores en los jardines infantiles. Es importante contextualizar que algunos de los estudiantes fueron parte de la consulta participativa durante el primer semestre, por lo que muchos se refieren a esta experiencia inmediata para abordar las expectativas del trabajo que se realizara durante el semestre que comienza. A continuación en el esquema se explicitan las áreas temáticas que surgen de este primer focus group.

Esquema 3.



a) Acceso al campo

a.1) Observación a aspectos físicos y funcionales de la comunidad

La mención a la observación e involucración con las personas con las cuales se va a trabajar los estudiantes lo significan como importante al considerar la entrada al lugar y espacios. De esta forma se favorece una inserción paulatina con el fin de ir observando las cotidianidades con las cuales se enfrentan las educadoras en el día a día y acercar sus percepciones al trabajo diario que desempeñan.

“yo también encuentro que de repente es un poco invasivo como llegar y hacer entrevistas, llegar y venir a dar como ciertas directrices de lo que queremos abordar como que o sea igual hay un tema de tiempos y de recursos, hay un montón de elementos que viene a jugar en contra, pero en términos ideales sería súper bueno como en una primera instancia como simplemente ir a conocer el sitio donde vamos a trabajar , desde la parte como física, es decir conocer físicamente en este caso el jardín hasta como empezar a interactuar en las labores porque también nos da una perspectiva más completa de cómo es la realidad que viven ahí un poquito que sea” (E3)

“si quizás así como antes de realizar una consulta participativa o una entrevista lo que sea, como que quizás sería mejor empezar con un trabajo de observación y como creo yo que eso igual ayudaría a que en este caso las tías como que se familiarizaran mas con todo el proyecto con lo que se quiere hacer.” (E1)

b) Formas de Intervenir

b.1) Establecimiento de diálogos en entrevistas

Al establecer diálogos con las personas insertas en la comunidad educativa de un jardín, se debe considerar y estar conscientes de que las formas de establecer una entrevista.

Estas deben adecuarse a los marcos de referencias que utilizan los actores de la comunidad para referirse a los fenómenos que vivencian, de esta forma se podrá llegar a dialogar de manera fluida al comprender sus significados desde la cotidianidad de sus acciones.

“suele pasar no sé si le ha pasado...que cuando uno va a hacer entrevistas con entrevistas más o menos pauteadas al final igual terminan saliendo a flote temas que no tenias contemplado previamente en la entrevista y ahí onda que tenís que adecuarte caleta al momento a lo que te dice el entrevistado y toda la volá porque bueno son cosas que a priori que no, no lo contempla que se sacan a flote en el transcurso de la conversación.”(E1)

“creo que al momento de llegar a hacer una entrevista uno se da cuenta de todos los tecnicismo que no necesariamente maneja las personas me entiendes entonces creo que eso igual es una dificultad súper grande adecuarte a eso porque uno tampoco uno conoce esa realidad o no vive en esa realidad entonces como que eso costo por lo menos en el momento que uno va hacer una entrevista nos demoramos caleta en como cambiar la entrevista para que las tías pudieran comprender lo que nosotros le estábamos preguntando.”(E3)

b.2) Encuentro de expectativas

Como expresión a priori antes de ejecutar un trabajo de campo es la importancia de establecer niveles de acuerdos y límites frente a la demanda que se quiere trabajar en conjunto con una determinada comunidad. Esto facilita de alguna forma los procesos venideros en relación a los compromisos establecidos y el sentido del cual debe apropiarse la comunidad y/o los actores para ejecutar un proyecto de intervención social.

“para ellos es súper importante precisamente la construcción de la demanda o de esa expectativa en conjunto, porque en el fondo un sabiendo lo que el otro espera y de alguna forma negociando y diciendo bueno no se tengo tal expectativa con ustedes de trabajo y realizando una tarea donde se aterrice realmente lo que se va hacer, uno se puede liberar un poco de esa sensación de trabajo no cumplido, como que en ese sentido siempre intentar esto es mas la demanda de ellos.”(E5)

“yo encuentro una preocupación en este terreno en particular porque lo que hemos aprendido en el transcurso de este ramo, es que es muy importante negociar la demanda y las expectativas entre todos los actores que están involucrados y desde ahí cuando a todos nos haga sentido lo que se va a hacer, se puede trabajar, pero si alguno de los actores involucrados no le hace sentido, no le encuentra la utilidad, o no lo entiende no va funcionar.” (E7)

c) Valoración del trabajo de campo

La motivación de los estudiantes respecto a ejecutar un trabajo de campo, repercute en su formación académica de manera positiva tras el acercamiento a prácticas reales en contextos de funcionamiento prácticos, donde el conocimiento se adquiere desde las experiencias de las personas y el intercambio con comunidades formales o informales desde sus lógicas de actuación y saberes.

“yo creo que lo bueno del trabajo en terreno es como el salir de la teoría, de la academia de lo encerrado que uno está en la universidad como estudiante para conocer la realidad, porque una cosa es la que dicen los libros y otra cosa es como es, y yo por mi experiencia me he dado cuenta que es muy distinto, a como uno estudia las cosas en la sala.”(E1)

“a mí los trabajos que he hecho últimamente en terreno me ha servido para acercarme más a las instituciones con las uno va a trabajar después, como mas las lógicas institucionales, ver los temas como más formales que hay en los trabajos, porque claro uno va a terreno y conversa con las personas y saber lo que piensan y todo pero también hay un mundo institucional súper importante, que uno tiene que saber cómo entrar a eso, como manejarse en esos aspectos.”(E1)

c.1) Posición del investigador

La importancia de reflexionar en relación a la posición de poder que está asociada al rol de estudiantes universitarios, el rol de experto debe quedar entre paréntesis al querer aprehender una realidad social y verse afectado por esta. En definitiva, el investigador conector de una determinada comunidad o grupo de personas asume un sentido de responsabilidad por sus saberes y actos, al responder a expectativas desde su posición técnica como estudiante en formación.

“no sé yo creo que un trabajo en terreno como básicamente cuenta con ir (...) como estar más inmersos como investigador por así decirlo el lugar donde se produce el fenómeno el cual yo quiero investigar creo que eso es lo más básico, entonces se trata de poder captar de una forma más como estando dentro del fenómeno...eee... para captar las subjetividades y no como ajeno a lo que uno quiere estudiar.”(E1)

“a mí también me da susto en el sentido que aunque uno quiera hacer esto o lo otro y con tal que se pueda todo el tema eh, hay un aprendizaje de parte del otro con respecto a que uno pasa ser una figura de autoridad lo quiera o no, entonces hay expectativas entre medio y no sé, no estar a la altura de las circunstancias igual es preocupante, porque si uno comete un error en lo que está diciendo...eee..., más allá

de la gravedad del error digamos eh, se va a tomar como cierto lo más probable, entonces, hay una responsabilidad , no solo por lo que se espera de uno, sino por lo que se está diciendo, lo que se está haciendo y lo que se omite también.”(E2)

7.5 Ejecución de la práctica

Durante el proceso de ejecución mi rol como observadora participante se limitó a estar presente en las secciones de taller ejecutadas en el jardín Railen. Esto implicó estar presente en las tres sesiones planificadas. Pude integrarme como una observadora participante ya que las educadora y técnicos en párvulos, me reconocían como la docente que venía a “supervisar” a los estudiantes, no obstante, al finalizar las sesiones de trabajo desde mi posición como observadora podía retroalimentar respecto a lo acontecido y devolver aspectos centrales de lo abordado como proceso en las jornadas de trabajo. En este sentido, mi participación apuntaba a sistematizar y resumir los principales aportes generados a partir del trabajo grupal y la discusión en plenaria.

Según los registros de las notas de campo tomadas en terreno, pude inferir tres momentos que se gestaron en cada sesión de taller, estos son: llegada, desarrollo y cierre. Es importante aclarar que mi posición física estaba en una esquina de la sala, detrás del círculo que se generaba para hacer las actividades grupales.

A continuación en la tabla 2, detallaré las principales notas recopiladas en función de los momentos establecidos:

Tabla 2

Sesiones/Fecha	Llegada	Desarrollo	Cierre
<p><u>1. 26 de Octubre, 2012</u></p>	<p>16:15 (hora de comienzo de taller) Al llegar las educadoras se encuentran ordenando la sala en la cual se realizará la actividad. Los estudiantes (6 monitores) al llegar se unen a ayudar a ordenar y posicionan las sillas en un solo círculo central, luego de esto los monitores le colocan a cada participante sus nombres. Al inicio los estudiantes se presentan, y realizan una actividad de activación. Se aprecia un ambiente cálido y participativo, las educadoras y las técnicas en párvulos (solo presencia de mujeres) presentan gran entusiasmo en seguir la actividad de activación. Además se interpreta una buena integración afectiva de ellas como equipo.</p> <p>Se aprecia en los monitores actitud de acogida y de simetría con las participantes, logran acoplarse a la dinámica del grupo.</p> <p>El espacio donde se realiza la sesión es una sala en la que atiende a los niños y niñas de transición mayor.</p> <p>Los monitores llevan galletas y jugos para compartir grupalmente, lo dejan en un rincón de la sala para que puedan acercarse voluntariamente a servirse las participantes.</p>	<p>Se divide a las participantes en cuatro grupos, en cada grupo se encuentra un monitor, quien actúa de facilitador. Deben contestar en cada grupo preguntas que posee el facilitador y discutir respecto a las propias problemáticas de su jardín. Es posible observar que los facilitadores de cada grupo escuchan activamente la opinión de cada participante (logran atender y realizar preguntas para profundizar en las distintas percepciones de la educadoras) problematizando lo que refieren. Las educadoras por su parte se apropian de su discurso y son capaces de enriquecer las distintas opiniones a medida que dialogan y se escuchan entre ellas. Existe un ambiente distendido y entre ellas logran complementar sus visiones de lo que ellas experimentan día a día en el trato con los niños y las familias de estos.</p>	<p>Luego se realiza una plenaria en donde cada grupo debe exponer las respuestas a las preguntas trabajadas de forma grupal.</p> <p>Se aprecia en las educadoras en sus discursos sensación de cansancio al referir las situaciones conductuales negativas de algunos niños que no logran controlar, su principales forma de analizar este fenómeno refiere al cómo las familias hoy en día están criando a sus hijos, que se refleja en normas poco claras, en donde no existe un compromiso con la responsabilidad de asumir el rol asimétrico de padres. Esto se aprecia en los siguientes discursos: <i>“cuando no vienen establecidas las normas de la casa se hace más complicado”, “las familias pasan esta responsabilidad a los jardines, ya que ellos no tienen control de sus hijos”</i> <i>“los padres nos responden que trabajan para tener cosas, y quizás esto no es lo que necesitan los niños...los niños ahora hablan más y hacen preguntas”, “la sociedad esta materializado, los padres creen que por comprara juguetes lo llenan”, “ahora los padres dejan a sus hijos viendo pura TV y ni siquiera lo llevan a la plaza..a veces no cuesta nada compartir con ellos”</i></p> <p>Frente a esto discursos en las educadoras y técnicas se aprecia un buen análisis de lo que sucede con las familias con las que trabajan, pero a la vez existe una sensación de desesperanza aprendida respecto a estrategias para implementar con los padres, ya que estos</p>

			<p>no logran involucrarse con la educación de sus hijos.</p> <p>Al finalizar la sesión se le pide a cada participante que en una palabra resuma lo que experimento en el desarrollo del taller, estas son las palabras que surgieron: optimismo, desafío, oportunidad de, esperanza, perseverancia, tolerancia, empatía, compañerismo, consecuente y amor. Llama la atención los deseos de acción y motivación en las palabras expuestas para transformar aspectos de su realidad.</p> <p>Habría sido importante contar con un papelógrafo o una pizarra para haber recogido las principales discusiones que se generaron en la plenaria y haber dejado a un facilitador para realizar esta función.</p>
<p>2 <u>09 de</u> <u>Noviembre 2012</u></p>	<p>16:10 (hora de comienzo de taller) Al taller llegan 22 participantes, al entrar a la sala la disposición de las sillas ya esta ordenada en circulo (esta vez lo realizan los monitores), las educadoras y técnicas en párvulos están con disposición y orientación hacia la realización del taller, el lugar donde se realiza la actividad es una sala de transición menor, por lo que los inmuebles y la ambientación es adaptada a los niños.</p> <p>Los monitores que inician el taller son 5, estos llegan con el material preparado para la sesión en donde se observan cartulina con frases.</p> <p>Los monitores llevan galletas y jugos para compartir grupalmente, lo dejan en un rincón de la sala para que puedan acercarse voluntariamente a servirse las participantes.</p> <p>A las 16:31 comienza a llover.</p>	<p>Se divide a las participantes en cuatro grupos, en cada grupo se encuentra un monitor, quien actúa de facilitador. Deben completar las frases (incompletas) escritas en cartulinas, que apuntan a recoger las acciones que hasta el momento han realizados las participantes para enfrentar los problemas de conductas que surgieron en la primera sesión.</p> <p>Durante el desarrollo de la actividad se aprecia una participación más activa de los facilitadores, intentando canalizar lo que plantea cada participante para generar discusión y debate, por su parte las participantes se logran involucrar con las frases y se observar la participación pareja de cada una de ellas. Son capaces de ejemplificar y hacer el vínculo con casos con los cuales lidian cada día. Por su parte se aprecia un buen nivel de comprensión de lo que sucede con los niños que educan.</p> <p>Aparecen en las discusiones atribución de la</p>	<p>Se realiza una plenaria en un solo círculo. Una facilitadora de los monitores encuadra el sentido de las discusiones que se han generado en estas dos sesiones de trabajo y refiere lo siguiente <i>“se que nos hemos llamado para saber cómo ustedes actúan frente a los niños y que cosas de estas para ustedes les funciona...ustedes son las que mejores saben de lo que ocurre acá en el jardín, nosotros pretendemos a partir de eso aportar algunas cosas...”</i></p> <p>Se recogen las ideas de cada grupo respecto a cómo completar las frases discutidas de manera grupal. Frente a esto aparecen las principales estrategias que utilizan para enfrentar las distintas conductas de los niños, en esto impresiona que muchas de ellas hayan ejecutado formas de afrontamiento efectivas y que no las hubieran compartido con el resto por sentir que no podrían ser validadas, por lo que</p>

		<p>conducta de los niños a los estilos de crianza que poseen en su hogar, además plantean que parte de la conducta que expresan vienen dada por un deseo de atención y de manipular esta manifestación para obtener afectividad, condición que no encuentran en sus casas. Esto además dentro de las opiniones lo atribuyen principalmente a un mal vínculo con la madre, ya que de ahí los niños aprenden estrategias para conseguir determinadas cosas. Por otro lado al observar las dinámicas de los grupos es posible escuchar en algunas participantes preguntas a los facilitadores como ¿está bien lo que hacemos? ¿qué creen ustedes de esto? Como una forma de recibir la “opinión del experto” (una actitud expectante en relación a cuestionarse para donde va la discusión), ya que están acostumbradas al modelo tradicional de entrega de conocimientos donde un profesional le dice lo que tiene que hacer desde concepciones más teóricas.</p>	<p>la plenaria sirvió también para compartir dichas herramientas que ellas mismas poseían. Al observar la dinámica de la plenaria es posible rescatar algunos análisis comprensivos que realizaron las participantes para abordar las distintas situaciones, como los son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la importancia de conocer al niño para prever las situaciones negativas - realizar acompañamiento individual a los niños que presentan dificultades, para que estos puedan sacar su emoción negativa (sacarlo del grupo y llevarlo a otra sala). - Como equipo la importancia de realizar contención si es que otra del equipo está presentando alguna urgencia con un niño. - Observar cómo llega el niño de su casa, porque a veces algo pasa en el hogar y los niños llegan más irritables y agresivos. - Estar atentas al vínculo que establecen los niños, ya que es importante generar un apego emocional que se base en el entendimiento de estos. <p>Una de las monitoras desde lo comentado por las participantes incorpora elementos teóricos a las estrategias mencionadas por ellas complementando las herramientas que ellas utilizan día a día, al respecto refuerza ideas como las siguientes:</p> <p><i>“Ustedes poseen un entendimiento de los niños muy alto, ya que logran reconocer las emociones de estos. Para esto solo</i></p>
--	--	---	---

			<p><i>complementar que es importante validar las emociones que manifiesta los niños, sobre todo cuando surgen las emociones negativas, frente a estas es mejor que el niño la externalice, ya sea con un dibujo, objeto, o títeres.</i></p> <p><i>“Es importante el conocimiento que poseen de las familias y los deseos de incorporarlas a la educación de sus hijos”</i></p>
<p><u>3 30 de</u> <u>Noviembre, 2012</u></p>	<p>16:05 (hora de comienzo de taller) al llegar la sala ya está dispuesta con las sillas y los monitores logran distribuirlos en media luna. Se encuentra la totalidad de las participantes. Es la última sesión, por lo que es el cierre de las jornadas trabajadas. Los monitores instalan un data para mostrar unas diapositivas preparadas para la ocasión. Llega la psicóloga del Centro de salud familiar (CESFAM) del sector para incorporarse a la jornada final y ofrecer una alianza en red para tratar ciertas temáticas con los niños y las familias del jardín. Existe un buen clima en general de las participantes, se encuentran expectantes ya que saben que será la última sesión.</p>	<p>El desarrollo de la sesión en un primer momento se enfoca a encuadrar lo que se ha hecho hasta el momento en las sesiones anteriores, relevando la mirada comunitaria que implica centrarse en los recursos y desde ahí construir alternativas de solución de acuerdo a las dinámicas interna del jardín. Se realiza una recapitulación de los hitos revisados en conjunto, y se menciona la activa participación que todas las integrantes del jardín han tenido para cada uno de los talleres. Además se van mencionando los recursos empleados para enfrentar distintas problemáticas en su relación con los niños. En la exposición más teórica se revisan los contenidos con las temáticas surgidas en cada sesión estas son; agresividad, apego, hiperactividad e impulsividad en los niños, formas de enfrentar dichas manifestaciones desde la práctica y las reflexiones realizadas por las educadoras y técnicas del jardín. Dicha exposición la realizan los seis monitores (se van turnando para hablar de cada una de las temáticas). En general las participantes escuchan con atención y receptividad y además logran interrumpir las presentaciones para aclarar dudas, también llama la atención que los contenidos teóricos los monitores lo van enlazando con las opiniones y debates que se generaron en las</p>	<p>Luego de la exposición teórica, los monitores realizan una pregunta general para el grupo en donde se invita a generar un plan de acción para aquellas situaciones en las que requieren de la actuación en conjunto. Frente a esto las opiniones de las participantes valoran de manera positiva el hecho de quedar en un compromiso de actuar en red con el CESFAM, ya que la mayoría de las veces derivan a niños a estas instancias, pero no logran tener un reporte de seguimiento y de lo que se está trabajando en terapia con estos.</p> <p>A manera de cierre, los monitores refieren sus percepciones en términos de evaluación de lo que se ha trabajado en conjunto en cada sesión, valorando la participación activa, los análisis y reflexiones que se generaron en cada espacio desde el diálogo y construcción grupal.</p> <p>A su vez realizan la pregunta a las participantes de cómo evalúan los talleres, surgen distintas opiniones del proceso tales como:</p> <p><i>“ha sido muy positivo”</i></p> <p><i>“no tenía muchas expectativas, por ser tan jóvenes ustedes pero ha sido muy provechoso”</i></p> <p><i>“me he dado cuenta que no andábamos tan perdidas”</i></p> <p><i>“ha sido un proceso bastante largo, ya que los</i></p>

		<p>sesiones anteriores. Se procede a dar la palabra a la psicóloga de CESFAM, quien realiza la invitación de establecer alianzas de coordinación en red para intervenir de mejor manera a aquellos casos más difíciles y estar en contacto permanente para poder avanzar hacia un abordaje más integral y con la familia de los niños también.</p>	<p><i>chiquillos empezaron con entrevistas a los padres y a las tías el primer semestre, esas entrevistas creo que fueron muy importantes para ir retroalimentando lo que iban a hacer en los talleres”</i></p> <p><i>“para nosotros contar con alguien del CESFAM que se involucre en esto, es importantísimo, me pareció súper bueno que se haya generado esta red”</i></p> <p><i>“me gusto que la teoría bajara a la práctica, fue bueno porque conversábamos de lo que a nosotras nos pasa”</i></p> <p>Para finalizar, los monitores entregan un certificado de participación a cada una de las educadoras y técnicas en párvulos. Este momento está cargado de emoción en algunas, ya que refieren que para ellas es importante tener un certificado de la universidad. Se sacan fotos con este rito.</p>
--	--	--	--

7.6 Evaluación de la experiencia por parte de los estudiantes

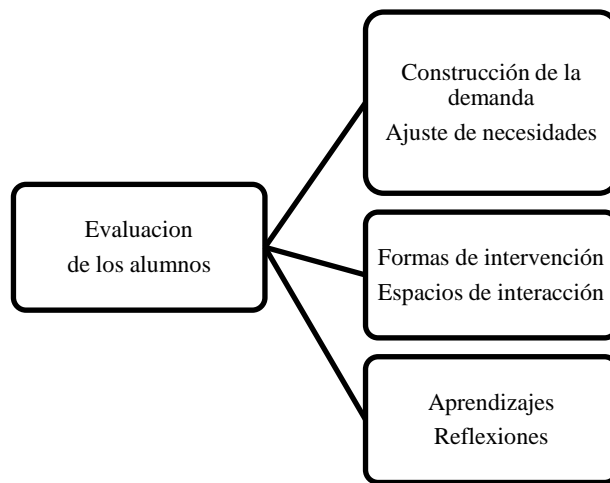
Al finalizar la experiencia de intervención con los jardines infantiles de la comuna de Macul, se procedió a realizar un focus group con la totalidad de los estudiantes que estuvieron implicados en el proceso de intervención que en total fueron 15 alumnos y alumnas. Esto como parte de rescatar sus experiencias y percepción evaluativa del trabajo ejecutado en terreno, desde el enfoque comunitario.

Al respecto cabe señalar que de las opiniones arrojadas por los estudiantes es posible visualizar tres áreas que destacan al momento de analizar sus discursos, estas son:

- Construcción de la demanda- Ajuste de necesidades
- Formas de intervención - Espacios de interacción
- Aprendizajes- Reflexiones

En el esquema 4 se esquematiza los principales tópicos discutidos.

Esquema 4



a) Construcción de la demanda - Ajuste de necesidades

a.1) Sentido de la intervención para la comunidad de educadoras

La construcción de un sentido común de objetivo a trabajar promovió la participación de las educadoras y técnicas, ya que se consideró las experiencias y necesidades de estas, ubicadas en sus propios contextos de desenvolvimiento. La capacidad

de responder a expectativas construidas y dialogadas por las propias educadoras facilito el trabajo en conjunto, donde los indicadores fueron expresados y “sentidas” por ellas mismas. De esta forma se logro entregar significados a sus problemáticas desde sus comunidades educativas.

Esta construcción colectiva favoreció el compromiso y participación en los espacios de talleres, apropiándose de sus propias formas de entender, mirar y solucionar parte de sus propias demandas detectadas.

“Creemos que uno de los principales aprendizajes de este trabajo fue el hecho de la importancia de la construcción en conjunto de la demanda, primero para que le haga sentido a todos los participantes del taller, porque muchas veces en general en estos grupos los profesionales llegan requeridos por la institución particular muchas veces llegan por el ministerio, por las municipalidades entonces ese espacio de construcción en conjunta de la demanda es importante para bajar las necesidades específicas de los equipos que se hablen de las expectativas y para que le dé sentido a todos los participantes.”(P1)

“...es importante también como conclusión el generar un ambiente de confianza que de alguna forma permite esta detección en conjunta de las necesidades, porque si no hay confianza ni participación esto no hubiese sido posible.... permite esta construcción y demanda en conjunto también ayuda de que se alcancen posturas comunes como indicadores de que hay horizontes compartidos de significados y acción al interior de este grupo y con esto habría potencialidades de la búsqueda de ellas como grupo de un mejor ambiente laboral.”(P4)

b) Formas de intervención - Espacios de interacción

b.1) Actitud de diálogo

La actitud de dialogo generada por los estudiantes contribuyo a mantener una escucha activa, empatizando con las formas de asimilación de ciertos fenómenos y necesidades sentidas por las educadoras. En consecuencia, al posicionarse desde una interacción más bien horizontal disminuye barreras de comprensión y genera espacios de creación en conjunta, en donde se focaliza la interacción desde la acumulación de experiencias y conocimientos que posee la comunidad y las vinculaciones posibles a partir de marcos referenciales teóricos.

“...de cierta forma tampoco fue como una actitud autoritaria o impositiva, porque primero que todo nosotros partimos preguntando que entendían por concepto de salud mental, antes como de llegar y decir esto es salud mental, sino que se entiende primero y después tomar en cuenta ese bagaje de conocimiento que se tenía con lo que se tenía, de cierta forma era como contrastar la idea que ellas tenían, con las ideas con que se trabaja en ciencias sociales, más que llegar y decir esto es salud mental, eso fue lo que quisimos generar como esa reflexión y por eso mismo se generó esa instancia en que las tías decían “ah, si esto lo hacemos, si nos faltaba como llamarlo...” (P2)

“...uno de los aprendizajes que sacamos de haber realizado estos talleres es que desde el enfoque comunitario aprendimos a escuchar a las educadoras el tema de escuchar como de realmente tratar de integrarse a su ambiente y ver sus necesidades, más allá como de llegar a imponer conocimiento o como de venir con el rollo de la asimetría como que nosotros somos los profesionales y ellos son los que tienen el problema, como realmente tratar de ir asimilando la forma en cómo ellas funcionaban y a raíz de eso proponer algo que a ellas pudiera serle útil, como no imponer nada sino que ellas mismas se vayan dando cuenta a través de las herramientas que nosotros le vamos entregando de sus fortalezas y debilidades y de cómo ir combinando esos aspectos para llegar a una solución al problema principal que ellas planteaban...”(P3)

b.2) Planificación en revisión

El trabajo con comunidades se construye en espacios de diálogos constantes en donde los objetivos consensuados pueden estar sujetos a modificaciones según límites que la práctica va determinando. Al respecto, la planificación se vuelve dinámica al incorporar la actuación consciente y participativa de toda la comunidad, en donde el producto de planificación se va alimentando de lo acontecido, del desarrollo mismo de un taller, no se ejecuta por sí mismo sino que se nutre de la reflexión y observación de los actores involucrados, por lo que el carácter flexible, apunta a entregar coherencia interna a los procesos que se van gestando en cada sesión.

“cuando hicimos la construcción de la demanda en conjunto, en cada sesión nos vimos obligadas a hacer planificación sesión a sesión, y hacíamos modificaciones en relación a lo que había sucedido en ese espacio, al finalizar cada sesión al momento de ajustar o re estructurar esta segunda sesión...bueno y llegamos al punto que es importante tener bastante flexibilidad a la hora de planificar y que es importante estar pendiente de lo que va sucediendo.”(P2)

“yo creo que también he aprendido que a veces como, hacer que planificar los talleres, logramos unos talleres totalmente diferentes, como hemos visto que a medida que va pasando las sesiones las cosas van cambiando y tú no puedes planificar una cosa sin haber observado en terreno antes o si no has trabajado con ellos, yo creo que mejor hacer una planificación constante según el trabajo y las variaciones según las cosas que vayan saliendo.”(P3)

c) Aprendizajes - Reflexiones

c.1) Validar Prácticas

Al intervenir desde el enfoque de la psicología comunitaria el poder es devuelto a la comunidad, en este caso, las soluciones nacen con los actores que se posicionan desde la horizontalidad frente al “interventor” a partir de sus realidades y formas de funcionamiento. En este sentido, surge la reflexión de la importancia de validar conocimientos y herramientas propias de enfrentamiento que se transforman en prácticas que pueden ser modificadas, si y solo sí, surgen del propio análisis de la comunidad y de esta forma crear soluciones con y para esta, en un espacio simétrico de compartir saberes. Esto en contraposición a una relación más bien asistencialista donde el actor comunitario queda en una posición pasiva (paciente) y de espera (inactividad), que no permite rescatar recursos y capacidades en las personas, y por ende las problemáticas son resueltas por otros de forma descontextualizada.

“uno de los aprendizajes que sacamos de haber realizado estos talleres es que desde el enfoque comunitario aprendimos a escuchar a las educadoras el tema de escuchar como de realmente tratar de integrarse a su ambiente y ver sus necesidades, mas allá como de llegar a imponer conocimiento o como de venir con el rollo de la asimetría como que nosotros somos los profesionales y ellos son los que tienen el problema, como realmente tratar de ir asimilando la forma en cómo ellas funcionaban y a raíz de eso proponer algo que a ellas pudiera serle útil, como no imponer nada sino que ellas mismas se vayan dando cuenta a través de las herramientas que nosotros le vamos entregando de sus fortalezas y debilidades y de cómo ir combinando esos aspectos para llegar a una solución al problema principal que ellas planteaban” (P9)

c.2) Intervención desde el enfoque comunitario

La intervención desde el enfoque comunitario implica el acercamiento a las formas de funcionamiento que posee la comunidad educativa en este caso el jardín infantil, por lo que interesa profundizar en las dinámicas de relacionamiento y las capacidades de enfrentar

las propias demandas que explicitan como necesidades. En este encuentro, es importante enmarcar la relación desde una posición donde la participación activa de los propios actores es fundamental para conocer sus formas de actuación y de reflexión en su comunidad. En consecuencia, existe un posicionamiento del investigador que apunta a acompañar y facilitar procesos de cambio, impulsados mediante un encuadre de fortalecimiento de capacidades.

“la segunda sesión vivimos como un momento tenso porque ellas plantearon que se sentían que ellas hablaban mucho y que nosotros nos colocábamos a observarlas entonces era como para que están acá , entonces ahí nos dimos cuenta que faltaba un poco como enmarcar un poco la intervención desde el paradigma de la psicología comunitaria como haberlo explicitado mas, porque como ellas están acostumbrado a que venga alguien y les cuenten lo que tienen que hacer, y el hecho que nosotros nos sentáramos a escucharlas y a observar, entonces como que ellas sentían bueno y para que se está acá, además que ellas se sentían bastante cansadas después de la sesiones.” (P8)

Tal como lo mencionan los estudiantes, el estilo de talleres de capacitación acostumbrados a recibir las personas en los jardines son planificados desde los saberes técnicos y teóricos, donde el conocimiento queda distanciado al contexto en que debe ser aplicado, esto también apunta a las estrategias de intervención que se instalan para ejecutar este tipo de capacitaciones donde abundan monólogos de expertos, recetas, y poco o nada interacción con los participantes, que permita dar espacios de construcción conjunta de saberes.

“yo concuerdo con la compañera de que es difícil en ese sentido como de llevar la teoría a la práctica, porque el enfoque comunitario en si es un enfoque ...eee..., como que cambia la dinámica la cambia casi radicalmente, estamos acostumbrado a que nos digan que tenemos que hacer o que otros nos expliquen las cosas, en cambio cuando nosotros somos los actores de nuestros procesos de educación...eee... nos cambia el switch...eee..., es difícil llegar y plantearles eso a las personas, porque tienen como un historial que está enmarcado dentro del modelo tradicional.”(P15)

c.3) Conocimiento como acción

Los estudiantes destacan la posibilidad del curso de haber aprendido en la práctica los contenidos académicos, desde los talleres ejecutados en cada jardín, relevando la interacción que surge a partir de lo que se genera y construye con los participantes de la comunidad. Esto favorece un aprendizaje situado donde los conocimientos son adquiridos a

medida que se profundiza en el contexto y los significados de las personas.

“igual quisiera rescatar lo experiencial que está presente en el trabajo porque en otros ramos no nos tratan estas cosas en los informes o de lo que uno esta opinando o lo que uno quiere hacer no sé, siempre más bien como que te ponen un modelo y te dicen ya hace esto(...) y esto era una construcción de grupo, un acorde a lo que va viendo entonces era como súper situado con las personas que uno estaba trabajando y eso igual permite conocerlas y que ellos te conozcan a ti.” (P3)

El manejo grupal figura como una habilidad que se debe aprender necesariamente desde la experimentación con casos reales, en este caso, al diseñar y ejecutar sesiones de trabajo con los jardines, promovió en los estudiantes la aparición de capacidades y recursos que facilitaron el trabajo con los grupos en los jardines y con sus propios grupos de compañeros. Este tipo de habilidades se articulan en la medida que los estudiantes se hacen parte de un trabajo colaborativo y se sienten responsables de entregar un aporte de calidad, a partir de un compromiso con las participantes.

“y aprendizajes también mas particulares como el manejo de la oratoria, el manejo expositivo, el manejo de grupo sobre todo en momentos más delicados...eee...uno igual tiene que tener claro que está trabajando con personas, eso es lo que se va desarrollando en la medida que hacen este tipo de actividades más práctica(...) a pesar que no nos vemos nunca porque este es el único ramo en común que tenemos...eee... lográbamos coordinarnos súper bien, entonces a pesar de esto porque nos costaba coincidir, cuando nos veíamos éramos súper efectivos en la planificación.”(P1)

7.7 Evaluación de la experiencia por parte de las Educadoras

En mi rol de observadora participante en uno de los jardines de la experiencia ejecutada, en el jardín Railen, se realizaron dos entrevistas en profundidad a dos educadoras que participaron de los talleres realizados. Se seleccionaron a estas dos personas (educadora 1 –E1, educadora 2 – E2) a raíz de que en la sesión final, lograron opinar y profundizar en aspectos del proceso vivenciado y era importante rescatar estos discursos a nivel más subjetivo para acceder a sus reportes más reflexivos y evaluativos de la relación que establecieron con los estudiantes en cada sesión.

Al categorizar los discursos y contenidos surgidos en las entrevistas es posible visualizar las mismas áreas de categorización surgidas en la evaluación con los estudiantes, que son:

- Construcción de la demanda- Ajuste de necesidades
- Formas de intervención - Espacios de interacción
- Aprendizajes- Reflexiones

a) Construcción de la demanda - Ajuste de necesidades

Las educadoras rescatan de forma positiva el hecho de que el acercamiento a la comunidad educativa fuese mediante la técnica de la entrevista individual. Esto permitió un acercamiento más profundo a las opiniones de las educadoras y técnicas que trabajan día a día en el jardín, y de sus dinámicas de relación con los niños, familias y con el equipo en general. En este encuentro inicial con los estudiantes es posible detectar las principales temáticas que surgen a partir de las problemáticas que visualizaban las mismas participantes en relación al diagnóstico a intervenir. Este proceso es valorado como importante para apropiarse y hacerse cargo de una realidad que les aqueja, desde sus propios discursos y sentimientos a la base.

“yo creo que la fortaleza para mí fue el diagnóstico lo vuelvo a rescatar, ya que te hace participativo y te involucra y te hace que te tomen en cuenta el hecho de las preguntas esta cosa de entrevistarse de forma individual, también es súper rescatable, porque hay tías que no te van a hablar en grupo o van hablar lo justo y necesario, pero ya en entrevista individual tenían que hablar, pero también yo creo que les permite plasmar su pensar, sus miedos, sus expectativas frente al taller”(E1)

Por su parte, también surge en este encuentro (entre estudiante y educadoras) una posición de horizontalidad en relación a una actitud de escucha y de conocer el saber del otro a partir de su experiencia y vivencia para de esta forma asimilar “sus formas de enfrentar” y en definitiva reconocer sus propias capacidades y desde ahí construir su demanda.

“yo creo que ellos vinieron en el fondo(...)con la actitud de escuchar no vinieron con la actitud de dar la receta, que generalmente pasa otras veces, ellos no, llegaron con mucha capacidad de escuchar de estar muy atento a lo que decíamos, con sus gestos, hubo como mucha empatía, lo importante fue que reconocieron muestras formas de hacer las cosas y eso para nosotros fue súper importante, en el fondo ellos no vinieron a imponernos algo, ya que desde la institución a veces no son muy asertivos para entregar conocimientos” (E2)

b) Formas de intervención - Espacios de interacción

La valoración de la intención y acto comunicativo de los estudiantes respecto al desarrollo de cada sesión las educadoras lo atribuyen a características de habilidades interpersonales presentes en estos. Entre este tipo de habilidades destacan la forma en que planteaban la relación con las técnicas y educadoras, mediante una escucha activa y una coherencia ideológica afectiva entre los dichos y su actitud no verbal. El despliegue de tales habilidades promovió un ambiente asertivo de trabajo debido a la reciprocidad de las respuestas entregadas también por el auditorio en relación a las actitudes de interés y preocupación entregadas por los estudiantes. Frente a esto se generó un clima de confianza que sentó las bases para un trabajo colaborativo y participativo de involucramiento mutuo.

“como que era una preocupación más allá que por cumplir y el lograr llegar, porque perfectamente podrían haber traído el mejor cóctel, o un no sé un material súper elaborado, pero a lo mejor no habrían podido llegar a ellas, entonces tiene que haber una cosa de empatía, de feeling, de acercarse, de sonreír, de escuchar, de mirarlas a las caras de tener una actitud atenta, la cosa corporal de que ninguno estaba con cara de no sé que estoy haciendo aquí” (E2)

Además es posible analizar la percepción de responsabilidad técnica que atribuyen al otro (“*experto en*”), a través de la exposición de una determinada temática, donde logran visualizar elementos de congruencia entre lo que se plantea y la forma en que lo hacen. En consecuencia, las participantes entregan valor a las formas de intervención que se establecen ya sea a nivel de discurso y las formas en cómo se manifiesta este relato.

“pero también yo creo que en los chiquillos se vio ese manejo teórico yo creo que no es menor, o sea alguien que se para adelante, a lo mejor podría haber dicho más de una cosa que no correspondía, y a lo mejor ni nos enteramos porque eran todos psicólogos, pero por lo menos el manejo técnico el manejo de las palabras de que te expliquen algo y que se manejen y la forma en que lo está planteando te hace creerle, yo creo que fueron creíbles entre la confianza, el rescate de las necesidades personales, y el que fueran creíbles hace que se genere este ambiente” (E1)

c) Aprendizajes - Reflexiones

Dentro de las principales reflexiones que se plantean tienen relación con la oportunidad de establecer un vínculo pragmático entre lo que determina la teoría y la aplicación práctica en este tipo de contexto particular como lo es el jardín infantil Railen. A partir de esta

conclusión, se rescata la posibilidad de que las participantes hayan podido exponer sus propios casos y formas de enfrentar tales situaciones. El significado a esta dinámica desarrollada produce una apropiación teórica adaptada a la realidad y sus distintas expresiones a partir del contexto.

“ yo creo que lo mejor que uno puede hacer es sacar desde la misma práctica, con la gente que trabaja ...eee..., lo que realmente pasa, porque cuando son cosas muy desde el escritorio o muy de lo teórico no sirve mucho, o sea uno claramente sabe que el marco teórico va estar ahí y es el que te apoya, el que te rige, y el que te da como la orientación en tu actuar pero qué bueno que eso además este complementado con lo que está pasando en sala y que mejor que sean las mismas tías”(E1)

El contar con un espacio de discusión de casos guiados por los estudiantes en cada sesión, facilito la participación de las educadoras y técnicas canalizando así de manera conjunta sus distintos puntos de vista, enriquecidos a su vez por la opinión de todas y por la capacidad de reconocer el propio despliegue de recursos para enfrentar situaciones complejas de comportamiento en los niños y niñas que atienden.

“ también yo creo que sirvió mucho como para que se escucharan entre ellas, acá no hay problema entre ellas con el personal, pero si falta de repente que se escuchen mas, que se escuchen como diciendo tu visión es tan distintos como al nivel de sala cuna, porque uno ve otro tipo de pataleta, y por lo general con un beso y un abrazo se pasa que en lo más grande es mas el dialogo esa cosa que ellas pudieran compartir experiencias, puede que lo compartan a la pasa en el comedor , pero ahora era la instancia para hacerlo y eso lo rescato” (E2)

La oportunidad de establecer una red de apoyo con la psicóloga del CESFAM, generó un valor agregado al desarrollo de los talleres, debido a su presencia en la última sesión. Este hecho permitió concretar una alianza concreta de líneas de acción a futuro, considerando las principales necesidades del jardín en cuanto cubrir a necesidades de salud mental de los niños y sus familias.

“uno va viendo la posibilidad de aprender o de re aprender, o de re mirar lo que uno está haciendo, que uno como que las cosas van tan rápido que uno lo va perdiendo, y además el hecho de haber concretizado un amarre de red más formal con la psicóloga del consultorio que no es un tema menor y esto genera buenos resultados para los niños y para el personal también, y esto es muy importante y es válido porque eso permite dar respuesta a muchos requerimientos en los cuales uno se ve sobre pasada”(E1)

8 Conclusiones

La formación en el área de psicología comunitaria presenta grandes desafíos a nivel de desarrollar en sus estudiantes capacidades para conocer e intervenir una determinada realidad o contexto comunitario. Tal como lo señala el proyecto Tuning, se espera que el profesional en formación deba ser capaz de comprender un conocimiento teórico, de activar tal conocimiento en su aplicación práctica y debe saber relacionarse con otro desde valores éticos. Esto último, apunta al principio de educar una persona íntegra con competencias para enfrentar una sociedad del conocimiento.

Este planteamiento entiende a la universidad como una institución con apertura a resolver problemáticas de su entorno social, estableciendo alianzas con organizaciones comunitarias, cumpliendo unas de sus directrices de responsabilidad social en la formación de ciudadanos partícipes de un proyecto común de país.

La programación académica de cualquier carrera universitaria, para estar en concordancia en la entrega de respuestas acordes a su realidad, debe instalar equipos de investigadores teóricos- sociales, que sean capaces de ejecutar acciones participativas en las propias comunidades que se investigan. Solo, a partir de esta concepción, se facilitarán proceso de transformación desde las vidas cotidianas y prácticas colectivas.

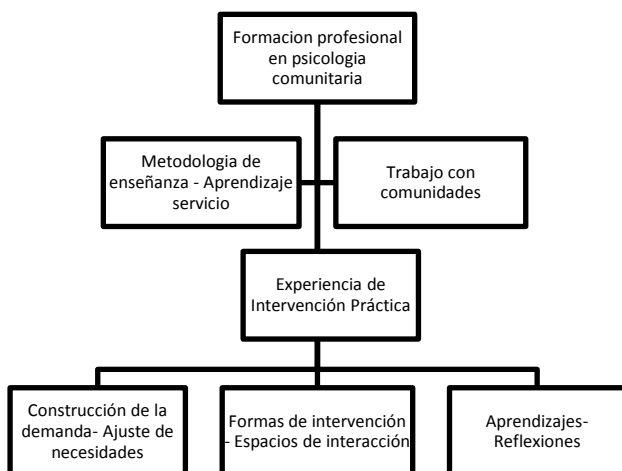
El planteamiento de activar conocimientos desde la experiencia y el intercambio directo de los estudiantes de educación superior en contextos reales favorece aspectos de desarrollo personal que aluden a principios dinamizadores de la construcción de aprendizajes, donde los significados se sitúan en contextos de interacción y mutua influencia.

La metodología de aprendizaje servicio como estrategias de enseñanza y de acercamiento a experiencias reales, se configura como una forma de establecer la articulación necesaria entre los contenidos académicos profundizados en aula, y la ejecución de una intervención comunitaria situada en sus propios contextos de manifestación. Ahora, si bien esta forma de enseñar esta referida a entregar un servicio a una determinada comunidad desde las “necesidades sentidas” de los socios comunitarios, no profundiza en las formas de acceder a este tipo de necesidades, cabe destacar que el

presente estudio hace un esfuerzo por establecer puntos de encuentro con el modelo metodológico del enfoque comunitario y determinar así las bases para ejecutar una experiencia teórico práctica, integrando dimensiones propias de la intervención en el campo de la psicología comunitaria.

De manera esquemática (esquema 5) se presentan los principales resultados para comenzar el planteamiento de un modelo operativo de la estrategia de aprendizaje servicio desde el trabajo con comunidades, diseñado a partir de la profundización del trabajo de campo construido en el área de psicología comunitaria.

Esquema 5.



Como estrategia de enseñanza y aprendizaje, el A+S entrega un apoyo social a la comunidad permitiendo la participación del estudiante para entregar un servicio según lo demandado por una determinada comunidad. Por lo que la metodología de A+S, facilita la apertura de la universidad a escenarios reales de intervención, para contribuir a superar una concepción fragmentada y aislada de la realidad en cuanto a la producción de conocimiento. La entrega por parte de los estudiantes enmarcada en este tipo de proyectos de servicios necesariamente está vinculada a la visión de un sujeto receptor y/o beneficiario del resultado de la actuación en la comunidad. Por su parte, el trabajo con comunidades desde la formación en psicología comunitaria a partir de un modelo metodológico como lo es el enfoque comunitario incorpora a este sujeto “intervenido” como principal actor de los procesos de transformación, generando relaciones en donde la posición de la comunidad es

activa y posee capacidades para la búsqueda de sus soluciones. Debido a lo anterior es que las experiencias académicas empírico - sociales de aprendizaje significativo que están integrados a los objetivos curriculares en la formación de psicología comunitaria deben procurar aplicar principios que aseguren la participación de la comunidad y sus miembros.

A partir de la sistematización de la experiencia piloto de aplicación de la metodología de A+S con elementos de intervención del enfoque comunitario es posible determinar conceptos que debiesen estar presentes al conjugar estos dos enfoques metodológicos en la formación universitaria. Para esto me extenderé en dos áreas importantes de considerar a la hora de planificar una experiencia de intervención práctica, estas dimensiones son: *i) planificación curricular del aprendizaje experiencial y ii) ejecución de la intervención comunitaria:*

i) Planificación curricular del aprendizaje experiencial

Al integrar metodologías experienciales en la malla de formación implica atender a los siguientes aspectos;

- *Formación docente*, este debe ser capacitado en poder aplicar con sus alumnos experiencias de integración entre teoría y práctica. Deben incorporar el sentido de abordar sus contenidos mediante un enfoque de A+S. Este marco permite establecer relaciones con el medio donde se asegure un real impacto a partir de la integración y participación de los estudiantes en formación. En esta línea, se persigue atender a una necesidad sentida y no pre establecida desde el mundo académico. Así, de esta forma se establece una diferenciación con el trabajo de campo tradicional que apunta a extraer información para luego analizarla con fines teóricos, por lo que la relación es de tipo instrumental y no procura la entrega de un apoyo social al contexto estudiado (Tapia, 2008). Dicha formación implica una adecuada articulación pedagógica y práctica en la planificación de los contenidos, esto con el objeto de entregar cierta coherencia a los objetivos que se esperan utilizando este tipo de estrategia de enseñanza. También es importante mencionar el giro que establece el perfil docente al instalar este tipo de estrategias de enseñanza y

aprendizaje, ya centra la enseñanza en el estudiante, donde guía el proceso de aprendizaje del alumno facilitando el logro de competencias para un aprendizaje autónomo y responsable (Canto & Bozu, 2009). En consecuencia, el docente debe ser capaz de entregar competencias donde el futuro profesional posea atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo activar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento); y al saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto) (Proyecto Tuning, 2007, pág. 25).

- *Espacios reflexivos*, se establece como premisa la indagación y reflexión sobre la propia práctica con el objeto que los estudiantes analicen, cuestionen y modifiquen la ejecución de la misma (Guerrero, 2009). Para esto es fundamental otorgar espacios en la planificación del curso que estén destinados a la revisión de los procesos experimentados, el autor Schön (1992), incorpora tres fases que deben ir integradas al pensamiento práctico- reflexivo, que son el conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, y por ultimo reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Esta última fase, está referida al análisis efectuado a *posteriori* sobre los procesos y características de la acción, dimensión que se estableció en la ejecución de la experiencia del presente estudio. Esto facilito el análisis de los procedimientos llevados a cabo para designar el problema y determinar su naturaleza, la formulación de objetivos, la selección de los cursos de acción y, sobre todo, las teorías implícitas y los modos de entender y de representar la realidad durante la acción.

- *Coordinación en red con la comunidad*, para concretar una experiencia de inserción a una determinada comunidad, es fundamental contar con una persona que pueda coordinar este vínculo a partir del establecimiento de alianzas con distintas instituciones. En este caso en particular esta función fue designada a mi persona, con el cargo de “coordinadora de trabajo en terreno”, lo que facilitó el diálogo con los jardines, como puente de conexión entre la institución y la universidad. No obstante, en la actualidad dentro de la carrera de psicología no existe esta figura, lo

que dificulta un dialogo fluido con la contraparte, y más bien queda sujeto a los tiempos y voluntades de los docentes y/o ayudantes. Por lo que se hace necesario poder contar con un equipo que fortalezca la relación con el entorno y así facilitar el conocimiento empírico del estudiante en formación (Salazar, 2012). Esta unidad debiese constituirse como figura de apertura hacia las demandas de la sociedad y promover la integración de estudiantes con distintas realidades que tenga como eje la formación en responsabilidad social y compromiso ciudadano para y con la comunidad y/o entorno social.

ii) *Ejecución de la Intervención Comunitaria*

Para instalar una experiencia práctica enmarcada en el enfoque comunitario es necesario que el estudiante pueda considerar las siguientes dimensiones para trabajar con una determinada comunidad:

- *Acceso al campo*, el interventor debe tener un acercamiento al lugar y contexto donde se pretende intervenir. El conocimiento de este escenario se denomina según Montero (2006) la *familiarización* en donde surge el encuentro entre los agentes externos e internos, en donde se construyen formas de comunicación para emprender un proyecto compartido, en donde es posible conocer el contexto que rodea a esa persona y a la comunidad. De esta forma se conoce los lugares y lenguajes referenciales para delimitar campos de acción según levantamiento de la información inicial. En este aspectos resulta importante la mención a la observación e involucración con las personas con las cuales se va a trabajar favoreciendo así una inserción paulatina a las cotidianidades con las cuales se enfrentan las personas.

- *Posición del investigador (nivel ontológico)*, esto se refiere a la importancia de reflexionar en relación a la posición de poder que está asociada al rol de estudiantes universitarios como “experto en”. Al hacer consciente esta posición el interventor debe evitar caer en la tentación de responder a esta expectativa por parte de la comunidad, y de alguna forma quedar entre paréntesis esta condición, para así poder aprehender una realidad social sin pre juicios técnicos. Esto significa, instalar

relaciones de simetría y bidireccional (afectación mutua) que implica reconocer al sujeto como una persona con capacidad para conocer que posee sus propias verdades, sustentadas en el saber comunitario o popular, situado (epistemológico). Una acción que se basa en la consideración del otro como actor que propone y resuelve, alude a una comunicación desde la horizontalidad y la participación movilizadora de los propios actores de una determinada comunidad.

- *Construcción de la demanda- Ajuste de necesidades*, esto tiene relación con la necesidad de establecer diagnósticos participativos al momento de querer intervenir para detectar una necesidad. Esto incluye la utilización de métodos participativos, activos, flexibles, reflexivos desde la utilización del dialogo, logrando así una forma de intervención y de estudio que responda a los intereses de los sujetos sociales. Así, como también la importancia de establecer niveles de acuerdos y límites frente a la demanda que se quiere trabajar en conjunto con una determinada comunidad. Esto facilita de alguna forma los procesos venideros en relación a los compromisos establecidos y el sentido del cual debe apropiarse la comunidad y/o los actores para ejecutar un proyecto de intervención social. Los resultados así lo demuestran según talleres ejecutados, ya que al responder a expectativas construidas y dialogadas por las propias educadoras facilito el trabajo en conjunto, donde los indicadores fueron expresados y “*sentidas*” por ellas mismas. De esta forma se logro entregar significados a sus problemáticas desde sus comunidades educativas. En definitiva, esta construcción colectiva favoreció el compromiso y participación en los espacios de talleres, apropiándose de sus propias formas de entender, mirar y solucionar parte de sus propias demandas detectadas.

En esta misma lógica el autor Imbernon (1999) se refiere a la creación de sentido como guía de un aprendizaje dialógico donde se evite imponer en estos espacios una lógica utilitarista que no considera las identidades e individualidades de los sujetos, por lo que se debe potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas dirigida por ellas mismas. Solo de esta forma se pueden sentar las bases un aprendizaje igualitario y dialógico.

- *Formas de intervención - Espacios de interacción*, los espacios de encuentro entre estudiantes y actores de la comunidad, son los que facilitan experiencias de intervención práctica en los contextos. En este tipo de interacción influye el modo que los interventores logran manejar ciertas habilidades de relación interpersonal como lo son el despliegue de habilidades blandas. La autora María García (2006), plantea en su artículo la importancia de formar profesionales con distintas competencias dentro de las cuales menciona la habilidad comunicativa como aquella capacidad para entender y ser entendido por los hablantes de una comunidad, que incluye la habilidad para expresar y comprender al otro. Montero (2006) por su parte hace mención a los contextos facilitadores que condicionan este tipo de comunicación, como lo es un ambiente franco, abierto, amable, firme y sin evasivas, que se construya en la confianza y el respeto. Este último valor, hace mención al ámbito de la ética como dimensión del paradigma desde la psicología comunitaria, que hace referencia a la relación con el otro en términos de igualdad y respeto, de poder reconocer la existencia independiente de la comunidad como forma de grupo y de sus miembros en su singularidad, respetando las diferencias individuales, en lugar de excluir o de apartar.

En definitiva, el trabajo con comunidades se construye con una actitud de diálogo que se caracteriza por una escucha activa, la empatía, coherencia ideológica afectiva entre los dichos y su lenguaje no verbal. El despliegue de tales habilidades promovió un ambiente asertivo de trabajo debido a la reciprocidad de las respuestas entregadas también por el auditorio en relación a las actitudes de interés y preocupación entregadas por los estudiantes. Frente a esto se generó un clima de confianza que sentó las bases para un trabajo colaborativo y participativo de involucramiento mutuo.

En relación a esta dimensión es importante agregar que referido a las formas de intervenir la planificación se vuelve dinámica al incorporar la actuación consciente y participativa de toda la comunidad, en donde el producto de planificación se va alimentando de lo acontecido, del desarrollo mismo de un taller, no se ejecuta por sí mismo sino que se nutre de la reflexión y observación de los

actores involucrados, por lo que el carácter flexible, apunta a entregar coherencia interna a los procesos que se van gestando en cada sesión.

Para finalizar, respecto a la posibilidad de replicar este tipo de experiencias a nivel de formación universitaria con otras carreras, es importante considerar los elementos recién expuestos además de revisar las posiciones paradigmáticas por la cual se observa y mira al sujeto inserto en un determinado entorno. Esto debido a las distintas posiciones por la cual se analiza la realidad a partir de las diferencias disciplinarias en las que se puede implementar este tipo de experiencia práctica. Siguiendo esta línea sería interesante poder contar con estudios que puedan implementar este modelo de intervención A+S/Enfoque comunitario en carreras que no necesariamente están ligadas a las ciencias sociales. Para esto considero fundamental, un escenario universitario donde existan redes interfacultades donde se puedan establecer experiencias de este tipo asociadas también a un trabajo práctico interdisciplinario.

9 Bibliografía

Arratia, A. (2008). Etica, Solidaridad y Aprendizaje Servicio en la educacion superior . *ACTA* , 61-68.

Canales, M. (2006). *Metodologias de Investigacion Social. Introduccion a los oficios*. Santiago: LOM.

Canto, Z. B., & Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formacion e Innovación Educativa Universitaria* , 87-97.

Casilimas, C. S. (2002). *Manual de Investigación Cualitativa*. Bogota: ARFO.

Cecchi, N. (2006). Aprendizaje servicio en educacion superior. La experiencia latinoamericana . *Seminario Internacional de Responsabilidad Social* (págs. 1-15). Caracas: Capacitacion Universitaria.

Corbin, A. S. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa*. Medellin: Universidad de Antioquia.

Decreto Universitario N°0028011. (2010). *Reglamento general de los estudios conducentes a los grados académicos de Magíster y Doctor*. Reglamento general de los estudios conducentes a los grados académicos de Magíster y Doctor.

Delgado, J. (1995). *Metodos y tecnicas cualitativas de investigacion en cinecias sociales*. Madrid.

Fernandez, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional del saber. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 39-57.

Ferullo, A. (2006). *El triangulo de las Tres P: psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidos.

Friedmann, R. (2004). *Gestión y Organización de Empresas en el siglo XXI*. Santiago: RIL.

- Furco, A. (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP CT.
- García, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Redalyc* , 253-269.
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. .
- Gregorio Rodriguez, J. G. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Aljibe.
- Guerrero, F. (2009). Aprendizaje Experiencial . dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/141/5/Capitulo4.pdf .
- Imbernon, F. (1999). *La educación en el siglo XXI Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F., Jarauta, B., & Medina, J. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Iñiguez, L. (1999). *Investigacion y Evaluacion Cualitativa: bases teoricas y conceptuales*. Barcelona: Universidad Autonoma de Barcelona.
- Iñiguez, L. (2008). Metodos cualitativos de investigacion en ciencias sociales., (págs. 1-2). Guadalajara.
- Iñiguez, L. (2008). *Metodos Cualitativos de Investigacion en Ciencias Sociales*. Guadalajara: Centro Universitario de ciencias sociales. Universidad de Guadalajara.
- Jose Alvaro, J. T. (1992). *Estructura Social y Salud Mental: influencias sociales y psicologicas en la Salud Mental*. Madrid: Siglo XXI.
- Julio Berdegué, A. O. (2007). *Sistematización de experiencias locales de desarrollo rural: Guía metodológica*. FIDAMERICA/PREVAL.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodologia de analisis de contenido teoria y practica* . Barcelona.
- Manzano, V. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación* , 477-489.

Maria Campo Redondo, C. L. (2009). La teoría Fundamentada en el estudio empirico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opcion* , 41-54.

Martinez Odría, A. (2007). SERVICE-LEARNING O APRENDIZAJE-SERVICIO. *Bordon. Revista pedagógica* , 627-640.

Martinez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las unversidades* . Barcelona.

Martinez, V. (2004). *Enfoque Comunitario*.

Martinez, V. (2006). Enfoque Territorial .

Martinez, V. (2005). *Modelos de Salud Mental*.

Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teorico metodologicas de la investigacion cualitativa*.

MINDES. (2010). *Marco conceptual de la sistematización de experiencias*. Lima.

MINSAL. (2011). *Estrategia Nacional de Salud mental: propuesta para una construcción colectiva*. Santiago.

MINSAL. (2000). *Plan de Salud Mental y Psiquiatria*.

Mondragon, L. (2007). Etica de la investigación psicosocial . *Salud Mental* , 25-30.

Montero, M. (2006). *Hacer para Transformar*. Buenos Aires: Paidos.

Montero, M. (2004). *Introduccion a la Psicologia Comunitaria* . Buenos Aires : Paidos .

Proyecto Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.

S. J. Taylor, R. B. (1987). *Intriduccion a los metodos cualitativos de investigacion*.

Salazar, j. (2012). *INTEGRACIÓN CURRÍCULUM E INNOVACIÓN SOCIAL: COMPROMISO SOCIAL*. Santiago: Facultad de Arquitectura y Urbanismo Univerisdad de Chile.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Sigmon, R. *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. San Francisco.

Sigmon, R. (1999). *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. San Francisco.

Sigmon, R. (1999). *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. San Francisco.

Sigmon, R. (1999). *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. San Francisco.

Tapia, M. N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. En J. C. Tedesco, *El aprendizaje servicio en la educación superior: una mirada analítica desde los protagonistas* (págs. 11-33). Buenos Aires: Editorial Univesitaria de Buenos Aires.

Tedesco, J. C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano . *146* , 74-89.

Villasante, T. R. (2004). *La Socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implícitas*. Consultado el 15 de Diciembre 2012: http://www.partehartuz.org/textos_04-05/socio-praxis.PDF.

10. Anexos

Consentimiento Informado

Yo,
RUT:....., he sido consultado(a) sobre mi participación en la investigación “ *Aprendizaje servicio desde el enfoque comunitario: propuesta de un modelo de articulación entre la formación académica y la comunidad en el área de psicología comunitaria*”, realizada por **Margareth Cleveland estudiante de post grado del Magister en psicología Comunitaria de la Universidad de Chile**, así como sobre mi consentimiento para autorizar el uso de la información recolectada con fines de difusión de los resultados de esta investigación que se lleve a cabo.

Entiendo que los resultados generales obtenidos de la investigación serán informados a mi persona como derecho por haber participado del estudio en cuestión.

Entiendo además, que la información será tratada en forma **absolutamente respetuosa, anónima y confidencial** en esta investigación y presentaciones desarrolladas por la institución académica, resguardando mí y cautelando la reserva sobre cualquier otro dato que pueda facilitar el reconocimiento de mi persona, si no doy expresa autorización para ello.

La entrevista podría ser grabada y su registro se mantendrá en privacidad y sólo la investigadora responsable y la persona encargada de transmitir las grabaciones tendrá acceso a la información que usted entregue.

Así mismo, entiendo que la firma de este consentimiento **es voluntaria**. También entiendo que puedo negarme a firmar, en cuyo caso mis datos no serán utilizados para los fines previamente señalados por la institución.

Sí, he leído y entiendo esta carta de consentimiento y estoy de acuerdo en autorizar a la Universidad de Chile el uso de la información en forma anónima y confidencial, bajo los términos expuestos.

.....

Firma

.....

Fecha

Pauta de entrevista estudiantes de psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile

Ámbito	preguntas
Trabajo en terreno	<p>¿Qué entienden por trabajo en terreno?</p> <p>¿Cómo lo han experimentado desde las prácticas?</p> <p>¿En qué año y curso te tocó realizar esta experiencia?</p> <p>¿Cuándo te mencionaron de trabajar en terreno como lo tomaste?</p>
Formación académica	<p>¿Qué es lo que distingue esta experiencia con otras en el ámbito académico?</p> <p>¿Qué cosas han adquirido como aprendizajes en esta experiencia? ¿Cuáles serían los principales aportes a su formación o los cambios que has notado?</p> <p>¿Cómo es la relación alumno- profesor que se establece?</p>
Articulación con alguna necesidad	<p>¿Cómo se logra llegar con una necesidad? ¿Formas y métodos?</p> <p>¿Cómo se trabaja en este ámbito? ¿Cómo los estudiantes establecen el diálogo? ¿Qué actitudes deben desplegar?</p> <p>¿Cuáles son las características de estas?</p> <p>¿Cómo logran visualizar que una experiencia de terreno resultó buena?</p> <p>¿Cómo se instala dentro de los tiempos de la academia?</p>
Comunidad	<p>¿Cómo ha sido la respuesta de las personas con las que se ha trabajado?</p> <p>¿Qué cosas han podido aprender de estas?</p> <p>¿Cómo se logra trabajar dentro de los tiempos académicos?</p>

Pauta entrevista a estudiantes de ingeniería comercial de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile

Ámbito	preguntas
Aprendizaje Servicio	<p>¿Qué entienden por aprendizaje servicio?</p> <p>¿Cómo lo han experimentado desde las prácticas?</p>
	<p>¿Qué es lo que distingue esta experiencia con otras en el ámbito académico?</p>

Formación académica	<p>¿Qué cosas han adquirido como aprendizajes en esta experiencia? ¿Cuáles serían los principales aportes a su formación o los cambios que has notado?</p> <p>¿Cómo es la relación alumno- profesor que se establece?</p>
Articulación con alguna necesidad	<p>¿Cómo se logra llegar con una necesidad? ¿Formas y métodos?</p> <p>¿Cómo se trabaja en este ámbito? ¿Cómo los estudiantes establecen el diálogo? ¿Qué actitudes deben desplegar?</p> <p>¿Cuáles son las características de estas?</p> <p>¿Cómo logran visualizar que una experiencia de A+S resulto buena?</p> <p>¿Cómo se instala dentro de los tiempos de la academia?</p>
Comunidad	<p>¿Cómo ha sido la respuesta de las personas con las que se ha trabajado?</p> <p>¿Qué cosas han podido aprender de estas?</p> <p>¿Cómo se logra trabajar dentro de los tiempos académicos?</p>

Pauta de observación participante

Descripción	Comentarios del observador (interpretativo evaluativo)
<p>Título:</p> <p>Hora:</p> <p>Fecha:</p> <p>Diagrama (posición del observador):</p>	

Registro Fotográfico (Experiencia Jardín Railen)

