



Universidad de  
**San Andrés**

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

La evaluación en proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario

María Nazarena Bamonte

Directora: Mg. Rebeca Anijovich  
Codirectora: Mg. Graciela Cappelletti

Buenos Aires, diciembre de 2018

## Dedicatoria

A mis padres, quienes me enseñaron a buscar siempre la formación personal y profesional.

A mis hermanos, por quienes siento un profundo cariño y admiración.

A mis sobrinos, que me enseñan diariamente la importancia de la superación y me dan motivos para creer, crecer y amar.



Universidad de  
**San Andrés**

## Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios cada oportunidad que me brinda en la vida para aprender y compartir experiencias valiosas junto a las personas que me rodean.

A mi familia por su apoyo y consejo en cada una de mis decisiones. A mis padres, Marita y Raúl, y a mis hermanos, Clara y Marcos por su incalculable incondicionalidad.

A la Universidad de San Andrés y al PROFOR por permitirme emprender este desafío intelectual.

A mis directoras de tesis, Rebeca y Graciela por su acompañamiento y por sus aportes fundamentales en este trabajo.

A Mercedes por su gran ayuda durante el proceso de investigación.

Especialmente a la Arq. Estela Marconi y al Arq. Juan Frid, creadores del Seminario Interdisciplinario de Urgencia Social, por su gran generosidad en la transmisión de las experiencias de la cátedra. A los profesores del SIUS, especialmente Emilia, Valeria, Verónica, Lucía, Verónica, Javier, Ivone y Noelia por su gran predisposición para facilitar todos aquellos datos necesarios para el trabajo de campo y permitirme observar clases durante todo el Seminario.

A los integrantes de CLAYSS, María Nieves, Alejandro, Enrique y Luz por facilitarme consejos, bibliografía y el acceso al SIUS.

A mis amigas, Marion, Sophie, Marta y Sofía por su cercanía y amistad.

A Mercedes, Tatiana y Josefina quienes me han animado y asesorado en la elección de la Maestría y se han preocupado por seguir cada paso, además de alegrarme con su hermosa amistad.

A mis compañeros de trabajo, los actuales y los antiguos, especialmente Florencia, María Elina y Luisina quienes han vivido junto a mí este largo recorrido.

A mis primos y tíos, por alegrarme en cada encuentro. Especialmente a Santiago, compañero de charlas y escritura.

A Ximena, Dolores y María del Valle, personas que admiro profundamente y me aconsejan siempre que lo necesito.

A Silvina y al P. Manuel, consejeros fundamentales de mi vida.

A todos y cada uno, gracias.

## INDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1: ESTADO DEL ARTE	11
1. Antecedentes relevados sobre Aprendizaje y Servicio Solidario	11
1.1. Impacto del AYSS en el desarrollo académico y cognitivo	12
1.2. Impacto del AYSS en el desarrollo cívico de los estudiantes.	14
1.3. Impacto del AYSS en el desarrollo vocacional y profesional	14
1.4. Impacto del AYSS en el desarrollo ético, moral, personal y social	15
1.5. Implementación e institucionalización del AYSS	16
1.6. Evaluación y Aprendizaje y Servicio Solidario	18
1.6.1. Evaluación de implementación o institucionalización de proyectos de AYSS.	18
1.6.2. La evaluación de los aprendizajes en Aprendizaje y Servicio Solidario	19
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	24
2. El Aprendizaje y Servicio Solidario	24
2.1. Orígenes y bases teóricas del AYSS	29
2.2.1. El AYSS en el Nivel Superior	33
2.2.1.1. Tipos de iniciativas de AYSS en la Universidad	38
2.3. Los cuadrantes del Aprendizaje y Servicio Solidario	38
2.4. Características del Aprendizaje y Servicio Solidario	41
2.5. Implementación del proyecto: Itinerario formativo	41
2.5.1 Procesos transversales: reflexión, evaluación y sistematización	43
2.6. La evaluación de los aprendizajes y evaluación de Aprendizaje Servicio Solidario	44
2.6.1. Consideraciones generales acerca de la evaluación de los aprendizajes	44
2.6.2. Tipos de evaluación	47
2.6.2.1. Evaluación sumativa y formativa	48
2.6.2.2. La evaluación auténtica	50
2.6.2.3. Tipos de evaluación auténtica	55
2.6.2.4. Rúbricas, portafolios y bitácoras	55
2.6.3. La retroalimentación	59
2.7. La formación y evaluación de las prácticas	64
2.7.1. La retroalimentación en la enseñanza de prácticas	68
2.8. Evaluación en Aprendizaje y Servicio Solidario	69
CAPÍTULO 3: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	78
3. Estrategia metodológica	78
3.1. Caso seleccionado	79
3.2. Instrumentos de recolección y análisis de datos	80

<b>CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DEL CASO</b>	<b>82</b>
4. Contextualización: El Seminario Interdisciplinario de Urgencia Social	82
4.1. Aprendizaje y Servicio Solidario en el SIUS	84
4.1.1. Procesos transversales en el AYSS	89
4.2. La Evaluación de los aprendizajes	89
4.2.1 Instancias evaluativas	90
4.2.2 Herramientas evaluativas	91
4.2.3. Las calificaciones en el SIUS	92
4.3. Las tareas auténticas y el Aprendizaje y Servicio Solidario	93
4.4. La retroalimentación como enseñanza y evaluación de prácticas	96
4.5. Las Bitácoras del alumno en el SIUS	105
4.6. La autoevaluación y coevaluación	110
4.6.1. Evaluación de la prosocialidad	114
4.7. Dificultades en la evaluación	115
4.7.1. Reunión de nivelación	116
4.8. Consideraciones finales	117
<b>CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES</b>	<b>119</b>
5. Las tareas auténticas y la evaluación auténtica en proyectos AYSS	119
5.1. Sobre la retroalimentación como estrategia de enseñanza y evaluación para el aprendizaje	120
5.2. Sobre las bitácoras del alumno	123
5.3. Sobre la autoevaluación y coevaluación como proceso metacognitivo	124
5.4. Limitaciones del estudio	125
5.5. Los aportes de este estudio	126
5.6. Consideraciones finales	127
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>128</b>
<b>7. ANEXOS</b>	<b>142</b>

## INTRODUCCIÓN

Plantar un árbol donde hay necesidad, es un acto solidario. Investigar las características del bosque y las causas de su degradación, es una actividad de aprendizaje. Comprometerse en una campaña de reforestación aplicando y aprovechando lo estudiado, es aprendizaje-servicio (Batlle, 2011: 3).

Los docentes y las instituciones educativas destinan tiempo y esfuerzo en desarrollar diversas estrategias de enseñanza que aporten calidad a la adquisición de aprendizajes, con el desafío de conectar los contenidos a contextos reales y socialmente significativos. Además, el desafío de educar las nuevas generaciones en competencias y habilidades sociales que fomenten el respeto y la solidaridad genera en la institución educativa distintos tipos de iniciativas, programas y proyectos transversales en función de esta necesidad.

En la segunda mitad del siglo XX comenzó a tomar renombre un tipo de iniciativa pedagógica que desembarca en las instituciones educativas para presentarse como una solución a la búsqueda de proyectos que unifiquen los diversos desafíos educativos: el Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS). No se trata de una actividad solidaria aislada o un conjunto de ellas, sino de una pedagogía específica que genera un “círculo virtuoso” (Tapia, 2009: 46) en el cual el aprendizaje es aplicado al servicio de la comunidad, en función de las necesidades detectadas. A su vez, esta acción solidaria en contextos reales permite la adquisición de nuevos conocimientos y competencias de gran utilidad para la participación ciudadana, el desempeño laboral futuro y el compromiso social. En línea con Tapia (2009: 21), definimos el aprendizaje y servicio solidario como:

Un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje: contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación.

Cada metodología educativa está acompañada por distintos enfoques evaluativos que buscan generar una unidad que permita mejorar los aprendizajes. El siguiente trabajo se presenta como una oportunidad de indagar el papel de la evaluación en estos proyectos.

## ¿Por qué esta tesis?

Los temas de investigación y las decisiones que ellos implican, suelen ser procesos espiralados que, en ocasiones, se asemejan a ciertos laberintos de decisiones que abarcan desde el interés por el tema hasta la factibilidad de la propuesta. De este modo, pretendemos iniciar la explicación del porqué de esta tesis realizando un breve recorrido de la decisión final de abordar este tema. Para eso, me tomaré la atribución de describir esto en primera persona ya que está ligado a mi recorrido como profesional.

Dos objetivos básicos han marcado mi trayectoria como docente: la idea de generar una educación de calidad y la preocupación por invitar a los alumnos al compromiso social, a aprender a dar con generosidad, no solo lo material, sino nuestro tiempo y nuestros conocimientos para lograr una verdadera inclusión social.

A través de inquietudes del entorno escolar, me encontré de modo teórico con esta metodología que, siendo aparentemente simple y conocida, implicaba un cambio de mentalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los primeros conocimientos de la metodología, asistiendo a cursos y talleres con Nieves Tapia, principal referente en nuestro país y fundadora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), generaron la posibilidad de conocer sus características y un sinnúmero de experiencias en distintos puntos de nuestro territorio y del mundo. Iniciativas que lograban realizar, en un proyecto articulado, un aprendizaje significativo y “útil” para solucionar una necesidad real de la sociedad, utilizando como principal insumo el conocimiento generado por la institución educativa.

La experiencia no quedó solamente en un conocimiento teórico ya que, en el ámbito laboral junto a otros profesionales con inquietudes similares, comenzamos a delinear algunas experiencias que nos permitieron ver el poder transformador de estas propuestas para toda la comunidad educativa. Estas experiencias motivaron mi recorrido profesional y mi intención de ahondar en el conocimiento académico de estas propuestas a través de escritos, estudios e investigaciones. De este modo notamos que se trata de una propuesta novedosa, por cuanto su recorrido teórico tiene aún varias hojas en blanco.

La intención de contribuir a este desafío sólo necesitaba concretarse en una propuesta. Así, en las diversas lecturas, la evaluación siempre se presentó como un tema pendiente de investigación y producción teórica, considerando que el abordaje de estas experiencias implica múltiples actores y dimensiones. Esto permitió delinear un problema

de investigación: ¿qué se evalúa y cómo se evalúa en proyectos de aprendizaje y servicio solidario?

### Relevancia del problema de investigación

Nuestro trabajo intenta orientar la mirada hacia el Aprendizaje y Servicio Solidario en general y hacia la evaluación de los aprendizajes en particular. En ese cometido nos guiaron las siguientes preguntas: ¿cómo se evalúa el aprendizaje en la metodología de AYSS? ¿Qué tipo de evaluación utilizan los profesores en estos proyectos? ¿se busca acreditar conocimiento? ¿se observa mayoritariamente el proceso? ¿qué enfoque prevalece: sumativo, formativo, auténtico?

Con estos interrogantes, inicialmente consideramos oportuno realizar una tesis de investigación bibliográfica que permitiera realizar un relevamiento de las investigaciones empíricas y teóricas acerca de la evaluación de los aprendizajes en proyectos de AYSS. Al comenzar la sistematización de estudios se encontraron producciones que evalúan el impacto de los proyectos, la implementación, el grado de satisfacción de estudiantes y docentes, entre otros. Habitualmente toma protagonismo la evaluación del proyecto en sí mismo o del servicio generado, pero advertimos cierta vacancia de investigaciones que detengan su análisis en la evaluación de los aprendizajes en los proyectos, sus enfoques, sus herramientas. Parte de las producciones académicas proponen las rúbricas (Furco, 1999; Campo Cano 2014; Puig Rovira y otros, 2015, 2017; Cumbo y Vadeboncoeur, 1998) como herramientas privilegiadas y mayormente utilizadas para proyectos complejos, donde la evaluación de los aprendizajes forma parte de varias dimensiones. Por tal motivo, la intención del presente trabajo es indagar qué enfoques y qué otros tipos de herramientas se proponen en la evaluación de los aprendizajes en tres proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario en una cátedra de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Dada la complejidad de la evaluación de los aprendizajes en proyectos educativos, surge la importancia de descubrir nuevos conceptos que contribuyan a las mejoras de esta práctica educativa. Específicamente en el AYSS es menester indagar qué se evalúa, cómo y de qué modo, ya que implica el abordaje de tareas reales y auténticas (Wiggins, 1989). El AYSS integra dos esferas: el conocimiento académico y el servicio, y esto complejiza su abordaje evaluativo.



Finalmente, consideramos de cierta relevancia estudiar esta temática para contribuir al desarrollo incipiente de investigaciones acerca de la evaluación de los aprendizajes de estas experiencias en nuestro país.

### Objetivos de la investigación

Los objetivos que orientan nuestra investigación son los siguientes:

#### Objetivo General:

Indagar acerca de los enfoques de la evaluación en proyectos de aprendizaje y servicio solidario en el Seminario Interdisciplinario de Urgencia Social en la Facultad de Arquitectura, diseño y urbanismo de la Universidad de Buenos Aires en el año 2017.

#### Objetivos específicos:

1. Describir tres proyectos de aprendizaje y servicio solidario del Seminario.
2. Indagar qué y cómo se evalúan los proyectos de Aprendizaje - Servicio: qué instancias del proceso son evaluadas e identificar los tipos de evaluación grupales y/o individuales
3. Identificar las dificultades señaladas por los docentes con relación a la evaluación de los proyectos.

Es de suma importancia realizar una aclaración acerca del primer objetivo específico. Tenemos conciencia que podría confundirse el objetivo con un paso necesario para realizar la investigación (Wainerman y Sautu, 1997). Pero contiene algunas consideraciones necesarias: en primer lugar, en ciertos ámbitos académicos el AYSS como metodología es aún desconocido. En segundo lugar, si bien las experiencias cada vez son más habituales, no resulta sencillo encontrar proyectos que se realicen según las características metodológicas que plantea la bibliografía, que gocen de un respaldo institucional y hagan referencia en sus prácticas al AYSS y no se confundan con iniciativas solidarias desarticuladas de los contenidos curriculares.

## Organización del trabajo

Esta tesis está organizada en cinco capítulos. El primero de ellos consiste en el Estado del Arte donde realizamos la revisión bibliográfica que sistematiza investigaciones y estudios acerca de nuestro objeto de estudio. Está estructurado en dos ejes: el primero de ellos es sobre las investigaciones acerca del Aprendizaje y Servicio Solidario y, el segundo, acerca de lo que se ha investigado acerca de la evaluación en estos proyectos.

El marco teórico que guiará nuestra investigación se desarrolla en el segundo capítulo y tiene dos ejes fundamentales: por un lado, el AYSS y por el otro la evaluación de los aprendizajes. Principalmente nos aproximamos al concepto de AYSS, su definición y la diferencia con otros conceptos similares como el *service learning* o Aprendizaje Servicio. Realizaremos un recorrido por sus bases teóricas, su contextualización histórica, la explicación de la metodología y las características que debe cumplir un proyecto para ser considerado de Aprendizaje y Servicio Solidario. En nuestro estudio, el AYSS estará contextualizado en las carreras de diseño y arquitectura, por lo tanto, consideramos oportuno desarrollar algunos conceptos acerca de la enseñanza de prácticas educativas (Schön, 1987; Chaiklin y Lave, 2001). El segundo eje de nuestro marco teórico corresponde a la evaluación de los aprendizajes en general y de la evaluación en AYSS en particular, haciendo referencia a los tipos de evaluación sumativa, formativa y auténtica.

El tercer capítulo corresponde al marco metodológico donde explicamos la estrategia metodológica que permitirá estudiar el caso seleccionado, se detallan las técnicas de recolección de datos y su análisis.

En el cuarto capítulo contextualizamos y describimos el caso, justificamos las decisiones que nos permiten analizar posteriormente los datos recolectados a través de entrevistas a docentes, observaciones de clase, análisis de herramientas evaluativas implementadas por la cátedra y el análisis de bitácoras de estudiantes.

Finalmente, el capítulo cinco detalla las conclusiones recogiendo los objetivos iniciales de la investigación. Como estudio de caso único, cuenta con las limitaciones propias de una investigación cuyos resultados no contribuyen a realizar generalizaciones. Tampoco pretende ser exhaustivo en el estudio de la evaluación, sino explorar y describir los enfoques evaluativos en tres proyectos de AYSS. Puntualizamos lo que se considera como aporte de la investigación, así como sus limitaciones y lineamientos para futuros estudios.

## CAPÍTULO 1

### ESTADO DEL ARTE

Dado el objeto de estudio de la presente investigación, el estado del arte se organiza en torno a dos ejes temáticos centrales: el Aprendizaje y Servicio Solidario y la evaluación en este tipo de proyectos. En el primer eje se incluyen aquellos estudios que abordan definiciones de la metodología, el impacto, la implementación y la institucionalización de la metodología. En el segundo eje, incluimos aquello que se ha investigado acerca de la evaluación en AYSS, tanto de los proyectos en sí mismos como de los aprendizajes involucrados en cada uno de ellos.

#### 1. Antecedentes relevados sobre Aprendizaje y Servicio Solidario

Para relevar antecedentes sobre el problema de investigación se utilizaron tres entradas: *service learning*, aprendizaje servicio o aprendizaje-servicio (APS) y aprendizaje y servicio solidario (AYSS). Justificamos esta decisión según la afirmación de Furco (2007) que el Aprendizaje Servicio cuenta con aproximadamente 200 definiciones distintas, por lo que el campo de investigación resulta muy complejo de abordar. Debido a esta problemática, una parte importante de la producción académica acerca de este tópico intenta definir desde distintos aspectos lo que es el AYSS:

Experiencias, proyectos o programas institucionales de servicio solidario protagonizados activamente por los estudiantes, y articulados intencionadamente con los contenidos de aprendizaje, que pueden desarrollarse en instituciones educativas de todos los niveles y modalidades, como en organizaciones sociales (Tapia, 2006: 25).

Una metodología de enseñanza y aprendizaje que genera aprendizajes significativos, y permite el aprendizaje en base a problemas reales con el objetivo de ofrecer soluciones concretas, y optimizar el desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes al motivar a los estudiantes a indagar e involucrarse en forma solidaria con el contexto social (Tapia, 2006: 25).

Una filosofía o pedagogía: “El aprendizaje-servicio es una manera de pensar la educación y la enseñanza (una filosofía) con las correspondientes herramientas y estrategias de enseñanza (una pedagogía) que requiere de los estudiantes aprender y desarrollarse a través de la activa participación en actividades de servicio para alcanzar objetivos definidos por organizaciones comunitarias...” (Osman y Petersen, 2013:7 en CLAYSS, 2015).

Para complejizar este desarrollo, consideramos esclarecedor el aporte de Escofet y otros (2016) quienes sistematizan estas diferencias y consideran que, ya sea una metodología, una pedagogía o una estrategia metodológica, se trata de una experiencia

educativa que permite adquirir unos aprendizajes contextualizados “en unas necesidades comunitarias que ofrecen a la institución educativa la oportunidad para redefinir su misión en la relación que establece con la comunidad” (Escofet y otros, 2016: 930).

En relación con la amplitud en el desarrollo académico, Furco (2004) agrupa las investigaciones acerca del aprendizaje servicio y *service learning* a través de tres grandes campos: el impacto, la implementación y la institucionalización de los proyectos. Los estudios acerca del impacto de los proyectos de aprendizaje servicio revisten especial interés en el campo académico ya que intentan indicar la incidencia de estos proyectos en la comunidad educativa. En ese sentido, Furco (2004) uno de los investigadores referentes del Aprendizaje Servicio, detalla seis campos en los que se ha estudiado el impacto de estos proyectos: impactos en el desarrollo académico, en el desarrollo cívico de los estudiantes, el desarrollo vocacional, ético, personal y social. Es de gran utilidad para nuestro trabajo detallar los campos de estudio que presenta el autor, ya que colaboran en la sistematización de investigaciones de esta metodología (Furco, 2004 en Clayss, 2004: 21-24).

### 1.1. Impacto del AYSS en el desarrollo académico y cognitivo

Algunos aspectos estudiados en las investigaciones refieren al aumento del rendimiento académico de los estudiantes en tests estandarizados (Billig, 2003; Santmire, Giraud, and Grosskopt, 1999; Weiler y otros, 1998; Akujobi y Simmons, 1997). En esta línea, Billig (2003) presenta un estudio comparativo entre alumnos de una escuela en las áreas de Arte, Ciencias y Lengua, donde los alumnos de 6° obtuvieron resultados significativamente más altos que los alumnos de 4° y 8° en el mismo test. “Los datos cualitativos revelaron que algunos de las diferencias pueden explicarse por el contenido de las actividades de aprendizaje de servicio y la calidad de las experiencias de aprendizaje de servicio” (Billig, 2003: 4).

Otras investigaciones destacan mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias (Wurr, 2002, 2012; Melchior, 1999; Howard, Markus, and King, 1993). Al respecto, Wurr (2012) analiza la incidencia del aprendizaje servicio en los resultados académicos sobre procesos de escritura. Concluye el autor:

Los hallazgos sugieren que el aprendizaje servicio afecta la escritura de los estudiantes y los procesos de investigación, incluidos el desarrollo del tema y los métodos de investigación. Además, el aprendizaje-servicio brinda abundantes oportunidades para mejorar el pensamiento crítico y la consideración de múltiples perspectivas (Wurr, 2012: 103).

En referencia a otros impactos del APS en los alumnos, Furco (en Clayss, 2004: 22) menciona aquellas investigaciones que destacan una “mayor asistencia, motivación respecto a la escuela y retención”: Gallini y Moely, 2003; Furco, 2003; Muthiah, Bringle, y Hatcher, 2002; Follman, 1999; Stupik, 1996; Melchior y Orr, 1995; Stephens, 1995; Shaffer, 1993. Otras investigaciones destacan “mejores notas promedio”: Follman, 1999; Weiler et al., 1998; Stupik, 1996. También “mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja”. Astin y Sax, 1998; Eyster and Giles, 1999; Osborne y otros, 1998; Weiler y otros, 1998; Akujobi y Simmons, 1997; Stupik, 1996; Melchior y Orr, 1995; Batchelder y Root, 1994). No es nuestra intención detenernos en cada una de las investigaciones, pero sí describir algunas de ellas que consideramos relevantes.

Por ejemplo, Astin y Sax (1998), con la finalidad de indagar el impacto de la participación social en proyectos de APS, realizan un estudio longitudinal sobre 35 estudiantes pertenecientes a 42 instituciones. Según sus resultados, cuanto más tiempo se dedica al servicio, más positivo es el efecto en el desarrollo académico y el desarrollo y sentido de responsabilidad cívica. De modo similar, Batchelder y Root (1994) realizaron un estudio comparativo entre dos grupos de 48 estudiantes con la finalidad de examinar la influencia del servicio en el aprendizaje, la prosocialidad y la identidad, a través de encuestas, ensayos y exámenes. Los autores notaron mejoras significativas en los estudiantes que forman parte de proyectos de aprendizaje servicio en cuanto a la adquisición de habilidades cognitivas complejas y mayor conciencia de la multiplicidad de dimensiones que deben considerarse en una problemática social, además de una mejora en el pensamiento prosocial. Entendido este último como comportamientos que favorecen desinteresadamente a otras personas, grupos o metas sociales (Tapia, 2001).

Como parte del corpus de investigaciones realizadas en nuestro país, Ierullo y Ruffini (2017) realizaron encuestas a 518 alumnos que participaron de “Programas de Apoyo a Escuelas Solidarias” de CLAYSS en Argentina y Uruguay en las cuales se indagaron “las actividades de participación de los estudiantes en el marco del proyecto, su rendimiento académico en las asignaturas involucradas y la valoración de los mismos acerca del trabajo comunitario y del aporte del proyecto en su formación académica” (CLAYSS, 2017: 108). Los autores afirman que los alumnos valoran los aportes positivos de los proyectos de AYSS en su formación académica. Aunque estos resultados se obtienen siempre que se sostenga la participación de los alumnos durante todo el proyecto, se garantice el protagonismo del alumnado y se desarrollen simultáneamente actividades tanto en el aula como en la comunidad.

## 1.2. Impacto del AYSS en el desarrollo cívico de los estudiantes.

Estos estudios refieren a la adquisición de habilidades cívicas por parte de los estudiantes como la “mayor comprensión de la política y las actividades gubernamentales: Levine y Lopez, 2002; Torney-Purta, 2002. También registran “mejor participación en la comunidad y las cuestiones públicas”: Melchior, 2002; Kahne, Chi y Middaugh, 2002; Youniss, McClellan, and Yates, 1997; Berkas, 1997 en CLAYSS, 2004: 23).

Eyler y Giles (1999) realizaron un estudio que incluyó encuestas a 1500 alumnos de los cuales 1100 participaban de experiencias de aprendizaje servicio y 400 no participaban de este tipo de experiencias, señalan que el APS tiene impacto positivo en el desarrollo personal, en la responsabilidad social en habilidades interpersonales como la tolerancia, así como en el aprendizaje y su aplicación a la vida cotidiana. En esta misma línea, Dalton y Petrie (1997), como resultado de entrevistas en profundidad a siete estudiantes universitarios, afirman que fomentar actividades de servicio y voluntariado genera en los estudiantes y compañeros actitudes de compromiso y liderazgo. Además, autores como Fenzel y Leary (1997) y Eyler y Giles (1999) destacan en sus estudios los impactos positivos que tiene el Aprendizaje Servicio en la adquisición de habilidades sociales, el desarrollo de la conciencia social y el desarrollo de la conciencia moral.

## 1.3. Impacto del AYSS en el desarrollo vocacional y profesional

Una de las características más destacadas del Aprendizaje Servicio es la vinculación de la realidad con la institución educativa y el alumnado. El contacto con problemas reales, que requieren la resolución de tareas complejas, promueve la adquisición de conocimientos personales y profesionales. Algunas investigaciones estudian la incidencia del APS en las opciones vocacionales de los estudiantes, la mejora de competencias profesionales o la preparación para el mundo del trabajo (Furco, 2002; Shumer, 1998; Weiler y otros, 1998; Conrad and Hedin, 1989 en CLAYSS, 2004: 23). En un estudio longitudinal, Vogelgesang y otros (2000: 3) buscan respuesta a dos interrogantes: “explorar los efectos comparativos del servicio de aprendizaje y el servicio comunitario en el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes universitarios y mejorar nuestra comprensión de cómo el aprendizaje mejora con el servicio”. A través del seguimiento de 22.236 estudiantes, de los cuales 30% participaron de proyectos de aprendizaje servicio, el 46% de algún tipo de servicio comunitario y el 24% restante no participó de



este tipo de actividades. Evaluaron a los estudiantes en la autoeficacia, el rendimiento personal, los resultados académicos, entre otros. Complementariamente, realizaron un estudio cualitativo en un subgrupo que incluyó entrevistas grupales y personales. Algunos de sus resultados muestran efectos positivos en el rendimiento académico y habilidades de escritura, así como en valores relacionados con el compromiso solidario y el aumento de liderazgo. Los autores infieren que la presencia de actividades de servicio influye en la decisión de los estudiantes en seguir carreras relacionadas con el campo del servicio.

#### 1.4. Impacto en el desarrollo ético, moral, personal y social

En estos estudios, Furco (2004) menciona que “los hallazgos han demostrado: ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo, mayor autoestima, mayor conocimiento de sí mismo, mayor resiliencia, mayor empoderamiento y eficacia personal” (CLAYSS, 2004: 23). Para profundizar en estos aspectos, la investigación de Melchior (2000) concluye que los estudiantes tienen mayor propensión a aceptar la diversidad cultural, toman mayor conciencia de necesidades comunitarias y desarrollan mayor ética de servicio. Para realizar estas afirmaciones, se basan en el análisis de encuestas a 1000 estudiantes y entrevistas a docentes y personal de la comunidad escolar. De modo similar, en el estudio de Batchelder y Root (1994) también se percibe un aumento de toma de decisiones prosociales de los alumnos en sus respuestas a los exámenes.

Por su parte, Fenzel y Leary (1997) realizaron dos estudios mixtos en una escuela donde compararon dos grupos de 28 alumnos, uno de ellos pertenece a un curso introductorio de APS. Los autores aplicaron, a ambos grupos, entrevistas, exámenes, resoluciones de casos y una escala de responsabilidad social y personal. Si bien el análisis cuantitativo no demostró diferencias en actitudes de responsabilidad personal, el análisis de las entrevistas permitió observar que los estudiantes demostraban mayor interés por las personas desfavorecidas, se sentían más comprometidos con el trabajo social y tenían mayor convencimiento de poder aportar soluciones desde su propio lugar (Eyler y Giles, 2001).

Un estudio realizado en una universidad eslovaca (Brozmanová Gregorová, 2017) compara dos cursos de los cuales uno de ellos participa de proyectos de APS. Con la finalidad de indagar si la asistencia a cursos de aprendizaje servicio aumenta la responsabilidad social y personal de los estudiantes, aplicaron una encuesta con una escala de responsabilidad social y personal. En análisis de 36 respuestas del primer grupo

y de 20 del segundo, les permite afirmar que, utilizar la estrategia del APS, colabora en el desarrollo de habilidades sociales y responsabilidad personal. Agrega la autora que los estudiantes que cursan estos proyectos “no solo tienen una actitud positiva hacia otros, pero también son más sensibles a sus problemas. Creen que tomar medidas responsables tendrá un impacto en el entorno social o físico” (Brozmanová Gregorová, 2017:86).

Acerca del impacto del APS en la Universidad, Cabrera-Murcia (2017) se propone describir la percepción que tienen los docentes y los alumnos sobre los aprendizajes adquiridos. Para ello, administraron un cuestionario a 247 personas de tres universidades diferentes que permitió, por un lado, recoger su percepción sobre su formación personal, vinculación con el medio social, relación con socio comunitario y rol del equipo docente. Por otro, los aspectos más significativos de su participación. Algunas de las conclusiones permiten ver que los alumnos reconocen la mejora académica por su conexión entre teoría y práctica, aumento de su conciencia social y aumento de proyecciones futuras a nivel profesional por la relación con entornos reales. A su vez, los docentes consideran que las experiencias de aprendizaje servicio favorecen el conocimiento de la realidad, la responsabilidad social, la conexión teoría y práctica, así como el desarrollo de habilidades analíticas y de valoración del rol profesional.

En resumen, los estudios detallados, permiten señalar que los proyectos de Aprendizaje Servicio impactan positivamente en la adquisición de competencias sociales y en el desarrollo ético, moral y personal de los estudiantes.

### 1.5. Implementación e institucionalización del AYSS

El creciente desarrollo de proyectos de AYSS en las instituciones educativas, generó abundantes investigaciones acerca de su implementación e institucionalización. Estudios como los de Fontana (2017); Serrano y Véliz (2017); Tolosa (2017), Escofet, Puig y Rubio (2015); Abramovich, Da Representação y Fournier (2012); entre otros, analizan la aplicación o incorporación de experiencias de AYSS, ya sea en una materia específica o en niveles institucionales. Varios estudios (Roldán, Villanueva y Álvarez, 2012; Volpe, Sardi, Gutierrez y Herrero, 2012; Gysling, Flandes y Campos, 2015) analizan proyectos que surgen como iniciativa de una asignatura determinada.

Una de las primeras investigaciones realizadas por CLAYSS (2005), tuvo como objetivo realizar un estudio exploratorio que permitiera sistematizar el gran abanico de experiencias e iniciativas solidarias de instituciones educativas de la Argentina. Para tal fin, se utilizaron como base de datos las 6100 propuestas participantes del “Premio



Presidencial Escuelas Solidarias” del período 2000-2001<sup>1</sup>. Esto permitió realizar un perfil de las escuelas que participaron del premio y del tipo de experiencias de AYSS, así como conocer gran número de iniciativas acerca de temáticas variadas: educación, medio ambiente, salud, problemáticas socioeconómicas, etc. Los resultados de la investigación permitieron diferenciar entre los conceptos de:

Actividad, categoría temática y destinatario; la agrupación de temáticas y subtemáticas en grandes categorías abarcadoras; la clasificación de los diversos tipos de destinatarios en función de situaciones socioeconómicas culturales específicas, además de la ya tradicional clasificación por grupo etario (Tapia y otros, 2005: 158).

Otros estudios realizados por CLAYSS (Ierullo, 2010 y 2013) presentados en los informes “Crear para Ver” realizan un análisis exhaustivo y la evaluación del nivel de institucionalización y calidad de las propuestas pedagógicas del AYSS en 28 escuelas en 2010 y 50 escuelas en 2013. Reviste especial importancia dado que forman parte de las primeras investigaciones empíricas realizadas en Argentina.

En el Nivel Superior y Universitario, Fontana (2017) realiza un estudio de implementación del APS en la Universidad. Por su parte, Jeldes, Fouillioux, Gonzalez y Márquez (2017) implementan los proyectos de aprendizaje servicio en la carrera de fonoaudiología en la Universidad Católica de Chile y realizan encuestas de opinión sobre una selección de estudiantes y docentes. Los resultados permiten notar que los alumnos consideran positiva la implementación de esta metodología ya que les permite adquirir compromiso con la sociedad y mayor liderazgo, así como trabajar en equipo a través de la resolución de problemas y fomentar el pensamiento crítico. En la misma línea, Orus, Vazquez, Arranz y Otal (2014) evalúan la implementación de un programa de APS dedicado a género, educación y atención a la diversidad en la formación de estudiantes de Magisterio.

Acerca de la implementación del AYSS en Argentina, Gezuraga y Herrero (2017) realizan un relevamiento de diversos programas de aprendizaje servicio en universidades de Buenos Aires. A través de revisión de documentación institucional, entrevistas y visitas a los proyectos, realizan un mapeo de implementación del AYSS en la Universidad. Recogen experiencias de la UBA en las facultades de Ciencias Veterinarias, Odontología, Ciencias Económicas y Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Los autores mencionan en su

---

<sup>1</sup> El “Premio Presidencial Escuelas Solidarias” es un concurso realizado por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación que invita a participar a todas aquellas escuelas que realicen experiencias educativas solidarias.

estudio al que será nuestro caso, el Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social (SIUS). Además, destacan experiencias de AYSS de la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad Tecnológica Nacional.

#### 1.6. Evaluación y Aprendizaje y Servicio Solidario

Los estudios acerca de la implementación e institucionalización de los proyectos de AYSS permiten sondear el grado de aplicación de los proyectos en contextos reales. En varias ocasiones estos estudios mencionan distintos aspectos de la evaluación, aunque generalmente referidas a la evaluación del proyecto en sí mismo. En la búsqueda de investigaciones y estudios que aborden o mencionen la evaluación en AYSS, APS o *Service Learning Assessment* se pueden distinguir aquellos que evalúan la implementación o institucionalización de las experiencias; y los que estudian la evaluación de los aprendizajes en los proyectos.

##### 1.6.1. Evaluación de implementación o institucionalización de proyectos de AYSS.

Estos estudios abarcan aquellas investigaciones que utilizan diversos instrumentos para evaluar, tanto experiencias piloto como aquellas institucionalizadas. Algunas se inician en asignaturas específicas y otras en proyectos transversales o interdisciplinarios de una institución. En esta línea Valderrama, Rojas Zamorano, González y Ferrari (2018) utilizan diversos instrumentos para evaluar los resultados de la implementación de un proyecto piloto de APS en un instituto de Nivel Superior relevando información acerca de las percepciones de los estudiantes, la motivación, la predisposición de los docentes en este tipo de tareas y la satisfacción de los socios comunitarios.

En su tesis doctoral, Sotelino Losada (2014) realiza una evaluación de las universidades españolas, utilizando una muestra representativa de la Universidad de Compostela donde evalúa la práctica docente, el compromiso social de los profesores, el estilo de aprendizaje y el conocimiento y pertinencia del APS en la Universidad.

A través del análisis de cuestionarios de autoevaluación en los estudiantes de ingeniería e informática para medir los beneficios del *service learning*, Hang-Yin Kao y otros (2014) alegan que los estudiantes adoptan actitudes positivas hacia el tipo de aprendizaje adquirido a través de estos proyectos. Además, señalan que existe una relación entre el aprendizaje y las consideraciones de los alumnos respecto a las disciplinas profesionales.

Además de analizar las percepciones de los alumnos, estudios como el de Steimel (2013) evalúan las percepciones de los socios comunitarios del proyecto a través de entrevistas semiestructuradas cuyos resultados sugieren mejoras en el diseño y calidad de proyectos.

Finalmente, con la intención de CLAYSS de medir la institucionalización de experiencias en la Argentina, los informes realizados por Ierullo (2010, 2013) evalúan un gran número de propuestas a través de fichas elaboradas por docentes y directivos e informes confeccionados por profesionales de CLAYSS. De este modo, los datos relevados permiten evaluar el grado de institucionalización de los proyectos y su alineamiento con las propuestas teóricas del AYSS.

#### 1.6.2. La evaluación de los aprendizajes en Aprendizaje y Servicio Solidario

Resulta pertinente señalar que, en nuestro relevamiento de investigaciones, hemos encontrado cierta escasez de estudios acerca de la evaluación de los aprendizajes involucrados en los proyectos de AYSS. Como hemos referido previamente y en consonancia con Furco (2004) los hallazgos más consistentes en las investigaciones se refieren al desarrollo personal y social de los estudiantes, a la autoestima, al empoderamiento y conductas prosociales, así como la motivación y compromiso. Incluso, la producción bibliográfica y teórica acerca de la evaluación de los aprendizajes en AYSS aún admite considerables aportes para ampliar las perspectivas, incluyendo nuevos enfoques y herramientas. Esto se sustenta en que, en gran parte de las investigaciones empíricas, se propone y utiliza las rúbricas evaluativas como elemento principal para evaluar los proyectos y los aprendizajes.

Una de las primeras rúbricas fue elaborada por Furco (1999: 1) en base a experiencias de pruebas comparativas desarrolladas por “el programa *Continuums of Service*” y con la colaboración de varios expertos en *service learning*. El resultado del trabajo es una rúbrica que contiene cinco dimensiones fundamentales acerca del Aprendizaje Servicio y establece un punto de partida para propuestas posteriores de rúbricas. El contenido de la propuesta de Furco abarca las siguientes dimensiones:

1. Filosofía y misión del Aprendizaje-Servicio
2. Involucramiento y apoyo de los docentes en el Aprendizaje Servicio
3. Involucramiento y apoyo de los estudiantes en el Aprendizaje Servicio,
4. Participación y asociación de los Socios Comunitarios
5. Apoyo institucional al Aprendizaje-Servicio

En esta línea, Campo Cano (2014) plantea como objetivo estudiar qué caracteriza las propuestas de aprendizaje servicio de alta calidad en la educación superior realizando un relevamiento de diez categorías, indicadas por expertos, sobre aspectos claves de los proyectos. En base a su investigación, propone la elaboración de una rúbrica evaluativa dada la complejidad de los proyectos universitarios de APS. Los elementos incluidos en la rúbrica se seleccionan según las sugerencias realizadas por expertos en APS en entrevistas y grupos de discusión: el enfoque de aprendizaje, las competencias promovidas, el nivel de participación, la evaluación del proyecto, el seguimiento académico, la transdisciplinariedad, el impacto y proyección social, el trabajo en red, el campo profesional y la institucionalización académica. La décima dimensión de la rúbrica propone la evaluación de los aprendizajes indicando como nivel de máximo desempeño “se evalúan los aprendizajes, el servicio a la comunidad y el proyecto de manera global con el objetivo de mejorarlo en las próximas ediciones. La evaluación se lleva a cabo por todos los participantes del proyecto” (Campo Cano, 2014: 181).

Posteriormente y, luego de varias publicaciones, Puig Rovira, Martín García y Rubio Serrano (2015, 2017) comienzan un proceso de construcción de rúbrica de autoevaluación de proyectos de APS a partir de un grupo de trabajo con once investigadores que dominan la temática y que están implicados en diversas investigaciones de APS. Los autores consideran que la evaluación de proyectos resulta una tarea muy compleja ya que intervienen diversos aspectos y actores, señalan que esta complejidad justifica que aún sea un aspecto poco estudiado. Para tal fin, realizaron un relevamiento de datos que incluyó una revisión sistemática de experiencias significativas, estudios teóricos acerca de los dinamismos de aprendizaje en el APS y un “cruce del material empírico y la reflexión teórica para elaborar la rúbrica” (Puig Rovira y otros, 2015: 115). Dicho instrumento cuenta con cuatro niveles descriptivos y contempla dimensiones básicas como las necesidades sociales, el servicio, el sentido social y los aprendizajes; y las dimensiones organizativas como el partenariado y consolidación en centros y entidades. Luego, los autores retoman este trabajo y especifican cada una de las dimensiones, sus aspectos, implicancias y explicaciones a través de su artículo “¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?” y posterior libro homónimo (Puig Rovira y otros, 2017).

En otro orden de investigaciones y, en función de la evaluación de los aprendizajes, Martínez-Vivot y Folgueiras (2015) realizan una investigación evaluativa sobre el impacto del proyecto en la formación de competencias genéricas y específicas de 30

estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Se utilizó una modalidad de evaluación participativa que las autoras definen como “facilitadora, agente de cambio, educadora y promotora de colaboración” (Martínez-Vivot y otros, 2015: 133). La investigación tiene tres fases con dos niveles de evaluación y uno de ellos busca identificar la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. La primera fase de la investigación está destinada a una evaluación diagnóstica, la segunda fase evalúa la aplicación del proyecto y la “valoración de las competencias genéricas y específicas que desarrollan los estudiantes durante la aplicación del proyecto” (Martínez-Vivot y otros, 2015: 134). Los resultados del estudio se refieren a la primera etapa ya que los autores postergan el análisis del resto de las fases para futuros estudios. Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios diagnósticos a los habitantes del barrio; cuestionarios de autoevaluación de los estudiantes para identificar la adquisición de competencias genéricas y específicas, entrevistas a personal de salud para identificar necesidades sentidas y reuniones de reflexión entre alumnos y docentes para “analizar y reflexionar sobre las competencias genéricas adquiridas por los estudiantes durante la elaboración del proyecto de APS” (Martínez-Vivot y otros, 2015: 135). La tercera y última fase, se propone identificar y evaluar las competencias genéricas y específicas durante la evaluación del proyecto, aunque no cuenta con el análisis final. Para tal fin, los instrumentos utilizados fueron reuniones de reflexión con docentes y estudiantes acerca de las competencias adquiridas y entrevistas acerca del grado de satisfacción de las personas de la comunidad que accedieron al servicio. Finalmente, se realizó un análisis documental de fichas clínicas de los pacientes animales para “identificar la adquisición de competencias específicas a través del análisis de los casos tratados” (Martínez-Vivot y otros, 2015: 136).

Los resultados preliminares de la investigación, en cuanto a la evaluación de competencias, permiten identificar algunas propuestas por el plan de estudios tales como la planificación y gestión del tiempo, la capacidad de comunicarse de modo oral y escrito, el compromiso ético, la capacidad de relación, la apreciación de la diversidad y multiculturalidad, entre otras.

En el caso de la Universidad de Massachusetts, Keisch y Keene (2010) evalúan la implementación del *service learning* a través de un estudio de sensibilidad etnográfica que permite describir la evolución del método en un estudio longitudinal. Enfocan su descripción, primordialmente, en la evaluación de los proyectos, considerando que los medios tradicionales de evaluación son insuficientes para medir los verdaderos logros del

*service learning* en los estudiantes. Consideran críticamente que aún resta avanzar en las investigaciones para, no sólo indagar el funcionamiento de los proyectos, sino definir conceptualmente su funcionalidad. Los autores, en línea con Cooks y Scharrer (2006), señalan la importancia de la visión de un enfoque alternativo a través de “el uso de diarios estudiantiles y documentos de reflexión” (Keisch y Keene, 2010: 24). Por tal motivo, realizan observaciones participantes, grupos focales y análisis de historias personales de los alumnos acerca del interés en trabajar por el cambio social. Complementariamente, la aplicación de entrevistas semi-estructuradas, el análisis de incidentes críticos y una escritura con reflexiones finales sobre las experiencias de *service learning* permitieron concluir que, para realizar una evaluación significativa es recomendable realizar estudios longitudinales.

Investigaciones como la de Werder y Strand (2011) miden el rendimiento académico a través de instrumentos evaluativos diseñados específicamente para los estudiantes. En este caso, para alumnos de la carrera de Relaciones Públicas de una Universidad de Florida, Estados Unidos evalúan “medidas de habilidades prácticas, habilidades interpersonales, responsabilidad personal y ciudadanía, así como habilidades funcionales, creativas e investigativas específicas de la disciplina” (Werder y Strand, 2011: 478).

Escofet, Folgueiras, Luna y Palou (2016), tomando como base una investigación de Folgueiras Bertomeu y otros (2013) acerca del grado de satisfacción de estudiantes universitarios en proyectos de APS, elaboran y validan un cuestionario para la valoración de proyectos que actualmente comienza a implementarse en diversas investigaciones. En dicho cuestionario examinan el nivel de percepción que tienen los estudiantes acerca de la adquisición de competencias generales o transversales.

Referido al enfoque de evaluación, Cumbo y Vadeboncoeur (1998), como premisa inicial de su estudio, vinculan las estrategias evaluativas al movimiento de evaluación auténtica promovida por Wiggins (1989), ya que las tareas propias de estos proyectos incluyen problemas reales y requieren la aplicación y desarrollo de habilidades cognitivas complejas. A través de un estudio cualitativo advierten que, en varias oportunidades, los docentes desconocen cómo demostrar a sus alumnos los aprendizajes que adquieren a través de los proyectos de APS. En consecuencia, los autores proponen realizar una rúbrica que facilite la evaluación de los aprendizajes en la que se evalúen por separado los objetivos del proyecto, los objetivos del aprendizaje y los objetivos del servicio. La



rúbrica pretende evaluar todos los aprendizajes que implica el proyecto y las herramientas necesarias para recoger evidencias de aprendizaje.

Finalmente, Subramony (2000) realiza una investigación acerca de la importancia del *feedback* por parte de los profesores y del destinatario en el aprendizaje servicio. De un estudio que incluye 177 encuestas a estudiantes de tres escuelas, destaca que la retroalimentación en el trabajo impacta en tres aspectos: la adaptación al trabajo y conocimiento de criterios de rendimiento, autoconocimiento de las propias habilidades y autoeficacia en su trabajo cotidiano. Destaca la relevancia del *feedback* docente y la injerencia de las devoluciones del destinatario del servicio en el trabajo estudiantil, ya que permite comprender el impacto de su trabajo. Concluye el autor que “aquellos alumnos que están positivamente dispuestos a recibir retroalimentación parecen tener mayor éxito en el aprendizaje de sus experiencias de aprendizaje servicio” (Subramony, 2000: 51).

Para concluir, este apartado permite observar una gran producción de investigaciones acerca del impacto, la institucionalización y la implementación del AYSS. Por el contrario, nos permite notar cierta vacancia de estudios que ahonden en los enfoques de la evaluación de los aprendizajes y contribuyan a nuestra pregunta y problema inicial de investigación.

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO

El presente apartado está organizado en dos grandes ejes. Por un lado, el Aprendizaje y Servicio Solidario y por el otro la evaluación de los aprendizajes. En el primero definiremos el AYSS y detallaremos los orígenes y bases teóricas de esta metodología. Especificaremos sus características y elementos integrantes, así como las condiciones educativas y de servicio social que incluyen los proyectos. En el segundo eje abordaremos consideraciones generales acerca de la evaluación de los aprendizajes que nos permitirán distinguir sus tipos y características. Los conceptos de evaluación sumativa y formativa constituyen el punto de partida para delinear nuestro marco teórico introduciendo aportes referidos a la evaluación para el aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017) y la evaluación auténtica (Wiggins, 1989). Considerando que el caso elegido para nuestro estudio abarca carreras de diseño y de arquitectura también desarrollaremos brevemente la enseñanza y evaluación de las prácticas educativas y de las conversaciones dialógicas que se generan entre docentes y alumnos en diálogos de retroalimentación presentes en el trabajo de taller. En función de estos conceptos, finalmente, delinaremos los supuestos teóricos acerca de la evaluación de los aprendizajes en los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario.

#### 2. El Aprendizaje Servicio Solidario

Las actividades solidarias en las instituciones de educación formal y no formal han tenido lugar a lo largo de la historia y, como veremos posteriormente, durante el siglo XX el movimiento del AYSS comenzó a insertarse en la realidad educativa institucional. El AYSS comienza a conceptualizarse como un movimiento pedagógico hacia mediados de siglo y, a partir de 1980, se introducen investigaciones producidas en Iberoamérica que definen y caracterizan el movimiento en nuestra región. Entonces, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de Aprendizaje Servicio Solidario?

La acepción más conocida a nivel internacional para esta metodología es la de *Service-learning*. Se considera que fue utilizada por primera vez en 1967 cuando “William Ramsay, Robert Sigmund y Michael Hart lo emplearon para describir un proyecto de desarrollo local llevado adelante por estudiantes y docentes de la *Oak Ridge Associated Universities* en Tennessee junto con organizaciones de la zona” (Ochoa, 2005:



113). Más tarde, menciona Tapia (2008) se consolidó el término en la primera *Service-Learning Conference* en Atlanta, Estados Unidos en 1969.

Resulta relevante realizar una aclaración en pos de los lineamientos del marco teórico del trabajo de investigación: en los países de habla hispana, el concepto de servicio tiene diversos significados, algunos de ellos refieren al servicio con una connotación económica o remunerativa. Por lo tanto, Tapia (2004) y otros autores regionales, agregan la palabra “solidaridad” y resignifican el concepto en Aprendizaje y Servicio Solidario en función de clarificar la finalidad de la metodología. Es decir, una experiencia educativa, planificada y curricular, con un servicio solidario, desinteresado, donde no hay una relación simple de “beneficiario” y “beneficiante” sino que establece una relación recíproca con la comunidad. Además, la inclusión del término solidaridad contribuye a evitar ciertas connotaciones paternalistas, individualistas o la consideración del trabajo de los estudiantes como “mano de obra barata” (Tapia, 2007). Por tanto, Tapia utiliza las siglas AYSS en vez de APS como sucede especialmente en bibliografía española. Este aporte fundamental enmarca nuestro trabajo de campo, aunque parte de los textos incluidos hagan referencia a *service learning* o su traducción como Aprendizaje Servicio o Aprendizaje-Servicio. Respetaremos las nomenclaturas según lo especifique cada texto. Aun así, a los fines conceptuales de nuestro trabajo, utilizaremos como sinónimos las siglas APS y AYSS o la denominación *service learning*.

Inicialmente, en 1979 Robert Sigmon definió el aprendizaje y servicio como un enfoque educativo experiencial basado en el “aprendizaje recíproco” (Furco, 2011). Más tarde, distintos autores retomaron definiciones, características y lograron dar un marco conceptual a este movimiento. Para este trabajo de investigación utilizaremos como definición fundamental la desarrollada por Tapia y la producción bibliográfica de nuestro país promovida por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Luego de diversos aportes, señalamos la definición más completa que propone la autora:

Un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación). (Tapia, 2009: 21).

Consideramos que esta definición abarca prácticamente todos los elementos presentes en proyectos de AYSS y pertenece a una de las principales y primeras

exponentes del Aprendizaje Servicio Solidario en Argentina. Quien, junto a otros autores, contribuye positivamente al corpus conceptual de esta propuesta. Como señaláramos previamente, no resulta sencillo utilizar una única definición para explicar esta metodología ya que, varios autores consideran que aún es un movimiento joven y que existen múltiples definiciones (Furco, 2007). Esto complejiza el campo investigativo y presenta la necesidad de continuidad en la construcción académica, por lo que Tapia (2009) manifiesta que quedan debates por realizarse a nivel conceptual porque algunos consideran el AYSS como propuesta metodológica, algunos como pedagogía y otros como filosofía educativa. Es así que el AYSS puede entenderse simultáneamente como una experiencia o proyecto, como una metodología de enseñanza y aprendizaje o como una filosofía o pedagogía que implica una manera de pensar la educación (Tapia, 2006).

Para el presente trabajo nos posicionaremos desde el Aprendizaje y Servicio Solidario como una propuesta metodológica, partiendo de la definición de Tapia, pero incluyendo otros autores en la conceptualización de esta propuesta que permiten enfatizar diversos aspectos. Puig (2009) destaca el aspecto reflexivo del aprendizaje al mencionar que son propuestas que “combinan el servicio a la comunidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores para dar respuesta a necesidades reales de la sociedad, llevar a cabo un servicio de utilidad y obtener aprendizajes vinculados al currículo” (Puig, 2009: 71). Por su parte, Battle (2001) añade que es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio en un solo proyecto en el que los alumnos se forman al implicarse en las necesidades del entorno con el propósito de mejorarlo. Por tal motivo, se convierte en una experiencia formativa que proporciona nuevos saberes (Puig y otros, 2013). Esta propuesta tiene puesto el énfasis en unir aspectos que tradicionalmente están por separado en las instituciones educativas, la teoría con la práctica, el aula con la realidad, la formación con el compromiso y la cognición con la emoción (Butin, 2006).

Una de las principales exponentes norteamericanas del *service learning*, Berger Kaye (2010) destaca la importancia de la investigación guiada por parte de los docentes para llevar a cabo este método de enseñanza, ya que es necesario aplicar ese conocimiento a necesidades auténticas, por tanto, la relación docente y alumno es fundamental para identificar y decidir qué saberes y qué servicios puede aportar la escuela a un problema real. Menciona que es un “proceso que permite la iniciativa juvenil y proporciona tiempo estructurado para la reflexión sobre la experiencia del servicio, la demostración de habilidades adquiridas y el conocimiento” (Berger Kaye, 2010: 9). Se presenta como un

método que une compromiso social, aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores aplicados a una situación auténtica. En palabras de Butin (2006: 479) es una “pedagogía transformadora que vincula aulas con el mundo real, lo cognitivo con lo afectivo y la teoría con la práctica, lo que interrumpe un modelo bancario de educación con estudiantes pasivos, profesores expertos y la transferencia simple de conocimiento cuantificable”.

Para definir y explicar el APS, Furco (2004) utiliza una imagen plástica, asimilando esta estrategia a una “esfera violeta” que resulta de la mezcla de una esfera azul, que representa el conocimiento, y una esfera roja que representa la necesidad real de la sociedad. El resultado no es algo yuxtapuesto, sino un concepto y una nueva realidad que debe tener sus elementos balanceados para lograr un buen aprendizaje. La esfera azul es representada por todos los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que encontramos en el currículum, es decir, cada uno de los aprendizajes planificados, con sus objetivos, metas y correspondiente evaluación. La esfera roja son los servicios sociales solidarios que se pueden gestionar desde la institución educativa, implicando lo aprendido y generando respuestas accesibles al conocimiento académico.

Por consiguiente, la institución educativa debe buscar esta doble finalidad: la pedagógica involucrando los aprendizajes curriculares concretos, correspondientes a una o más disciplinas; y la finalidad del servicio a una necesidad “real y sentida de la comunidad” (Tapia, 2009) o una necesidad “genuina” (Furco y Billig, 2002). Según Jabif y Castillo (2005) esta relación entre aprendizaje y servicio es un “binomio inseparable” que fomenta y desarrolla el potencial formador al conectarse un servicio al aprendizaje académico. Con razón Furco (2011) diferencia el APS y otros enfoques de educación experiencial por su intención de beneficiar por igual a ambos, el que presta el servicio y el que lo recibe. Una idea similar encontramos en Dussel (2010: 13) al señalar que “estas actividades no son extracurriculares, filantrópicas, marginales, sino que se anclan en ejes estructurales que hacen a la organización pedagógica de la escuela”.

Para algunos autores (Herrero 2010, Tapia 2009; Puig, Battle, Bosch y Palos 2007) esta metodología es una verdadera innovación, considerándola un cambio de pensamiento sobre los métodos de enseñanza, porque es necesario planificarlos para contextos reales y no simulados. Según Tomasino (en Pardo, 2017: 67) esta innovación implica un “cambio de roles estereotipados de educador y educando” donde el saber no es estático, sino que puede generarse desde distintos ámbitos. Por este motivo, Puig (2013) sostiene que el APS ofrece un servicio que se adapta a las necesidades de otros e implica una

actividad que suele ser diferente a la que habitualmente se vive en las aulas. El conocimiento aplicado a un servicio solidario se inserta dentro de una “idea fuerte de saberes socialmente productivos” (Dussel, 2013: 13).

En las experiencias recogidas por el “Premio Presidencial Escuelas Solidarias”<sup>2</sup> se registra gran variedad de proyectos: escuelas técnicas que en sus clases de taller construyen sillas de ruedas para personas con escasos recursos económicos<sup>3</sup> o la señalización de placas en sistema *Braille* para las calles de una ciudad<sup>4</sup>. Iniciativas que convergen saberes escolares y servicio a la comunidad, con beneficiarios de ambas partes ya que los proyectos de AYSS procuran generar transferencia e intercambio de saberes entre los involucrados. Esto significa que la comunidad pueda apropiarse de saberes y competencias que les permita atender de manera más efectiva problemáticas sociales (CLAYSS, 2013). Cuando un grupo de alumnos decide utilizar lo aprendido en las clases de informática para brindar talleres de computación para la tercera edad, se genera un intercambio a través de inquietudes y preguntas y una transferencia del conocimiento aplicable a situaciones cotidianas, tanto para los alumnos como para los asistentes al taller.

Considerado un saber experiencial, el AYSS permite generar diálogo entre conocimiento científico y el conocimiento práctico. En esto se distinguen de otros enfoques por su intención de beneficiar por igual al que presta y al que recibe el servicio además de generar un equilibrio entre las dos finalidades: el servicio y el aprendizaje. Para ejemplificar, los alumnos de un colegio de la ciudad de La Plata<sup>5</sup>, que iniciaron un proceso de revalorización y recuperación del patrimonio histórico de su entorno, conociendo los inicios de la localidad como precursora del comercio por lindar con el puerto. Junto a la lectura de documentos y los conocimientos de los habitantes -además de donación de reliquias históricas- lograron realizar un museo y un mural para revitalizar la historia y darla a conocer a la comunidad. De este modo se generan sentido de pertenencia en la ciudad y contribuye a evitar el vandalismo porque se fomenta el cuidado del espacio común. Cuando la escuela se implica en esta tarea, se puede realizar un servicio combinando conocimientos formales interdisciplinarios enriquecidos con

<sup>2</sup> <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/educacion-solidaria>. Consultado en enero de 2018.

<sup>3</sup> [http://www.clayss.org.ar/natura/siete\\_historias\\_inspiradoras\\_en\\_la\\_educacion/docs/02-ipem.pdf](http://www.clayss.org.ar/natura/siete_historias_inspiradoras_en_la_educacion/docs/02-ipem.pdf). Consultado en enero de 2018.

<sup>4</sup> [http://www.ciens.ula.ve/scciens/documentos/aprendizaje\\_Nieves\\_Tapia.pdf](http://www.ciens.ula.ve/scciens/documentos/aprendizaje_Nieves_Tapia.pdf) . Consultado en enero de 2018.

<sup>5</sup> [www.clayss.org.ar/natura/siete\\_historias\\_inspiradoras\\_en\\_la.../05-berisso.pdf](http://www.clayss.org.ar/natura/siete_historias_inspiradoras_en_la.../05-berisso.pdf) consultado en enero de 2018

aquellos conocimientos que los habitantes del lugar brindan a través de sus vivencias y anécdotas.

El AYSS se presenta como escenario para la educación y evaluación por competencias por eso Zabala y Arnau 2007 (en Rubio Serrano, 2007: 94) afirman que tiene un “enfoque globalizador que lo convierte en una magnífica metodología para adquirir competencias integrando capacidades, habilidades, conocimientos y valores que se movilizan para resolver situaciones reales de manera eficaz”. Complementariamente, Puig y Battle (2009) consideran que es conveniente promover competencias sociales porque también permite la formación en valores. Para atender demandas sociales resulta necesario aplicar habilidades presentes en los desafíos cotidianos: resolver a través del pensamiento crítico, ser capaz de distinguir las necesidades sociales, establecer buenas relaciones interpersonales, adquirir sentido de responsabilidad porque las competencias son la “capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar un tipo específico de situaciones” (Perrenoud, 1998: 8).

### 2.1. Orígenes y bases teóricas del AYSS

La historia de la práctica del aprendizaje servicio es mucho más antigua que el término mismo (Titelbaum, 2004). Se pueden considerar que los primeros antecedentes de esta pedagogía se encuentran en los inicios del siglo XX con experiencias de servicio comunitario por parte de los estudiantes universitarios. Las bases de esta pedagogía se encuentran en las ideas de Dewey, James, Ghandi, Baden Powel, Freire, Vigotsky, Ausubel, Piaget, Gardner, entre otros. Nos detendremos brevemente a explicar este crisol de influencias.

Inicialmente, el pragmatismo expuesto por William James y John Dewey -hacia fines del siglo XIX e inicios del siglo XX- acerca de la necesidad de unir continuamente la teoría y la práctica cobra protagonismo en la pedagogía del saber experiencial como parte fundamental del aprendizaje, lo que se ha denominado “*learning by doing*” (Halstead, 1998; Stanton, 1990). En su libro “Las escuelas del mañana”, John Dewey (1916) presenta la relación entre la educación y la vida, la educación y las necesidades de la comunidad y la realidad cotidiana, y la importancia de hacer actividades de utilidad social (Puig, 2009). Como bien sostiene Martin (2009), John Dewey considera que la única educación genuina llega con la estimulación de las capacidades del niño por los requerimientos de las situaciones sociales en las que se encuentra.

De igual modo, las ideas de William James hacen referencia a la influencia que genera en el ámbito de la solidaridad su movimiento pacifista expresado en la conferencia “El equivalente moral de la guerra” pronunciada en la Universidad de Stanford en 1906. En ella considera la necesidad de cultivar virtudes propias del servicio militar – orden, disciplina, el honor, entre otras – en función de construir una sociedad pacífica y solidaria. Destaca James que “las virtudes marciales han de ser el cemento endurecedor; la valentía, el desdén por lo débil, la cesión del interés privado, la obediencia a las órdenes, deben seguir siendo la roca sobre la que se construyan tales estados”<sup>6</sup>

Complementariamente, el pensamiento y movimiento pacifista iniciado por Ghandi, a través de su lucha, actitudes y palabras, se convirtió en referente de servicio a la humanidad. Invitando a la práctica social a través del abandono de la pasividad ante los problemas sociales y cotidianos.

El movimiento universal scout iniciado por Baden Powel (Tapia 2001; Trilla, 2009) con su “Escultismo para jóvenes” (1908), también es considerado una influencia en la inclusión del servicio en la educación de los jóvenes. Se trata de un manual de buena ciudadanía que propone hábitos saludables, caballerosidad, disciplina, ayuda al prójimo, deberes como ciudadanos, entre otras reglas para los integrantes del movimiento.

En Latinoamérica las ideas de Paulo Freire plasmadas en conceptos como la educación - acción y la liberación de la educación bancaria a través de la praxis influyen en los inicios de esta propuesta pedagógica. La praxis, la reflexión y la acción que propone el autor suponen el avance de una actitud pasiva del alumno hacia otra más activa que culmine una tradición de educación como depósito de conocimiento entre docente y alumno. Además, su pedagogía de la esperanza coloca la educación en la encrucijada de ser parte de los procesos emancipatorios de los más excluidos y marginados de la sociedad.

Las ideas expuestas también se nutren en el diálogo con conceptos importantes de la historia de la pedagogía como educación – acción de Piaget, la Zona de desarrollo próximo de Vigotsky, Aprendizaje significativo de Ausubel y la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Ochoa, 2005).

Estas teorías y acontecimientos a lo largo de la historia han desembocado en una expansión de las prácticas educativas solidarias a nivel mundial a través de tres carriles (Tapia, 2006): en instituciones educativas, en sistemas sustitutos o alternativos al servicio

---

<sup>6</sup> Traducción castellana de Aguerri, 2004. Disponible en <http://www.unav.es/gep/TheMoralEquivalentOfWar.html>. Consultado en enero de 2018



militar obligatorio – a veces utilizado para objetores de conciencia –; y en cuerpos juveniles voluntarios u obligatorios. En este último caso programas como “*Learn and serve America*”, movimientos como “*National Youth leadership conference*”; “*National service corporation*”; “*CalServe*” en Estados Unidos; “*Millenium volunteers*” y “*Comuniti service volunteers*” en Europa realizan programas solidarios en educación formal y no formal. También la “*National Youth service Corpsen*” en el continente africano convoca estudiantes universitarios avanzados para llevar a cabo experiencias solidarias en sus períodos de formación. Son innumerables las iniciativas a lo largo del mundo que fomentan estas experiencias, mencionamos algunas a modo ilustrativo.

Resumidamente, Ochoa (2005) presenta algunos hitos educativos mundiales, como la creación del “Servicio Social” en las universidades mexicanas a comienzos del siglo XX, donde comienza la exigencia de una determinada cantidad de horas-servicio como requerimiento para la graduación. También la creación de “Cuerpos de servicio juvenil” en diversas partes del mundo como el “*Civilian Conservation Corps*” o el “*Peace Corps*” en Estados Unidos. El autor destaca como precursoras las “brigadas de alfabetización” en Cuba llevadas a cabo por estudiantes secundarios y universitarios para pueblos de zonas rurales (Gómez García, 2005 en Ochoa, 2005; Tapia, 2008). No solo en el continente americano, sino en Europa, Asia y África con cuerpos de servicio juvenil y programas destinados a los estudiantes.

Especialmente en Latinoamérica se acoplan a la corriente del servicio como obligatoriedad para la graduación de las universidades mexicanas, las universidades de Costa Rica con un objetivo “claramente pedagógico” (Tapia, 2008: 62), República Dominicana, Nicaragua, El Salvador, Colombia, Panamá, Venezuela.

En el caso de Argentina, la propuesta del AYSS comienza formalmente a través de la escuela. Por eso, a nivel Nacional, la difusión del aprendizaje servicio se produjo en el marco de las reformas educativas de la década de 1990 cuando se estaban diseñando los contenidos básicos orientados para las modalidades de, en ese entonces, el nivel Polimodal. Paulatinamente esta iniciativa fue formando parte de “proyectos de intervención comunitaria” (Tapia, 2006: 9). Estos avances se sustentaron a través de las leyes educativas, la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993, lo manifiesta explícitamente en el artículo N°6 donde se promueven “ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente”.

Es así que un hito importante en el año 2000 fue la creación del “Programa Nacional Escuela y Comunidad” para promover la pedagogía del AYSS en la educación básica, antesala del actual “Premio Presidencial Escuelas Solidarias”. Esto contribuyó al ingreso del AYSS en las escuelas a través de la posibilidad de recibir un galardón por las experiencias realizadas. De este modo la metodología comenzó a tener mayor difusión y, paulatinamente, se conocieron diversas experiencias que motivaron a otras tantas instituciones a comenzar con estos proyectos. La implementación del AYSS en las escuelas es considerada una innovación “desde abajo hacia arriba” (Brynelson 1998, Tapia 2006) porque, a través de experiencias concretas en las aulas, son los docentes y los alumnos los primeros en experimentarlo y saber cómo funciona. Es así que, posteriormente, la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206, promulgada en el año 2006, en el artículo N°123 se especifica la necesidad de implementar el AYSS y promueve:

Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias.

Más tarde, en el año 2009, la resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación recomendó incluir en la Escuela Secundaria Obligatoria proyectos sociocomunitarios solidarios.

Con estos antecedentes, los proyectos comenzaron a tener mayor reconocimiento oficial, por lo tanto, se plantearon tres grandes objetivos: “valorizar experiencias dispersas y con poco reconocimiento, instalar el aprendizaje servicio en el marco de la transformación educativa y difundir los fundamentos académicos del AYSS” (Tapia, 2006: 90). Este último punto adquiere una importancia sustancial debido a que, durante muchos años, las experiencias solidarias han tenido escaso fundamento curricular. La diferencia entre iniciativas solidarias y el AYSS, estriba en la planificación de una actividad de impacto social acorde a los planes de estudio y en el papel que asume la institución para resolver situaciones reales según los conocimientos curriculares y el proyecto educativo institucional.

Como parte del desarrollo y sistematización de estas propuestas, en el año 2002 se funda en Argentina el “Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario” (CLAYSS), una asociación sin fines de lucro que tiene como misión “contribuir al



crecimiento de una cultura fraterna y participativa en América Latina a través del desarrollo de proyectos educativos solidarios en los distintos niveles de la educación y en asociaciones juveniles y sociales”<sup>7</sup>. A partir de su creación, contribuye continuamente, no solo a la promoción de proyectos, sino principalmente a la capacitación y a la generación de importante caudal bibliográfico de esta metodología. Consecuentemente, en el año 2005 se crea la “Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio”, liderada por CLAYSS, donde se unifica a nivel regional publicaciones, experiencias e investigaciones. El AYSS es un movimiento considerado “joven” que admite aún gran desarrollo en su campo investigativo, en sus experiencias y en la producción bibliográfica.

### 2.2.1. El AYSS en el Nivel Superior

Los movimientos universitarios latinoamericanos nos introducen en el ámbito de la educación formal, específicamente en el Nivel Superior, a través de las experiencias de “extensión universitaria”. Históricamente, la extensión universitaria en Argentina se corresponde a la reforma universitaria de 1918 (Tapia 2001, 2009, 2017 y Ochoa, 2005) donde se une a las funciones históricas del Nivel Superior, la docencia y la investigación, este tercer elemento como modo de compromiso social y formación de profesionales comprometidos con la sociedad.

El Aprendizaje Servicio Solidario en la educación de Nivel Superior, mundialmente, ha sido antesala de estos proyectos en el resto de los niveles educativos. Hemos visto que fueron concebidos como horas de trabajo social o parte de lo denominado extensión universitaria. Las prácticas sociales en el Nivel Superior han proliferado durante los últimos tiempos tomando diversos matices y nombres, según las regiones, institutos o universidades. Algunos ejemplos los encontramos en las prácticas sociales comunitarias, prácticas de aprendizaje servicio, prácticas sociales educativas, aprendizaje experiencial, etc. En muchas universidades el AYSS es considerado parte de la “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU) como ámbito para promover acciones concretas con la sociedad. No sólo como experiencias aisladas sino institucionales y planificadas en función de fomentar en los alumnos el compromiso social. Este concepto lo abordan Zaidel y Saravia (2012: 307) para destacar los inicios de la RSU en una de las facultades de la Universidad de Buenos Aires como “estrategia de gestión que canaliza su compromiso con la comunidad, en la cual se inserta mediante sus tres pilares

---

<sup>7</sup> Misión de CLAYSS disponible en [www.clayss.org](http://www.clayss.org) consultado en enero 2018.

fundamentales: la docencia, la investigación y la extensión”. La RSU pretende atender las necesidades sociales a través de la propia producción de conocimiento e investigación, aplicada a la problemática social. Por eso Pardo (2017) evidencia en el APS una posibilidad de terminar con la “disociación de los tres ejes” de la universidad - la docencia, investigación y extensión - para integrar un campo común porque dichas prácticas, además, “empoderan la función social de la universidad” (2017: 58). En esta misma línea, el Programa Nacional de Educación Solidaria (MECyT, 2006), recoge una experiencia de la Universidad de Tucumán donde se afirma que la razón primordial es el servicio a la gente a través de su mejor herramienta: la excelencia académica. Tal como lo define la UNESCO en su Declaración mundial sobre la Educación Superior (1998, art. 6b):

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.

La metodología del AYSS en el Nivel Superior mantiene las mismas características en cuanto al desarrollo y planificación del proyecto que en el resto de los niveles educativos. Aunque, a diferencia del resto, se expone a una realidad mucho más cercana a la profesional y a un futuro inmediato de los estudiantes que permiten ensayar con más fidelidad la vida profesional siendo aún estudiantes. Por tal motivo, Furco (2007) afirma que los proyectos de AYSS influyen en el desarrollo de competencias profesionales, influyen en la comprensión de la ética del trabajo y preparan a los alumnos para el mundo laboral. Con razón señala Hernández Mary (2010) que este tipo de proyectos fomentan la educación de los jóvenes como “sujetos en construcción”. Aranguren (2006 en Hernández Mary, 2010) agrega que las nuevas generaciones generan necesidades educativas diferentes en cuanto a las formas de convivencia y cooperación, por tanto “urge recuperar el acto educativo como espacio relacional por excelencia, como ejercicio de proximidad y de búsqueda de significados compartidos que nos habiliten para una vida feliz en una sociedad más justa” (en Hernández Mary, 2010: 132). El AYSS está estrechamente unido al concepto de ciudadanía y del aprendizaje de la convivencia y responsabilidad social. En relación a esta idea el documento publicado por la UNESCO en la década de 1990 “La educación encierra un tesoro” establece uno de los desafíos claves de la actualidad que es

aprender a vivir juntos, convivir, respetarse, ayudarse mutuamente y ser parte de una sociedad. Ser parte, argumenta Giménez (2002 en Folgueiras, 2010: 96) no es algo simple, sino que implica convertirse en “coagente, cooperante, coautor y corresponsable” de un mundo social cambiante donde todos estamos convocados a participar y colaborar. La corresponsabilidad posiciona a cada persona en un rol activo de transformación, en el cual la escuela, la universidad y otras instituciones educativas necesitan implicarse y formar a los alumnos en competencias que les permitan desenvolverse como agentes de cambio. En esta línea, Amat y Moliner (2010) destacan el APS como una estrategia en la formación de ciudadanía crítica porque desarrolla las competencias básicas que se ponen en juego en el trabajo en equipo y el compromiso solidario, tales como el razonamiento crítico, el compromiso ético, etc.

Como bien sostiene Folgueiras (2010) se presenta la necesidad de redefinir lo que implica ser ciudadano actualmente. Pone en tela de juicio lo que implica la noción de Marshall (1950) acerca de la ciudadanía porque “concibe al ciudadano como aquel que goza de derechos civiles (libertades individuales), derechos políticos (participación política) y derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, etc.)” (Folgueiras, 2010: 94). La autora considera que esta caracterización del ciudadano es insuficiente para la actualidad y expone algunas críticas, de las cuales destacamos dos: por un lado, se enfatiza la idea de ciudadano como sujeto de derechos y sujeto pasivo. Por otro, hay una serie de acontecimientos actuales como los grandes flujos migratorios, la redefinición femenina en la sociedad entre otros, que hacen que el concepto de ciudadanía se vea afectado a considerar otros aspectos.

Las “prácticas preprofesionales” derivadas de proyectos de AYSS contribuyen en cierta medida a fomentar este concepto de ciudadanía porque inciden en contextos reales, aplicando las habilidades y competencias que el futuro trabajo profesional exigirá de cada uno de los estudiantes (Pardo, 2017). La autora refiere a que estas prácticas:

Buscan incrementar la capacidad profesional y académica de los estudiantes para generar respuestas integrales y solidarias a los problemas reales y genuinos de la sociedad (...) los alumnos tienen la posibilidad de aprender poniendo en juego la teoría a medida que buscan soluciones concretas” (Pardo, 2017: 70).

Este aspecto resulta importante ya que el conocimiento universitario suele presentarse unido a diversas teorías y movimientos que, de algún modo u otro, se confrontan con la realidad y entran en conflicto para poder redefinir el conocimiento. Tal

como plantea Madrid (2017: 82), el AYSS permite acordar “qué investigaciones son útiles socialmente y cómo pueden ser puestas al servicio de las comunidades”. Una idea similar sostiene Tapia (2008) cuando afirma que el AYSS es un puente entre dos culturas universitarias: la calidad académica y la responsabilidad social. La autora señala la necesidad de romper con dos estereotipos: la Universidad como templo del saber y la Universidad al servicio de las exigencias del mercado. Por eso propone un “modelo integrado y superador” (Tapia, 2008: 33) que permite equilibrar los dos aspectos de servicio en la sociedad y de incorporación de aprendizajes o de contenidos. De este modo, el impacto formativo y el compromiso cívico se encuentran en la aplicación de conocimientos académicos a una solución concreta y social, en un entorno dinámico y cambiante, sin necesidad de recrear una situación simulada. Machiarola, Martini y Montebelli (en Pardo, 2017) manifiestan la ventaja de incluir el AYSS en el Nivel Superior ya que fomenta el aprendizaje situado en contextos comunitarios, la participación en contextos sociales y el diálogo entre saber académico, conocimientos previos y conocimiento práctico. Incluso, la metodología genera una transformación de la comunidad como un ente pasivo y receptor hacia un rol participativo y generador de alianzas institucionales (Pardo, 2017).

La relación entre comunidad e institución educativa en el AYSS intenta evitar posicionar a los alumnos y docentes, parafraseando a Osman y Petersen (2013), como los expertos del conocimiento, poseedores de mejores competencias científicas y solucionadores de problemas a través de actitudes de beneficencia. Por tal motivo, se considera el AYSS como un “círculo virtuoso” (Tapia, 2008) por la retroalimentación entre servicio y aprendizaje, entre estudiantes, profesores y comunidad. De este modo los alumnos adquieren aprendizajes, competencias, habilidades y la sociedad se beneficia del conocimiento abordado en las instituciones educativas construyendo puentes, abriendo las puertas de la Universidad a la sociedad, incluyendo las problemáticas de la sociedad para poder formar ciudadanos competentes.

Campo (2017: 128) señala la importancia de la transdisciplinariedad del proyecto que “propone una nueva actitud frente a cuestiones como la multiplicidad de los saberes de las distintas disciplinas para que estén menos fragmentadas, más conectadas, más holísticas”. Esto establece un paralelismo de la realidad con la vida profesional y comunitaria donde los problemas no aparecen fragmentados, sino necesitados de abordajes desde distintas perspectivas con mayor o menor complejidad. La

transdisciplinariedad (Campo 2017; De Lisi, 2017) como modo de transitar las disciplinas y relacionarlas para resolver un problema compartido.

Además, uno de los elementos clave en la relación social que genera el AYSS es el “partenariado” (Madrid, 2017), es decir, las alianzas que se realizan con los diversos actores, con entidades sociales, con empresas para concretar el proyecto. Es una relación de reciprocidad y, en sus experiencias en la Universidad, Esparza y Amorín (2017: 47) destacan la importancia de la percepción que generan las diversas entidades en cuanto a la educación de los futuros profesionales. Con el APS se “sienten parte de esa formación y quieren formar parte de esa formación profesional” (Esparza y Amorín, 2017: 47)

En el libro “Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades” (Tapia, 2008) se realiza un análisis de la implicancia del AYSS en la formación ética de los futuros profesionales. Si bien la cita es extensa, refleja la importancia de formar profesionales éticos:

Desde el punto de vista de la formación ética de los futuros profesionales, el aprendizaje-servicio se propone educar no sólo en la ética de los derechos -en la que suele abundar la escuela-, sino también en una ética de la responsabilidad personal y colectiva. Un proyecto de aprendizaje-servicio permite ejercitar el discernimiento ético y la argumentación, analizar valoraciones, normas y costumbres de diversas comunidades, y también permite pasar de los grandes valores declamados hacia prácticas donde los principios de la solidaridad y la justicia deben ser puestos en juego a través de compromisos personales concretos. (Tapia, 2008: 51).

En el documento “Inserción curricular del aprendizaje servicio en la Educación Superior” (Tapia, 2016) se mencionan varios estudios que miden los impactos positivos de las prácticas de AYSS en la calidad educativa integral, tales como impactos en un mejor rendimiento académico, el pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades, el comportamiento prosocial y la formación para la ciudadanía (Universidad de Brandeis, 1999; Furco, 2005; OCDE, 2010).

Estudios desarrollados en diversos países, incluyendo Argentina y Chile, también muestran impactos positivos en la inclusión de población escolar vulnerable, con una mejor asistencia, mayores niveles de retención y mejor desempeño académico (González-EliceGUI, 2004; Eroles, 2007; EDUSOL, 2007; Ierullo, 2013). La autora también menciona resultados de algunos estudios acerca del impacto en los estudiantes (Eyler y Giles, 1999; Bernadowski, 2013; Cantalini-Williams, 2014) considerando que el AYSS desarrolla el pensamiento crítico, mejora la capacidad para la resolución de problemas, les permite conocer en mayor profundidad los recursos disponibles en el contexto comunitario y de

diversas instituciones. Además, en la formación docente, el AYSS ofrece espacios diversos para la aplicación de las competencias propias del perfil profesional y de múltiples estrategias pedagógicas (Tapia, 2016).

Esparza y Amorín (2017) sistematizan algunas experiencias realizadas en la Universidad de Barcelona para conocer especialmente la voz de los alumnos. En su estudio destacan que el estudiantado considera motivadora y generadora de autonomía y compromiso la participación en AYSS. Además, señalan como positiva la planificación conjunta de un servicio a la comunidad porque “permite establecer relaciones de interdependencia en las que todo el mundo es necesario” (Esparza y Amorín, 2017: 42).

#### 2.2.1.1. Tipos de iniciativas de AYSS en la Universidad

La aplicación del AYSS en la Universidad puede variar según cada proyecto. Existen cinco posibilidades diferentes de inserción de estos proyectos en la Universidad (CLAYSS, 2016):

- a. Como parte de las actividades obligatorias o voluntarias de una asignatura: es una propuesta que depende de una materia determinada y no necesariamente interviene la interdisciplinariedad. Puede involucrar reconocimiento de créditos para la carrera (Escofet y Rubio, 2017).
- b. Como parte de las prácticas profesionales: En algunas universidades las prácticas se desarrollan en proyectos de AYSS.
- c. Como parte de proyectos de investigación.
- d. Como parte de proyectos de extensión o voluntariado.
- e. Como “curso de Aprendizaje y servicio” obligatorio u optativo: el eje de desarrollo son las prácticas de AYSS y la planificación está destinada a esta metodología. Tanto estudiantes como profesores están familiarizados con los proyectos y requiere de un compromiso institucional. Pueden presentarse como cursos disciplinares o interdisciplinares en los que se trabaja para articular y lograr soluciones complejas a diversos problemas. Este tipo de curso corresponde al Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social (SIUS), que será objeto de estudio en nuestro trabajo de campo.

#### 2.3. Los cuadrantes del aprendizaje servicio

Realizar una distinción de las iniciativas solidarias en las instituciones y caracterizarlas contribuye a definir y delimitar el AYSS dentro del abanico de prácticas



educativas solidarias. Para ello, la Universidad de Stanford (*Service-Learning 2000 Center*, 1996) crea los cuadrantes del aprendizaje servicio que permiten identificar las actividades según el menor o mayor grado de compromiso social y de intervención de la pedagogía. Los cuadrantes presentan el APS como aquella experiencia que tiene una alta calidad de servicio y alta calidad de aprendizajes. Fueron publicados por primera vez en castellano en Argentina en un documento del Ministerio de Educación de la Nación (1999: 26) y adaptados para el contexto iberoamericano por Tapia (2000, 2006).

Figura 1: Los cuadrantes del AYSS



Fuente: Tapia, 2000

El eje vertical identifica la presencia de mayor o menor servicio en la iniciativa y el eje horizontal designa la cantidad y calidad de aprendizajes integrados en la experiencia. Por lo tanto, se pueden definir cuatro tipos de iniciativa: en primer lugar, los trabajos de campo, investigación escolar y pasantías sin intencionalidad social. En este cuadrante, el aprendizaje es alto, pero no hay incidencia social o sentido de servicio (Tapia, 2000). Las iniciativas de este cuadrante toman la realidad como objeto de estudio con la finalidad de progresar en el estudio personal sin incidencia de la transformación social.

En segundo lugar, encontramos las iniciativas solidarias y voluntariados asistemáticos. Aquí se ubican aquellas iniciativas como las campañas de recolección, eventos a beneficio o actividades de apertura a alguna problemática. Suelen ser ocasionales porque surgen ante una necesidad puntual de la sociedad, una catástrofe o situación coyuntural determinada. Tienen gran intencionalidad solidaria pero escasa incidencia del aprendizaje y del currículo.

En tercer lugar, se ubica el voluntariado institucional, con mayor institucionalización de la práctica solidaria, pero sin vinculación curricular. Estas iniciativas incluyen actividades que buscan directamente educar en valores solidarios y

mayor compromiso cívico. Según la decisión institucional de promoción de prácticas solidarias, pueden ser optativas u obligatorias. Algunos ejemplos son los viajes solidarios, salidas sistemáticas a zonas vulnerables, viajes de promoción social de las comunidades, etc.

Finalmente, el cuadrante de Aprendizaje Servicio Solidario que establece un equilibrio entre calidad de servicio prestado y la vinculación curricular y la búsqueda de alta calidad de aprendizaje. Se trata de una iniciativa institucional –propuesta por una o varias asignaturas – donde se garantiza la continuidad de las actividades logrando cada vez mejores servicios y enriqueciendo continuamente el aprendizaje. Los saberes curriculares y el servicio están cuidadosamente planificados para que se retroalimenten y generen un círculo virtuoso.

En una misma institución pueden generarse distintas actividades presentes en los cuadrantes: campañas, voluntariados formales o proyectos de AYSS. En ocasiones, estas iniciativas pueden ser aisladas, escalonadas o, en palabras de Furco (2002), presentarse como “transiciones” de un tipo de actividad a otro hasta incorporar proyectos de AYSS. Estas transiciones son tres: la primera es la transición del aprendizaje al aprendizaje servicio. Aquí los aprendizajes pueden aplicarse a una realidad social significativa y se toma dimensión de la incidencia social que puede tener el aprendizaje en función de solucionar una necesidad real y sentida. En este caso, el aprendizaje traspasa las fronteras del aula para convertirse en motor de servicio y cambio social.

Otra transición señalada por el autor es de las actividades de servicio comunitario institucional y de voluntariado al aprendizaje y servicio. Una de las transiciones cruciales porque establecen la diferencia con las formas clásicas de voluntariado juvenil (CLAYSS, 2016). Aquí se ubica el servicio articuladamente con los saberes y se decide qué servicios pueden realizarse desde la escuela y qué aprendizajes pueden vincularse con servicios solidarios reales. Esta transición requiere gran articulación.

La última transición es de las iniciativas solidarias asistemáticas u ocasionales a un servicio solidario institucionalizado. Aquí se procura incluir el servicio social como parte del proyecto educativo y de la cultura institucional. Implica que el servicio solidario no sea una moda, propiedad de un docente o materia, sino que ofrezca institucionalización y continuidad.

#### 2.4. Características del Aprendizaje y Servicio Solidario



A modo de resumen, en este apartado destacaremos tres rasgos fundamentales del AYSS que fueron mencionados previamente en las distintas definiciones.

En primer lugar, es un proyecto articulado entre el aprendizaje curricular y el servicio, donde se busque promover la educación en valores y competencias prosociales, entendidas como:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad o iniciativa de las personas o grupos implicados” (Roche, 1998:16).

En segundo lugar, el protagonismo estudiantil es parte esencial ya que el alumno tiene voz y voto en su propio aprendizaje y en las decisiones del proyecto. En consecuencia, se ven intrínsecamente movidos y más implicados emocional e intelectualmente en la tarea (Berger Kaye, 2010). Una meta importante es promover la participación del alumnado, motivar su propia búsqueda de soluciones, la indagación de problemas que les inquietan y, con la compañía de los docentes, generar respuestas desde el ámbito educativo. “El aprendizaje servicio muestra que los jóvenes están más implicados en su proceso de aprendizaje cuando tienen la posibilidad de resolver problemas reales usando, integrando procedimientos y conceptos de varias disciplinas”. (Martin, 2009: 119). De modo similar, Furco (2005) considera que este protagonismo “empodera” a los alumnos y les permite adquirir competencias transversales que difícilmente serían adquiridas de otra manera (en Folgueira y otros, 2013: 14).

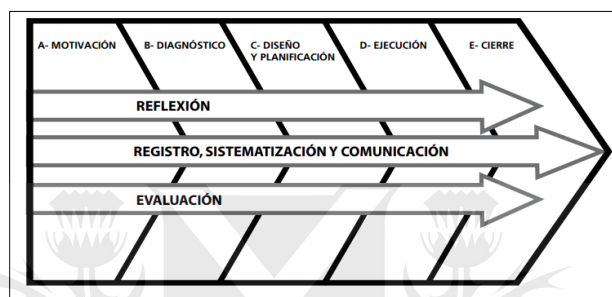
Finalmente, en palabras de Puig (2009) y Tapia (2008), el AYSS es un círculo virtuoso que enriquece la calidad de la actividad social y el servicio solidario impacta en la formación integral del alumno. El aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes, donde se producen verdaderos espacios de producción y transmisión de valores. La interconexión de estos dos elementos propone un modo de vinculación pedagógica en la que educador y educando aprenden de la realidad y se comprometen juntos en su transformación.

## 2.5. Implementación del proyecto: Itinerario formativo

Todo proyecto tiene un recorrido determinado, una planificación, un modo de ejecutarse y de seguimiento. En los proyectos de AYSS, el itinerario formativo es la herramienta fundamental para planificar la doble intencionalidad del proyecto. Comienza

con una motivación inicial que deriva del diagnóstico de la situación, luego se diseña y planifica la actividad, se realiza la ejecución y un cierre del proyecto. Además, durante el proceso se procura realizar una reflexión continua de las acciones emprendidas, un registro, sistematización y comunicación de lo realizado y una evaluación final. Explicaremos brevemente cada una de estas etapas en base a diversos manuales de CLAYSS (2011, 2013, 2017) y del Ministerio de Educación en su programa Nacional de Educación Solidaria.

Figura 2: Itinerario Formativo del AYSS



Fuente: Tapia, 2003

- a. **Motivación:** la idea inicial del proyecto puede surgir de diversos actores. Habitualmente la institución reconoce alguna problemática determinada y propone implementar soluciones a través del AYSS. Con frecuencia algunos proyectos nacen de inquietudes sociales de los propios estudiantes o de pedidos concretos de terceros.
- b. **Diagnóstico:** es un paso que resulta clave para identificar aquellas necesidades reales y sentidas de la comunidad, así como detectar aquello que la institución educativa puede ofrecer como aporte y solución. Corresponde a esta etapa, en primer lugar, identificar las necesidades, problemas y desafíos, luego evaluar la factibilidad de la tarea y qué tipo de respuestas se pueden brindar a nivel institucional. Rubio (2017: 92) señala que los aprendizajes son los que:

Ayudan a comprender la complejidad de la realidad donde se va a actuar; diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta; realizar un servicio de calidad adecuado a dichas necesidades; y también revisar la propia acción y mejorarla en un futuro.

- c. **Planificación:** este paso prevé dos objetivos muy concretos, qué aprendizajes y qué servicio se buscará con la experiencia. Para evitar mayor protagonismo de

uno sobre otro, la planificación permite delinear el proyecto en función de lo pautado de modo sistemático y consciente (Puig en Rubio, 2017). La planificación y la sistematicidad permiten que los alumnos aprendan antes, durante y después de la realización del servicio.

- d. **Ejecución:** la implementación del proyecto implica desarrollar simultáneamente los contenidos de aprendizaje asociados al servicio. Realizar las clases y las visitas a “campo” necesarias, los registros correspondientes, reajustes, revisiones y nuevas implementaciones. Durante esta etapa se genera la relación de partenariatado, convenios y alianzas estratégicas institucionales.
- e. **Cierre:** Durante este período se realiza una evaluación y sistematización final del proyecto para medir el impacto de lo alcanzado. Incluye también la celebración y reconocimiento a los protagonistas. En la medida en que se quiera institucionalizar el proyecto, el cierre contempla tomar las medidas necesarias para la continuidad de la tarea y la multiplicación de iniciativas en la misma institución.

#### 2.5.1. Procesos transversales: Reflexión, Evaluación y Sistematización

Desde el comienzo del proyecto hasta su conclusión, el itinerario formativo propone estos tres procesos simultáneos que permiten el seguimiento de la propuesta.

La reflexión propone establecer actividades concretas durante el proyecto para considerar los aprendizajes adquiridos y realizar ajustes necesarios. Una de sus finalidades principales, es fomentar la metacognición que, en palabras de Rubio (2017: 92), se trata de “conocer y participar de los objetivos y también esforzarse por reflexionar todo aquello que han aprendido”

Los procesos de registro, sistematización y comunicación implican documentar las evidencias de actividades realizadas en el proyecto: anotaciones, cambios, conclusiones, etc. (CLAYSS, 2017).

La evaluación es considerada un proceso transversal y clave para el proyecto. Se procura que sea considerada desde su dimensión formativa y como parte del proceso de aprendizaje. Durante todo el proyecto el itinerario propone planificar instancias evaluativas para monitorear los aprendizajes y el servicio a la comunidad. En estos proyectos, como describiremos posteriormente, la evaluación tiene dos aristas: una referente a los contenidos y otra al servicio, la evaluación de competencias desarrolladas, actitudes prosociales, impacto personal, etc. Desarrollaremos este aspecto más adelante en el apartado de la evaluación de los aprendizajes.

## 2.6. La evaluación de los aprendizajes y evaluación de Aprendizaje Servicio Solidario

Este apartado es el segundo eje de nuestro marco teórico y abordaremos la evaluación de los aprendizajes enmarcado en la evaluación de proyectos y la evaluación de prácticas educativas. Para ello, haremos referencia a conceptos de evaluación sumativa, formativa y auténtica, que nos permitirán analizar posteriormente el trabajo de campo.

### 2.6.1 Consideraciones generales acerca de la Evaluación de los aprendizajes

Gran cantidad de discusiones pedagógicas se organizan alrededor de este tema tan importante como polémico. Muchas preguntas se asoman en la discusión tan presente en cualquier nivel educativo: ¿qué evaluar? ¿cómo evaluar? ¿con qué instrumentos? y la más importante ¿para qué evaluar?

Según el lugar que ocupe en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación puede definir qué contenidos enseñar y de qué modo. En ocasiones, el tipo de evaluación o las herramientas elegidas por los docentes condicionan el abanico de actividades que se realizarán durante las clases generándose una situación donde se evalúa lo que se enseña y se enseña lo que se evalúa. Ocasionalmente, al comenzar un tema nuevo, los alumnos realizan la pregunta *¿este tema entra en la evaluación?* y dicha pregunta puede desviar el foco de la atención hacia la evaluación como fin en sí misma. El debate es profundo y, producto de él, han surgido nuevos modos de mirar esta instancia educativa, siempre en un movimiento pendular entre dos lógicas que suelen contraponerse y presentarse dicotómicas: por un lado, la evaluación desde una postura tradicional tales como las llamadas de lápiz y papel, de opción múltiple, de respuesta cerrada. Por otro lado, la lógica de la evaluación llamada formativa, con sus variantes y progresos en evaluaciones auténticas, de desempeño, por competencias y evaluación para el aprendizaje.

Habitualmente cuando hablamos de evaluación hacemos referencia a un acto de valoración sobre una situación determinada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Valorar una situación educativa según diversos parámetros o criterios que permitirán medir el grado de adquisición de conocimientos, habilidades, competencias, etc. Por tanto, para nuestro trabajo de investigación nos posicionamos en la evaluación como “función didáctica” (Camilloni, 1998). La autora señala que no es un elemento adosado a la situación educativa sino que “se estructura con ellas a la manera de un mecanismo interno de control” (Camilloni, 1998: 70). Esta definición nos permite pensar en la

evaluación como pieza clave del proceso de enseñanza y aprendizaje y como elemento necesario para la toma de decisiones. Malbergier (2009: 5) reafirma este concepto agregando que es “un proceso sistemático de recolección y análisis de información que permite reflexionar aportando criterios para la toma de decisiones pedagógicas”.

Coll y Onrubia (1999) señalan que la evaluación puede ponerse al servicio de decisiones pedagógicas, en el caso que se busque con su información mejorar la enseñanza o al servicio de decisiones sociales, cuando su intención es certificar. En la misma línea, Elola (2001: 4) sostiene que, habitualmente, “la evaluación está representada sólo por los exámenes y estos son considerados un instrumento de poder”. Estos conceptos concuerdan con lo expuesto por Perrenoud (2008) acerca de la evaluación como creadora de jerarquías y como medio para definir entre el éxito y el fracaso escolar. Para ilustrar estos conceptos, el autor afirma:

El éxito escolar es una apreciación global e institucional de los conocimientos adquiridos por el alumno, que la escuela fabrica por sus propios medios, en un punto dado de la trayectoria escolar y que ella presenta, sino como una verdad única, como la única legítima, cuando se trata de adoptar una decisión de repetición, orientación, selección o certificación (Perrenoud, 2008: 45).

Por tanto, el éxito o el fracaso no son términos científicos, sino que son nociones que se imponen en la escuela a través de docentes, profesores, padres, directivos. En definitiva, el poder de definir el fracaso queda en manos de la escuela. Una idea similar sostiene Santos Guerra (1996: 6):

La evaluación cumple con las exigencias puestas por el sistema en cuanto está dirigida a superar los estándares fijados, permitiendo seleccionar a quienes no superan las pruebas expulsándolos del sistema sin que exista una clara demostración de la relación entre el éxito académico y el éxito laboral social.

Estas dos lógicas que se presentan alrededor de la evaluación nos conducen a preguntarnos ¿por qué evaluar? ¿cuál es la función de la evaluación? Para dar respuesta a estas preguntas, podemos sistematizar algunas de sus funciones siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2017: 20): diagnosticar, registrar, ofrecer devoluciones, seleccionar - clasificar - jerarquizar y certificar.

La evaluación en su función de diagnóstico permite registrar un estado de situación. Por eso, Elola (2001) señala que amplía la comprensión de los procesos complejos y permite conocer aquello que los alumnos dominan. La evaluación también muestra lo que, de otro modo, permanecería oculto (Eisner, 1985). Acerca de la función diagnóstica,

Perrenoud (2008) destaca su importancia siempre que desemboque en una acción apropiada.

Para verificar los avances, la evaluación en su función de registro posibilita cotejar los avances y alcances de los objetivos propuestos. Para realizar un registro resulta conveniente utilizar instrumentos variados que abarquen distinto tipo de información.

La evaluación también tiene la función de retroalimentar, es decir, ofrecer devoluciones y orientaciones que permitan regular el trabajo de los alumnos. El trabajo que puede generarse de las devoluciones se acerca al concepto de evaluación como función didáctica (Camilloni, 1998). Aun así, en oportunidades, queda relegada por diversos motivos tales como la falta de tiempo. Dentro de ella podemos incluir la autoevaluación y la co-evaluación como procesos metacognitivos de aprendizaje. Posteriormente desarrollaremos estos aspectos en el apartado de retroalimentación.

Otra de las funciones es la que implica seleccionar, clasificar y jerarquizar entre un grupo determinado de alumnos. Al respecto, puede considerarse la clasificación como personalización en el acompañamiento de los alumnos o, como plantea Perrenoud (2008), la selección como constructora de jerarquías en los alumnos.

Probablemente, una de las funciones más conocidas sea la de certificar y promover. Esta función implica dar cuenta ante un tercero del alcance de determinados contenidos y objetivos, por eso es fundamental definir con claridad los criterios que se utilizarán en cada instancia (Anijovich y Cappelletti, 2017). En palabras de Elola (2001), es una “función simbólica” porque transmite la idea de una finalización de etapa.

Complementariamente, Elola y Toranzos (2000) mencionan la función “contractual” de la evaluación donde se define qué se evalúa, cómo y con qué criterios. Estos son definidos como “elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características” (Elola y otros, 2000: 6). La clarificación de estos últimos permite a los alumnos saber qué se espera de ellos en cada producción.

A propósito de las funciones, las autoras agregan dos que complementan aquellas presentadas según Anijovich y otros (2017). Por un lado, la función política, como aquella destinada a tomar decisiones en la planificación y los procesos educativos y, por otro, la función de desarrollo de capacidades. Esto se refiere a la adquisición de competencias que permiten:



La práctica sistemática de observaciones, mediciones, de registro de información, de desarrollo de marcos analíticos e interpretativos de la información, de inclusión de la información en los procesos de gestión, de desarrollo de instrumentos para recolección de la información, etc. (Elola y otros, 2000: 8)

Considerando las diversas funciones de la evaluación, se trata de lograr, en palabras de Litwin (1998: 24) las “buenas prácticas de evaluación” que refiere a prácticas sin sorpresa, enmarcadas en la enseñanza y que se desprenden del clima, ritmo y tipos de actividad de la clase. Las buenas prácticas abarcan la enseñanza en general, no supeditada únicamente a las evaluaciones, sino a desafíos cognitivos superadores para los estudiantes. Por tal motivo, Anijovich (2009) retoma este concepto y considera oportuno incluir en las buenas prácticas las retroalimentaciones a los alumnos y el desarrollo de autoevaluaciones y coevaluaciones entre pares. En definitiva, explica la autora, la buena práctica de la evaluación se corresponde a una buena práctica de enseñanza y se puede asemejar el planteo a lo señalado inicialmente como la evaluación en su función didáctica (Camilloni, 1998).

Las buenas prácticas de evaluación (Anijovich, 2009) son aquellas que explicitan los criterios y permiten conocer con antelación el tipo de demanda cognitiva que tendrá una situación evaluativa. Dichos criterios pueden encontrarse explícitos en las “evidencias de aprendizaje” (Anijovich y Cappelletti, 2017), es decir, relevamientos de información que permiten sondear los aprendizajes que alcanzan los alumnos. Para tal fin, es necesario tomar decisiones – que pueden realizarse en conjunto con los alumnos – para recoger la información relevante y necesaria en función de una valoración.

Para garantizar la recolección de evidencias, resulta conveniente planificar los momentos y las herramientas para el registro, intentando abarcar la mayor cantidad de elementos posibles. Las autoras destacan los diálogos con los alumnos, las observaciones y el “diseño de retrospectiva” de McTighe y Wiggins (2004) quienes proponen identificar los aprendizajes esperados, determinar las evidencias para comprobar esos aprendizajes y, luego, anticipar y planificar tareas para dar cuenta de los aprendizajes alcanzados.

### 2.6.2. Tipos de evaluación

Las consideraciones generales acerca de la evaluación nos permiten detenernos en el marco específico de este trabajo de investigación: la evaluación formativa y, dentro de ella, la llamada evaluación auténtica considerando que el AYSS implica la resolución de tareas auténticas y demandas cognitivas similares a las tareas de la vida cotidiana.

### 2.6.2.1. Evaluación sumativa y formativa

El estilo evaluativo mayormente utilizado y que ha definido gran parte del trabajo evaluativo, alineado a una cultura enciclopedista, es la evaluación sumativa. Habitualmente considerada “tradicional” y generalmente destinada a la certificación y promoción del aprendizaje. Según Perrenoud (2008) con la finalidad de “fabricación de jerarquías de excelencia” que permitirán acceder o no a ciertos conocimientos, logros y trabajos. Ciertamente, la certificación se ha convertido en una función primordial de la evaluación ponderando ciertas habilidades como escuchar, repetir, memorizar. Como hemos detallado previamente, la evaluación tiene diversas funciones, por tanto, la identificación entre evaluación y calificación o certificación genera cierta reducción del concepto evaluativo. Si bien evaluación sumativa y habilidades cognitivas de nivel superior no son términos excluyentes, “un error frecuente es evaluar sólo el conocimiento declarativo introductorio y no el conocimiento funcional que surge de él” (Trillo Alonso, 2005: 92).

Una de las características de este enfoque es que pretende abarcar un período de tiempo o de adquisición conceptual. No siempre está adosado a una cronología, pero sí a un cierre o conclusión de una situación de aprendizaje. Según Angulo Rasco (1994) es una acepción estrecha de la evaluación y, generalmente, son aquellas de tipo cerradas, test, llamadas de “lápiz y papel”, etc. Habitualmente tienen una función de acreditación de saberes ante un tercero, cuestión no deleznable ya que existe en el ámbito pedagógico la responsabilidad social de asegurar lo que domina el alumno sobre determinados aprendizajes. La reducción conceptual ocurre cuando la evaluación “está atenta a los resultados y para ello se limita a examinar y calificar” (Trillo Alonso, 2005: 90). Es el caso de las pruebas estandarizadas que “siempre han sido criticadas por comparar injustamente a los alumnos y por su uso para etiquetar estudiantes” (Fulford y Nancy, 1991: 7). Podríamos identificar las pruebas estandarizadas con fotografías tomadas a gran escala que tienden a arrojar resultados homogéneos donde hay diversidad.

Como alternativa a esta preponderancia de la evaluación sumativa, Scriven (1967) introduce en el debate el concepto de “evaluación formativa”, que fomenta la importancia de los procesos educativos y no solo el final de éstos. Esta propuesta de Scriven también se establece como una función reguladora del aprendizaje y como una función didáctica. El movimiento pretende desligar la evaluación de un momento determinado e incluirse en el proceso continuo de enseñanza y aprendizaje, para brindar información más

abarcativa y rica en contenido, con la finalidad de aportar información en pos de la mejora. La evaluación formativa está orientada a tomar decisiones para que los alumnos puedan conocer mejor su forma de aprender, mejoren sus aprendizajes y que los docentes puedan implementar mejores prácticas de enseñanza. Es decir, que se convierta en función reguladora entre dos polos: el externo y el interno (Anijovich, 2009). Explica la autora que el polo externo sucede cuando el docente ofrece explicaciones diversas a los alumnos en caso de que sea necesario aclarar información. El polo interno significa que el alumno reflexiona sobre su propia tarea. Por lo tanto “en la evaluación formativa, el foco está puesto en lo que cambia” (Anijovich, 2009: 8).

La evaluación formativa cumple, según Allal (1980), una función reguladora del proceso de enseñanza para posibilitar que las estrategias de enseñanza y los recursos que se utilizan respondan a las características y necesidades individuales de los alumnos. De hecho, Herrera (2013 en Espinosa Cevallos, 2017) en una investigación acerca de los diarios del estudiante, concluye que las evaluaciones eficaces son aquellas que van más allá de la obtención y asignación de calificaciones finales.

En la misma línea, Black y Williams (1991 en Anijovich, 2009: 25) definen la evaluación formativa como “un proceso en que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar”. Este tipo de evaluación se centra en el proceso educativo real. Por eso “permite recoger información mientras los procesos se están desarrollando y abarca la evaluación de la enseñanza, de los aprendizajes de los alumnos, de los materiales didácticos y de todos los objetos educacionales” (Malbergier, 2009: 9). La autora destaca que tiene dos componentes: un factor cognitivo, porque brinda la información al alumno acerca de su estado en el aprendizaje; y un factor motivacional porque fomenta la autonomía y la autorregulación (Malbergier, 2009). Esta situación genera beneficios tanto a docentes como a alumnos. Suscita mayor respeto por los tiempos de los estudiantes y éstos pueden adquirir mayor autonomía y motivación.

Las actividades que promueven el ejercicio de las habilidades de orden superior tales como contrastar información, relacionar, analizar, utilizar el pensamiento crítico, entre otros, permiten la adquisición de habilidades y competencias ligadas a las demandas de la vida cotidiana. La generación de desafíos ocasiona en los alumnos el descubrimiento de fortalezas y debilidades y, acompañados de un proceso retroalimentador, pueden expresar potencialidades y motivaciones. De ahí que Malbergier (2009) aluda a las partes

integrantes de una buena evaluación formativa como la retroalimentación porque comparte objetivos con los alumnos y forma en la autoevaluación y la reflexión continua.

Por estas razones, Anijovich y Cappelletti (2017) señalan un cierto desplazamiento del concepto de evaluación formativa hacia el de evaluación para el aprendizaje (William, 2011) por su carácter de proceso continuo. A pesar de esta leve distinción, a nivel conceptual nuestro trabajo se enmarca en una cultura evaluativa con centralidad en tareas significativas, protagonismo del alumno, retroalimentación, etc. Si bien no nos detendremos en esta diferencia, sí es oportuno mencionar que las autoras afinan la diferencia conceptual en favor de la evaluación para el aprendizaje como un cambio que implica el futuro inmediato, y los protagonistas y beneficiarios son directamente los docentes y alumnos (Anijovich y Cappelletti, 2017). Agregan que la evaluación debe entenderse como una oportunidad para que “los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 13).

#### 2.6.2.2 La evaluación auténtica

La distinción entre la evaluación sumativa y formativa nos permite avanzar en el planteo conceptual e iniciar una de las partes centrales del marco teórico de nuestro estudio. El progreso del debate y de la práctica evaluativa desde el punto de vista formativo desemboca en enfoques llamados “alternativos”, según la definición de la Real Academia Española, alternativo hace referencia a aquello que difiere de los modelos comúnmente aceptados. Desde una perspectiva conceptual (Monereo, 2013) los enfoques alternativos ingresan en una cultura del examen que abarca la evaluación auténtica, la evaluación basada en resolución de problemas, la evaluación de desempeño, la evaluación por competencias, etc.

La evaluación auténtica tiene su principal exponente en Grant Wiggins (1990) quien afirma que es auténtica cuando examinamos el desempeño del alumno con tareas intelectuales valiosas, dignas, que comprometan habilidades superiores de pensamiento. El autor realiza una definición que tendremos como base de nuestra exposición:

Las evaluaciones auténticas presentan al alumno una gran variedad de tareas que reflejan las prioridades y los desafíos que implican las mejores actividades didácticas: realizar investigaciones; escribir, revisar y discutir trabajos; proporcionar un análisis de un evento político reciente, colaborar en un debate, etc. Las pruebas convencionales generalmente se limitan a preguntas de una respuesta con lápiz y papel. (Wiggins, 1990: 1)

El autor propone una nueva concepción amplia de estrategias evaluativas. Más aún, una nueva visión de las actividades académicas. En una de sus definiciones iniciales, Wiggins señala que son desafíos con grados realistas de complejidad que involucran problemas poco estructurados y con cierto grado de ambigüedad (Ravela, 2017).

Afín al desarrollo de nuestro marco teórico, si la evaluación tiene una función didáctica tal consideración conlleva un cambio profundo que abarque todo el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de tareas auténticas que se relacionen directamente con los desafíos de la vida real. Supone generar situaciones educativas que desarrollen competencias cognitivas, funcionales, éticas y personales (Villaroel, Bruna y otros, 2017). En esta línea Condemarín (1994: 6) señala que “el principio de autenticidad asegura que se evalúa la orquestación, integración y aplicación de destrezas en contextos significativos y evita el riesgo de evaluar sólo subdestrezas aisladas que no reflejan la lectura de escritura auténticas”

Como bien sostiene Anijovich (2013: 18), la evaluación auténtica intenta responder, de alguna manera, “a la crítica que sufren los métodos de evaluación tradicional por su énfasis en los resultados, solo útiles para el estudiante en contexto de aula”. Por ende, este tipo de evaluación requiere considerar los aprendizajes situados en contextos determinados para no perder su legitimidad (Anijovich, 2009). Con razón advierte Bigss (1999: 200) que “el conocimiento declarativo puede evaluarse válidamente fuera de contexto, pero el conocimiento funcional está siempre en contexto”. Esto nos indica que no se trata solamente de un enfoque, sino que sugiere repensar la enseñanza y el aprendizaje en función del futuro inmediato y próximo, bajo la idea principal que los protagonistas son los alumnos en particular y el profesor en el aula (Anijovich y Cappelletti, 2017).

En función de desglosar el término “auténtico”, seguiremos lo expuesto por Monereo (2013: 10) sobre las características de este tipo de tareas:

- Auténtico en su acepción de genuino o legítimo.
- Propedéutico, es decir que prepara para futuras ocasiones evaluativas.
- Funcional considerando la utilidad para ámbitos académicos y no académicos.
- Auténtico en cuanto que evalúa una actuación o realización de una tarea.
- Extra-académico, vale decir, vinculados a situaciones reales que plantean los escenarios no escolares.

- Verosímil, ya que la situación que se presenta es factible de presentarse realmente.
- Real, considerando que son situaciones en las que el alumno ya ha estado involucrado o lo será.

Estas características aluden a la necesidad de que los docentes generen tareas que representen el mismo tipo de desafíos cognitivos esperables en una actividad de la vida real (Savery y Duffy, 1995). Además, es menester aportar una mirada crítica y el análisis de situaciones que midan habilidades de nivel superior (Villaroel y otros, 2017). Para ejemplificar, en asignaturas como Historia, en lugar de recordar fechas o traer a la memoria efemérides, se propone trabajar con diversas fuentes de información y realizar un ensayo, una reconstrucción de los hechos y redactar una opinión o un informe considerando diversas perspectivas. En las tareas auténticas, indica Ravela (2017), se trata de que los alumnos elaboren algo a través de actividades complejas, intelectualmente desafiantes, que admiten más de un camino de resolución y que “ponen al estudiante en situación de desempeñar determinados roles” (Ravela, 2017: 110).

En los proyectos de AYSS resulta fundamental aplicar el conocimiento adquirido a un servicio real y necesario en una comunidad. Para ilustrar, veamos un ejemplo ligado al estudio de la botánica. Se puede aprender las propiedades de las plantas para evocar sus características en un examen o utilizar ese conocimiento para armar una huerta de plantas medicinales y, posteriormente, elaborar productos caseros de cuidado personal.

La autenticidad abarca la similitud de la tarea con la vida real y, especialmente, el tipo de demanda cognitiva, las operaciones del conocimiento, el compromiso del pensamiento del alumno y el docente en dicha ejecución. La inclusión de habilidades de pensamiento superior es uno de los elementos más ricos de esta nueva propuesta que nos traslada a los retos de la realidad. En línea con esto, Stefonek (1991) concuerda con Wiggins e indica que este tipo de evaluaciones deben simular los desafíos que enfrentan los adultos trabajadores, donde predomine la necesidad de utilizar el conocimiento y el sentido común, “concentrarse en la capacidad de los estudiantes para producir un producto de calidad o buen desempeño, involucrando tareas y estándares desmitificados; y crear un nuevo tipo de relación positiva entre el evaluador y el evaluado” (Stefonek, 1991: 2).

Si bien este aspecto es novedoso, podemos establecer sus bases en conceptos más antiguos como el de la Zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1931) y el andamiaje de Bruner (1976) donde el docente brinda al alumno la ayuda necesaria para que, por sí



mismo, pueda resolver las consignas y lograr un aprendizaje autónomo y anclado a la base de conocimientos adquiridos. Incluso las evaluaciones tradicionales o llamadas “de lápiz y papel” pueden estar elaboradas de tal manera que demanden habilidades cognitivas superiores tales como inferir, concluir, juzgar, decidir, criticar, sugerir, diseñar, innovar, proponer, inventar y, así, superar cualitativamente las habilidades de recordar, evocar y reproducir. Por ejemplo, a través de resolución de problemas, de estudio de casos, escritura de ensayos, críticas literarias, debates, trabajo colaborativo, aplicación del saber a un servicio comunitario, etc. Al respecto, las actividades de la vida cotidiana suelen desarrollarse en contextos colaborativos (Ravela, 2017). Por consiguiente, la relación entre tarea auténtica y evaluación auténtica “se basa en la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y sus pares, constituyéndose en un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación de significados”. (Condemarín y otros, 2000 en Ahumada 2005: 13).

La propuesta de tarea y evaluación auténtica conlleva ciertas condiciones para el trabajo en el aula tales como la reformulación de objetivos, los recursos, los grupos de trabajo y el tiempo destinado, ya que generalmente un examen está enmarcado en un tiempo reducido y determinado. Debido a su complejidad, las tareas auténticas están pensadas en etapas o períodos más largos de resolución y en esto se diferencia a las evaluaciones tradicionales que están enmarcadas en un tiempo relativamente corto. Por consiguiente, algunas de las condiciones que confluyen en la evaluación auténtica son los ritmos de aprendizaje, los conocimientos previos, la motivación intrínseca de los alumnos y pensamiento divergente (Ahumada, 2005; Trillo Alonso, 2005). Del mismo modo, Biggs (1999: 200) indica la divergencia en la calidad del aprendizaje asegurando que “la autenticidad nos lleva a considerar la evaluación contextualizada o descontextualizada, la evaluación holística o analítica y la evaluación convergente o divergente”. Entendemos la actividad de pensamiento convergente como un tipo de resolución de carácter más lógico y tradicional, mientras que la divergencia advierte la creatividad, la diversidad, la originalidad. Newman y Archbald (1992 en Cumming-Maxwell, 1991) enriquecen el concepto alegando que la evaluación auténtica cultiva la resolución de problemas y el pensamiento de orden superior. Igualmente, Baeten, Struyven y Dochy (2013) y Monereo (2009) afirman que la evaluación auténtica se hace cargo de la escisión entre lo que se aprende en la universidad y lo que se requiere saber y hacer en la vida real, intentando disminuir esa brecha. De modo similar, Condemarín (1994) señala que la evaluación auténtica brinda información acerca de las interacciones del aula y constata lo que los

alumnos y docentes pueden hacer, por tanto, los sitúa a ambos en situación de poder. En este sentido el docente se posiciona como mediador del conocimiento proponiendo, conflictuando, sugiriendo en un ámbito donde se coloca al alumno como protagonista de su aprendizaje. Por eso:

La evaluación a través de tareas auténticas ofrece oportunidades de elaboración conjunta del alumno y el profesor, no sólo en cuanto a la gestión del contenido y a la oportunidad de ampliar y profundizar el tema, sino también en la regulación del proceso seguido, acercándose a la evaluación formativa y permitiendo la evaluación del conocimiento estratégico y la enseñanza estratégica (Alvarez Otero y Monereo, 2010: 259).

Según las características que plantean Darling- Hammond (1995 en Anijovich, 2009) podemos señalar que la evaluación auténtica ofrece diseños flexibles que permiten a los alumnos mostrar sus desempeños en contextos específicos, ponen en juego los conocimientos aprendidos y las habilidades metacognitivas que los orientan para identificar sus fortalezas y debilidades con relación a cómo aprenden y resuelven problemas. Además, los criterios de evaluación son públicos, compartidos y muestran diferentes niveles de acuerdo con los desempeños individuales y grupales. Por otro lado, estimulan el trabajo sobre la autoevaluación y la coevaluación y focalizan en el contenido esencial. La evaluación auténtica considera la posibilidad de producir diferentes productos o desempeños y promueve el desarrollo y la visualización de las fortalezas de los estudiantes y de sus experiencias.

Complementariamente, Gulikers y otros (2010: 7) añaden las siguientes dimensiones de la evaluación auténtica:

- Incluyen actividades representativas y relevantes de la vida real
- En cuanto al contexto físico, algunas evaluaciones se encuentran en contextos de alta fidelidad y otras no, esto podría disponerse a través una simulación virtual. Dentro de esta característica, Wiggins (1989) señala la importancia de redefinir el tiempo destinado para realizar la tarea.
- Otra característica de las evaluaciones auténticas es el contexto social ya que, habitualmente se desarrollan en un determinado espacio, rodeado de otras personas. De todos modos, algunas de ellas son individuales y otras requieren la presencia del equipo.
- Los autores consideran que el resultado y la forma de evaluación debe ser de calidad (Wiggins, 1989); que permita hacer inferencias válidas sobre las

competencias subyacentes (Darling-Hammond y Snyder, 2000); y que incluyan una gama de tareas múltiples. Como corolario, el trabajo tiene que realizarse de modo que pueda ser presentado ante un determinado auditorio.

- Los criterios de evaluación. Los autores destacan que estos deben ser conocidos, transparentes y similares a los de la vida real. De lo contrario, la evaluación pierde autenticidad.

Respecto de la autenticidad, Anijovich y Cappelletti (2017) destacan el concepto de Monereo (2003) de “idoneidad estratégica” que se refiere al grado de adecuación de las respuestas elegidas por el alumno para lograr el objetivo de la tarea y que consta de tres indicadores: “la precisión del proceso de resolución, la tipología de errores cometidos y su posible transferencia a nuevos problemas” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 122). Autores como Álvarez Otero (2010) recopilan técnicas que favorecen la metacognición como entrevistas, cuestionarios, registro y análisis del pensamiento en voz alta, cooperación en la resolución de tareas, tareas novedosas y abiertas que impliquen cierta dificultad. Coincide con el tipo de tareas que promueven la evaluación auténtica y, agrega el autor, son instrumentos que favorecen el desarrollo del conocimiento estratégico

#### 2.6.2.3. Tipos de evaluación auténtica

Durante el desarrollo hemos ejemplificado brevemente algunos tipos de evaluación auténtica que han ilustrado las definiciones y sus características. Nos detendremos en algunas herramientas que permiten perseguir los objetivos de este tipo de tareas y posibilitarán realizar un análisis a posteriori: las rúbricas, los portafolios y las bitácoras.

#### 2.6.2.4. Rúbricas, portafolios y bitácoras

Este enfoque evaluativo presenta un panorama amplio de tareas que se traducen en herramientas muy variadas de recolección de evidencias para valorar el trabajo del alumno.

El Glosario *Education Reform*<sup>8</sup> define las rúbricas como una herramienta que presenta unas pautas que promueven la aplicación de expectativas, los objetivos de aprendizaje o los estándares de aprendizaje en el aula y sirven para medir su logro en relación con un conjunto coherente de criterios. Anijovich y Cappelletti (2017: 106) señalan que son como “documentos que articulan las expectativas ante una tarea o un

---

<sup>8</sup> <https://www.edglossary.org/> recuperado en enero de 2018

desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad”. Es un instrumento complejo que pretende expresar todos los niveles o estratos del proceso de aprendizaje y no se basa en una decisión dicotómica de “sí-no” “cumple-no cumple” “aprobado-desaprobado” sino que incluye distintos niveles de valoración. Una de sus características fundamentales es que explicita los criterios de evaluación concretamente, y pueden confeccionarse en conjunto con otros docentes o con los alumnos. De este modo, la rúbrica genera un marco y un programa concreto para evaluar el progreso. Esta idea la encontramos en Villaroel, Bruna y otros (2017) quienes señalan que sirven para clarificar expectativas y para que los alumnos sepan lo que es un trabajo excelente. De este modo, los alumnos tienen la posibilidad de trabajar con menor grado de incertidumbre y con un camino explícito y progresivo. Debido a que es una herramienta utilizada en los proyectos de AYSS, retomaremos algunas consideraciones de las rúbricas en el apartado de evaluación en estos proyectos.

Otra herramienta de gran utilidad para registrar el progreso del alumno es el portafolios que es un conjunto de evidencias recolectadas por el alumno en conjunto con el docente a través de procesos reflexivos y metacognitivos que permiten incluir los trabajos con una fundamentación apropiada.

Análogamente, si la evaluación tradicional es una fotografía de un momento determinado, el portafolios se asemeja a una filmación de situaciones educativas que evidencian una progresión. Su nombre hace referencia a una carpeta para llevar elementos, papeles, trabajos, producciones. Por sus características, en palabras de Condemarín (1994: 10) el portafolios responde a la evaluación como “proceso histórico, presente y emergente” porque las recopilaciones, borradores y evidencias del aprendizaje se van acumulando con el tiempo con criterios determinados. No es sólo una compilación, sino que propone que las producciones estén acompañadas de una reflexión o una decisión que permita incluir unos trabajos y otros se descarten. Este proceso conlleva una justificación de lo realizado en cada tarea para guardar la evidencia dentro de la carpeta. Su uso promueve la adquisición de habilidades de metacognición y reflexión, además de otras como la relación, la selección, el análisis, la justificación, entre otras. Por otro lado, genera madurez educativa ya que, a través de los procesos reflexivos, el alumno puede construir su propia colección de trabajos e identificar fortalezas y debilidades.

En ciertos ámbitos laborales, como el diseño y la arquitectura, se utiliza el portafolios como herramienta de trabajo. Aunque habitualmente se incluye en ellos las

mejores producciones, pero no necesariamente con una justificación. El portafolios estudiantil pretende mostrar el proceso y la evolución, no solamente el resultado.

Por tal motivo, para su elaboración, el portafolios debe estar acompañado por los criterios que definan lo que implica hacer un “buen trabajo”, de modo que los alumnos puedan “entender sus propias habilidades y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje” (Condemarín, 1994: 5). La autora también indica la importancia de que los portafolios se encuentren accesibles a los alumnos y los maestros y sean de libre acceso a total diferencia de la prueba individual. Para tal fin, cabe aclarar que la inclusión de lo digital en los portafolios permite mayor accesibilidad el material y habilita la inclusión de otros formatos: videos, audios, imágenes, etc.

El portafolios puede formularse como una construcción colectiva entre docente y alumno, de manera individual o grupal, donde la clave es la progresión del aprendizaje, que los alumnos aprendan a documentar su trabajo, a registrarlo y a hacerlo propio. Valencia (1990) destaca la importancia del trabajo colaborativo entre alumno y docente. Podría considerarse que el uso del portafolios fomenta la relación tutorial entre docente y alumno, brinda mayor protagonismo al estudiante y aparta al docente de una situación de poder respecto al trabajo y la evaluación. El “dueño del portafolios es el alumno” (Rodríguez, 2008: 3) y, por lo tanto, contribuye a fomentar la formación en competencias metacognitivas a través de la reflexión. De modo similar, Condemarín (1994: 7) indica que “el diálogo intra e interpersonal que resulta de la revisión del portafolios es un componente crítico tanto para la evaluación como para el mejoramiento de los aprendizajes” ya que favorece el aprender a aprender.

El portafolios, requiere una estructura determinada que puede convenirse entre los docentes y los alumnos. Valencia (1990: 338) detalla el contenido del portafolios con: “muestras del trabajo del alumno seleccionado por el maestro o el estudiante, notas de observación del maestro, autoevaluaciones periódicas del alumno y notas de progreso aportadas por el estudiante y el docente colaborativamente”. Una idea similar sostiene Barberá (2005) acerca del modo de organizar el portafolios a través de un índice de contenidos, un apartado introductorio, luego cada una de las muestras de trabajo junto a una hoja explicativa y un apartado conclusivo que puede realizar una síntesis del aprendizaje logrado. Dada la complejidad del instrumento, la autora propone cuatro fases en la construcción del portafolios (Barberá, 2005:6): La fase I que implica la colección de evidencias a través de diversos soportes y según los objetivos planteados por parte del profesor. La fase II incluye la selección de evidencias porque “el portafolios no es un

álbum ni un inventario de todo el trabajo hecho (...) se han de elegir los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje” (Barberá, 2005: 7).

La fase III está definida por la reflexión sobre las evidencias y, en este punto, la autora enfatiza que, si no se encuentra el componente reflexivo, no se puede considerar como una herramienta completa. Finalmente, la fase IV se refiere a la publicación del portafolios. Según cómo se vea necesario, es una herramienta que puede publicarse y socializar con el resto de los alumnos y profesores.

En algunos casos, el portafolios toma las atribuciones de una bitácora de estudiante. Este es un término que viene del ámbito marítimo para definir el cuaderno donde el capitán escribe los sucesos en el barco. La Real Academia Española, señala que es el cuaderno de bitácora donde se anota el rumbo, la velocidad y las maniobras. Análogamente la bitácora educativa o “cuaderno de actuación” es aquella herramienta que registra los procesos y que incluye tareas reflexivas donde el alumno plasme qué es lo que piensa, qué siente, cómo se sintió ante determinada actividad. Este instrumento también permite hacer un análisis del desempeño y de los logros alcanzados, por eso, Gómez Reyes y Flores Samaniego (2009) lo plantean como una herramienta para que los alumnos puedan manifestar sus propios procesos de aprendizaje - la metacognición - y también registrar sus impresiones sobre los procesos que viven a través de preguntas como “¿cómo me sentí?, ¿qué fue lo importante?, ¿qué cambiaría?, etc.

Estas herramientas destacan la importancia de los procesos colectivos de producción, en palabras de Villaroel y otros (2017: 253):

La participación de terceros en estos roles, entrega un propósito al aprendizaje de los estudiantes, haciéndolos significativos. Además, cuando el alumno tiene la responsabilidad de entregar un producto o un desempeño en un contexto con demandas, exigencias, necesidades y expectativas reales, se facilita que asuma un rol profesional.

Por su parte, Vain (2003: 61) establece una diferencia entre los portafolios y los cuadernos de actuación o bitácoras considerando que los primeros son:

Registros sostenidos y de larga duración, mientras que el diario puede desarrollarse en espacios temporales más limitados (...) además, mientras que en el portafolios el acento está colocado en el registro y la reflexión sobre la propia práctica, el diario admite otro conjunto de materiales surgidos de la realidad que pueden ser sometidos al análisis crítico y reflexivo.



A modo de resumen, podemos afirmar que las herramientas utilizadas en tareas y evaluaciones auténticas promueven el desarrollo de diversas habilidades, tanto en alumnos como en los docentes, ya que requiere por parte de este último un compromiso cognitivo distinto a tareas cerradas. También conlleva compromiso en la generación de este tipo de consignas ya que son complejas. Por tal motivo, advierten Honebein, Duffy y Fishman (1993) acerca del concepto de autenticidad subjetiva, ya que puede suceder que el docente presenta una tarea auténtica que los alumnos no perciban como tal. Señalan que los alumnos deben notar la capacidad de transferencia que tiene dicha actividad. Es oportuna la observación de Gulikers (2010) de considerar previamente qué alumnos están en condiciones de realizar una tarea o evaluación auténtica para que el nivel de exigencia no sea contraproducente.

### 2.6.3. La retroalimentación

Realizar el recorrido de distintos enfoques de la evaluación y herramientas para evaluar, nos permite detenernos en una de las funciones claves del trabajo educativo en general y evaluativo en particular: la retroalimentación.

La retroalimentación o *feedback* son las constantes devoluciones y el diálogo -oral o escrito- que reorientan el trabajo de los alumnos. No solamente una devolución como cuestión unilateral, sino dialógica que se genera entre el docente y el alumno, el intercambio ante una situación de aprendizaje. Como señalan Jerez y Silva (2017: 250) permite corregir y mejorar el rendimiento y, en línea con este concepto, Anijovich y Cappelletti (2017) la consideran una instancia fundamental para lograr estudiantes autónomos que puedan reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y, por tanto, involucrarlo en la revisión de sus producciones. Las autoras distinguen dos acepciones de *feedback* según diversos autores, por un lado, modifica los procesos de pensamiento y sus comportamientos (Black y William, 2009; Shute, 2008; Macfarlane, 2006; Ecclestone 2005; Perrenoud, 1998) y por otro, la información reduce la discrepancia entre lo que se entiende y lo que pretendía ser comprendido (Sadler, 2010; Ramaprasad's, 1983; Hattie y Timperley, 2007). Estas acepciones generan dos tipos de *feedback* según el rol que asumen los docentes: “retroalimentación de discrepancia”, intentando reducir esa brecha entre lo comprendido y lo esperado; y la “retroalimentación progresiva”, basado en la mejora del aprendizaje en función de lo realizado previamente por el alumno (Anijovich y Cappelletti, 2017: 89).

Es una tarea compleja que exige por parte de los profesores tiempo y dedicación; y por parte de los alumnos incorporar la costumbre de recibir ese intercambio. En ocasiones la retroalimentación se limita a comentarios escritos acompañados de la calificación donde el alumno, al ver la nota, generalmente no registra dichas observaciones. Es lo que varios autores consideran el efecto “cancelación” (Butler, 1988; Crooks, 1988; Gibbs & Simpson, 2009; Jonsson, 2013; Nicol 2010; Stobart, 2006 citado por Contreras Perez, 2017: 82).

Para sustentar estas afirmaciones, Black y Wiliam (1998: 7 en Martínez Rizo, 2012) mencionan varios estudios donde se evidencia que las innovaciones diseñadas para reforzar la retroalimentación frecuente hacia el alumno sobre su aprendizaje producen ganancias sustanciales. En el mismo documento, se presenta la conclusión de Hattie (1992), sobre la base de 8000 estudios, que sin duda “la modificación singular más poderosa para mejorar el rendimiento es la retroalimentación”.

Existen distintos modos de caracterizar la retroalimentación, entre ellos, Villaroel y otros (2017) proponen tres criterios: los estudiantes deben saber qué es un buen desempeño, deben conocer la relación entre desempeño actual y el esperado; y saber cómo actuar para reducir la diferencia. Habitualmente la retroalimentación puede confundirse con la mención de palabras de aliento o de refuerzo ante la tarea del alumno, pero se trata de brindar información basada en las estrategias que permiten mejorar la tarea. No resulta una tarea sencilla considerando que es conveniente basar las devoluciones en evidencias. Por tal motivo, Yang y Carless (2013) establecen un *feedback* dialógico a través del “triángulo de la retroalimentación”, cuyos puntos fundamentales son la dimensión cognitiva, la dimensión estructural y la dimensión socioafectiva. La primera de ellas alude al contenido del *feedback*, la calidad del trabajo del alumno y las habilidades o estrategias para realizar el trabajo. Los autores entienden por dimensión estructural:

La sincronización, la secuencia y los modos de retroalimentación, aliados a recursos para generar y proporcionar comentarios. Esta dimensión se relaciona con cómo los procesos de retroalimentación son organizados y administrados por docentes e instituciones (Yang y Carless, 2013, 290).

En segundo lugar, la dimensión socioafectiva es el intercambio interpersonal que brinda la oportunidad de la retroalimentación generando “resultados positivos (por ejemplo, orgullo o satisfacción) o reacciones negativas, (por ejemplo, ansiedad o ira)” (Pekrun y otros, 2002 en Yang y Carless, 2013: 289). Una idea similar señala Black

(2013) con el concepto de “interacciones dialogadas formativas” como “modo particular de conversación entre docentes y alumnos cuyo propósito es articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y/o estándares y con los criterios de evaluación” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 90). Por su parte, Contreras Pérez y Zúñiga González (2017) realizan una revisión bibliográfica acerca de las concepciones docentes sobre retroalimentación y agrupan dichas percepciones en tres grupos: en primer lugar, la retroalimentación entendida como corrección, en segundo lugar, entendida como elogio y, finalmente, como mejoría proyectiva.

La retroalimentación entendida como corrección es aquella que implica comentarios, cruces, símbolos que brindan escasa información al estudiante en orden a una mejora. Generalmente es utilizada para juzgar y calificar un trabajo y, en ocasiones, para justificar la calificación ante estudiantes o superiores. Esta situación puede desmotivar notablemente a los alumnos (Jonsson, 2013), además afecta su percepción de autoeficacia (Gibbs y Simpson, 2009) y, según Royce Sadler (1989), hace desviar la atención del estudiante de los criterios y de sus juicios fundamentales derivados (en Contreras Pérez y otros, 2017: 82). En segundo lugar, la retroalimentación entendida como elogio es muy común en docentes que apelan a alabanzas sobre rasgos personales de los estudiantes. Según diversos autores, es un método utilizado frecuentemente ante alumnos con desempeños bajos. De este modo, Gordon Stobart (2006) considera que “el elogio en sí no ayuda a mejorar el aprendizaje pues se dirige a la percepción del alumno sobre su persona y no a su desempeño en la tarea retroalimentada” (en Contreras Pérez y otros, 2017: 82). Finalmente, la retroalimentación puede ser entendida como mejoría proyectiva con el objetivo de mejorar la tarea iniciada. Profundiza el trabajo acerca de las habilidades y las estrategias que pueden desarrollarse para mejorar el aprendizaje, por eso “el sentido que los profesores le otorgan a esta modalidad es eminente formativo y proyectivo: esperan que los estudiantes mejoren en trabajos a futuro” (Contreras Pérez y otros, 2017: 82).

Con razón Hattie y Timperley (2007 citado por Brookhart, 2008: 3) proponen cuatro niveles de retoralimentación:

1. La retroalimentación acerca de la tarea
2. La retroalimentación acerca del proceso de la tarea, es decir, las estrategias que pueden usarse en la tarea
3. La retroalimentación acerca de la propia regulación, esto es, el *feedback* sobre la autoevaluación del estudiante.

4. Retroalimentación acerca del estudiante como persona, acerca de sus características personales.

Finalmente, Brookhart (2008), en base al estudio de diversas investigaciones acerca de la retroalimentación (Hattie y Timperley, 2007; Butler y Winne's, 1995; Kluger y DeNisi, 1996) sistematiza las estrategias y el contenido de la retroalimentación:

Cuadro 1: Características de la retroalimentación

Estrategias de la retroalimentación	Características	Consideraciones para una retroalimentación efectiva	Consideraciones que obstaculizan una retroalimentación efectiva
Tiempo	-Momento en el que se brinda: inmediato o diferido. -Frecuencia	-Brindar retroalimentación para poder modificar la tarea y mejorarla. -Retroalimentar de modo inmediato ante preguntas -Devolver tareas al día siguiente	-Brindar una retroalimentación muy diferida en el tiempo o no brindarla nunca. -Ignorar consultas o dudas -Revisar una tarea cuando ya ha terminado la unidad o la posibilidad de mejorarla
Cantidad	-Puntos a retroalimentar -Cantidad de información sobre cada uno de los puntos a retroalimentar.	-Seleccionar algunos puntos fundamentales. -Brindar retroalimentación que permita continuar trabajando y no brinde todas las soluciones al alumno.	-Ofrecer devoluciones de todos los puntos con igual intensidad -Realizar devoluciones que solucionen todo el trabajo del alumno. -Realizar devoluciones en trabajos de mala calidad y no ofrecerlas en trabajos de buena calidad.
Modo	-Oral -Escrito -Visual o demostrado	-Brindar retroalimentación interactiva, de la manera más apropiada según la tarea lo requiera.	-Utilizar lenguaje oral para ahorrar escritura -Realizar devoluciones escritas con estudiantes que no leen bien.
Audiencia	-Individual -Grupo o clase	-Individualmente, la retroalimentación permite especificidad y genera interés personal.	-Utilizar el mismo comentario para todos los estudiantes.

		-Grupalmente, es efectiva cuando implica a varios o casi todos los estudiantes	-No realizar devoluciones individuales porque implica mucho tiempo.
--	--	--	---

Elaboración propia en base a Brookhart, 2008

El contenido de la Retroalimentación:

Cuadro 2: Contenido de la retroalimentación

Contenido de la retroalimentación	Características	Consideraciones para una retroalimentación efectiva	Consideraciones que obstaculizan una retroalimentación efectiva
Foco	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En el propio trabajo</li> <li>-En el proceso que el estudiante usa para hacer su trabajo</li> <li>-En la regulación del estudiante</li> <li>-En la personalidad del estudiante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Brindar información sobre el trabajo acerca de los errores, la calidad del trabajo en función a los criterios.</li> <li>-Comentar fortalezas y debilidades.</li> <li>-Ofrecer comentarios acerca del proceso observado o recomendaciones acerca de la estrategia que podría mejorar el trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ofrecer críticas sin opciones de mejora.</li> <li>-Realizar halagos u ofensas</li> </ul>
Comparación	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En referencia a un criterio de buen trabajo</li> <li>-En referencia a una norma</li> <li>-Para los propios desempeños pasados de los estudiantes (autorreferencia)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Disponer de rúbricas que permitan realizar una comparación de los trabajos</li> <li>-Utilizar comparaciones en base a rúbricas realizadas por los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proponer un ranking visible que compare a los alumnos entre sí</li> <li>-Ofrecer retroalimentación, pero en función de criterios diferentes.</li> </ul>
Función	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Descripción</li> <li>-Evaluación / juicio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ofrecer devoluciones que expresen lo que se observa en el trabajo</li> <li>-Identificar fortalezas y debilidades en el trabajo del estudiante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Calificar un trabajo que previamente se identificó para practicar</li> <li>-Elogiar o criticar</li> <li>-Dar recompensas o castigos.</li> </ul>
Valoración	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Positiva</li> <li>-Negativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar críticas constructivas</li> <li>-Hacer sugerencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Describir errores sin sugerencias para mejorar</li> <li>-Buscar culpas</li> </ul>

			-Hacer responsable al alumno por un desempeño pobre.
Claridad	-Claridad para el estudiante -Poco clara	-Utilizar vocabulario y conceptos que el estudiante comprende	-Utilizar vocabulario que el estudiante no comprende -Realizar devoluciones no acordes al nivel de desarrollo del estudiante
Especificidad	-Quisquilloso -Preciso -Muy General	-Retroalimentar identificando errores o tipos de errores con especificidad	-Otorgar devoluciones tan específicas que resuelvan el trabajo del estudiante
Tono	-Aspectos implícitos: palabras que den al estudiante un rol protagónico y que le permitan cuestionarse el propio trabajo. -Lo que el estudiante quiere escuchar	-Realizar devoluciones con palabras que comuniquen con respeto -Retroalimentar a través de palabras que permitan tomar un rol protagónico al estudiante	-Mantener una conversación acerca de lo que el estudiante quiere escuchar y no lo que debe comunicar el docente.

Elaboración propia en base a Brookhart, 2008

## 2.7. La formación y evaluación de las prácticas

La enseñanza de disciplinas como la arquitectura o el diseño habitualmente involucra la metodología del aula taller con su propia modalidad de enseñanza aprendizaje. Según lo que plantea Perkins (1997):

La metodología del aula taller comporta un replanteo total en la dinámica de aprendizaje. Si el aula es un taller, el alumno cambia de rol (respecto del aula tradicional), y se transforma en sujeto activo de su propio aprendizaje. Del mismo modo, el docente, de único depositario de la verdad, pasa a ser un sujeto más (aventajado si se quiere) en el proceso de aprendizaje. Su tarea será, sobre todo, la de acompañar, coordinar y desencadenar (cuando esto no suceda espontáneamente) procesos cognitivos, utilizando para ello el diálogo y el debate (Perkins, 1997 citado en Castellano, 2006: 4)

Tanto la enseñanza en contextos de aula taller como de los proyectos de AYSS en general, puede considerarse como parte de la enseñanza de prácticas educativas que implican la transmisión de un saber hacer. La modalidad de taller promueve la puesta en situación de los conocimientos junto con el desarrollo de competencias profesionales. Según Perrenoud (2007) una competencia es la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”, especifica el autor, que “no son en



sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos” (Perrenoud, 2007: 8).

Como práctica educativa y, específicamente en la enseñanza de disciplinas como el diseño y la arquitectura, Schön (1987: 62) descubre la intervención del “lenguaje del diseño” y la define como “forma lingüística” en la cual el profesor modela para el alumno a medida que dibuja y explica o dialoga con el aprendiz. El autor señala que el “estilo de enseñar adopta la forma de un diálogo reflexivo en la situación” (Schön, 1987: 62) y genera una comprensión de la situación, un descubrimiento de nuevos aprendizajes y nueva toma de postura. Por ejemplo, en el diseño de una construcción, el diálogo entre profesor y alumno en una instancia de corrección permite descubrir aspectos omitidos que se construyen mediante esa relación lingüística a través de preguntas como ¿qué pasaría si ubicamos la estructura en este otro lugar? A medida que se esboza un gráfico para visualizar el cambio, combinando la acción del habla con la del dibujo, de modo que se logra una “conversación reflexiva con la situación” (Schön, 1987: 69). El autor afirma que este diálogo genera un círculo virtuoso y adquiere “tres características esenciales: tiene lugar en el contexto de los intentos que el estudiante hace por diseñar; utilizan lo mismo acciones que palabras; y depende de una reflexión en la acción recíproca” (Schön, 1987: 100). De manera que la enseñanza de una práctica profesionalizante adquiere valor de “práctica reflexiva” (Aryris y Schön, 1974).

Por consiguiente, el concepto de Schön de “reflexión en la acción” (1998) sucede cuando una persona razona y delibera en el momento para resolver algún problema determinado, reflexiona y genera nuevos conocimientos. Por consiguiente, agrega el autor:

Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador del contexto práctico... no separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción... la reflexión desde la acción puede seguir adelante, aun en situaciones de incertidumbre o de un carácter único porque no está limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica (Schön, 1998: 72).

Precisamente en la situación de taller, la relación dialógica que sostienen docentes y alumnos puede generar una “escalera de la reflexión” (Schön, 1998: 110) donde el intercambio incluye acciones como hablar, escuchar, demostrar, imitar, preguntar, contestar, aconsejar, observar, imitar, criticar. Todos estos procesos se encadenan de manera tal que una respuesta genera otra y así sucesivamente se concluyen los temas en nuevos conocimientos. El aprendizaje evoluciona en la medida en que el alumno confía

en lo que se conversa con el docente y orienta sus producciones a través de diversas acciones (Wengrowicz, 2017).

El diálogo acompañado de la acción permite al alumno aprender nociones básicas y complejas, aunque también cuenta con la “incertidumbre, la singularidad y el conflicto” (Schön, 1987: 149) porque en la práctica, no se trata de acciones rutinarias o recetas que permitan actuar siempre del mismo modo. Suele haber multiplicidad de diseños posibles para un mismo fin porque, por ejemplo, el aprendizaje de un mismo concepto de estructuras permite construir una casa, un edificio o una torre. Por eso se trata de un tipo de aprendizaje factible de ser tutorizado, aunque no enseñado en el sentido de transmisión de ciertas ideas o conceptos cerrados, porque implica un aprender haciendo. Existe un vacío entre la descripción y el conocimiento de cómo hacerlo que “debe llenarse mediante la reflexión en la acción” (Schön, 1987: 149) y el aprender haciendo en estos casos, está acompañado de un diálogo y una forma de ejecutar la tarea para poder modelar, dibujar, expresar concretamente lo que se busca enseñar y comprender. Esa escalera reflexiva incluye consejos y ejecuciones prácticas que convocan al alumno también a reflexionar sobre su propia producción y modificar lo necesario a medida que adquiere nuevos conocimientos. Por parte del docente, la acción tutorial reflexiva siempre debe incluir el consejo, la práctica, la pregunta o la explicación; y la particularización de sus demostraciones (Schön, 1987). Esto significa adaptar su acción tutorial al tipo de preguntas y dificultades que presenta cada alumno en un determinado momento para que el aprender haciendo procure ser guiado de modo artesanal según la necesidad. En este caso se busca experimentar, observar resultados parciales, explorar, descubrir y comprobar, considerando que, en el proceso de diseño, ningún movimiento es irreversible (Wengrowicz, 2017).

El aprendizaje de las prácticas implica:

Las formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas, a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares (Anijovich y Cappelletti, 2014: 3).

Las autoras retoman lo propuesto por Schön al referirse al momento en que “fracasan las categorías y las formas familiares de pensar” (Schön, 1997: 47) para generar el diálogo reflexivo que fomenta el aprender haciendo en la enseñanza de una práctica profesionalizante. En este caso, se trata de elaborar tareas auténticas que coloquen al estudiante frente a situaciones determinadas que le impliquen actuar como profesional y

resolver problemas propios de la realidad social. Ese actuar como profesional implica aplicar conocimientos, habilidades y competencias en la resolución de problemas. Por este motivo, la enseñanza de las prácticas corresponde a lo que Chaiklin y Lave (2001) señalan como “teoría de la actividad situada”:

El significado no se crea por las intenciones individuales, sino que se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan y tienen un carácter relacional. El contexto puede ser considerado como las relaciones concretas históricamente constituidas entre situaciones y dentro de ellas (Chaiklin y Lave, 2011: 30).

La teoría de la actividad situada puede relacionarse con la enseñanza del oficio o de la práctica profesional, ya que involucran saberes situados que no pertenecen solamente a una descripción verbal o escrita, ya que implican la modelización y la imitación. Por esta razón, el “aprendizaje se entiende como un proceso dinámico distribuido entre el conocedor, lo que se conoce, el ambiente en el cual ocurre el conocimiento, y la actividad a través de la cual el sujeto que aprende participa, mientras el aprendizaje o conocimiento ocurren” (Barab y Plucker, 2002 en Anijovich y Cappelletti, 2014: 8).

En ocasiones, cuando la enseñanza de las prácticas se da de modo grupal, en la clase o en el taller de diseño, pueden formarse “comunidades de práctica” (Wenger, 2001: 259) que implican el aprendizaje como participación social. Estas comunidades son parte integral de nuestra vida, cuando formamos parte de un determinado grupo que domina saberes, lenguajes, percepciones, combinan conocimientos y experiencia y participan tanto principiantes, como expertos. Sucede en cualquier ámbito cuando se congregan personas con profesiones o afinidades similares: arquitectos, diseñadores, médicos, deportistas. Es decir, se trata de “grupos de personas que comparten una preocupación o pasión por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor a medida que interactúan regularmente”. (Lave y Wenger, 2007). Por eso el aprendizaje se presenta en una situación que permite transformar las visiones de sus participantes, principiantes o expertos, en nuevos conocimientos. No se trata simplemente de grupos improvisados, sino que tienen tres características fundamentales: el dominio de una identidad compartida por intereses afines (que la diferencia de otras comunidades), la comunidad donde se construyen relaciones que les permiten aprender unos de otros y la práctica donde se realiza una interacción que genera un aprendizaje colaborativo, dinámico y una construcción a partir del debate, la consideración, la prueba, el error, etc.

### 2.7.1. La retroalimentación en la enseñanza de prácticas

La enseñanza de las prácticas o la transmisión de un saber hacer se ve enriquecido a través de los diálogos reflexivos que dan lugar a la reflexión en la acción. Es así que podemos hablar de un aspecto específico de evaluación a través del *feedback* o retroalimentación. Dallera (2017) afirma que la retroalimentación en la enseñanza del diseño es considerada uno de los modelos principales de evaluación, pero implica lograr una evolución desde un estilo tradicional hacia otro en el que sea protagonista el alumno y destaquen sus características “formativas en la reflexión, la autoevaluación y el intercambio dialéctico entre pares” (Dallera, 2017: 118) porque este enfoque evaluativo tiene mayor relación con la práctica y el quehacer cotidiano del diseñador. El autor concuerda con Anijovich (2010: 67) al referir que es un modo de “fortalecer la capacidad del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos y estrategias frente a obstáculos. Es positivo desarrollar para tal fin un modo de trabajar donde se desarrolla la autoevaluación el diálogo entre pares y docentes”.

Tradicionalmente la evaluación en diseño se presentó como algo estático, donde se “trabaja desde un solo punto de vista midiendo la producción de todo el taller con la misma vara” (Dallera, 2017), buscando uniformidad, donde el acuerdo y consenso entre los docentes acerca de una producción estudiantil genera la nivelación de los trabajos, clasificando por comparación los mejores y los que no llegan a los objetivos mínimos y en referencia a estos dos, aquellos trabajos intermedios. Por tanto, el autor considera necesaria una evolución para ubicar al estudiante en un rol activo y responsable de su propio aprendizaje. Aunque, no solo fomentar el protagonismo del alumno, sino fomentar una actitud docente generadora de intercambio dialógico, porque “no se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del profesional docente: crear los espacios, tiempos y dispositivos para el análisis de la práctica” (Anijovich y Cappelletti, 2014: 7). En palabras de Celman (1998) fomentar la evaluación como un espacio generador de interrogantes.

La “enchinchada” (Wengrowicz, 2017) en el aprendizaje del diseño es un estilo evaluativo de retroalimentación y corresponde a la práctica de colocar en las paredes un panel con las producciones parciales o finales de un proyecto. En varias ocasiones se convierte en un instrumento de evaluación grupal y pública. De este modo:

Se integran los contenidos de la currícula propiciando la generación de conocimiento a partir de la indagación el intercambio y la retroalimentación entre estudiantes y docentes. Se pretende así

resignificar los contenidos de las disciplinas considerando las diferentes miradas que favorecen al trabajo en colaboración (Wengrowicz, 2017: 166).

Se considera que esta práctica promueve la reflexión y la retroalimentación porque, en la presentación, cada estudiante debe exponer, argumentar, escuchar, justificar sus decisiones ante pares y docentes. Wengrowicz (2017: 175) plantea también un problema de objetividad en el estilo evaluativo del ámbito proyectual porque la relación que se genera entre sujeto y objeto es dinámica, implica un pensamiento creativo y, por ende, es difícil de valorar.

## 2.8. La evaluación en Aprendizaje y Servicio Solidario

El aprendizaje basado en proyectos supone un conjunto de elementos que enriquecen la enseñanza y desafían el proceso evaluativo para fomentar diversas habilidades en los alumnos y docentes. En estos casos, las tareas evaluativas se complejizan al considerarse diversos aspectos, conocimientos, habilidades y competencias, así como aquellos conocimientos que surgen a lo largo del proyecto. Por eso la propuesta evaluativa debe abarcar los objetivos originales y tener la apertura para capturar los que trae el devenir del proyecto (Poggi, 2004).

Por su parte, Tiramonti (2017) señala como punto primordial en esta metodología los procesos de producción del conocimiento a través del protagonismo del alumno, nota distintiva del AYSS. La evaluación en los proyectos suele abarcar muchos aspectos: la evaluación del proyecto en sí mismo, su impacto en la comunidad y en los alumnos, los aprendizajes adquiridos, las habilidades, etc. Ante la cantidad de tareas, resulta importante establecer pautas que permitan evaluar tanto el proyecto en sí mismo como los aprendizajes que se alcanzaron gracias a la experiencia.

En este estudio nos interesa enfocarnos en la evaluación de los aprendizajes en los proyectos de AYSS, es decir, cómo registrar lo aprendido, cómo obtener evidencias de aprendizaje y reconocer el recorrido realizado durante el desarrollo del proyecto.

Tal como detallamos en el Estado del Arte, las investigaciones acerca de la evaluación aún son limitadas y están mayormente orientadas hacia el impacto del proyecto y en menor medida a la evaluación de los aprendizajes en sí mismos. Sostenemos esta premisa para revalorizar lo que propone el AYSS como proyecto educativo: adquirir aprendizaje de calidad y evaluar qué habilidades de orden superior adquieren los estudiantes en la aplicación de los proyectos.

En el itinerario formativo del AYSS, la evaluación es un elemento transversal, presente en todo el proyecto y pretende fomentar una evaluación procesual y de monitoreo (CLAYSS, 2011). La evaluación abarca dos aspectos: el proyecto en sí mismo y la evaluación de los aprendizajes y el impacto que produce el AYSS en el conocimiento del alumno, en la adquisición de habilidades y competencias. Hemos visto previamente que este aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje aún tiene muchos desafíos académicos y prácticos. Santos Guerra (1996: 29) define al problema de la evaluación como una “patología general” porque se comete el error de evaluar sólo los conocimientos duros observables, de modo cuantitativo y fuera de contexto, muchas veces con instrumentos poco adecuados.

En los proyectos de AYSS, la tendencia de evaluar el éxito de la propuesta puede quitar tiempo y esfuerzo a la valoración de los aprendizajes. Por tal motivo, Tapia (2006) propone que en la evaluación en el AYSS esté conformada, en primer lugar, por los aprendizajes de los contenidos académicos aprendidos de cada materia involucrada en el proyecto. En segundo lugar, la evaluación también debe ocuparse de las habilidades desarrolladas por los alumnos en el proyecto. Finalmente, y de modo especial, la autora hace referencia a la importancia de la evaluación y autoevaluación de las actitudes prosociales desarrolladas y la concientización adquirida sobre los problemas sociales. Esto incluye la evaluación del impacto del proyecto en cada estudiante en cuanto a su autoestima, seguridad, confianza y reconocimiento de capacidades personales (Edusol, 2004 y Tapia 2006). En esta línea Furco (1999) asume la importancia de evaluar la adquisición de habilidades para el servicio sobre la cuestión social en sí misma.

Para utilizar el conocimiento, juega un papel importante, además de los conceptos centrales, el saber acerca de la “estructura sintáctica de las disciplinas” (Anijovich, 2017: 17). Explica la autora que es un concepto de Shwab (1969) donde las estructuras sustantivas son los principios que organizan los conceptos de la disciplina y por estructura sintáctica cuáles son las ideas y destrezas importantes de este ámbito del saber. Es una aclaración necesaria para aquellos proyectos interdisciplinarios ya que involucran varios contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y requiere de una propuesta evaluativa detallada según cada disciplina.

Los autores citados previamente coinciden generalmente en que el AYSS aún se presenta como un desafío generar estrategias y herramientas que permitan evaluar los aprendizajes adquiridos y no solamente el servicio brindado. A modo de respuesta a esta inquietud, Steinke y Fitch (2007) proponen elaborar una tabla en la cual se midan, a través



de varios instrumentos evaluativos, habilidades intelectuales principalmente en los proyectos de APS. Alegan que son proyectos en los que los resultados arrojan información acerca del compromiso cívico y la responsabilidad ética de los estudiantes, así como aspectos intelectuales referidos al conocimiento aplicado, el pensamiento crítico y la capacidad de solucionar problemas. Para ello, confeccionan una tabla que incluye varios instrumentos para lograr tal fin: tests, protocolos, cuestionarios de reflexión, escalas, inventario de problemas, etc. Los autores consideran necesario utilizar variedad de herramientas en respuesta a la variedad de aprendizajes que abarca un proyecto de Aprendizaje Servicio. Concluyen, luego de investigar varias herramientas que la “naturaleza propia del *service-learning* demanda un tipo de evaluación auténtica si es que los docentes quieren realmente averiguar qué tipo de habilidades de la vida real aplica y desarrolla en su aprendizaje” (Steinke y Fitch 2007, 28).

Otras iniciativas como las de Eyer y Giles (1999 y 2002) implican el desarrollo de un protocolo de entrevistas acerca de la solución de problemas acerca del APS. Dicho protocolo cuestiona sobre causas, soluciones y estrategias de acción de los proyectos sociales realizados. Otros autores como Ash y Clayton (2004) crean un protocolo basado en procesos reflexivos donde los alumnos deben explicar, no sólo lo que aprendieron sino cómo lo aprendieron. Los autores elaboran el protocolo basado en la Taxonomía de Bloom (1956).

Folgueiras y otros (2013) realizan un estudio acerca del grado de satisfacción de los estudiantes universitarios de la Universidad de Barcelona en los proyectos de Aprendizaje Servicio. Para dichos proyectos, utilizan como herramientas la entrega de “memorias” y “escritos individuales”. Esto les permite a los docentes utilizar los espacios de reflexión como espacios de evaluación y, si bien reconocen que es un tema complejo, se registran altos grados de satisfacción en el modo de evaluar. En el mismo estudio, uno de los aportes que realizan los autores en este ámbito es la necesidad de combinar estas técnicas con momentos de autoevaluación y coevaluación porque permite el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, mayor autonomía, autorregulación del aprendizaje, desarrollo de la metacognición, desarrollo del aprendizaje cooperativo y formación en solidaridad (Folgueiras y otros, 2013: 13). En esta misma línea, DiMartino (2007:1) señala que estos proyectos evalúan la “conciencia global, compromiso cívico y habilidades de aprendizaje” y esto les permite a los alumnos comprender y analizar su propia comunidad.

Las propuestas de evaluación presentes en la bibliografía de AYSS proponen herramientas de recolección de datos o modos de abordar la evaluación que implican también la reflexión, la autoevaluación, la evaluación entre pares, etc. Las propuestas suelen identificarse con tareas auténticas ya que consisten en soluciones a problemas reales. El proyecto en sí mismo no recrea condiciones similares a la realidad, sino que trata directamente una demanda real y existente. Sin embargo, aún es escasa la mención del concepto de evaluación auténtica en la bibliografía consultada.

Algunas sugerencias evaluativas están orientadas a la evaluación por competencias ya que se son muchas las que intervienen en el desarrollo de un proyecto. Como señala Battle (2009) interviene la competencia social y ciudadana, competencia en autonomía e iniciativa personal, competencia de aprender a aprender, competencias propias de la materia a través de la observación y la autoevaluación.

Generalmente la bibliografía menciona la importancia de diseñar instrumentos de evaluación pertinentes considerando la complejidad de los proyectos a través de planillas de registro, entrevistas, cuestionarios, rúbricas, en función de evaluar tareas auténticas que implican los proyectos de AYSS.

Folgueiras, en “La evaluación y actividades de aprendizaje en los proyectos de aprendizaje servicio” (2017) realiza algunos aportes novedosos. En primer lugar, propone la elaboración de tablas donde se detalle en cada proyecto los contenidos, las actividades realizadas, qué tipo de evaluación se utilizó para cada uno de los contenidos y cuáles fueron las fuentes de información que permitieron valorar la tarea:

Cuadro 3: Tabla de evaluación de AYSS

Contenidos	Listar aquellos contenidos que, vinculados con la asignatura, se trabajarán con la realización del proyecto de APS.
Metodología	Describir la metodología (en este caso APS).
Tareas/Actividades	Enumerar las diferentes tareas/actividades vinculadas con el proyecto de APS que se prevé realizar.
Sistema de Evaluación	Definir los criterios y sistemas de evaluación con respecto a qué evaluar, quién evalúa, cuándo se evalúa y cómo se evalúa.
Fuentes de información	Señalar las fuentes bibliográficas, audiovisuales, etc., vinculadas con el proyecto de APS.

Fuente: Folgueiras, 2017

Este tipo de instrumentos permiten clarificar cada uno de los aspectos del proyecto y hace especial énfasis en explicitar los contenidos y el modo en que serán evaluados. Además, la autora propone tres modalidades de evaluación:

- a. La autoevaluación: señala que los propios estudiantes deben valorar su trabajo sobre los criterios y competencias que se espera que alcancen. Previamente dichos criterios serán definidos en conjunto con los docentes para que los alumnos sepan qué es lo esperado en cada actividad. Agrega que la autoevaluación “ayuda en la elaboración del pensamiento crítico de mayor autonomía y autorregulación además de ayudar en la metacognición” (Folgueiras, 2017: 101).
- b. La coevaluación: es la evaluación entre iguales, también con criterios previamente discutidos y establecidos. Esta modalidad “contribuye el desarrollo del aprendizaje cooperativo y la formación en la solidaridad, autonomía, responsabilidad y todas aquellas habilidades sociales” (Folgueiras, 2017: 101).
- c. La heteroevaluación: en los proyectos de APS, los protagonistas son los alumnos, los docentes y las personas vinculadas al servicio. Son parte esencial del proyecto, por lo que deberían también ser parte de la evaluación.

Por último, en la consideración de los proyectos como actividad compleja, Folgueiras (2017) advierte que se deben buscar diversos instrumentos evaluativos, ya que no es lo mismo evaluar un conocimiento que una actitud. Para esta finalidad sugiere elaboraciones de blogs, narrativas digitales, debates, cuestionarios complementarios y un “diario reflexivo” que recoge las reflexiones de los alumnos sobre el devenir del proyecto. Este último elemento se presenta como un diario abierto en el que el alumno pueda explicar sus vivencias sin tener un esquema o pregunta determinada. Según lo expuesto en apartados anteriores y la sugerencia de la autora, se podrían vincular con herramientas como las bitácoras del alumno.

Explorando y avanzando en la bibliografía de evaluación en AYSS, es recurrente la utilización de la rúbrica como herramienta por excelencia y más completa (Tapia 2006; Furco 2011; Battle, 2013; Campo, 2015; Mendéndez Varela, 2013; Grem, 2014). Esta herramienta admite distintos niveles y establece un panorama, no solo de los aprendizajes sino del proyecto en general. La rúbrica tiene dimensiones que permiten valorar la performance de los alumnos, de los docentes y de las instituciones que intervienen en el

servicio. Al respecto, dichos autores sugieren su uso por la complejidad del proyecto y la consideran como la más adecuada.

Inicialmente, uno de los primeros en sugerir y elaborar una rúbrica evaluativa fue Furco (2003: 3) con la intención de evaluar la “evolución de la institucionalización” del APS en la Institución. En ella incluye cinco dimensiones con sus respectivos componentes:

Cuadro 4: Rúbrica de evaluación de AYSS

Dimensión	Componentes
I. Filosofía y Misión del Aprendizaje-Servicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Definición de Aprendizaje-Servicio</li> <li>-Plan estratégico</li> <li>-Alineación con la misión institucional</li> <li>-Alineación con los esfuerzos de reforma educación</li> </ul>
II. Involucramiento y apoyo de los docentes en el Aprendizaje-Servicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibilización y conocimiento de docentes</li> <li>-Involucramiento y apoyo de docentes</li> <li>-Liderazgo de docentes</li> <li>-Incentivos y reconocimientos a docentes</li> </ul>
III. Involucramiento y apoyo de los estudiantes en el Aprendizaje-Servicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibilización y conocimiento de los estudiantes oportunidades para estudiantes</li> <li>-Liderazgo de estudiantes</li> <li>-Incentivos y reconocimientos a estudiantes</li> </ul>
IV. Participación y asociación de los Socios Comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibilización y conocimiento de la contraparte comunitaria</li> <li>-Entendimiento mutuo</li> <li>-Liderazgo y voz de la contraparte social o pública</li> </ul>
V. Apoyo Institucional al Aprendizaje-Servicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Entidad coordinadora</li> <li>-Entidad diseñadora de políticas</li> <li>-Equipo o personal</li> <li>-Fondos y recursos</li> <li>-Apoyo administrativo</li> <li>-Apoyo de los departamentos</li> <li>-Evaluación y logro de objetivos</li> </ul>

Fuente: Furco, 1999

Este es uno de los instrumentos que da comienzo a diversas investigaciones sobre evaluación en AYSS y plasma la complejidad que contiene el proyecto. Posteriormente, una de las rúbricas más completas es la confeccionada por Puig Rovira y otros (2014 y

2017) quienes realizan una evolución de la herramienta considerando todos los aspectos del proyecto, no sólo la institucionalización, sino cuestiones pedagógicas, organizativas, y otros aspectos de la tarea. Nos interesa señalar la consideración especial acerca de los aprendizajes. Por eso, en la rúbrica se establecen lo que llaman “dinamismos pedagógicos” (2014: 6): los básicos, organizativos y pedagógicos que son evaluados a través de cuatro niveles. Estos niveles “manifiestan el grado de desarrollo pedagógico de cada uno de los dinamismos” (2014: 6 y 2017). Cada dinamismo tiene un nivel de menor y uno de mayor desarrollo pedagógico. Se puede considerar que los autores elaboran una gran rúbrica que, a su vez, incluye pequeñas rúbricas en su interior.

Los dinamismos en total son doce. Los básicos son aquellos elementos que deben estar presentes de modo obligatorio para que un proyecto de APS sea tal: el descubrimiento de la necesidad, carencia o dificultad a resolver; el servicio; el sentido del servicio, el impacto de la actividad y el aprendizaje. En segundo lugar, los dinamismos pedagógicos que son cinco: la participación de los actores en el diseño, aplicación y evaluación del proyecto; el trabajo en grupo; la reflexión; el reconocimiento de la actividad hecha correctamente y la evaluación, es decir, el proceso de información acerca del desempeño de los participantes de la actividad. Finalmente, los tres dinamismos organizativos: el partenariado, que hace referencia a la colaboración de las instituciones; la consolidación de los centros en la integración del APS y la consolidación de entidades.

Resumidamente, la rúbrica se presenta del siguiente modo:

Cuadro 5: Rúbrica de evaluación de AYSS

Dinamismos	Elementos integrantes	Niveles
Básicos	Necesidades	Ignoradas-Presentadas-Decididas-Descubiertas
	Servicio	Simple-Continuado-Complejo-Creativo
	Sentido del Servicio	Tangencial-Necesario-Cívico-Creativo
	Aprendizaje	Espontáneo-Planificado-Útil-Innovador
Pedagógicos	Trabajo en grupo	Indeterminado-Colaborativo-Cooperativo-Expansivo
	Reflexión	Difusa-Puntual-Continua-Productiva
	Reconocimiento	Casual-Intencionado-Recíproco-Público
	Evaluación	Informal-Intuitiva-Competencial-Conjunta
Organizativos	Partenariado	Unilateral-Dirigido-Pactado-Integrado
	Consolidación de centros educativos	Incipiente-Aceptada-Integrada-Identitaria

	Consolidación en entidades sociales	Incipiente-Aceptada-Integrada-Identitaria
--	-------------------------------------	---

Elaboración propia en base a Puig y otros (2014 y 2017)

Cada uno de los niveles está acompañado de descriptores especiales, adaptados para cada uno de los dinamismos. Resulta apropiado destacar dos de ellos porque son aquellos que hacen referencia al aprendizaje y la evaluación en el proyecto:

Cuadro 6: rúbrica acerca del aprendizaje y de la evaluación de AYSS.

Dinamismo	Espontáneo	Planificado	Útil	Innovador
Aprendizaje	Los alumnos adquieren aprendizajes espontáneos ya que estos no están planificados ni hay actividades que los faciliten. Se adquieren de modo informal durante el servicio	En este caso las actividades tienen relación con el currículo y se planifican mejor las actividades, pero sin contemplar necesariamente su relación con el currículo.	Los aprendizajes y el servicio están vinculados y permiten mejor adquisición de conceptos y habilidades.	Los aprendizajes parten de la investigación y están vinculados al currículum y al servicio.
Dinamismo	Informal	Intuitiva	Competencial	Conjunta
Evaluación	No existe un plan, los docentes pueden evaluar y comunicar resultados, pero sólo lo realizan de manera espontánea	No hay indicadores ni criterios definidos para constatar el logro de los objetivos	Se aplica un plan con objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial	Docentes y participantes intervienen durante el proceso y elaboran y aplican un plan de evaluación competencial

Elaboración propia en base a Puig y otros (2014 y 2017)

Respecto al aprendizaje, se hace especial referencia a la “adquisición de conocimientos, competencias, destrezas, habilidades, conductas y valores” (2014: 14). Los autores afirman que en los proyectos existen saberes espontáneos y otros planificados, por eso es importante una planificación flexible para esta propuesta.



El otro dinamismo que destacamos de la rúbrica es el referido a la evaluación, ya que sugiere detenerse en la planificación de la evaluación: qué lugar ocupa, qué estilo, si es informal, intuitiva, si hay un plan preestablecido y si es solitaria o intervienen los diferentes actores. Los autores señalan que el fundamento de la rúbrica está en su doble finalidad: la de regular el aprendizaje y valorar los resultados. También destacan la importancia de ofrecer un *feedback* a los alumnos a partir de todos los datos recolectados por la rúbrica. Además, proponen ciertos criterios para que los docentes puedan realizar una evaluación correcta y amplia de los proyectos. Esos criterios son la importancia de la definición de un plan de evaluación considerando los instrumentos, los momentos, los objetivos, criterios e indicadores; y finalmente la participación del alumnado en la propia evaluación (Puig y otros, 2014: 24).

Esta herramienta también fomenta la autoevaluación del mismo docente en función de su propia tarea, de modo que pueda descubrir nuevos caminos evaluativos y profesionalizar el trabajo que implica una actividad de AYSS. Herramientas de este estilo proponen un progreso de un tipo de evaluación informal hacia una más planificada, por competencias y con criterios dialogados. Por eso, si bien no abundan los artículos que desarrollen herramientas propias para evaluar el aprendizaje servicio, incluimos este tipo de evaluación de proyectos y los tipos de evaluación auténtica que permiten considerar la adquisición de habilidades de nivel superior, pensamiento crítico, análisis, aplicación, y no sólo la evocación de saberes.

Para concluir este apartado, debemos considerar nuevamente que la evaluación de proyectos de AYSS es un tema que continuamente admite nuevas investigaciones y propuestas. En nuestro trabajo de campo haremos especial énfasis en las herramientas evaluativas correspondientes a tareas auténticas: la bitácora o diario reflexivo, los portafolios, los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación y las exposiciones dialogadas. También los estilos de evaluación de los docentes en el AYSS, aquellos aspectos más informales, el monitoreo y la evaluación permanente, como proceso transversal. Las rúbricas serán consideradas por formar parte del corpus académico propuesto por los estudios sobre AYSS, aunque no forma parte de las herramientas observadas en el trabajo de campo debido a que no son utilizadas en el caso seleccionado.

## CAPÍTULO 3

### CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En este capítulo justificamos las decisiones metodológicas que nos permitieron realizar el estudio. Especificaremos el tipo de diseño, los criterios de selección del caso y los instrumentos de recolección de datos para posterior análisis.

#### 3. Estrategia metodológica

La investigación indaga los enfoques evaluativos de docentes que aplican la metodología del AYSS. Como hemos visto previamente, la producción de investigaciones en este ámbito no es demasiado abundante, por lo tanto, se ha decidido utilizar un enfoque de tipo cualitativo como estrategia general de investigación con un enfoque exploratorio. Nuestra decisión fue sustentada por la consideración de que nuestros objetivos se alinean con la indagación de significados y la descripción de hechos recuperando la mirada de los actores implicados en la tarea. En palabras de Gallart y otros (1992: 6) estos estudios son:

Interpretativos, profundos en sus análisis, indagadores de significados y atraviesan la superficie; su interés radica en la descripción de los hechos para su comprensión individual, grupal, en un contexto determinado; admiten más de una perspectiva para la comprensión e interpretación; y, no se proponen lograr generalizaciones.

Las investigaciones de corte cualitativo pretenden describir e interpretar hallazgos “a los que no se llega por procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss y Corbin, 2002: 12).

En este marco metodológico, se optó por realizar un trabajo de tipo exploratorio y descriptivo a través del método de estudio de caso único. Éstos suelen utilizarse “para abordar una situación o problema particular poco conocido que resulta relevante en sí mismo” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 224). Además, en el estudio de casos:

El investigador explora una unidad o fenómeno singular (“el caso”) delimitado por un tiempo y actividad (un programa, evento, proceso, institución o grupo social) y recoge detallada información a través del uso de variadas técnicas de recolección durante un período sostenido de tiempo (Gallart, 1992: 9).

Estos estudios son caracterizados por Sautu (2005: 42) como “particularístico, es decir, está focalizado sobre una situación, hecho, programa, fenómeno en particular, aun

cuando en su elección se tenga en cuenta que es un caso entre otros con los que comparte ciertos rasgos”. Por ser un caso particular, tiene un alto contenido descriptivo que permite encontrar factores que expliquen su complejidad. Esa particularidad enfoca el estudio en la profundización y conocimiento, no tanto en la generalización de un resultado (Blasco, 1995)

De acuerdo con Stake (1995) “no es la elección de un método, sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado” (Vasilachis de Gialdino 2006: 220) en el cual, el análisis de la información permite validar los resultados a través de instancias de triangulación.

### 3.1. Caso seleccionado

Para la identificación del caso realizamos reuniones con el personal de CLAYSS de modo de contar con un panorama de instituciones que utilicen institucionalmente esta metodología. En función de esto, se realizó un relevamiento de instituciones en el área de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de distintos niveles educativos que incluyeran en su proyecto institucional, la práctica del AYSS. El criterio de selección no fue solamente la práctica institucionalizada del AYSS sino la utilización de diversas herramientas para evaluar los aprendizajes en estos proyectos y que esas prácticas evaluativas estén enmarcadas formalmente por la materia o la institución, dados los objetivos de nuestro trabajo.

“Una vez definido el problema y el universo del estudio, una primera decisión que debe ser tomada se refiere al contexto inmediato de la recolección de la información, que obviamente depende en gran medida del tipo de problema que se plantea la investigación (Gallart y otros, 1992: 8). Por tanto, el caso seleccionado para esta investigación es el Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social (SIUS) de la Facultad de Arquitectura, diseño y urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El motivo de su elección fue, en primer lugar, es una cátedra universitaria que utiliza la metodología del AYSS desde hace más de diez años, por otro lado, según diversas experiencias, han desarrollado en la cátedra distintas herramientas de evaluación que permiten valorar los aprendizajes de los alumnos en el marco del AYSS.

Para ello, se observaron 12 clases, se realizaron entrevistas a 6 docentes, se analizaron 23 bitácoras de estudiantes junto a sus 23 cuestionarios de autoevaluación y coevaluación. Además, analizamos el programa de la cátedra y la planificación diaria de las clases. Estos materiales corresponden a tres de los diez grupos de aprendizaje servicio

de la cátedra. La selección de los grupos fue realizada de forma aleatoria y se realizó seguimiento durante 12 clases correspondientes a la 2º Edición del Seminario en el segundo cuatrimestre del año 2017.

### 3.2. Instrumentos de recolección y análisis de datos

- a. Observaciones participantes de clase: seguimiento de tres grupos con sus respectivos proyectos de AYSS. Como la define Denzin (1970 citado por Valles, 1999: 147) “la observación participante será definida como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a sujetos e informantes, la participación y observación directa, y la introspección”
- b. Entrevistas sin estructurar y semiestructuradas a Titulares de Cátedra, Profesoras Adjuntas y a los docentes ayudantes de primera involucrados en los grupos. Durante el período de observación se realizaron dos tipos: entrevistas “semi-estructuradas” que Kvale (1996 citado por Meo y Navarro, 2009: 8) caracteriza como aquellas en las que “hay una apertura para modificar la secuencia y las formas de las preguntas teniendo en cuenta las respuestas del entrevistado, así como su relato”. Esto se debe a la oportunidad de mantener conversaciones con los docentes a medida que tuvieron lugar eventos significativos del objeto de estudio. Por otro lado, se realizaron entrevistas en profundidad una vez concluidas las observaciones.
- c. Análisis de bitácoras de los estudiantes de los tres grupos
- d. Análisis de documentos: planillas de autoevaluación y coevaluación, programa de la cátedra y planificaciones diarias del trabajo.

A medida que el estudio de campo avanzó, se realizaron búsquedas teóricas que permitieran explicar los datos recolectados, dado que para el análisis de los datos la relación entre teoría y práctica es de tipo espiralado. Vasilachis (2006: 231) considera que los estudios de caso están dominados por “un doble movimiento de la teoría-a-la-práctica o deductivo-inductivo y de la práctica-a-la-teoría o inductivo-deductivo”. La autora, en palabras de Blumer (1982: 30) considera que: “la exploración es un procedimiento flexible mediante el cual el especialista se traslada de una a otra línea de investigación, adopta nuevos puntos de observación a medida que su estudio progresa, se desplaza en nuevas direcciones hasta entonces impensadas y modifica su criterio sobre lo que son datos pertinentes, conforme va quedando más información y una mayor comprensión” (Vasilachis, 2006: 68).

Para el análisis consideramos, en primer lugar, la caracterización de los proyectos de AYSS, según lo que indica Tapia (2006, 2014, 2107) especialmente utilizando el itinerario formativo de los proyectos para justificar la presencia de AYSS en la práctica (CLAYSS, 2011, 2013, 2017). También consideramos la presencia de herramientas evaluativas propuestas por el AYSS en sus proyectos, según nuestra revisión bibliográfica y marco teórico.

En segunda instancia, en ese “ida y vuelta” entre teoría y práctica, recurrimos a distintos conceptos que pueden relacionarse con el abordaje de la evaluación en el caso estudiado. Por un lado, la presencia de retroalimentación continúa en los trabajos grupales e individuales. Para su análisis, utilizaremos la sistematización que realiza Brookhart (2008) sobre las estrategias y el contenido de la retroalimentación, y la retroalimentación como instancia para generar estudiantes autónomos que reflexionen sobre su propio aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017).

El análisis de este tipo de retroalimentación enmarcado en una cátedra de enseñanza de diseño implica considerar para su análisis los conceptos de Schön (1987) de “Lenguaje del diseño” y de diálogo reflexivo (Schön, 1997) y de Chaiklin y Lave (2001) acerca de la “teoría de la actividad situada”.

Este recorrido, en relación con la evaluación, nos vincularon a otros conceptos que utilizaremos para el análisis: la evaluación sumativa, formativa y, especialmente, la evaluación auténtica (Wiggins, 1990) como aquella que se realiza a través de tareas socialmente significativas que promuevan habilidades cognitivas superiores.

Finalmente, para el análisis de las bitácoras de los estudiantes, retomaremos, entre otros, aportes de Barberá (2005) para caracterizarlas, de Condemarán (1994) para abordar el diálogo intra e interpersonal que se suscita en el texto, de Folgueiras (2017) quien propone los “diarios reflexivos” para proyectos de AYSS y de Villaroel y otros (2017) que identifican la participación de terceros en la producción personal como propósito significativo del aprendizaje.

## CAPÍTULO 4

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DEL CASO

En este apartado nos dedicaremos a describir y a analizar la experiencia de evaluación de los aprendizajes en AYSS en el Seminario Interdisciplinario para la Urgencia Social de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Durante las observaciones, nuestro objetivo fue explorar y describir la evaluación en proyectos de AYSS. Para tal fin fue necesario identificar iniciativas que trabajen habitualmente con esta metodología y se rijan a partir de sus características propias. Para comenzar nuestro análisis, en primer lugar, realizaremos una contextualización del caso de estudio y la justificación de la metodología del AYSS presente en la cátedra. Luego dedicaremos la segunda parte del análisis a la evaluación en el marco del SIUS.

Como señalamos previamente, las carreras de diseño y arquitectura incluyen la enseñanza de una práctica educativa y preprofesional y, a su vez, el AYSS también propone la transmisión de un saber hacer en pos de lograr un servicio. Por lo tanto, la evaluación de prácticas educativas también será parte de nuestro análisis.

Para situaciones auténticas de aprendizaje que implican estos proyectos, advertimos la necesidad de posicionarnos desde enfoques alternativos, con cierto énfasis en los conceptos de evaluación auténtica y evaluación para el aprendizaje. Dentro del repertorio de herramientas utilizadas en estos enfoques, nos detendremos en la retroalimentación como enseñanza y evaluación de prácticas, las bitácoras del alumno<sup>9</sup> y los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación.

#### 4. Contextualización: El Seminario Interdisciplinario de Urgencia Social

El SIUS es una materia electiva cuatrimestral con créditos académicos, dirigida a estudiantes avanzados de las seis carreras de la FADU (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo) - UBA y de otras universidades del mundo. El objetivo es realizar proyectos de aprendizaje y servicio vinculando la Universidad y la Sociedad. Las carreras

---

<sup>9</sup> Desde los comienzos del Seminario, la Cátedra menciona esta herramienta como bitácora del alumno. Según la conceptualización que hemos realizado en nuestro marco teórico y, en función del análisis de estos instrumentos, esta herramienta no sería exactamente una bitácora, sino que sus características y estructura se asemeja a la de los portafolios educativos. En las entrevistas con los docentes notamos que, en ocasiones, estos dos conceptos se utilizan indistintamente como sinónimos. Por tanto, aunque conceptualmente no se corresponde la denominación “bitácora” a lo analizado, en este trabajo de tesis, cada vez que se mencione este instrumento, seguiremos denominándolo tal como lo plantea el Seminario: bitácora del alumno.



participantes del Seminario se agrupan según las modalidades de diseño: Diseño de objetos (Diseño Industrial y Diseño de Indumentaria y Textil); diseño en la comunicación (Diseño Gráfico y Diseño de Imagen y Sonido); y diseño de los espacios (Arquitectura y Urbanismo y Diseño de Paisaje).

Dentro de la modalidad de Aprendizaje y Servicio Solidario se desarrollan proyectos multidisciplinarios, integrando diferentes campos de la Arquitectura y de los Diseños como de otras áreas del conocimiento, para dar respuestas a necesidades reales de organizaciones solidarias y comunidades vulnerables<sup>10</sup>.

Los creadores del SIUS y, a su vez Titulares de Cátedra, - Arq. Juan Frid y Arq. Estela Marconi - en el contexto de la crisis del 2001 en la Argentina propusieron para el Ciclo Básico Común, el ingreso a la Universidad, comenzar a trabajar con casos reales. Dejar de lado el “cliente” imaginario para aportar, desde el diseño, soluciones a casos reales de Urgencia Social. Además, Frid y Marconi (2006: 4) comentan en su libro “Universidad y Urgencia Social”:

La mayoría de los estudiantes de la UBA no tienen contacto con estas realidades sociales. Probablemente se reciba y termine su vida trabajando en una empresa o como particulares sin emplear los conocimientos adquiridos en favor de la gente en general y como la UBA se mantiene con la plata de la gente, es razonable y necesario poder verter los conocimientos en mejorar la calidad de vida de la misma gente que los *banca*. Debería ser como una inversión.

Así comenzaron a diseñar esta materia que, posteriormente, fue destinada a alumnos de años avanzados, ya que los conocimientos de los ingresantes eran muy escasos para dar respuestas a problemáticas reales. El programa de la materia presenta como objetivo principal:

Desarrollar la capacidad de abordar proyectos interdisciplinarios que respondan a necesidades reales de comunidades vulnerables y organizaciones solidarias, ejercitar el diseño al límite con escasos o nulos recursos presupuestarios y potenciar, así, aprendizajes y sensibilidad social.

Más tarde, este trabajo comenzado por primera vez en la FADU, a través del SIUS, recibirá un marco institucional por parte de la Universidad con una resolución que promueve las “Prácticas Educativas Solidarias”, fomentando iniciativas en otras cátedras.

El SIUS está formado, aproximadamente por 25 docentes de las seis carreras de la FADU que acompañan a los alumnos en el desarrollo de sus proyectos. Por cuatrimestre

---

<sup>10</sup> Presentación de la cátedra en su página web <http://sius.com.ar/> recuperado el 8 de enero de 2018

se conforman un total de 8 o 9 proyectos con comitentes muy diversos: asociaciones civiles, clubes de barrio, Capillas, cooperativas barriales, comedores, jardines de infantes, etc. que encomiendan a los alumnos tareas de diseño tales como elaboración de *spots* publicitarios, de páginas web, de logotipos o escudos; reacomodación de terrenos, gradas en clubes, diseño de paisaje para construir canchas de fútbol o hockey; diseño de indumentaria para trabajadores y jugadores, entre otros. La condición esencial es que cada grupo necesita trabajar interdisciplinariamente, por lo que los equipos de trabajo cuentan con alumnos de, al menos, tres carreras.

Los docentes del SIUS se organizan institucionalmente del siguiente modo: dos Titulares de Cátedra – fundadores del SIUS –, dos Profesoras Adjuntas que tienen como función supervisar el trabajo de todos los grupos, un Jefe de Trabajos Prácticos y docentes ayudantes de primera quienes son los encargados de coordinar y acompañar los grupos de trabajo por proyecto. Cada equipo cuenta con al menos dos docentes ayudantes de primera fijos, generalmente de profesión arquitectos, que trabajan junto al equipo durante todo el cuatrimestre. Además, hay un grupo de docentes ayudantes de primera, pertenecientes a distintas disciplinas del campo del diseño, cuyas funciones comprenden el asesoramiento técnico para varios grupos de estudiantes. Estos docentes no acompañan de modo fijo los proyectos, sino que su función es rotar por los diversos grupos de proyectos para asesorar cuestiones técnicas según lo requiera la tarea.

Para el presente trabajo de campo, se han realizado 12 observaciones participantes de clase en función de realizar un seguimiento a tres proyectos diferentes, entrevistas sin estructurar y semiestructuradas y análisis de 23 bitácoras del estudiante. Gran parte del trabajo de análisis se sustenta en las observaciones realizadas, que tuvieron como finalidad participar del Seminario durante un cuatrimestre entero de clases. De este modo hemos podido acceder a distintas conversaciones con los docentes que nos permitieron realizar la descripción y el análisis del caso.

#### 4.1. Aprendizaje y Servicio Solidario en el SIUS

En el encuadre general de la asignatura se encuentra el Aprendizaje y Servicio Solidario como proyecto que incluye de igual modo el aprendizaje y el servicio a la comunidad. En la clasificación propuesta por Tapia (2006), el SIUS se ubica en el cuadrante número IV: proyectos educativos que tienen en igual medida aprendizaje y servicio. Sin dudas esta condición es la que nos permitió elegir este Seminario como objeto de análisis porque, como explicamos previamente, son muchas las instituciones

que realizan prácticas solidarias de distintos tipos, aunque no siempre se realizan proyectos de AYSS de modo institucional. Además, según el tipo de iniciativa que puede darse en el Nivel Superior, el Seminario es considerado un “curso de Aprendizaje y Servicio Solidario” optativo, con presencia de trabajos interdisciplinarios ya que los grupos de trabajo cuentan con alumnos de, al menos, tres carreras diferentes. El trabajo interdisciplinario del SIUS responde a considerar la realidad como un todo y no como realidades fragmentadas (De Lisi, 2017), por eso cada grupo cuenta con varias disciplinas para hacer un proyecto que aporte soluciones de distinta índole.

Según los comentarios docentes y lo expuesto en el libro de Frid y Marconi (2006), la cátedra, comenzó con prácticas sociales educativas y, tal como comentan los docentes en sus respectivas entrevistas, notaron que se trataba de una metodología educativa. Es importante la aclaración ya que, en este caso, se dio lugar a dos transiciones que menciona Furco (2002) “del aprendizaje al aprendizaje servicio”, cuando deciden incluir proyectos reales, no simulados; y de las “iniciativas solidarias a un servicio solidario sistematizado”. En este caso, se incluye el servicio social como parte del proyecto educativo y de la cultura institucional, incluso presentando antecedente a resoluciones universitarias de Prácticas Sociales Educativas<sup>11</sup>.

En la misma línea, De Lisi (en Frid y Marconi, 2006: 59) argumenta que el Aprendizaje Servicio no intenta que las instituciones educativas se conviertan en centros asistenciales. Trata de promover la solidaridad como el camino pedagógico que contribuye a lograr la mejor y más completa formación de los estudiantes, con la posibilidad de aprender diseño desde otra mirada: trabajos de reacondicionamiento de espacios y diseños de señalética para un hogar de ancianos, reciclado de un pabellón en el Hospital Muñiz para niños con HIV; campañas educativas de higiene a través de folletería en comedores; elaboración de *spots* audiovisuales para difusión de cooperativas barriales, diseño de indumentaria para cocineras de comedores; construcciones sustentables para paradores callejeros. Innumerables iniciativas que involucran al diseño con la necesidad real. Nos interesa destacar que, desde la primera clase, los Titulares de Cátedra, en su discurso inicial destacan que “en el SIUS hacemos Aprendizaje y Servicio, no asistencialismo”. Esta diferencia es primordial para enfocar el trabajo desde una perspectiva educativa y curricular que implica un servicio y no se reduce a este último. El AYSS requiere del estudio de los proyectos y los contenidos que abarca cada uno de

---

<sup>11</sup> EXP-UBA 12.202/2010 RESOLUCIÓN N°520/10 del 26 de mayo del 2010. Creación de las Prácticas Sociales Educativas en la UBA

ellos. Podemos decir que se observa una relación estrecha entre los contenidos, los saberes y competencias de los arquitectos y diseñadores en función del servicio. Esto también lo inferimos a partir de los comentarios de los profesores Titulares de Cátedra, en los inicios del SIUS. Inicialmente era una propuesta para ingresantes a las carreras, hasta concluir que los conocimientos escasos de los alumnos no permitían responder a las problemáticas de los comitentes. Dado que se puede notar en cada uno de los proyectos un alto contenido curricular y un alto contenido de servicio, podríamos decir que se combina servicio y aprendizaje (Battle, 2001), se obtienen aprendizajes que corresponden al currículo (Puig, 2009), se logra una unidad entre teoría y práctica y el aula se abre a la realidad (Butin, 2006).

Los Titulares de Cátedra aclaran la definición del Seminario de “Urgencia social” ya que buscan proyectos en los que los comitentes no puedan conseguir por sus propios medios responder a demandas de diseño. Durante años la cátedra ha realizado alianzas con destinatarios que tengan necesidades reales y sentidas (Tapia, 2009), para eso efectúan una serie de pasos que concluyen con la evaluación final de la selección del comitente al Seminario.

Podríamos decir que el SIUS es una innovación educativa que comienza “desde abajo hacia arriba” (Brynelson, 1998 en Tapia 2006) ya que, inicialmente se presentó en la FADU en el año 2005, en el Ciclo Básico Común de los ingresantes a la Facultad. Tal como manifiestan los docentes, al principio desconocían la metodología del AYSS hasta conocer el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario y esto les permitió entender que estaban aplicando una metodología específica. Posteriormente, la Universidad emitió resoluciones acerca de las Prácticas Educativas Solidarias y varias cátedras comenzaron a utilizar la metodología del AYSS en sus actividades. Para los docentes, esta innovación involucró un cambio de pensamiento y de posición, dejando de realizar casos simulados para pasar a tratar temas reales (Herrero 2010, Tapia 2009; Puig, Battle, Bosch y Palos 2007).

Con la presencia del AYSS en la cátedra universitaria, se modifica la tradición de la Universidad como templo del saber (Tapia, 2008) y se genera un puente entre la calidad académica y la comunidad. Es decir, la función de investigación toma sentido en función de responder a las exigencias y necesidades de la sociedad, por eso, Pardo (2017) considera que el AYSS pone en juego las teorías en soluciones concretas.

Por tal motivo, y en línea con lo que propone Berger Kaye (2010), se fomenta en el SIUS una investigación guiada por los docentes, para que los alumnos puedan resolver

situaciones auténticas. Todos los grupos observados, dentro del diagnóstico de la situación, destinan tiempo para guiar la investigación de los alumnos acerca de propuestas similares a los desafíos actuales. El desarrollo de las clases implica de parte de docentes y alumnos un cambio de roles donde los dos generan saber, cambia el rol estereotipado de un saber estático por parte del profesor para tomar parte el alumno (Tomasino en Pardo, 2017), en proyectos que se preocupan por generar saberes socialmente productivos (Dussel, 2013).

Podemos, entonces, identificar en el SIUS los rasgos característicos de los proyectos de AYSS:

1. Protagonismo estudiantil: los alumnos son parte del proyecto desde el inicio. Dado el escaso tiempo de cursada, son escasas las posibilidades de que los comitentes surjan de inquietudes de los alumnos. Pero las propuestas del proyecto surgen de lo que los alumnos consideran necesario trabajar. La iniciativa juvenil (Berger Kaye, 2010) en los proyectos del SIUS es fundamental para construir la propuesta. Todos los alumnos tienen voz y voto y los docentes reiteran en sus clases, que todos los integrantes pueden opinar del trabajo de otros o hacer propuestas que no pertenezcan a sus disciplinas principales.
2. Proyecto articulado entre el aprendizaje curricular y el servicio: en las observaciones de clase y en la revisión de las bitácoras de los alumnos, se pudo constatar la presencia concreta de contenidos curriculares propios de cada una de las carreras. Tanto en comentarios técnicos entre profesores y alumnos como en el armado de maquetas, prototipos, moldes, paneles, figurines, etc. Dentro de esta consideración es importante destacar que el trabajo práctico inicial solicitado a los alumnos es un breve informe que trate definiciones de Aprendizaje Servicio según lo expuesto por CLAYSS y Nieves Tapia. Consideramos que esto enmarca teóricamente el trabajo de las Prácticas Educativas Solidarias en el SIUS.
3. Itinerario formativo del Aprendizaje Servicio:
  - a. Motivación: considerada la idea que pone en movimiento el proyecto, ésta surge a partir de las inquietudes de la propia cátedra y los comitentes que se acercan año tras año. En las entrevistas con los Titulares de Cátedra, mencionan que la motivación de todos los proyectos surgió “por dar respuesta a la sociedad desde el diseño, una necesidad que generalmente las asociaciones descartan por tener temas más urgentes y por ser iniciativas costosas”.

- b. Diagnóstico: todos los grupos realizan uno o más encuentros con el comitente y varias visitas a “territorio” para realizar los relevamientos correspondientes. Algunos equipos realizan un diagnóstico señalando las necesidades primordiales, otros equipos elaboran un plan FODA de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, estableciendo necesidades a corto, mediano y largo plazo.
- c. Planificación: en la planificación de la materia se detallada minuciosamente los pasos a seguir durante todo el cuatrimestre. Allí se indican los objetivos de cada clase, incluyendo las visitas a territorio y el trabajo en taller. Previa cada clase, los Titulares de Cátedra envían una planificación del día de la fecha que hace referencia a la clase anterior y la siguiente. Según Puig (en Rubio, 2017) los aprendizajes deben ser planificados, sistemáticos y conscientes, por lo que establecer un plan detallado, clase a clase, facilita un orden en los aprendizajes. Aun así, los docentes consideran que hay una planificación tácita y cada grupo arma, en el devenir de las clases, su propio plan ya que depende de cada proyecto y su dinámica.
- d. Ejecución: durante el cuatrimestre se realizan las acciones necesarias para ejecutar los proyectos. Dado el tiempo disponible los docentes coinciden en sus relatos que buscan proyectos factibles de realizarse en 13 clases aproximadamente. En esta etapa tiene lugar lo que hemos definido como *partenariado y alianzas estratégicas* para la consecución de la tarea. Esto se ha notado especialmente en uno de los grupos observados, a través de alianzas con la “Fábrica de Tecnópolis” para la construcción de materiales y con expertos en juegos y juguetes para orientar el diseño.
- e. Cierre: se organiza desde la cátedra el evento “Expo SIUS” al cual asisten alumnos y comitentes. La jornada consiste en la exposición de todos los trabajos con sus correspondientes paneles, maquetas, moldes, prototipos a escala. Además, se realiza la entrega formal a los comitentes de las carpetas técnicas, planos, *brochure*, los productos finales del cuatrimestre.



#### 4.1.1. Procesos transversales en el AYSS:

- a. Reflexión: se propone en este proceso considerar los aprendizajes adquiridos y los posibles reajustes en función del proyecto. Si bien resulta un proceso difícil de observar, por tratarse de proyectos de carreras de diseño, se pudieron observar situaciones de retroalimentación entre docentes y alumnos que permitían recapitular, modelar, explicar y realizar cambios en las producciones. Asumimos que estas instancias permitieron una reflexión acerca del trabajo cotidiano.
- b. Registro, sistematización y comunicación: refiere a documentar todo lo que se realiza en el proyecto. Para este proceso, en la cátedra se ponen a disposición las bitácoras del estudiante - que serán analizadas con mayor detenimiento - carpetas técnicas virtuales, planos, etc.
- c. Evaluación: es un proceso clave en el AYSS como parte del proceso de aprendizaje. Analizaremos especialmente este proceso en el SIUS.

#### 4.2. La evaluación de los aprendizajes

En este apartado, se indaga qué y cómo se evalúan los proyectos de Aprendizaje Servicio, las instancias evaluativas, los tipos de evaluación y las dificultades que identifican los docentes en esta tarea. En este caso, la adquisición de conocimientos y habilidades está orientada al logro de un servicio solidario adecuado a las necesidades reales y sentidas del comitente.

Después de analizar con detenimiento la producción teórica sobre herramientas evaluativas en proyectos de AYSS, encontramos que una de las propuestas más habituales y de mayor desarrollo es el uso de rúbricas en la evaluación. Tal como señaláramos previamente, permiten abarcar la complejidad del proyecto y valorar varios aspectos con un mismo instrumento. Aun así, no es una herramienta que utiliza la cátedra para evaluar los aprendizajes a nivel institucional. Algunos profesores, a título personal, utilizan una rúbrica para la autoevaluación del alumno. Por tal motivo, detallaremos las herramientas utilizadas y las instancias de evaluación elegidas por la cátedra. La mayoría de ellas con un componente transversal de retroalimentación del trabajo de los alumnos.

Como marco inicial, nos interesa destacar lo que indica el programa de la cátedra acerca de la evaluación. En mención a los requisitos y características, se valora el producto del equipo y a cada integrante por sus aportes individuales. Para ello, se establecen unos parámetros determinados: principalmente, el interés, responsabilidad y

proactividad en relación con su propia formación. En segundo lugar, se considera el proceso, es decir, las acciones concretas y los avances alcanzados entre el nivel inicial y el de final de curso. Un tercer parámetro es la vinculación interdisciplinaria que implica acciones de integración de los conocimientos y la capacidad de aportar desde la mirada propia del estudiante y recibir desde las miradas de otras disciplinas. En cuarto lugar, un aspecto destacado es la comprensión del problema en todas sus dimensiones, formulación de propuestas adecuadas a las necesidades, expectativas y posibilidades reales. Finalmente, el producto final, que es evaluado a través de cuatro criterios: la funcionalidad, la expresión, la tecnología y la economía (criterios FETE). Los Titulares de Cátedra y creadores del SIUS establecieron estos cuatro criterios que permiten adecuar la producción a una urgencia social. Cada propuesta tiene que ser funcional para el contexto en que está pensado y expresivo en cuanto al diseño. El criterio de tecnología hace referencia al tipo de materiales adecuados que deben utilizarse para el proyecto y, finalmente, el criterio de economía pretende enmarcar la propuesta dentro de un determinado presupuesto acorde a la situación.

#### 4.2.1 Instancias evaluativas

Considerando las observaciones de clase, las entrevistas a docentes y el análisis de los programas y planificaciones, se identificaron las siguientes instancias evaluativas:

- a. Esquicios evaluativos: son dos entregas parciales, individuales, durante el cuatrimestre al que se le asigna una calificación conceptual. El alumno debe realizar una síntesis personal del trabajo grupal que se desarrolla en el proyecto. Puede utilizar todo el material realizado hasta la fecha de entrega, pero el requisito fundamental es elaborar una propuesta personal.
- b. Trabajos prácticos periódicos con sesiones de retroalimentación: El proyecto de aprendizaje servicio se desarrolla en un aula taller de diseño. Luego de la clase introductoria, la visita del comitente y el diagnóstico, se establecen los objetivos según las necesidades. Una vez definidos, todas las clases tienen una sesión de trabajo, entregas parciales y sesiones de retroalimentación espontánea.
- c. Exposición periódica de paneles en forma grupal (acompañados de maquetas, prototipos, planos, etc.). A partir de las primeras propuestas, cuando los grupos han avanzado en sus presentaciones, comienzan a presentarse los proyectos en

paneles de trabajo. Son presentaciones en papel, en tamaño A0 que resumen y clarifican el trabajo realizado<sup>12</sup>.

- d. Entrega final del proyecto: al finalizar la cursada del Seminario, se realiza la entrega final del proyecto que incluye los paneles, la *brochure*, la carpeta técnica y la bitácora personal.
- e. Reunión de “nivelación” entre docentes: esta reunión tiene lugar al finalizar la cursada y se convoca a todos los docentes de la cátedra (Titulares de Cátedra, Docentes Adjuntos, Jefe de Trabajos Prácticos y docentes ayudantes de primera) para colaborar en lo que se denomina la “nivelación” de los trabajos. Este concepto proviene de un tipo de calificación utilizada en las carreras de diseño y, en el marco de la reunión, significa colocar una calificación consensuada entre los docentes. Cada docente ayudante de cátedra y coordinador de cada grupo presenta el caso ante el resto de los docentes, junto al panel, la carpeta técnica y la *brochure*. Se conforma una reunión de discusión entre docentes para dar su parecer y calificar el trabajo.

#### 4.2.2 Herramientas evaluativas

Las herramientas que se utilizan para recolectar evidencias evaluativas son aquellas que los Titulares de Cátedra han decidido utilizar según los intentos de sistematizar este proceso: la bitácora del estudiante, los paneles expositivos, la carpeta técnica, la *brochure* y la planilla de autoevaluación y coevaluación grupal. Explicaremos en qué consiste cada una según nuestro análisis a partir de la lectura, de las observaciones y de lo indicado en las entrevistas con los docentes.

En primer lugar, la bitácora del estudiante forma parte de las primeras indicaciones que realizan los Titulares de Cátedra al inicio del Seminario. La finalidad de la bitácora es presentarse como un instrumento de evaluación individual y el registro de los procesos que realiza cada estudiante sobre el proyecto. Allí deben incluir sus ideas, borradores, moldes, bocetos y todo lo que van pensando y produciendo para resolver el problema del comitente. Es el registro individual de los alumnos.

En segundo lugar, una herramienta habitual de evaluación en la cátedra es la “*enchinchada*”, jerga propia del diseño, formada por los paneles que resumen el trabajo del proyecto, incluye principalmente imágenes y breves explicaciones acerca de los

---

<sup>12</sup> En el anexo I se presenta un panel de modelo

trabajos. Esta es una tradición de los inicios de la Facultad, que se presenta como un método de evaluación en plenario, junto al resto de los compañeros y docentes colgando con chinchas el panel para hacerlo visible a todos y poder discutir, debatir el proyecto y evaluar su adecuación a los criterios preestablecidos. Es una herramienta presente en varias oportunidades durante el cuatrimestre, especialmente hacia el final del Seminario donde se ubican todos los proyectos juntos en el panel con detalle de toda la propuesta, predominantemente a través de imágenes y dibujos.

En tercer lugar, otra evidencia del trabajo final es la carpeta técnica. En ella se incluyen los planos con las medidas, los manuales de marca con paletas cromáticas, materiales, colores, formatos, tipografías, etc. Se coloca cada una de las propuestas acompañada de la información de contenidos técnicos de cada disciplina.

En cuarto lugar, se solicita que la entrega incluya una *brochure*. Esta contiene toda la información de los proyectos, pero con una finalidad informativa y de marketing. Por lo que el diseño de esta herramienta es especialmente importante. Contiene trípticos publicitarios, tarjetas de presentación, productos, servicios, que permiten visualizar el proyecto íntegramente con una justificación y una finalidad de marketing para conseguir apoyo económico o dar a conocer un trabajo.

Finalmente, se propone una planilla de autoevaluación y coevaluación grupal. En esta etapa final, el alumno se evalúa a sí mismo y a cada uno de sus compañeros de equipo.

#### 4.2.3. Las calificaciones en el SIUS

En las observaciones, trabajos entregados y entrevistas a docentes, se sistematizaron dos tipos de calificación. Una considerada conceptual por parte de los docentes a través de la siguiente escala: Nivel +, Nivel, Nivel - y bajo Nivel. El otro tipo de calificación es la escala numérica del 1-10 y se utiliza para el final del proyecto y en las planillas de autoevaluación y coevaluación.

La calificación final del trabajo está determinada por la entrega final y por la nivelación de los docentes. Aun así, en las entrevistas se registra que la calificación final está influida por las entregas parciales, los esquicios y la bitácora. Estas entregas generalmente están calificadas con nota conceptual, aunque no se ha observado un promedio de todas juntas. La entrega final tiene una calificación numérica.

Los alumnos, en la autoevaluación y coevaluación se asignan una nota numérica, pero según refieren los docentes, no modifica la nota final propia ni de los compañeros.

#### 4.3. Las tareas auténticas y el Aprendizaje y Servicio Solidario

Dado que la finalidad de los proyectos de AYSS es solucionar un problema real, suelen tener un alto componente de tareas auténticas. El seguimiento de cada uno de los proyectos durante el desarrollo de la actividad del SIUS permite advertir tareas que necesitan la presencia de ciertos conocimientos y habilidades para resolver problemas complejos e interdisciplinarios. Las tareas en sí mismas proponen la adquisición de saberes socialmente significativos y con características muy similares a las que deberán afrontar en su trabajo futuro. Nos interesa destacar que la necesidad de elaborar un proyecto de urgencia social brinda a la tarea una nota distintiva referida a la aplicación de los conocimientos, habilidades y competencias en contextos sociales y económicos específicos. Esto significa que el diseño requiere del análisis de distintas variables: el tipo de destinatario, el contexto físico y social, la funcionalidad, estética, economía y materiales, entre otras. Para tomar estas decisiones, intervienen habilidades cognitivas tales como el análisis, elaboración de juicios, justificación y debate de propuestas, además del diseño creativo de iniciativas.

Para contextualizar las tareas auténticas que se presentan a los alumnos del Seminario explicaremos brevemente, los tres proyectos observados en nuestro trabajo de campo.

##### Proyecto N° 1: “Asociación Civil Donar sangre da vida”

La “Asociación civil Donar sangre da vida” tiene como lema “Guerreros dando vida” y está destinada a concientizar acerca de la donación de sangre, plaquetas y médula. Luego de una historia de superación personal, su fundador decide, junto a un grupo de ex pacientes de leucemia, familiares y amigos, generar actividades con el ánimo de acompañar a quienes se encuentren en un proceso similar.

Este comitente ha trabajado junto a los alumnos y profesores del SIUS en varias oportunidades. Es así que la Asociación cuenta con trabajos previos como el “manual de marca”, un rediseño de su logo original, diseño de folletería nueva, paletas cromáticas para impresión de imágenes y personajes animados que forman parte de las actividades de concientización, entre otros trabajos realizados por los alumnos. En esta oportunidad asiste con varios pedidos y, luego de realizar un diagnóstico de la situación, los alumnos deciden materializar la demanda en tres proyectos. Por un lado, el diseño de “ropa urbana” cómoda, funcional y estéticamente atractiva para las personas que están en tratamiento de

Quimioterapia. La finalidad es confeccionar ropa con estampas y frases positivas y motivacionales además de evitar el uso de pijamas y/o batas que influyen negativamente en la autoestima de la persona que padece la enfermedad. La indumentaria debe contar, además, con “accesos” – botones, cierres y velcros – que permitan descubrir solamente aquellas partes necesarias para recibir medicación o realizar extracciones.

En segundo lugar, la Asociación quiere diseñar dos muñecos, “ex-pacientes”, para acompañar a los niños en tratamiento y generar en ellos sentido de identificación y de superación.

Finalmente, un *spot* audiovisual de concientización acerca de la donación de sangre, plaquetas y médula explicando brevemente su importancia y las condiciones que se deben cumplir para poder donar.

Para realizar el proyecto, se organiza un equipo de estudiantes de: Diseño Gráfico, Diseño Audiovisual, Diseño de Indumentaria y Diseño Textil. El equipo es acompañado por dos docentes ayudantes de primera, una arquitecta y un diseñador industrial. Además, cuenta con el asesoramiento de tres docentes ayudantes de primera pertenecientes a disciplinas: Diseño Gráfico, Diseño de Indumentaria y Diseño Audiovisual.

#### Proyecto N° 2: “Jardín L. Lugones - Tecnópolis”

El Jardín Leopoldo Lugones es un establecimiento de Nivel Inicial de gestión estatal ubicado en el barrio de Villa Crespo – Ciudad Autónoma de Buenos Aires – cuya cooperadora cuenta con algunos padres y madres diseñadores. Han participado previamente del SIUS y, en esta oportunidad, solicitan a los alumnos del Seminario diseñar juegos para el patio exterior que cumplan con las variables de funcionalidad, expresión tecnología y economía. Con la condición de generar una propuesta que sea aplicable a otros establecimientos de la zona. A su vez, este trabajo se propone junto a la “Fábrica Tecnópolis” que es un espacio que invita a utilizar materiales de descarte y generar productos de calidad, pensados para resolver necesidades específicas de organizaciones sociales.

Los juegos tienen como destinatarios a niños de 2 a 8 años, ya que el jardín comparte el espacio con alumnos de nivel primario. Los alumnos proponen y concretan un juego con puentes, toboganes, palestra y diseño. Además, juegos de pared y de piso realizados con imágenes y pinturas creativas.

#### Proyecto N° 3: “Club Defensores de Santos Lugares”



Es un club barrial con 95 años de historia, reconocido en la zona, ubicado en el partido de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires. Al igual que el resto, este comitente trabajó junto al SIUS previamente. Es un club con diversidad de actividades y cuenta con instalaciones antiguas que requieren inversión de tiempo y dinero. Desde el club plantean varias necesidades referidas al diseño de espacios, de indumentaria, de gráficas, etc.

En otras oportunidades los alumnos han trabajado en la señalética del club, el reacondicionamiento de espacios, la folletería y una propuesta inicial de equipos deportivos para todas las disciplinas que se practican en “Defensores de Santos Lugares”.

Luego del diagnóstico inicial y un plan FODA, los alumnos deciden proyectar su trabajo interdisciplinario a través de diversas tareas: por un lado, el rediseño y mejora de los uniformes de las disciplinas deportivas ya que, en cuatrimestres anteriores, las propuestas fueron incompletas por no contar con alumnos de diseño de indumentaria y textil. Junto a esta demanda, el comitente pidió un rediseño de logo del Club

En segundo lugar, los alumnos consideran necesaria la rehabilitación de las gradas del gimnasio como plan a corto plazo y económicamente factible. Finalmente, el equipo de alumnos propone el reacondicionamiento del quincho con opciones de mayor accesibilidad, convirtiendo un espacio en desuso en sector de actividades de esparcimiento

La descripción inicial de los proyectos admite análisis en cuanto a las características de las tareas auténticas que propone Monereo (2013) ya que se presentan situaciones propedéuticas que preparan a los alumnos para futuros desafíos, son propuestas funcionales en cuanto a su utilidad en la formación y verosímiles. La autenticidad de la tarea requiere una demanda cognitiva compleja. Para ilustrar esta afirmación, las soluciones observadas en los paneles y *brochure* explicativa de cada proyecto, sugiere la presencia de actividades que corresponden a la habilidad analítica para plantear soluciones, propuestas en base a análisis FODA y establecimiento de prioridades a corto, mediano y largo plazo. También habilidades de pensamiento creativo en cuanto al diseño en función espacios reales y disponibles o la producción de uniformes o ropa con diseños originales, sustentados en investigaciones previas de materiales acordes a las necesidades. Advertimos también la presencia de actividades que promueven el pensamiento crítico a través de la reflexión y corrección de trabajos durante el período de clases, entre otros ejemplos.

La planificación y desarrollo de actividades en el Seminario son similares a las que formarán parte de la vida profesional de los diseñadores y arquitectos, y esto nos permite caracterizarlas como situaciones auténticas en términos de Wiggins (1989), reales con tareas socialmente significativas y promotoras de habilidades cognitivas superiores. Más específicamente, las tareas auténticas nos permiten considerar la evaluación contextualizada y divergente (Biggs, 1999) que promueve la resolución de actividades a través de procesos originales y creativos.

Otra característica de las tareas del Seminario es la resolución en equipos interdisciplinarios. En términos de Condemarín (2000) la relación entre tarea auténtica y evaluación auténtica es el resultado de integrar el aprendizaje y la evaluación, no solo por parte del alumno sino junto a sus pares. Retomaremos la construcción colaborativa de significados en el apartado acerca de la retroalimentación.

En resumen y a modo de introducción de la evaluación, advertimos que las propuestas de evaluación en estas tareas auténticas corresponden, en gran medida, a la tradición evaluativa de las carreras de diseño, con un componente clave de retroalimentación. Además responden a propuestas realizadas por los Titulares de Cátedra en función de evaluar a los más de 100 alumnos agrupados en ocho proyectos diferentes de AYSS.

#### 4.4. La retroalimentación como enseñanza y evaluación de prácticas

Resulta oportuno destacar el proceso espiralado que caracteriza el descubrimiento y análisis del caso. A medida que transitamos y analizamos las observaciones, advertimos la presencia de situaciones de retroalimentación entre docentes y alumnos de un modo sistemático. El *feedback*, enmarcado en la enseñanza de prácticas de diseño, posiciona el diálogo como modelo principal (Dallera, 2017) de guía al alumno e intercambio entre docentes y pares. Se puede advertir lo que el autor destaca como beneficio de la retroalimentación: el posicionamiento del alumno en un rol activo y responsable de su propio aprendizaje. El rol activo, en cierta medida, viene dado por la exigencia propia de la materia que establece pautas de producción constantes en el cuatrimestre para finalizar la tarea en unos meses.

Los procedimientos de retroalimentación observados en los Titulares de Cátedra, los docentes Jefes de Trabajos Prácticos y docentes ayudantes de primera, podrían asimilarse al concepto de Black de “interacciones dialogadas formativas” (en Anijovich,

2017) como conversación que articula evidencias con los objetivos y estándares de evaluación.

Tal como plantea Anijovich (2014) identificamos una postura profesional docente que crea espacios, tiempos y dispositivos para el análisis de la práctica. Las conversaciones en relación con la tarea realizada es una práctica muy habitual en el taller del SIUS y, según lo indicado por todos los docentes entrevistados, una tradición en la enseñanza del diseño en general.

Un aspecto que resalta la tarea cotidiana en el taller del SIUS es un tipo de retroalimentación que Schön (1987) caracteriza como una forma lingüística que genera un diálogo reflexivo en situación a través del “lenguaje del diseño”. Los alumnos, junto a los docentes, establecen conversaciones acerca de los trabajos a medida que realizan pruebas, comentarios, dibujos, planos y establecen nuevas creaciones a medida que avanzan en el diálogo. De este modo, el docente asume un rol de tutor que colabora en el lineamiento de las decisiones. Más precisamente, es un diálogo a través de palabras, preguntas y demostraciones gráficas de las propuestas. Al analizar en detalle las preguntas que orientan el trabajo identificamos lo que Schön (1998: 110) denomina la “escalera de la reflexión” ya que las conversaciones generan una respuesta y otra y así sucesivamente. Varias de las propuestas que los alumnos traen a la clase, son sometidas a correcciones que alternan consejos, demostraciones, preguntas e intercambio. Asumimos por las modificaciones observadas en los proyectos, que los alumnos reflexionan sobre su producción y modifican lo necesario ya que, como plantea Wengrowicz (2017) ningún movimiento es irreversible en el diseño.

La escalera de la reflexión y las conversaciones reflexivas sobre el trabajo se han identificado de dos modos: individual y grupal. A nivel individual hemos detectado distintas conversaciones acerca de los proyectos y propuestas especialmente en dos momentos que se han repetido a lo largo de las clases. En primer lugar, en los esquicios individuales que demandan una propuesta personal de cada alumno. Esta entrega está supeditada al tiempo de una clase y en ella los alumnos pueden consultar dudas y solicitar consejos. En estas oportunidades, los docentes se acercan a cada uno de los alumnos para realizar un trabajo de tutoría con comentarios de dos tipos: correcciones técnicas y devoluciones que orientan al alumno hacia la imitación de actitudes propias de un profesional:

¿Qué pensarías si te pidieran este trabajo? ¿imaginate que tenés que presentar tu propuesta según este presupuesto? ¿pensaste en la logística que implica lo que estás diseñando?

En cuanto a los diálogos reflexivos grupales, suele utilizarse como soporte principal los paneles de trabajo. Periódicamente forman parte de la “enchinchada” (Wengrowicz, 2017) y se presenta como una oportunidad de mostrar públicamente lo realizado, exponer las decisiones, justificar las respuestas y debatir junto a uno o varios docentes los avances. En el panel se puede observar los contenidos trabajados y la propuesta en función de éstos. Los alumnos, al presentar el panel explican la tarea diseñada, los docentes – generalmente los ayudantes de primera encargados de grupo y, en varias ocasiones, aquellos docentes ayudantes que rotan por los equipos – escuchan inicialmente la justificación a medida que observan en conjunto el instrumento. En este caso toma lugar una conversación entre el grupo de alumnos y los docentes presentes que indagan el porqué de cada una de esas decisiones. Suele instalarse un debate en el que cada uno de los profesores pregunta o aconsejan según las indicaciones técnicas de cada caso. El panel resume el trabajo en cuanto a los materiales utilizados, los distintos planos de lectura, modelos a pequeña escala e imágenes que modelan la propuesta.

Nos interesa mencionar que la situación de interacción que genera esta instancia de retroalimentación grupal a través del panel es un momento de aprendizaje colaborativo, dinámico y de construcción a partir del debate, de la prueba y del error. Consideramos que puede establecerse un paralelismo con el concepto de Wenger (2001) de “comunidades de práctica” porque el aprendizaje en estos casos tiene lugar a través de una participación social. Agrega el autor que estas comunidades pueden estar compuestas por principiantes y por expertos, donde unos aprenden de otros ya que comparten una profesión, pasión o afinidad. En el SIUS se ofrece una práctica preprofesional que requiere de una transmisión de conocimientos y de un saber hacer. Esa transmisión sucede, en este caso, en medio del debate a través de intervenciones, reformulaciones, preguntas, observaciones y correcciones, tanto de docentes como de alumnos entre sí.

Las devoluciones se tratan de cuestiones generales del tema presentado y, según el docente especialista que toma la palabra, sobre correcciones técnicas del proyecto. Consideramos que, en gran medida, se utiliza lo que Anijovich (2017) define como retroalimentación progresiva, ya que las devoluciones se basan en lo realizado en función de la mejora. Prácticamente en todas las clases se propone un avance del proyecto para llegar a la versión final. Al margen de cuestiones técnicas del diseño y la arquitectura,

cuya comprensión nos facilitaría evidenciar mejoras, destacamos la actitud de los docentes en cuanto a devolución constante de la tarea y el aparente avance de los alumnos.

Esta consideración de instancias de retroalimentación grupal e individual dirige nuestro análisis hacia una categorización de los tipos de retroalimentación registrados en las observaciones de clase. Para realizar el análisis, la clasificación que propone Brookhart (2008) logra sistematizar el *feedback* según el estudio de distintos autores que detallan las estrategias y el contenido de la retroalimentación. Presentamos las categorías siguiendo la sistematización del autor a través de una tabla.

Acerca de las estrategias de la retroalimentación:

Cuadro 7: Estrategias de la Retroalimentación en el SIUS

Estrategias de la retroalimentación	Características	Características relevadas en las clases del SIUS
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Momento en el que se brinda: inmediato o diferido.</li> <li>-Frecuencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se observaron devoluciones periódicas durante las clases de modo inmediato ante las preguntas de los alumnos.</li> <li>-Frecuencia periódica.</li> <li>-Devolución de los Esquicios (parciales) a la siguiente clase.</li> </ul>
Cantidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puntos a retroalimentar</li> <li>-Cantidad de información sobre cada uno de los puntos a retroalimentar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las intervenciones de los docentes se realizan acerca de conceptos fundamentales y sobre otros más superficiales.</li> <li>-La retroalimentación brindada permite continuar trabajando a los alumnos por su propia cuenta.</li> <li>-En uno de los grupos, se pudieron observar devoluciones más detalladas que solucionaban el trabajo de los alumnos, debido a la falta de trabajo en algunos casos.</li> <li>-Las devoluciones registradas en los tres grupos se realizan tanto en trabajos de buena calidad, como en aquellos que no cumplen con las expectativas propuestas.</li> </ul>
Modo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Oral</li> <li>-Escrito</li> <li>-Visual o demostrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La retroalimentación es predominantemente oral.</li> <li>-Se han registrado pocos trabajos con devoluciones escritas.</li> <li>-Es habitual la devolución a través de demostraciones gráficas (dibujos, maquetas, modelos, etc.)</li> </ul>
Audiencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Individual</li> <li>-Grupo o clase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Devoluciones predominantemente grupales: en el grupo en general o de a dos o tres alumnos.</li> <li>-Se registraron algunas devoluciones individuales orales.</li> <li>-Individualmente, la retroalimentación permite especificidad y genera interés personal.</li> </ul>

		-Grupalmente, es efectiva cuando implica a varios o casi todos los estudiantes
--	--	--

. Elaboración propia en base a Brookhart, 2008

Acerca del contenido de la retroalimentación:

Cuadro 8: Contenido de la Retroalimentación en el SIUS.

Contenido de la retroalimentación	Características	Características relevadas en las clases del SIUS
Foco	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En el propio trabajo</li> <li>-En el proceso que el estudiante usa para hacer su trabajo</li> <li>-En la regulación del estudiante</li> <li>-En la personalidad del estudiante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se realizan devoluciones a la tarea focalizando los errores y ofreciendo críticas con opción de mejora, según los criterios preestablecidos.</li> <li>-Se ofrecen recomendaciones acerca de estrategias que permitan mejorar el trabajo.</li> <li>-En algunas oportunidades se realiza <i>feedback</i> grupal sobre la autoevaluación de los alumnos.</li> <li>-No se han registrado devoluciones acerca de la personalidad del estudiante.</li> </ul>
Comparación	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En referencia a un criterio de buen trabajo</li> <li>-En referencia a una norma</li> <li>-Para los propios desempeños pasados de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se ofrecen devoluciones según criterios definidos, pero las producciones son subjetivas según el contexto y el pedido del comitente.</li> <li>-No se han identificado devoluciones comparativas entre alumnos, a menos que la propuesta individual de algún integrante sea útil para el equipo.</li> </ul>
Función	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Descripción</li> <li>-Evaluación/ juicio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se ofrecen devoluciones que expresan lo observado en el trabajo.</li> <li>-Se identifican fortalezas y debilidades del trabajo de los estudiantes.</li> </ul>
Valoración	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Positiva</li> <li>-Negativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar críticas constructivas</li> <li>-Hacer sugerencias</li> </ul>
Claridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Claridad para el estudiante</li> <li>-Poco clara</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se ofrecen devoluciones acerca de cuestiones técnicas y, en caso de no dominar el contenido el alumno, el profesor especialista ofrece una explicación del tema</li> </ul>
Especificidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Quisquilloso</li> <li>-Preciso</li> <li>-Muy General</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En algunos casos se realizan devoluciones muy generales</li> <li>-En otras ocasiones precisas sobre la tarea, identificando tipos de errores.</li> </ul>
Tono	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aspectos implícitos: palabras que den al</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se realizan devoluciones con palabras que transmiten respeto</li> </ul>



	estudiante un rol protagónico y que le permitan cuestionarse el propio trabajo. -Lo que el estudiante quiere escuchar	-Generalmente se realizan retroalimentaciones que tienden a invitar a los alumnos a tomar un rol protagónico.
--	--	---

Elaboración propia en base a Brookhart, 2008

Acerca de las estrategias de la retroalimentación: en cuanto a los tiempos, los profesores realizan devoluciones inmediatas y periódicas, así como la corrección y devolución de las tareas individuales la clase siguiente a las entregas. En rasgos generales no se han registrado consultas ignoradas, ya que el trabajo permite un seguimiento personalizado en grupos. Las devoluciones las realiza el Docente Ayudante de Primera y coordinador de cada grupo y los Docente Ayudante de Primera especialistas de otras disciplinas que colaboran en trabajos puntuales de sus áreas.

Si enfocamos en la cantidad, al realizarse de modo periódico y según los tecnicismos propios de las disciplinas, resulta complejo registrar si es una devolución sobre conceptos fundamentales solamente o las intervenciones docentes, en algunos casos, solucionan el trabajo del alumno. Podemos afirmar que en uno de los grupos que no cumplía los objetivos propuestos, se pudo registrar tipos de retroalimentación que tendía a solucionar el trabajo de los alumnos. Por ejemplo, en el proyecto de *Guerreros dando vida*, algunas alumnas no cumplieron con los plazos establecidos ni con las sugerencias de sus docentes. En este caso, identificamos sugerencias explícitas que permitieran lograr avances a pesar de cierta carencia de actividad por parte de dichas alumnas.

En cuanto al modo, predomina en gran medida la devolución oral. Prácticamente no se han registrado devoluciones escritas, excepto en el caso de los esquicios donde se anota la calificación conceptual (Nivel, Bajo Nivel, etc.). Además de *feedback* oral, también se ha registrado en algunas bitácoras devoluciones a través de dibujos o modelos.

Sobre la audiencia de retroalimentación, por tratarse de un trabajo grupal, predominan las devoluciones hacia el grupo en general. En algunos casos, se agrupan dos o tres alumnos pertenecientes a la misma disciplina que trabajan un tema en particular. Para ejemplificar: en la propuesta del Club Defensores, difiere el *feedback* a los que proponen mejoras arquitectónicas que aquellos que diseñan los uniformes deportivos. Brookhart menciona que es grupalmente efectiva cuando implica a varios o casi todos los

estudiantes. En cambio, la devolución individual, genera especificidad e interés en la tarea.

Acerca del contenido de la retroalimentación: El foco, según Hattie y Timperley (2007 citado por Brookhart, 2008) consiste en cuatro tipos. El primero corresponde al *feedback* sobre la tarea brindando información sobre errores y calidad del trabajo según los criterios pautados. Las devoluciones de este estilo son habituales y se han registrado en, prácticamente, todas las observaciones. De este modo, reafirmamos lo expuesto anteriormente acerca del trabajo colaborativo entre los docentes y los alumnos, donde se toman decisiones según el proyecto responda mejor a los criterios planteados. Agregamos que este tipo de devoluciones están marcadas por el ritmo del seminario, ya que pretende llegar a una producción al finalizar el cuatrimestre, por tanto, suele abundar este tipo de *feedback*. El segundo tipo de retroalimentación es acerca del proceso de la tarea y las estrategias que pueden usarse, se han observado situaciones en las que los docentes y/o los alumnos corrigen entre sí los modos de proceder para solucionar la tarea. En ocasiones, los docentes modelan el trabajo invitando a los alumnos a través de situaciones reales como:

Consideren la situación de ser arquitectos que tienen que pensar, no sólo en el producto, sino en toda la logística para lograr lo que están planteando. ¿Qué estrategias utilizarían?

El tercer tipo responde a las devoluciones acerca de la propia regulación y autoevaluación del estudiante. Se observaron dos situaciones que podrían responder a esta categoría: en general se solicita una autoevaluación al estudiante al finalizar la cursada. Los docentes ayudantes de primera y encargados de cada grupo, generalmente realizan una devolución grupal de la síntesis que realizan acerca de los resultados de la autoevaluación. Por otro lado, en uno de los grupos observados, una Docente Ayudante de Primera y encargada de grupo, utiliza un cuestionario de autoevaluación que se administra a la mitad de la cursada. En función de estos resultados, se realizan devoluciones y correcciones en general sobre el proyecto.

Finalmente, no se ha registrado el cuarto tipo de retroalimentación acerca de la personalidad del estudiante. Sí hemos observado comentarios individualizados a alumnos que no estaban cumpliendo con la tarea, pero siempre en base a la tarea misma, no sobre sus cualidades.

Las devoluciones que incluyen comparaciones suelen realizarse sobre los criterios de la cátedra para la realización correcta de los trabajos: los criterios FETE. En ocasiones

se ofrecen devoluciones según la comparación con trabajos de grupos previos que han trabajado con el mismo comitente, por ejemplo, en el caso de *Guerreros dando vida*, la comparación de las propuestas de stampa y color es en base a las paletas cromáticas realizadas por grupos anteriores. Aun así, podemos decir que en varias ocasiones la retroalimentación se realiza a través de la comparación de propuestas entre compañeros del grupo, donde el docente intenta ubicar la comprensión y adecuación del tema a la resolución conveniente del problema. Se han registrado menciones tales como “el compañero/a tiene una propuesta distinta” o “ví tu propuesta en la bitácora para este tema” refiriendo a alguna idea individual. Un método de comparación que propone Brookhart es a través de la utilización de rúbricas creadas por docentes y/o estudiantes, que permitan identificar los niveles de un trabajo. No se ha registrado esta herramienta en los docentes observados y entrevistados.

En cuanto a la función de la retroalimentación se han observado los dos tipos propuestos por Brookhart: la descriptiva y la que ofrece una valoración o juicio. En varias oportunidades se han podido registrar frases como:

Acá lo que veo en tu trabajo es... Lo que interpreto que quisieron lograr... Fíjense que el panel contiene más escritura que gráficos, lo escrito siempre tiene que ser menor...

Estas expresiones apelan a una descripción en función de la comprensión de la tarea. Por otro lado, las devoluciones valorativas en las que se destacan las fortalezas y debilidades del trabajo son periódicas. Por ejemplo, en la corrección de paneles algunas frases que ilustran:

Según los avances que explican, vemos que el panel está incompleto. No logro ver en la maqueta lo que me están explicando... El panel tiene demasiado texto y tiene que tener más imagen que texto. ¿Lograron ver las correcciones que les hicimos la clase pasada? porque no logramos ver los cambios que sugerimos...

Sobre la valoración, habitualmente, es positiva en cuanto a críticas del trabajo que permitan fomentar mejoras. En una oportunidad, respecto de uno de los grupos, se pudo observar una valoración que enfatizó las falencias en el compromiso de los alumnos.

Los docentes sostienen que los alumnos están prontos a ser profesionales, por cuanto la claridad de la retroalimentación se basa en un repertorio de vocabulario técnico y procedimientos muy amplio. Generalmente se han observado retroalimentaciones claras desde el punto de vista conceptual o del lenguaje utilizado. En algunos casos se registran lecciones sobre un tema determinado por parte del profesor especialista acerca de dudas

recurrentes. Por ejemplo, en el caso del proyecto *Jardín Lugones* se ofreció una devolución del trabajo por parte de un experto en juegos para niños. Ante algunas faltas de trabajo, los docentes se han preguntado a sí mismos, en reuniones finales de evaluación, si fueron lo suficientemente claros en sus explicaciones considerando que el trabajo no se realizó como fue planificado inicialmente.

En cuanto a la especificidad, las devoluciones son generales en algunos casos y en otros casos más específicas y acerca del trabajo de los alumnos. Consideramos que la falta de dominio de ciertas cuestiones técnicas no permite valorar objetivamente este aspecto, ya que desconocemos qué tipo de devolución puede resultar “quisquillosa” (en términos de Brookhart, 2008) o realmente necesaria para una buena producción. Aun así, en algunos casos sí pueden identificarse devoluciones generales que nos permiten dudar de la comprensión de las consignas o de lo que los alumnos saben qué se espera de sus producciones.

Para sustentar esta afirmación, hemos considerado algunos comentarios de los alumnos en sus planillas de autoevaluación, que incluyen un apartado destinado a comentarios que permitan mejorar las prácticas en el Seminario:

Por momentos no sabíamos cómo avanzar porque teníamos correcciones diferentes. Me sentí un poco perdida en parte del cuatrimestre. La cantidad de profesores hace que sea un poco desorganizado el trabajo. Sentí que algunos profesores nos corregían algo que habíamos cambiado por lo que nos dijo otro profesor.

Algunas de estas frases nos hacen considerar que, en ocasiones, las devoluciones de distintos profesores generan cierta confusión. De modo similar en nuestras observaciones notamos que la rotación de docentes en los grupos puede generar faltas de especificidad o de claridad. Especialmente en los casos en que esas correcciones o devoluciones se realizan por separado y sin la presencia del docente ayudante de cátedra y coordinador del grupo.

Finalmente, en lo referente al tono de la retroalimentación, podemos inferir que utilizan palabras que transmiten respeto, aunque no ausentes de crítica constructiva. Tratándose de alumnos avanzados de las carreras de diseño, consideran los docentes en las entrevistas que conversan con ellos al igual que harían con los colegas.

En síntesis, la retroalimentación como acompañamiento educativo en general y evaluativo en particular, en términos de Álvarez Otero (2010), ofrece oportunidades de elaboración conjunta entre alumno y profesor porque permite profundizar el tema y

generar nuevos conocimientos. Más específicamente, Condemarín (1994) considera que de este modo se ubica a ambos en situación de poder.

#### 4.5. Las Bitácoras del alumno en el SIUS

En discursos iniciales de los Titulares de Cátedra, durante la mayoría de las clases observadas y las entrevistas a docentes, se menciona como instrumento importante de recolección de evidencias la bitácora del alumno. Los relatos que recogemos a continuación pretenden transmitir las definiciones y explicaciones de los docentes, tanto en las clases, como en las entrevistas:

Es algo que nos permite hacer un seguimiento individual de lo que hacen. Como son muchos alumnos y docentes, aquellos que rotan por los grupos puedan ver lo que estuvieron haciendo. Es La evaluación de la parte individual.

Es el conjunto de lo que hizo un alumno en todo el cuatrimestre, es algo espontáneo.

No está del todo dicho cómo se hace, es la recopilación de los trabajos. Algunos alumnos trabajan más lo individual que lo grupal y eso vemos.

Algunas veces la bitácora sirve en el sentido que se hacen muchas preguntas o reflexiones personales sobre lo que están haciendo. Es un modo de ver el proceso, el trabajo en la clase.

Lo que cada uno hace lo va registrando en una bitácora personal. Allí deben registrar sus ideas, borradores, proyectos, moldes, todo lo que van pensando y produciendo para resolver el problema del comitente. La bitácora tiene que estar presentada en modelo hoja A4. Les damos rótulos para recortar y pegar debajo de cada una de las entregas. Tienen nombre, docente, tema, pegado en la hoja. La bitácora es el aporte individual de cada uno de ellos. Tienen que hacerlo en forma de carpeta. Les pedimos que no sea un trabajo en limpio, sino espontáneo. Bocetos, reflexiones, gráficos... La bitácora es valiosa. Habla de la producción de cada uno.

Lo que produjo ese día el alumno, aunque sea un papelito, este aporte hoy al grupo y ahí va a la bitácora.

No es algo que inventamos nosotros, porque en definitiva el portafolios<sup>13</sup> existe. Se trata de utilizar eso, esa idea de portafolios para decir que de alguna manera puede ser algo clave para evaluarlo. En el trabajo grupal sirve para ver qué es lo que aportó cada uno. Por ahí él hizo el dibujo y vos hiciste una propuesta y la otra propuesta, tratar de que sea fresco y natural.

Nos damos cuenta cuando no es algo espontáneo. Algunas son más desordenadas otras más prolijas. Según el docente, algunos no les gustan cuando están todas prolijas a otros sí. No es algo que haya que fabricar. Es una evidencia que nos ayuda a poner la nota individual de cada alumno.

Busco que me muestre qué hizo el chico, que pensó... qué dificultades surgieron, cómo las resolvió... los dibujos dicen mucho. Nosotros estamos acostumbrados a ver dibujos, es nuestro modo de comunicarnos. Además, es un instrumento que tiene que ser socializado, por eso

---

<sup>13</sup> Como se evidencia en las respuestas de los docentes acerca de las Bitácoras del alumno, algunos de ellos las definen como portafolios educativos. Notamos aquí el deslizamiento del concepto que previamente explicitamos.

implementé la bitácora en la nube para que cada alumno pueda ver lo que hizo el otro. Hacer algo colectivo.

Es algo que también existe en otras cátedras, pero se llama proceso.

Es otra evidencia más. Es como si fuera un portafolios, tal vez se llama bitácora porque quedó desactualizado el nombre. Pero en realidad es un portafolios del proceso del alumno. Es el modo de darle la identidad a través de distintos trabajos prácticos que se hacen a lo largo del cuatrimestre y que se entregan. Esto evidencia más individualmente.

Simultáneamente a las observaciones de clases y las entrevistas, analizamos 23 bitácoras correspondientes a los alumnos de los grupos mencionados previamente. Trece de ellas tienen la misma estructura y están acompañadas de un listado de consignas que determinan lo que debe incluirse. Algunos de los trabajos están acompañados por una explicación, aunque no es una condición excluyente. Por ejemplo: una de las consignas es incluir un trabajo previo al Seminario del cual estén orgullosos. En respuesta a la consigna, algunos alumnos realizan una explicación de lo incluido y una reflexión acerca de la elección, otros presentan una secuencia de imágenes que detallan el trabajo realizado.

En estas bitácoras se pueden encontrar justificaciones acerca de los trabajos incluidos y ellas se agrupan en dos tipos: por un lado, escritos que justifican sus decisiones según algunos de los criterios FETE realizando referencias a la economía, la funcionalidad y, en algunos casos, a la sustentabilidad de la propuesta. En otros casos, las justificaciones pueden considerarse a través de secuencias de imágenes, prototipos o planos que sugieren una secuencia de propuestas, desde lo particular a lo general.

El otro grupo formado por diez de las bitácoras observadas contienen trabajos pedidos por los profesores como el informe acerca del AYSS y el resto de las incorporaciones son: apuntes de clase, planes de acción o de necesidades, escritos sobre ideas surgidas acerca de posibles soluciones, dibujos, bocetos. En cinco de las bitácoras se incluyeron los esquicios realizados. Generalmente en estas bitácoras contienen, principalmente, dibujos sueltos o que conforman secuencias, se incluyen imágenes o trabajos, pero sin explicaciones que guíen la lectura.

Inicialmente podríamos considerar que el primer grupo de trece bitácoras tienen la misma estructura y un índice que establece el orden de los trabajos que deben incluirse en ella. En el segundo grupo de diez bitácoras, no hay una lista de contenidos, cada una de ellas incluye lo que el alumno considera que debe incluir, aunque no se ha observado un criterio determinado. Podríamos inferir de las observaciones que este grupo de diez



bitácoras responde, en su estructura, a lo planteado inicialmente por la cátedra y las entrevistas de la mayoría de los docentes, del pedido de algo espontáneo que incluya cualquier tipo de producción diaria que los estudiantes consideren incluir.

En cuanto a las correcciones, en algunos casos se realizan símbolos de “trabajo visado o entregado”. En otras oportunidades podemos encontrar notas conceptuales con la designación detallada previamente (Nivel, bajo nivel, etc.). Se han registrado escasos comentarios docentes en las bitácoras observadas. No se han registrado notas numéricas o calificaciones finales de la bitácora.

Para el análisis de las bitácoras consideraremos los aportes conceptuales referidos en nuestro marco teórico.

En este caso, diez de las bitácoras observadas, podrían considerarse como diario de viaje o “cuaderno de actuación” donde, en palabras de Gómez Reyes y otros (2009), se plantea una herramienta para que los alumnos puedan manifestar sus propios procesos de aprendizaje. Los autores también plantean la importancia de la herramienta como registro de impresiones a través de preguntas que guían la reflexión. Al respecto, estas bitácoras contienen algunas justificaciones sobre el trabajo, pero no reflexiones guiadas. En algunos casos hemos notado reflexiones espontáneas de los estudiantes a través de frases o preguntas retóricas que acompañan dibujos, planos o modelos:

Lo que más me asombró fue el alcance masivo del Aprendizaje y Servicio.

¿Qué tipo de juego puede fomentar la motricidad para los niños?

¿Cómo transmitir mensajes a través de los colores? Pienso que los colores pasteles y cálidos transmiten esto.

Pensé en estos modelos de ropa que son modernos y tienen estas frases. Pienso en mi hermanita y, si yo fuese una niña me gustaría usar esta ropa.

El Club está bien ubicado, veo como fortaleza el entusiasmo por sacarlo adelante, el compromiso de los vecinos.

Vain (2003) sostiene que los cuadernos de actuación permiten su uso en tiempos más limitados y que pueden incluir un conjunto de materiales surgidos de la realidad, que pueden ser sometidos a análisis reflexivo. En las diez bitácoras mencionadas, se evidencian ejemplos de trabajos reales que se utilizan para confrontar con nuevas propuestas. Por ejemplo, en las bitácoras de los alumnos de *Guerreros dando vida* pueden encontrarse múltiples ejemplos de marcas de ropa, diseños, revistas, imágenes de la web que constituyen parte del análisis inicial para sustentar nuevas confecciones de indumentaria.

Estas bitácoras pueden analizarse también considerando los aportes de Folgueiras (2017) acerca de los “diarios reflexivos” en tanto diario abierto en el que el alumno puede explicar sus vivencias sin tener un esquema o pregunta determinada. Si bien, en rasgos generales, en el SIUS no hay preguntas predeterminadas para completar, sí fomenta en los alumnos la búsqueda de la espontaneidad en sus bitácoras: se invita al estudiante a escribir todo aquello que reflexione en su trabajo cotidiano.

En el análisis de las 17 bitácoras restantes, encontramos una estructura similar a la que presentan los portafolios educativos. Por tanto, tomamos la atribución de analizarlas según la conceptualización de esta herramienta. Barberá (2005) propone cuatro fases de construcción del portafolios. La fase I es la colección de evidencias a través de diversos soportes. Esta fase se ha observado en todas las bitácoras. La segunda fase pretende seleccionar las evidencias ya que el portafolios no es un “inventario de todo el trabajo hecho (...) se han de elegir los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje” (Barberá, 2005: 7). Según lo observado, se puede inferir que en 17 de las 23 bitácoras hay una selección del trabajo mejor realizado o del trabajo final a través de diversas justificaciones. En las seis bitácoras restantes resulta complejo distinguir la propuesta ya que cuenta solamente con dibujos o bocetos y no declaran cuál es la producción final.

Al considerar la fase III, la autora destaca la nota principal de los portafolios considerando que, si en esta recopilación no se encuentra el componente reflexivo, no se puede considerar como una herramienta completa. Aquí entendemos por componente reflexivo la explicitación verbal o escrita de los recorridos propios de cada estudiante, por ejemplo, a través de escritos que permitan indicar el porqué de la inclusión de un trabajo y no otro. Al respecto, algunos docentes consideran que, a través de ese proceso espontáneo y a través de los dibujos, se puede observar las decisiones que toma el alumno. Aun así, no se han registrado trabajos acompañados de pautas de reflexión, podría considerarse que es una tarea librada a la decisión de cada docente o alumno. Finalmente, la fase IV incluye la publicación del portafolios. Consta que es una herramienta que se pone a disposición del resto de los alumnos. En uno de los grupos observados se realiza una publicación de cada bitácora a través de modo electrónico, para que alumnos y docentes puedan acceder a las producciones.

Condemarín (1994) considera a través de la elaboración del portafolios a la evaluación como “proceso histórico, presente y emergente” gracias a las recopilaciones que acumula el alumno. Pero destaca que deben realizarse con criterios determinados. La

autora también considera que es resultado de un diálogo intra e interpersonal que resulta de la revisión del portafolios. En este último caso, se han evidenciado varias oportunidades de conversaciones entre docentes y alumnos acerca de producciones presentes en la bitácora o entregas de trabajos. Argumenta que la herramienta sirve para responsabilizarse de su propio aprendizaje. Con una estructura predeterminada o sin ella, todos los estudiantes se preocupan por completar sus bitácoras y entregarlas. Se podría identificar lo que Villaroel y otros (2017) afirman sobre la participación de terceros en la producción personal como propósito significativo del aprendizaje. Los autores agregan que la responsabilidad de entregar un producto facilita que los alumnos asuman un rol profesional. A través de comentarios de algunos docentes, se podría considerar que se apuntan a trabajar con el concepto de portafolios propio de profesionales del diseño que incluyen el recorrido de sus trabajos y todos los datos técnicos, en una carpeta para presentar a un tercero.

Barberá (2005) y Valencia (1990) consideran que tiene que incluir ejemplos de trabajos seleccionados por el maestro y el estudiante. Los autores detallan posibles contenidos del portafolios. Al respecto podemos indicar el planteo de Valencia acerca de la inclusión de autoevaluaciones del alumno. Si bien el autor destaca que deben ser periódicas, en las bitácoras observadas se han identificado al menos una autoevaluación correspondiente al finalizar el proyecto. En prácticamente todas las bitácoras se han identificado algunas autoevaluaciones correspondientes a la mitad del proyecto.

En síntesis, la cátedra toma las bitácoras como una parte importante del proceso del alumno. Según lo analizado, no queda clara la estructura de éstas como para ser consideradas portafolios o diarios reflexivos. Especialmente por la poca presencia de reflexiones explícitas sobre los trabajos incluidos o guías que estimulen la reflexión.

Una situación destacable del uso de la herramienta en las clases es la relación tutorial de retroalimentación entre alumnos y docentes acerca de sus producciones personales. En algunos casos, se manifiesta estas intervenciones con anotaciones o correcciones de los alumnos en sus trabajos. Producto de estas conversaciones muchos de los alumnos realizan la justificación a través de secuencias de dibujos, figurines, planos, maquetas.

En cuanto a la calificación, la bitácora tiene importancia en la consideración de los docentes porque les permite observar el camino individual, aunque no se ha observado que se le otorgue un porcentaje determinado. Se podría decir que es un apoyo para definir la nota individual. En las reuniones finales de nivelación se ha observado que, en casos

en que el producto final del grupo tenga deficiencias, apelan a las bitácoras para definir las notas individuales.

#### 4.6. La autoevaluación y coevaluación

Los alumnos reciben una planilla<sup>14</sup> en la que, al finalizar la cursada y junto a la bitácora, entregan una autoevaluación y evaluación del grupo a través de una nota numérica. En dichas planillas se solicita a los alumnos que valoren su propio trabajo y el de sus compañeros a través de los siguientes descriptores: presencia, responsabilidad, aportes, integración y evaluación final. La ficha aclara que la nota asignada por cada ítem es un indicador y no define la nota final de cada estudiante.

Según lo consideran desde la cátedra, estas fichas se crearon con el fin de desarrollar el juicio crítico y la objetividad en la valoración. Éste es un indicador más para la calificación docente, que luego se nivela en consenso con todo el plantel. La motivación para incluir esta herramienta fue que los alumnos tengan voz, la posibilidad de expresarse, de opinar y sean escuchados por los docentes. Inicialmente, fue una instancia controvertida para alumnos y docentes considerando que impactaría negativamente en la nota final de los compañeros.

Los docentes concuerdan en este aspecto que, generalmente, la nota que colocan los alumnos es muy similar a la que deciden los docentes. Argumentan que los alumnos suelen ser bastante sinceros en esta instancia.

Si analizamos la autoevaluación en AYSS según el planteo de Folgueiras (2017), los estudiantes deberían valorar su trabajo sobre los criterios y competencias que se espera que alcancen y es una instancia en la que los alumnos puedan compartir y discutir lo esperado en los aprendizajes.

Asumimos que en la variable “aporte” se considera si la propuesta individual responde al proyecto, aunque no se aclaran los criterios FETE que definen la correcta realización del trabajo. En la variable “integración” se evalúa la interdisciplinariedad en el grupo, de modo que cada alumno pueda valorar a cada compañero según se integró con sus propuestas al grupo.

Este cuestionario se entrega al final de la cursada, junto a las bitácoras y el resto de los elementos técnicos de corrección. Respecto al uso de la autoevaluación los docentes manifiestan:

---

<sup>14</sup> En el anexo II se incluye la planilla

La autoevaluación surgió como un modo de ayudar a los alumnos a ser objetivos y evitar que la visión de la nota sea siempre una comparación con los resultados de otros compañeros.

Al principio nos costó implementarla porque los alumnos lo consideraban como una instancia de crítica negativa o tomar una atribución que correspondía a los docentes.

Les damos la posibilidad de expresarse y opinar, que tengan en esto la posibilidad de hacerse escuchar por los docentes sobre esos temas que son tan conflictivos como el *“yo trabajé más y me pusieron esta nota...”* y evitar estas situaciones.

Ahora ya saben los alumnos que es para sentirse escuchados y que no va a ser algo que perjudique a los compañeros. De hecho, si todos los alumnos se ponen 10 sin fundamento, lo desechamos porque no suele ser objetivo.

Nos dimos cuenta que los alumnos suelen ser bastante honestos porque es muy similar la nota que ponemos nosotros y las que ellos se adjudican. Nos sirve para constatar nuestra nota. No forma parte de un promedio, sino que es un indicio.

No le damos pautas específicas de autoevaluación, más que la planilla. En realidad, todo el tiempo se tiene que hablar de la autoevaluación, porque vos no podés llegar al final y decirle *“bueno ahora te voy a evaluar también según lo que vos te autoevalúes”*. Se les dice de entrada (...) la autoevaluación es respecto al grupo, el trabajo, la asistencia, la propuesta, el aporte que dan. En todo eso les pedimos que sean concretamente sinceros sobre cuánto hicieron ellos y cuánto piensan que dieron cada uno de sus compañeros,

Es una evidencia y por eso, en mi caso, utilizo un cuestionario propio hacia mitad de la cursada para que los alumnos se autoevalúen y den su opinión acerca del trabajo hasta la fecha. Porque eso me permite tomar decisiones antes de terminar el proyecto y no esperar hasta el final. Pero es algo personal que hago.

En el análisis de las expresiones de los docentes detectamos una noción de la autoevaluación como algo intuitivo de parte de los alumnos, con poco sustento en los criterios que se utilizan el resto de la cursada. Según lo observado, los docentes no cuentan con sugerencias específicas para acompañar a los alumnos en el proceso autoevaluativo en esta instancia en particular. Nos interesa realizar esta aclaración ya que, según lo expresado en nuestro análisis de la retroalimentación, la autoevaluación es un proceso recurrente. En este caso nos referimos específicamente a las planillas finales.

Pareciera que la decisión sobre situaciones que reclaman los alumnos como *“yo trabajé más...”* tendría solución con la nota que incluyen los alumnos en esa autoevaluación y coevaluación. La guía de los cuatro ítems es la que adjudica la nota en cada caso. Aparentemente no se utilizan guías de reflexión o criterios específicos para realizar la autoevaluación y la coevaluación, sino una valoración general del alumno a la que se le asigna una calificación numérica. Advertimos dificultad en observar, según

conceptos de Anijovich (2009) la autoevaluación como proceso metacognitivo que permite utilizar los criterios de evaluación sobre la propia producción.

Nos interesa destacar que, aunque no es un instrumento propuesto por la cátedra, en uno de los grupos los docentes utilizan un cuestionario autoevaluativo del propio trabajo, del trabajo en equipo y del trabajo docente. Se realiza a mitad del cuatrimestre y consta de 32 ítems que indagan acerca cuestiones referidas a la participación, la responsabilidad y la intervención docente, hasta algunas preguntas reflexivas sobre el trabajo personal. Al respecto, consideramos que algunas preguntas, aunque de modo general, pretenden fomentar el conocimiento de los propios procesos de aprendizaje y adquisición de habilidades:

¿Tengo posibilidad de expresar ideas, de dar y recibir críticas constructivas? ¿Puedo fundamentar mis opiniones, ideas y aportes en relación con mi propia disciplina? ¿Estoy presente y participo en todas las correcciones grupales sean o no de mi propia disciplina? ¿Generé empatía con los miembros de mi equipo? ¿Se logró trabajar: transdisciplinariamente, interdisciplinariamente y/o multidisciplinariamente? ¿Qué otras cosas podrían desarrollarse más desde mi disciplina?

Notamos que algunas preguntas pretenden fomentar la reflexión acerca de conocimientos y habilidades involucradas en la tarea, como actitudes prosociales de compromiso, empatía y responsabilidad. Cotejando el instrumento con la entrevista docente, respecto de las devoluciones de la autoevaluación:

Uso todo el tiempo la devolución. Generalmente los leo [los cuestionarios] y les hago una devolución oral. Luego, en general porque en realidad lo que me importa es que el equipo pueda tomar las medidas necesarias para llegar a un buen proyecto.

Suelo hacer una devolución a mitad de la cursada con el cuestionario propio [de este grupo] y al finalizar la cursada con el de la cátedra.

También utilizo una rúbrica, además de la planilla de la cátedra, porque me interesa saber qué piensa el alumno de su trabajo y del nuestro.

En referencia a las devoluciones de las planillas, destacamos las palabras de otra docente:

Yo aprovecho a decirles que piensen en el proyecto si llegaron a lo que pensaron, cómo le valúan en general... si faltaron cosas, si quedaron conformes. Sobre todo, si están conformes con lo que hicieron (...) a mí me importa más la conclusión del cierre del trabajo de ellos: cómo le fue en la experiencia. Si les fue útil, si se sintieron bien, si les pareció que realmente fue un trabajo preprofesional que los metió en el campo del trabajo fuera de la facultad. A mí me importa mucho de esa reflexión.



Indagamos si este tipo de reflexión se estilaba en todos los grupos, pero la profesora comentó que la devolución dependía de cada docente. Por eso otros profesores agregan:

Yo hago un cierre grupal, una devolución general después de ver las planillas

Hago un cierre con los alumnos que vienen ese día

Cronológicamente la mayoría de los grupos presenta sus planillas al finalizar la cursada, en algunos casos con una clase restante, en otros junto a la bitácora como entrega final. Consideramos que esta situación puede acotar la posibilidad de ofrecer devoluciones y orientar en el proceso reflexivo.

Por otro lado, según destacan todos los docentes, las devoluciones son generales, no se han observado situaciones de devolución personal acerca de las planillas de autoevaluación y coevaluación. Según Brookhart (2008), hay una serie de situaciones que obstaculizan una retroalimentación efectiva como el hecho de utilizar un mismo comentario para todos los estudiantes o no realizar devoluciones individuales por falta de tiempo.

Respecto de la rúbrica utilizada en uno de los grupos, no en la cátedra en general, es un instrumento que consta de tres partes: una autoevaluación, evaluación del trabajo interdisciplinario y evaluación del trabajo en equipo. Está elaborada por un listado de ítems evaluados en una escala del 1 al 5, en la que los alumnos responden preguntas sobre su trabajo particular y el trabajo en equipo. Destacamos algunos ítems:

“Se implementaron conocimientos previos disciplinares”, “Se adquirieron nuevos conocimientos disciplinares”, “Se logró enriquecer el propio trabajo disciplinar con los aportes de las demás disciplinas”, “Se compartió y fueron bien utilizadas las habilidades, los conocimientos, experiencia y los recursos individuales”, “Se fomentó la interacción, cooperación y circularidad entre las áreas, con intercambio de instrumentos, métodos, técnicas, etc.”, “Se logró una concepción sistémica y sistemática de la complejidad de los distintos saberes disciplinares para el abordaje de un proyecto integral e interdisciplinario”.

En este caso particular, se apela a un grado mayor de reflexión sobre el trabajo realizado que incluye la consideración de conocimientos y habilidades involucradas. Además, es la conclusión de un proceso que inició con una reflexión previa a mitad del cuatrimestre. En estos cuestionarios podríamos destacar algunas de las características que proponen Folgueiras y otros (2013) sobre las autoevaluaciones: la promoción del pensamiento crítico, la autorregulación del aprendizaje y desarrollo de la metacognición.

Complementariamente a los cuestionarios y, en relación con el AYSS, Folgueiras (2017) propone que en los proyectos tenga lugar la “heteroevaluación” como parte del proceso evaluativo. La autora se refiere a esta instancia como la valoración del trabajo por parte de la comunidad involucrada. Una situación similar observamos en dos escenarios: las visitas del comitente y la exposición final.

Los comitentes realizan al menos dos visitas al SIUS, una de ellas es la inicial y la otra es a mitad del período de clases. En esas instancias se expone lo realizado para que el comitente haga una evaluación informal acerca de la propuesta. Estas observaciones permiten realizar los ajustes necesarios según los consejos del destinatario. En algunos casos el comitente acude con más frecuencia a las clases y estas intervenciones funcionan como reguladoras del trabajo.

Luego del cierre que realiza cada grupo en la Exposición Final<sup>15</sup>, cada comitente toma la palabra y realiza un comentario acerca de lo que los alumnos lograron según sus demandas.

#### 4.6.1. Evaluación de la prosocialidad

En los proyectos de AYSS, las instancias de autoevaluación y coevaluación son propicias para que los alumnos puedan indagar sobre la adquisición de conductas prosociales (Tapia, 2006). Según el análisis del cuestionario, podríamos destacar el ítem “responsabilidad” aunque no se considera la autoevaluación en otras habilidades sociales como la concientización con los problemas circundantes, la empatía y el compromiso social.

Tal como sugieren Tapia (2006) y Furco (1999) en los proyectos de AYSS se propone la evaluación de los conocimientos y de habilidades en el servicio a los demás, acerca de la cuestión social en sí misma. Una de las finalidades del AYSS es promover el compromiso cívico y la responsabilidad ética de los estudiantes, en definitiva, la prosocialidad. Por eso algunos autores consideran oportuno realizar esta evaluación a través de cuestionarios o tests (Steinke-Fitch, 2007) que puedan guiar a los alumnos en sus reflexiones acerca de su autoestima, el empoderamiento, la motivación y el compromiso (Furco, 2004).

Las planillas del SIUS destinan un espacio a la consideración de aspectos negativos y positivos acerca del funcionamiento del grupo de trabajo. De las 23 planillas relevadas,

---

<sup>15</sup> Expo Sius: exposición pública de los proyectos. Se invita a los comitentes y a toda persona que quiera participar. Los trabajos quedan expuestos para que el resto de la Comunidad Universitaria pueda asistir.

algunos alumnos realizan comentarios que indicarían la adquisición de empatía ante necesidades sociales.

Me gusta el enfoque social de la cátedra y la voluntad de cada docente para poder asistir a las diferentes comunidades es incalculable. Me gusta la preocupación por los demás (...) aprendí cosas que nunca hubiera imaginado en arquitectura.

Un aspecto positivo es ayudar aplicando conceptos adquiridos en la carrera.

Me parece muy bueno que haya materias de este estilo y que sean obligatorias y no optativas.

Me gustó ayudar a gente con una enfermedad de este modo.

Aprendí a trabajar mejor en grupo además de ayudar a una ONG.

Según las consideraciones de los docentes, los alumnos que se anotan en la cátedra naturalmente tienen una inquietud social. Este hecho nos da un indicio de la posibilidad de incluir cuestionarios o memorias (Folgueiras, 2017) que fomenten en los alumnos la evaluación de sus aptitudes sociales y su compromiso social, en definitiva, promover la conciencia social y la comprensión de su propia comunidad. En definitiva, corroborar sin asumir la adquisición de competencias interpersonales.

#### 4.7. Dificultades en la evaluación

Para responder al último de los objetivos planteados, indagamos a los docentes cuáles son las dificultades señaladas por los docentes en el proceso evaluativo del Seminario. En primera instancia, una de las dificultades más destacadas es la necesidad de una mirada interdisciplinaria para poder evaluar globalmente a los alumnos. En adición, los docentes también notan dificultades según el evaluador sea el docente encargado de grupo o aquellos que se dedican al resto de las disciplinas. Advertimos que diferencian la evaluación como proceso y como resultado. Lo vemos claramente en el comentario de una de las docentes:

Es difícil evaluar (...) yo estoy todo el tiempo en el grupo y tengo una visión mucho más personalista de los procesos de los chicos. Por ahí los otros docentes que vienen puntualmente, tienen mucho más peso el producto y comparan con los otros equipos. Entonces muchos puntos de vista diferentes hacen que debatamos.

El docente encargado de grupo es un arquitecto porque, tal como expresan los Titulares de Cátedra, es la disciplina que engloba al resto, es la que tiene una visión más amplia. La evaluación exige tiempos de conversación e intercambio que resultan complejos de realizar durante el desarrollo del seminario.

Yo siendo arquitecta mi visión es desde la arquitectura. Tengo experiencia interdisciplinaria, pero mi conocimiento fuerte es desde la arquitectura. A veces no tenemos el tiempo de tener ese diálogo con los otros profesores.

En general los docentes recalcan la subjetividad que representa el proceso evaluativo, aunque reconocen que en la cátedra se han generado herramientas para evaluar de un modo “objetivo” y siempre tienen la posibilidad de consultar con sus compañeros docentes las dudas que les generan los proyectos de los alumnos. Acerca de las herramientas, aclara la Jefa de Cátedra:

Todas nuestras propuestas fueron pensadas a partir de cada una de las dificultades que nos encontramos a lo largo de los años de trabajo como docentes. Organizando a ver cómo podés hacer para darle una respuesta y dar al docente una herramienta para que pueda manejar esa dificultad.

Según nuestras observaciones, coincidimos con estas dificultades, especialmente en la rotación de docentes de las disciplinas intervinientes en los proyectos. Advertimos diferencias en el modo de evaluar y la centralidad del resultado en algunos casos y del proceso en otros. No obstante, notamos gran interés de los docentes y de la cátedra en general para sortear las dificultades y ofrecer distintos caminos evaluativos que hemos especificado. Para concluir, nos detenemos brevemente en la última instancia evaluativa del SIUS.

#### 4.7.1. Reunión de nivelación

La evaluación de los aprendizajes siempre difícil (...) lo importante es cómo podemos nosotros ir viendo lo que ellos aprendieron. Por eso está la bitácora, que es un modo de ver el proceso, el trabajo en la clase, el esquicio, la evaluación final, la autoevaluación de los compañeros. Finalmente, la comparación de los distintos trabajos al finalizar la cursada: la nivelación.

La instancia definitiva de evaluación y calificación de los grupos es la reunión de nivelación. Luego de la entrega final, se organiza una reunión en la que participan: los docentes Titulares de Cátedra, los Docentes Adjuntos, el Docente Jefe de Trabajos Prácticos y los docentes ayudantes de primera (tanto los que coordinan un grupo como aquellos que tienen la función de asesoramiento de diversos grupos) con la finalidad de realizar una evaluación general de todos los proyectos. Cada docente ayudante de primera y encargado del proyecto grupal presenta y explica los resultados. El resto interviene con preguntas o valoraciones que permiten comprender mejor el proyecto e interpretar la solución al pedido del comitente.

En torno a cada propuesta, se realiza un debate acerca de la nota que debería tener el proyecto. También se observan los paneles, las maquetas, moldes o prototipos, además de la carpeta técnica y la *brochure*, que contienen la información técnica del proyecto.

En esta instancia se reafirma o se modifica la nota final de cada proyecto según lo que plantearon los docentes a cargo de cada grupo. Cada docente completa una grilla en la cual se detallan los criterios: el producto como diseño funcional, expresivo, tecnológico y económico. La comprensión del tema y la nota final.

El sentido de esta reunión tiene un componente calificativo de la evaluación mediante un proceso de comparación entre proyectos. Según comentan los docentes es un procedimiento habitual en el estilo evaluativo de las carreras de diseño.

En esta instancia toma mayor protagonismo la evaluación en su dimensión de certificación. Considerando que es en el Nivel Superior, toma mayor envergadura el dar cuenta ante terceros de la adquisición de saberes a través de una calificación.

#### 4.8. Consideraciones finales

Después de analizar las herramientas e instancias evaluativas, en general, en el SIUS se trabaja con unos criterios determinados y conocidos por los alumnos, a quienes se les comunica desde los comienzos de la cursada. Son similares a los de las exigencias de un profesional del diseño, por lo que tienen autenticidad (Gulikers, 2010). Los docentes hacen referencia a ellos en el trabajo cotidiano y también son parte de la evaluación final. Sin embargo, notamos que no se encuentran explícitamente en las planillas de autoevaluación y coevaluación.

También desempeña un rol importante la evaluación de conocimientos funcionales (Biggs, 1999) propios de una tarea incluida en un contexto real. Vale aclarar que nuestro análisis indica que en el SIUS se trabajan situaciones auténticas que tienen un sentido propedéutico, verosímil y funcional (Monereo, 2013) y preparan a los alumnos para desafíos futuros donde el conocimiento es la herramienta principal para la solución de problemas. De este modo, desde el tiempo destinado para la actividad hasta las demandas cognitivas que implican los proyectos posicionan a la cátedra ante situaciones alternativas de evaluación.

Como señaláramos anteriormente y tal como sostiene Anijovich (2009) acerca de las tareas auténticas, podríamos indicar que los diseños ofrecidos por la cátedra tienen cierta flexibilidad que permite a los alumnos mostrar sus desempeños en contextos específicos, poner en juego los conocimientos y fomentar habilidades metacognitivas.

También existe una preocupación por conocer lo que opinan los alumnos a través de la evaluación personal y grupal de sus compañeros. Adicionalmente, si focalizamos el análisis en algunas características que menciona Gulikers (2010), las propuestas del Seminario tienen presentes el contexto físico y social en cuanto a tiempos de resolución similares la vida real y el trabajo colaborativo como herramienta principal.





## CAPÍTULO 5

### CONCLUSIONES

La presente investigación se propuso indagar acerca del enfoque de la evaluación de proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario en una cátedra universitaria, el Seminario Interdisciplinario de Urgencia Social, perteneciente a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. A través de la descripción de los proyectos y del tipo de tareas que analizamos las herramientas e instancias evaluativas. Para tal fin, realizamos 12 observaciones de clase, análisis de 23 bitácoras del alumno, entrevistas a 6 docentes y análisis de cuestionarios de autoevaluación y coevaluación realizados por los alumnos. El criterio de selección del caso fue la presencia institucionalizada de estos proyectos en la cátedra según los lineamientos teóricos y el itinerario formativo que propone la bibliografía sobre el AYSS.

#### 5. Las tareas auténticas y la evaluación auténtica en proyectos AYSS

Como marco general de nuestras conclusiones retomamos lo expresado por Steinke y Fitch (2007, 28) que la “naturaleza propia del *service-learning* demanda un tipo de evaluación auténtica, si es que los docentes quieren realmente averiguar qué tipo de habilidades de la vida real aplica y desarrolla [el alumno] en su aprendizaje”. Por tal motivo, para su evaluación se proponen herramientas como los diarios reflexivos, los cuadernos de actuación, tablas y cuestionarios de evaluación de la prosocialidad, protocolos o rúbricas, entre otros.

En el estudio de nuestro caso, hemos advertido que las tareas solicitadas en el SIUS son, como plantea Wiggins (1989), acerca de situaciones reales con demandas socialmente significativas y promotoras de habilidades cognitivas superiores. Por consiguiente, las tareas auténticas precisan instrumentos de evaluación auténtica en función de valorar los aprendizajes de los alumnos. De este modo identificamos que las herramientas utilizadas en el SIUS – las bitácoras, los paneles, las maquetas, la *brochure* y la carpeta técnica – son herramientas pertenecientes al ámbito laboral de los diseñadores y arquitectos. Por tanto, como propone Monereo (2013), se prepara a los alumnos para los futuros desafíos ya que son propuestas útiles verosímiles y reales en las cuales no es suficiente evocar conocimientos sino principalmente aplicarlos, analizarlos y debatirlos. Estas herramientas promueven la aplicación y las demandas cognitivas de habilidades superiores del pensamiento. Generalmente en el trabajo y la evaluación en el SIUS

predomina la aplicación de los conocimientos para resolver problemas y las instancias evaluativas no contienen en sus consignas solamente la evocación y recuerdo de los saberes sino la aplicación de éstos a resoluciones problemáticas. Podemos inferir que, uno de los primeros descubrimientos de nuestro estudio, es la posibilidad y el modo de aplicar herramientas evaluativas auténticas en proyectos de AYSS.

### 5.1. Sobre la retroalimentación como estrategia de enseñanza y evaluación para el aprendizaje

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la función de la retroalimentación como método de enseñanza y evaluación habitual de los aprendizajes. El análisis de estas situaciones, principalmente a través de las observaciones de clases y las conversaciones con docentes, nos permitió identificar aquellas características que promueven una retroalimentación formativa y algunas que disminuyen el poder formativo del *feedback*.

El análisis de nuestro estudio ha permitido destacar el diálogo como elemento principal de intercambio entre docentes y pares, generando esa conversación dialógica y educativa (Black, 2013), donde el intercambio adquiere un valor formativo a medida que se avanza en las modelizaciones y discusiones. A su vez, consideramos que esos diálogos y discusiones compartidas con grupos que comparten una misma finalidad, permite generar un sentido social del aprendizaje, una circulación y elaboración conjunta de saberes. Como hemos visto, Wenger (2001) lo define como “comunidades de práctica”. El análisis de estas interacciones habituales en el SIUS nos permitió identificar una comunidad formada por profesores, alumnos y comitentes en la que todos pueden expresar sus ideas, dialogar críticamente, enseñar y aprender.

En esta misma línea, uno de los descubrimientos más significativos es el aprendizaje como participación social a través del “lenguaje del diseño” y de la “escalera de la reflexión” (Schön, 1998). Las comunidades de práctica comparten un lenguaje específico que permite un círculo virtuoso de reflexiones y saberes. A través del intercambio entre pares y docentes se avanza hacia conceptos e ideas más complejas que permiten encontrar soluciones adecuadas a cada una de las propuestas. Las disciplinas prácticas admiten múltiples correcciones y redefiniciones que son propias del hacer en sí mismo. Por tanto, el lenguaje del diseño, la escalera de la reflexión, las interacciones dialógicas formativas y las comunidades de práctica generan un espacio para avanzar en las propuestas hasta llegar a aquella que aborda e intenta resolver, del modo más

adecuado, la problemática planteada por el comitente para el proyecto de AYSS. Los criterios de funcionalidad, economía, tecnología y expresión habitualmente generan las discusiones entre colegas y alumnos para buscar la mejor solución posible.

En este sentido, las interacciones tienen lugar a través de diversos modos. Aun así, nuestro análisis permite afirmar que situaciones como las “enchinchadas” de los paneles (Wengrowicz, 2017) predisponen y otorgan un lugar y momento específico al debate y producción de conocimientos, genera instancias de retroalimentación grupal que contribuyen a mejores comprensiones y elaboraciones más complejas de las propuestas. Así, la retroalimentación y el aprendizaje en una comunidad de práctica genera una elaboración conjunta de saberes (Álvarez Otero, 2010) y rompe con una situación tradicional del docente como portador del saber para dar lugar a una construcción colaborativa entre docentes y alumnos.

En nuestra investigación hemos observado que las devoluciones periódicas de modo inmediato ante preguntas, la frecuencia y la entrega de trabajos de una clase a otra, fomenta en los alumnos avances significativos en períodos cortos de tiempo. Permite a los alumnos trabajar por su propia cuenta, tanto en trabajos correctos como en aquellos que no cumplen con las expectativas propuestas. En el SIUS, las devoluciones son predominantemente orales y facilita la generación de conversaciones dialógicas entre profesores y alumnos. Como señalamos previamente, esta situación permite la construcción de nuevos saberes y de reestructuración del trabajo además de fomentar la reflexión en la acción (Schön, 1998).

Las devoluciones suelen realizarse de modo grupal o en subgrupos y, en este caso tal como lo afirma Brookhart (2008), podría considerarse, en el marco de una retroalimentación formativa ya que los comentarios del docente implican a todos los alumnos de un mismo grupo o subgrupo. Por el contrario, señala el autor, no sucedería lo mismo en situaciones en las que se brinda una devolución grupal acerca de cuestiones que involucran a pocos alumnos.

En algunas ocasiones la devolución escrita a través de modelizaciones o aclaraciones sobre los trabajos, paneles o bitácoras de los alumnos puede contribuir al mejor entendimiento de las correcciones ya que la abundancia de devolución oral podría generar alguna pérdida de información. Aun así, la cantidad de alumnos y el tiempo disponible, dificulta las devoluciones escritas individuales según comentarios de los docentes y lo observado en el material del alumno. Pero, como plantea Brookhart (2008) las devoluciones orales individuales permiten especificidad y generan interés personal.

Según los niveles de retroalimentación que establecen Hattie y Timperley (2007), hemos notado que la retroalimentación es formativa cuando se realiza acerca de la tarea, focalizando errores y ofreciendo críticas con opción de mejora según los criterios preestablecidos. De este modo, los docentes ofrecen recomendaciones acerca de las estrategias de resolución que permitan mejorar el trabajo.

Las descripciones o recapitulaciones de los docentes acerca de las producciones de sus alumnos colaboran en la comprensión de la propuesta de enseñanza. A través de las preguntas de los docentes y las explicaciones de lo que interpretan acerca de los trabajos permite a los estudiantes analizar tanto la tarea realizada como sus posibles correcciones. Al mismo tiempo se identifican fortalezas y debilidades del trabajo mediante reflexiones críticas y sugerencias de cambio. Respecto a la claridad de las devoluciones, los docentes valoran el conocimiento que tienen los alumnos y toman las decisiones necesarias para ampliar cuestiones técnicas y avanzar en las tareas.

Finalmente, una condición que favorece la retroalimentación formativa es no realizar comparaciones entre alumnos ni establecen rankings entre ellos, así como tampoco detenerse en comentarios acerca de la personalidad de los alumnos. La transmisión respetuosa en las palabras y la invitación a los alumnos a tomar un rol protagónico favorecen el aspecto formativo de las devoluciones.

Por el contrario, algunas de las características observadas no se enmarcan en el paradigma de la retroalimentación formativa. La principal es la escasa presencia de *feedback* sobre la autoevaluación de los alumnos ya que ésta se realiza al finalizar el curso y suele hacerse de modo general con los alumnos que asisten a la última clase. Esta situación obstaculiza la posibilidad de autorregulación del aprendizaje. Si bien en las entrevistas notamos que la autoevaluación es una herramienta fundamental para la cátedra, hemos observado incidentalmente momentos de devolución de esta instancia.

El análisis detallado de las planillas de autoevaluación permitió notar que en algunos casos los alumnos reclaman haberse sentido “perdidos” en parte del cuatrimestre y con correcciones de diversos docentes sobre los mismos temas, pero con criterios diferentes. Una característica que obstaculiza la retroalimentación formativa es la falta de claridad acerca de lo que se espera de los alumnos.

Consideramos la retroalimentación como uno de los principales hallazgos de nuestro estudio. En este punto advertimos que la retroalimentación formativa promueve un enfoque de evaluación para el aprendizaje (Anijovich, 2017) y de la evaluación como

función didáctica (Camilloni, 1998) ya que funciona como proceso regulador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## 5.2. Sobre las bitácoras del alumno

En el apartado de análisis del estudio hemos destacado que esta herramienta revistió cierta dificultad en el encuadre teórico por los conceptos diferentes que consideran los docentes acerca de esta herramienta. Por tal motivo, hemos comparado la herramienta observada con algunos conceptos similares como los diarios reflexivos, los cuadernos de actuación o los portafolios.

Según la relación con el marco teórico de nuestro estudio, una primera conclusión es que en estas bitácoras se incluyen trabajos, apuntes, ideas, bocetos de modo espontáneo. Sin embargo, es escaso y en algunos casos, aleatoria, la presencia de escritos explícitos que justifiquen los trabajos realizados. Sumado a escasos comentarios de los docentes o falta de selección conjunta con los alumnos, dificulta la clave de lectura y análisis de las bitácoras.

Según comentan los docentes, en el ámbito del diseño el dibujo es un modo de comunicación privilegiado y, muestra los avances de un alumno en una producción. Sobre esta afirmación advertimos cierta limitación en la comprensión de los avances ya que quedaría limitado a un único lenguaje de interpretación. Además, la ausencia de escritos explicativos disminuye la posibilidad de socializar la herramienta ya que la comprensión de los trabajos estaría definida por la interpretación del otro y no por la explicación y reflexión conjunta de los propios alumnos.

Algunas de las bitácoras observadas se asemejan, en su estructura, a un portafolios de trabajos por la inclusión de la versión final de la propuesta. En algunos casos se presentan justificaciones de los trabajos, aunque son escasas las reflexiones o explicaciones que permiten desandar el camino realizado por el alumno para llegar hasta la propuesta final. Asumimos que, en estos casos, la herramienta se asemeja más al portafolios del diseñador profesional que incluye los trabajos su versión final sin necesidad de incluir explicaciones o reflexiones personales que acompañen la elección. Sin embargo, en algunos casos se pueden ver las bitácoras como un inventario o recopilación de todos los trabajos del cuatrimestre y no como una selección de las mejores producciones (Barberá, 2005). En este punto, la autora considera que la nota principal de los portafolios es el componente reflexivo, si este elemento no se encuentra, el portafolios es considerado una herramienta incompleta. Gran parte de las bitácoras tienen un estilo

de carpeta de clase que incluyen, de igual modo, apuntes, anotaciones, bosquejos y propuestas. En este sentido, cumplen con el pedido inicial de los docentes de que la bitácora sea una herramienta de inclusión de trabajos espontáneos, anotaciones, preguntas, reflexiones, etc. Para esta acción en particular, notamos diferencias en los conceptos que tienen los docentes acerca de las bitácoras ya que, en algunas ocasiones la señalan como una recopilación espontánea y, en otros, como una herramienta que incluya los mejores trabajos. Esta realidad nos hace preguntar qué papel tiene la espontaneidad en el trabajo cotidiano, cuál es su utilidad en el proceso formativo y cuáles serían los criterios para evaluarlos, si fuera posible hacerlo.

La bitácora es una herramienta de gran importancia para la cátedra, se utiliza durante toda la cursada, aunque no tiene impacto en la calificación. Según los comentarios docentes, forma parte de la nota final y proporciona evidencias del trabajo, aunque no se materializa una calificación en cada una de ellas. Consideramos que sería valioso que los estudiantes puedan visualizar en sus calificaciones lo que señalan los docentes.

Si nos detenemos en lo que plantea Villarroel (2017) acerca de la importancia de la participación de terceros en la producción personal, la bitácora podría convertirse en un instrumento donde se materialice algunas de las sesiones de retroalimentación habituales de la cátedra, dando lugar a comentarios personalizados para cada uno de los estudiantes. Al respecto, en algunas ocasiones los docentes recomiendan incluir determinados trabajos en la bitácora, pero suele quedar a modo de sugerencia sin una justificación explícita. Lo expuesto hasta aquí nos permite señalar que, en el caso estudiado, la bitácora se utiliza como herramienta de recolección de evidencias, pero no hay criterios explícitos que contribuyan al desarrollo de la herramienta como medio de reflexión e instrumento metacognitivo para el aprendizaje del alumno.

### 5.3. Sobre la autoevaluación y coevaluación como proceso metacognitivo

La historia de esta herramienta en la cátedra se relaciona con la finalidad de desarrollar el juicio crítico y la objetividad en la valoración de los alumnos sobre sus trabajos y los del resto del equipo. A través de esta instancia los alumnos pueden realizar un recorrido del trabajo realizado durante el cuatrimestre y asignar una valoración a través de una nota, una calificación a su propio trabajo y al de sus compañeros. La intención del Seminario es integrar esta instancia como proceso de autoconocimiento personal y grupal y se evidencia un interés por considerar la opinión del alumno al proceso final. Sin embargo, notamos una reducción de la dimensión metacognitiva de la herramienta debido



a que hay escaso intercambio entre lo que el alumno expresa en dichos cuestionarios y lo que los docentes opinan acerca de ellos.

El análisis de cada uno de los cuestionarios y lo expuesto por los docentes en las entrevistas nos permite agregar que, según Folgueiras (2017), es conveniente promover la autoevaluación y la coevaluación en base a los criterios y competencias que se espera que alcance cada uno de ellos. En el caso del SIUS, los cuestionarios de autoevaluación podrían considerarse que apelan a una intuición del alumno acerca de su propia producción y la producción de sus compañeros. Por lo tanto, el proceso metacognitivo apela a cuestiones de responsabilidad y aporte de propuestas, pero sin incluir explícitamente los criterios estipulados para el resto de la producción.

Si bien la prosocialidad puede estar presente en una de las preguntas abiertas del cuestionario final de autoevaluación, la adquisición de compromiso cívico, empatía, la adquisición de aptitudes sociales también quedan librados a una intuición del alumno cuando pueden ser elementos propicios para hacer reflexionar a los alumnos acerca de sus aptitudes y competencias sociales. La autoevaluación y coevaluación, especialmente en proyectos de AYSS, son aspectos importantes para evaluar actitudes sociales que están implicadas en proyectos de urgencia social (Steinke, 2007; Furco, 2004; Tapia, 2006).

#### 5.4. Limitaciones del estudio

Uno de los límites del presente trabajo radica en el estudio de caso único, que resulta de la observación de tres proyectos de AYSS en una cátedra y, por tanto, representan un recorte del estudio. El análisis profundo de los datos y de las observaciones de clases nos permitió ir complejizando nuestra propia mirada como investigadores en relación con el objeto de estudio, y esto nos hizo descubrir en la teoría conceptos desconocidos que seguramente, admiten un análisis más profundo del que hemos logrado en este estudio. El hecho de no contar con caudal de investigaciones sobre el tema constituyó una limitación durante nuestro trabajo de campo y análisis.

Podríamos decir que una de las limitaciones es no haber involucrado la opinión de los alumnos. Esto permitiría comparar datos y describir la situación desde las dos perspectivas.

Además, la falta de conocimiento acerca de las estrategias de evaluación en Arquitectura y carreras de diseño demoró en gran medida ubicar el análisis dentro de conceptos de retroalimentación, reflexión en la acción, comunidades de práctica.

### 5.5. Los aportes de este estudio

¿Cómo evaluar los aportes de nuestra investigación? Nuestro estudio permite incorporar una sistematización de teoría acerca de la evaluación en AYSS y el aporte de una investigación empírica que contribuya a generar nuevas preguntas de investigación y nuevos problemas en este ámbito. Seguramente permite conocer algunas herramientas de evaluación aplicables a estos proyectos y modos de sistematizar la recolección de evidencias de aprendizaje. El trabajo del SIUS a lo largo de los años para sistematizar y establecer herramientas que permitan evaluar a gran cantidad de alumnos establece un camino posible en la evaluación de proyectos de AYSS. Sin embargo, consideramos que algunas herramientas planteadas presentan necesidad de continuar desarrollándose para fomentar los procesos reflexivos y metacognitivos propios de evaluaciones alternativas. Es decir, poner en discusión la teoría acerca de la utilidad de cada una de las herramientas y la práctica llevada a cabo en el Seminario en función de valerse de cada una de ellas para lograr mejores procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Consideramos que uno de los aportes más relevantes de esta investigación radica en que echa luz sobre los procesos de retroalimentación sobre el trabajo de los alumnos. La cotidianeidad con que se utiliza en el Seminario hace de este procedimiento un canal de evaluación para el aprendizaje.

El estudio nos permite aportar otras estrategias evaluativas para los proyectos de AYSS. Tal como destacamos en el marco teórico, una de las herramientas más desarrolladas y estudiadas para evaluar los proyectos de aprendizaje servicio son las rúbricas, precisamente por brindar la posibilidad de evaluar varios aspectos con profundidad. Sin embargo, no es una herramienta utilizada habitualmente en el Seminario, más allá de la iniciativa de uno de los grupos en el uso de esta herramienta. En su lugar, los procesos de recolección de evidencias por parte de los profesores nos muestran herramientas cuya finalidad es evidenciar la aplicación del aprendizaje recibido en el Seminario y en la carrera. Como hemos destacado previamente, los procesos evaluativos observados provienen, en gran medida, de la tradición evaluativa de las carreras de diseño, por lo tanto, nos permite aprender de otros sistemas posibles de repensarse desde otras disciplina o proyectos, como el caso de los paneles expositivos o las sesiones de retroalimentación.

## 5.6. Consideraciones finales

Para dar respuesta final a nuestro objetivo principal de investigación, el enfoque evaluativo que identificamos en el SIUS corresponde a un enfoque alternativo de evaluación a través del desarrollo de tareas auténticas (Wiggins, 1989) y herramientas evaluativas que permiten registrar y valorar esas demandas cognitivas complejas que requiere la resolución de un problema perteneciente a un comitente real. Además, con periodicidad se toman decisiones desde la cátedra para implementar modos de recolectar evidencias de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Las herramientas y tareas propuestas por la cátedra son tareas auténticas para los estudiantes, ya que se asemejan a los desafíos que los alumnos de la FADU encontrarán en su vida profesional futura. La justificación, el debate y el intercambio que exigen sus exposiciones habituales en paneles, prototipos y maquetas, constituyen acciones propias de las disciplinas profesionales del área de diseño. Además, las sesiones de retroalimentación nos hacen ubicar el trabajo diario de los profesores en el marco de la evaluación para el aprendizaje (Anijovich, 2017).

Respecto a las dificultades en los procesos de evaluación, los docentes mencionan el tiempo, las dificultades propias acerca de la subjetividad del proceso evaluativo y la dispersión de docentes por ser un Seminario compuesto por gran cantidad de profesores.

En cuanto a la certificación, en el Seminario se resuelve a través del consenso entre todos los docentes en la reunión de nivelación, en base al producto final del proyecto. En el caso de que surjan dudas, se utiliza el resto de las evidencias recolectadas – carpetas técnicas, bitácoras, *brochure*, etc. – pero éstas no forman parte del porcentaje calificativo final, sino que se presentan como apoyatura de la decisión consensuada.

De este modo, fuimos contribuyendo a conocer con mayor profundidad los dispositivos y enfoques de evaluación presentes en proyectos de AYSS. La investigación que aquí presentamos abre la puerta para analizar con mayor profundidad los dispositivos de retroalimentación, otras sistematizaciones del concepto, análisis más profundos y específicos y el estudio en profundidad sobre las comunidades de práctica y su alto contenido formativo. Este aspecto aparece como una oportunidad potente para construir conocimiento y para reflexionar sobre la tarea.

Finalmente, consideramos que este estudio permite contribuir al corpus académico del AYSS y a generar nuevas líneas de investigación acerca de esta metodología.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional.

Abramovich, Ana; Da Representação, Natalia y Fournier, Marisa (2012), "Flexibilidad, manejo de la incertidumbre y adaptación en una experiencia de aprendizaje-servicio". *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. Buenos Aires, CLAYSS.

Akujobi, Clifford y Simmons, Robert (1997), "An Assessment of Elementary School Service-Learning Teaching Methods: Using Service-Learning Goals". *Special Topics, General*, pp. 84.

Angulo Rasco, J. Félix (1995), La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo en *Volver a Pensar la educación*, vol II. *Prácticas y discursos educativos*. España. Ediciones Morata. En línea: [recuperado el 8 de enero de 2018](#).

Ahumada, Pedro (2005), "La evaluación auténtica: un sistema de obtención de evidencias y vivencias para los aprendizajes", en *Perspectiva Educacional*, N° 45, 11-24.

\_\_\_ (2005), *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, Paidós.

Allal, Linda (1980), "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación", en *Infancia y aprendizaje*. N° 11.

Alvarez Otero, Beatriz y Monereo, Carles (2010). "Evaluación del conocimiento estratégico de los alumnos a través de tareas auténticas de escritura en clase de Ciencias Naturales". *Avances en Psicología Latinoamericana*. Vol. 28(2), pp. 251-264.

Anijovich, R. (Comp.) (2013). *La evaluación significativa*. Paidós, Buenos Aires.

\_\_\_ (2009), "Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Dossier: la Evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas". *Archivos de Ciencias de la Educación* (4ª época). Año 3, Nro. 3, p. 45-54

\_\_\_ y Cappelletti, Graciela (coords.) (2014), *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires, Eudeba.

\_\_\_ y Cappelletti Graciela (2017), *La Evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Grupo Planeta.

\_\_\_ y González, Carlos (2013), *Evaluar para aprender*. Buenos Aires, Aique.

\_\_\_ y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada sobre el quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique.

Astin, Alexander (2000), *How service learning affects students*. Higher Education Research Institute University of California. January.

Astin, Alexander y Sax, Linda (1998), "How Undergraduates are Affected by Service Participation". *Journal of College Student Development*, N° 39 (3), pp. 251-263.

Batchelder, Thomas y Root, Susan (1994). "Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes". *Journal of Adolescence*, N° 17, pp. 341-355.

Battle, Roser (2011), "¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio?". *Revista Crítica*. Año 61. N° 972, pp. 49-54.

Battle, Roser (2013), *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid, PPC Editora.

Berger Kaye, Cathryn (2010), *The Complete Guide to Service-learning. Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic Curriculum and social action*. Minneapolis, Free Spirit.

Berkas, Thomas (1997), "Strategic Review of the W.F. Kellogg Foundation's Service Learning Projects, 1990-1996". *Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation*.

Bernadowski, Carianne; Perry, Ronald; Del Greco, Robert, (2013), "Improving preservice teachers' self-efficacy through Service Learning: Lessons Learned". *International Journal of Instruction*. Vol 6, N°2, pp 67-86.

Biggs, John (1999), *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.

Billig, Shelley y Furco, Andrew. *Service-Learning Through a Multidisciplinary Lens. Advances in Service-Learning Research*, vol. 2. Information Age Publishing, 2002.

Black, Paul y Wiliam, Dylan (2009), "Developing a theory of formative assessment", en *Educational, Evaluation and Accountability*, vol.21 (1), pp. 5- 31.

Blumer, Herbert (U1982), *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona, Hora.

Brookhart, Susan (2008), *How to give effective Feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, USA. En línea: <http://perino.pbworks.com/f/Effective+Feedback.pdf> recuperado el 8 de enero de 2018.

Brozmanová Gregorová, Alžbeta, Heinzová, Zuzana y Chovancová, Katarína (2016), "The Impact of Service-Learning on Students. Key Competences", en *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, Vol. 4 N°1, pp. 367 – 375.

Butin, Dan (2006), "The Limits of Service-Learning in Higher Education". *The Review of Higher Education*, Summer, Volume 29, No.4, pp. 473-498.

Cabrera, Piedad; Caire, Manuel; Manzanarez, Marcela. (2017) "¿Cómo Impacta La Metodología A+S En El Proceso De Aprendizaje De Estudiantes Universitarios?". *Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*, Buenos Aires, CLAYSS.

Camilloni, Alicia (2004), "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes". *Quehacer Educativo*, N°68, pp. 6-12.



\_\_\_ y Celman, Susana; Litwin, Edith y Palou de Maté, M. del Carmen (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

Campo Cano, Laura (2014), *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluarla calidad de proyectos*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Campo, Laura (2017), *Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad*, en *Aprendizaje Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Bacerlona. Octaedro.

Cantalini-Williams, Maria; Cooper, Lesley; Grierson, Arlene; Maynes, Nancy; Rich, Sharon, Tessaro, Mary L., (2014), *Innovative Practicum Models in Teacher Education: the benefits, challenges, and implementation implications of peer mentorship, service learning and international practicum experiences*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. En línea: [http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formatted\\_Nipissing%20Summary%20Teaching%20and%20Learning.pdf](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formatted_Nipissing%20Summary%20Teaching%20and%20Learning.pdf) recuperado el 8 de enero de 2018

Chaiklin, Seth y Lave, Jean (2001), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.

CLAYSS (1997-2009), *Documentos sobre Actas de los Seminarios Internacionales de aprendizaje-servicio*. Ministerio de Educación de Argentina: <http://www.me.gov.ar/edusol/archivopublicaciones.html>

\_\_\_ (2002). *Siete historias inspiradoras en educación*. Primera edición. Buenos Aires, Natura Cosméticos.

\_\_\_ Natura (2016), *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. 4° edición revisada, Buenos Aires, agosto de 2013.

\_\_\_ y Natura Creer Para Ver (2013), *Manual para docentes y estudiantes solidarios*, Buenos Aires.

\_\_\_ (2017), *Herramientas prácticas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio solidario*, Buenos Aires-Montevideo.

Coll, César y Onrubia, Javier (1999), *Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad*. En Coll, César (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

Contreras-Pérez, Gloria y Zúñiga-González, Carmen G. (2017), “Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, N°. 9 (19), pp. 69-90.

Condemarín, Mabel (1994), “Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica”. Trabajo presentado para la Conferencia en la Sociedad de Dislexia del Uruguay el 6 de mayo.



Cumming, Joy y Maxwell, Graham (1999), "Contextualising Authentic Assessment". *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. N° 6 (2), pp. 177-194.

Dallera, Pablo (2017), *Una nueva mirada Sobre la enseñanza en un taller de morfología en arquitectura en Enfoques en la enseñanza de la arquitectura y el diseño*. Buenos aires. Diseño editorial

Dalton, Jon y Petrie, Anne Marie (1997), "The Power of Peer Culture". *Educational Record*, N° 78 (3-4), pp. 18-24.

Danielson, Charlotte y Abrutyn, Leslye (2004), *Una introducción al uso de portafolio en el aula*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Darlingh-Hammond, Linda y Snyder, Jon (2000), "Authentic assessment of teaching in context". *Teaching and Teacher Education*, N° 16, pp. 523-545.

Delors, Jacques (comp.) (1996), *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO, Buenos Aires

De La Cerda, Maribel y Graell, Mariona (2013), "Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS". *Grup de Recerca en Educació Moral Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona*. España.

Dimartino, Joe y Castaneda, Andrea (2007), *Assessing Applied Skills*. *Educational Leadership*, N° 64 (7), pp. 38-42.

EDUSOL (2005), Ministerio De Educación, Ciencia y Tecnología. Programa Nacional Educación Solidaria. Aprendizaje y servicio solidario en la escuela Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. República Argentina.

EDUSOL (2006), Ministerio De Educación, Ciencia y Tecnología. Programa Nacional Educación Solidaria. Aprendizaje y servicio solidario en la escuela. Actas del 8° Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina.

\_\_\_ (2009), Ministerio De Educación, Ciencia y Tecnología. Programa Nacional Educación Solidaria. Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Solidarias en Educación Superior" 2008. República Argentina.

Eisner, Elliot W. (1985), *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. Nueva York-Londres. Mcmillan-Collier Mcmillan (2° Ed.)

Elola, Nydia (1996), "La enseñanza y la evaluación". *Temas de Evaluación N°3*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Evaluación, M. C. y E.

\_\_\_ y Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual". Madrid. OEI. En línea <https://www.oei.es> recuperado el 8 de enero de 2018.

Eroles, Daniela (2005), "El aprendizaje-servicio en las políticas educativas chilenas". *CLAYSS: Actas del 7° Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*. p. 119.

Escofet, Anna; Folgueiras, Pilar, Luna, Ester y Palou, Berta (2016), "Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 70 (21), pp. 929-949.

Esparza, Mireia y Amorín, Victoria (2017), *El aprendizaje servicio desde la voz de sus participantes*. En Rubio, Laura y Escofet, Anna (2017), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. España, Octaedro.

Espinosa Cevallos, Ligia F. (2017), "Evaluación formativa y auténtica: beneficios para el aprendizaje ESL". *Mextesol Journal*, vol. 41, N° 1, pp. 1-8.

Eyler, Janet y Giles, Dwigth (1999), "Where's the learning in Service-Learning?", *Michigan Journal of Community Service Learning*. Jossey-Bass Publishers, pp. 142-143.

\_\_\_ Stenson, Christine, y Gray, Charlene (2000), "At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities". *Vanderbilt University*. 3° Ed.

Fenzel, Mickey y Leary, Timothy (1997), "Evaluating outcomes of service-learning courses at a parochial college". *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.

Flores Samaniego, Adriana y Gómez Reyes, Ángel (2009), *Aprender Matemática, Haciendo Matemática: la evaluación en el aula*. *Educación Matemática*, Vol. 21, N° 2, pp. 117-142.

Folgueiras, Pilar (2017), *Evaluación y actividades de aprendizaje en los proyectos de Aprendizaje Servicio*, en Rubio, Laura y Escofet, Anna (2017), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. España, Octaedro.

\_\_\_ y Martínez, Marcela (2009), El desarrollo de competencias en la universidad a través del aprendizaje y servicio. *RIED*, 2, 1, pp. 56-76.

\_\_\_ Luna, Esther y Puig Latorre, Gemma (2013), "Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios". *Revista de Educación*, N° 362, 159-185.

Frid, Juan y Marconi, Estela (2006), *Universidad y urgencia social*. Buenos Aires, UBA.

Fulford, Nancy (1991), "Assessment: more than a tool a driving force in educational reform." *A Publication of North Central Regional Educational laboratory*. N° 15. Special double issue.

Furco, Andrew (1996), "Is Service-Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service Program Outcomes". *Service Learning*, General Paper 154.

\_\_\_ (1999), "Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior". *Education global research*. Issue Zero (October), pp. 77-84.

\_\_\_ (1996), "Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education." *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service, pp. 2-6.

\_\_\_ (2002), "Institutionalizing service-learning in higher education". *Journal of Public Affairs*, 6, pp. 39-67.

\_\_\_ (2005), "Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio". *Actas del 7° Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*. Programa Nacional Educación Solidaria, pp. 19-26.

\_\_\_ y Billing, Shelley (2002). Service-Learning. The Essence of the Pedagogy. *Advances in Service-Learning Research*, vol. 1. IAP, CT.

\_\_\_ y Root, Susan (2010), "Research Demonstrates the Value of Service Learning". *Kappan*, 91(5), pp.16-20.

Gallart, María Antonia (1992), *La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación* en Forni, Florean Gallart, María Antonia y Vasilachis de Gialdino, Irene, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Gallini, Sarah y Moely, Barbara (2003), "Service-Learning and Engagement, Academic Challenge, and Retention", *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall 2003, pp. 5-14.

GREM - Grup de Recerca en Educació Moral (2014), *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje servicio*. Barcelona, Fundació Bofill.

Gezuraga, Monike y Herrero, Maria Alejandra (2017), El aprendizaje servicio en universidades de Buenos Aires: avanzando hacia su institucionalización. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, N° 3, pp. 4- 22.

Giorgetti, Daniel Alberto (comp.) (2007), *Educación en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS.

Gulikers, Judith; Bastiaens, Theo y Kirschner, Paul (2010), "Un marco de referencia de cinco dimensiones para la evaluación auténtica". *ETR&D*, Vol. 52, N° 3, pp. 67-86.

Gysling V., Flandes V., Campos K. (2015), "Estudio de la metodología de aprendizaje-servicio en la asignatura de educación sexual, aplicada en intervenciones comunitarias a escolares de enseñanza media". *Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, pp.141-146

Han-Ying Kao; Yu-Tseng Wang; Chia-Hui Huang; Pao-Lien Lai y Jen-Yeu Chen (2014) Assessment and Classification of Service Learning: A Case Study of CS/EE Students. *The Scientific World Journal*, pp. 1-8.

Hernández Mary, Natalia (2010), "Aprendizaje Servicio: un eje articulador en la educación en solidaridad con las y los jóvenes desde una mirada de responsabilidad

social”. *Tzhoecoen*. Revista científica. Universidad Señor de Sipán (Perú), N° 5, pp. 126-134.

Herrero, Alejandra (2010), “Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje servicio en educación superior”. *Tzhoecoen*. Revista científica. Universidad Señor de Sipán (Perú), N° 5, pp. 63-80.

Honebein Peter; Duffy Thomas y Fishman Barry (1993), “Constructivism and the Design of Learning Environments: Context and Authentic Activities for Learning” en Duffy Thomas; Lowyck Joost, Jonassen David y Welsh Thomas (eds), “Designing Environments for Constructive Learning”. *NATO ASI Series*, vol 105. Springer, Berlin, Heidelberg.

Ierullo, Martín (2010), *Cinco años de compromiso con la educación argentina*. Premio Pricewaterhouse Coopers a la Educación. Buenos Aires, Argentina.

\_\_\_ (2010), *Informe de Evaluación Programa “Creer para ver”*- 2010. Buenos Aires. CLAYSS.

\_\_\_ (2012), *Informe de Evaluación Programa “Creer para ver”*- 2012. Buenos Aires. CLAYSS.

\_\_\_ (2013), *Informe de Evaluación Programa “Creer para ver”*- 2013. Buenos Aires. CLAYSS.

\_\_\_ (2014), *Evaluación de los procesos de institucionalización de proyectos de APS en Escuelas. II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. Buenos Aires, CLAYSS.

\_\_\_ y Ruffini, Virgina (2017), “Aportes del AYSS a la formación académica desde la perspectiva de los estudiantes”. *Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio* en Herrero, María Alejandra y Ochoa Enrique (Comp.) (2017), CLAYSS.

Jerez, Oscar y Silva, Collen (2017), *Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017*. Volumen 3: Integración de TIC's. Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.

Kahne, Joseph; Chi, Bernadette y Middaugh, Ellen (2006), “Building social capital for civic and political engagement: the potential of high - school civics courses”, *Canadian Journal of Education* 29, N° 2, pp. 387 – 409.

Keisch Deborah y Keene, Arthur (2010), “Bringing an Ethnographic Sensibility to Service-Learning Assessment”, *Michigan Journal of Community Service Learning*. Spring 2010, pp. 22-37.

Litwin, Edith (1998), *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza* en Camilloni, Alicia; Celman, Susana; Litwin, Edith y Palou de Maté, M. del Carmen (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

Macchiarola, Viviana; Martini, Celina y Montebelli, Ana (2012), “Prácticas sociocomunitarias en el trayecto formativo del profesional de Educación Especial”, *Revista Ruedes*. Año 2- N° 3- 2012, pp. 61-77.

Menéndez Varela, José L. (2013), “Rúbricas para la evaluación de proyectos de aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes”. *Observar*, N° 7, pp. 5-24.

Malbergier, Mirta (2009), *La Evaluación Formativa*. Escuela Primaria. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Markus, Gregory; Howard, Jeffrey y King, David (1993), “Integrating Community Service and Classroom Instruction Enhances Learning: Results from an Experiment”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, N° 15(4), pp. 410-419.

Martin, X. Y Puig, J. (2017) *Aprendizaje – servicio: conceptualización y elementos básicos* en Rubio, Laura y Escofet, Anna (2017), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. España, Octaedro.

Martínez-Rizo, Felipe (2012), “Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación Formativa: Revisión de literatura”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 1-15.

\_\_\_ (2012), “La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de Literatura”. *RMIE*, 2012, Vol. 17, N° 54, pp. 849-875.

Martínez-Vivot, Marcela (2008), “Prácticas Pre-Profesionales Solidarias para desarrollar actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas e implementar medidas de control poblacional y de tenencia responsable de animales de compañía en “áreas de riesgo sanitario permanente” en *El Aprendizaje- Servicio en la Educación Superior*. Buenos Aires, EUDEBA.

\_\_\_ (2009), El desarrollo de competencias a través del Aprendizaje y Servicio. *RIED*, 2, (1), 56-76

\_\_\_ y Folgueiras Bertomeu, Pilar (2015), “Competencias genéricas y específicas adquiridas por estudiantes de veterinaria en un proyecto de aprendizaje-servicio”. *II Jornada de investigadores sobre Aprendizaje – Servicio*. Buenos Aires, CLAYSS.

\_\_\_ (2015), “Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y universidad”. *Profesorado*, vol. 19, N° 1, pp. 128-143.

Melchior, A. (1999). “Summary Report: National Evaluation of Learn and Serve America. Waltham: Center for Human Resources”, *Brandeis University*, pp. 1-23.

Meo, Analía y Navarro, Alejandra (2009), *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires, Omicron System.

Ministerio De Cultura De La Nación (1998), El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1° Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”, República Argentina.



Ministerio De Cultura De La Nación (2000), Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad (2000). La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional “Educación y Servicio Comunitario”, República Argentina.

Ministerio De Cultura De La Nación (2001), Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. (2001) La propuesta pedagógica del aprendizaje servicio. Actas del 3º y 4ª Seminario Internacional “Escuela y Comunidad”, República Argentina.

Ministerio De Educación Ciencia y Tecnología (2005), Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio, República Argentina.

Monereo, Carles (2003), “La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas”, *Pensamiento educativo*, vol. 32, Julio, pp. 71-89.

\_\_\_ (2009) “La autenticidad de la evaluación” en CASTELLÓ M. (Coord.) (2009), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*, Barcelona, Edebé.

Muthiah, Richard; Bringle, Robert y Hatcher, Julie (2010), “The Role of Service-Learning on the Retention of First-Year Students to Second Year”. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Spring, pp.38-49

Ochoa, Enrique (2016), “El compromiso social como pedagogía”, en *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, N° 2, 204-206.

\_\_\_ (Comp.) (2017), Universidades solidarias, CLAYSS 2: Programa de Apoyo y Fortalecimiento de Proyectos de Aprendizaje-servicio Solidario para Universidades de América latina. Buenos Aires, CLAYSS.

Osborne, Randall; Hammerich, Sharon y Hensley, Chanin (1998), “Student effects of service-learning: tracking change across a semester”. *Michigan Journal of Community Service Learning*, N° 5, pp. 5-13.

Orus, Marta; Vazquez, Sandra; Arranz, Pilar y Otal, Pilar (2014), “Las actitudes hacia las necesidades educativas especiales en función del género implementación y evaluación de un programa de ApS en el ámbito universitario”. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, N° 9, pp. 233-258.

PASO JOVEN (2004), “Participación Solidaria para América Latina”. *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. Buenos Aires, CLAYSS.

Perkins, David (1997), *La escuela inteligente*. Barcelona, GEDISA.

Perrenoud, Philippe (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.

\_\_\_ (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Colihue.

Puig Rovira, Josep (Coord.) (2010), *Aprendizaje y Servicio: Educación y compromiso cívico*. Colección Crítica y Fundamentos. España



\_\_\_; Martín, Xus; Rubio, Laura; Palos, José y Gijón, Mónica (2011), “Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Learning-service and Citizenship Education”. *Revista de Educación*, Número extraordinario, pp. 45-67.

\_\_\_; Martín, Xus y Rubio, Laura (2017), “¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?”. *Voces de la Educación*, 2 (2), pp. 122 – 132.

\_\_\_ y Palos Rodríguez, José (2006), “Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio”. *Cuadernos De Pedagogía*. Nº 357, pp. 60-63.

Ravela, Pedro; Picaroni, Beatriz y Loureiro Graciela (2017), *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Uruguay, Magro.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.aed.). Consultado el 8 de enero de 2018 desde <http://dle.rae.es>

Roche Olivari, Roberto (1998), *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Rodrigues, Renata (2008), *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. España.

Rodríguez Gallego, Margarita (2014), “El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad”. *Revista Complutense de Educación*, vol. 25, Nº 1, pp. 95-113.

Roldán, V. B., Villanueva, J. L. y Álvarez, C. M. (2012), “Aprendizaje-servicio en Lengua Extranjera. Reflecting in english to aid community transformation: proyecto react”. *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. Buenos Aires, CLAYSS.

Rubio, Laura (2009), “El aprendizaje en el aprendizaje servicio”, Puig Rovira, Josep (Coord.) (2010), *Aprendizaje y Servicio: Educación y compromiso cívico*. España, Colección Crítica y Fundamentos.

\_\_\_ Puig Rovira, Josep; Palos, José; Martín, Xus (2015), “Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio”. *Profesorado*, Nº 19 (1), pp. 111-126.

Santmire, Tony; Giraud, Grace y Grosskopf, Keith (1999), “Furthering attainment of academic standards through service-learning. Paper presented at the National Service Learning Conference”, San Jose, CA.

Santos Guerra, Miguel A. (1996), “Evaluar es comprender: de la concepción técnica a la dimensión crítica”. *Investigación en la escuela*, Nº 30, pp. 5-13.

Sautu, Ruth, Boniolo, Paula, Dalle, Pablo y Elbert, Rodolfo (2005), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, CLACSO.

Savery, John Y Duffy, Thomas (1995), "Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework". *Educational Technology*, N° 35, pp. 31-38.

Serrano, Carolina y Véliz, Loreto (2017), "Implementación de actividades científico-didácticas utilizando la metodología de A+S". *Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS.

Shumer, Robert (1994), "Community-based learning: humanizing education". *Journal of Adolescence*, N° 17, pp. 357-367.

Shute, Valerie (2008), "Focus on Formative Feedback". *Review of Educational Research*, March; n° 78, vol. 1; Research Library Core, p. 153.

Schön, Donald (1987 y 1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales*. Barcelona, Paidós.

\_\_\_ (1997), *El profesional reflexivo*. Barcelona, Paidós.

Sotelino Losada, Alejandro (2014), "Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo". Tesis Doctoral. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Santiago de Compostela. *Teor. educ.* 26, 2-2014, pp. 261-267

Souto, Raúl (Comp). Dallera, Pablo Daniel, De Lisi, Lucia Rosalia, Saldaño, Silvia Gabriela, Souto, Raul Oscar, Wengrowicz, Andrea Roxana (2017), *Enfoques en la enseñanza de la Arquitectura y el Diseño*. Buenos Aires, Diseño Editorial.

Stake, Robert (1998), *Investigación con estudio de caso*. Madrid, Morata

Steimel, Sarah (2013), "Community Partners' Assessment of Service Learning in an Interpersonal and Small Group Communication Course". *Communication Teacher*, pp.1-15.

Steinke, Pamela y Fitch, Peggy (2007), "Assessing Service-Learning". *Research & Practice in Assessment*, vol. 2. Summer, pp. 1-5.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía. Contus. Primera edición en español.

Subramony, Mahesh (2000), "The Relationship between Performance Feedback and Service-Learning". *Michigan Journal of Community Service Learning*. Fall 2000, pp. 46-53.

Tapia, María Nieves (2001), *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires. Ciudad Nueva (2° edición).

\_\_\_ (2006 y 2014) *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

\_\_\_ (2009). Aprendizaje-servicio y calidad educativa. En Ministerio De Educación, Programa Nacional Educación Solidaria. Excelencia académica y solidaridad. Actas del II Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario” (pp. 37-67). República Argentina.

\_\_\_ (2010), “La Propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio: una perspectiva Latinoamericana”. *TZHOECOEN Revista Científica*, Universidad Señor de Sipán (Perú), año 3, N°5, pp. 23-43.

\_\_\_ (2016) *Inserción curricular del Aprendizaje – Servicio en la Educación Superior*. Buenos Aires, CLAYSS.

\_\_\_ (2017). Aprendizaje servicio, un movimiento pedagógico mundial. En Rubio, Laura y Escofet, Anna (2017), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. España, Octaedro.

\_\_\_ Bridi, Gerardo; Maidana, María Paula y Rial, Sergio (2015), *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Bogotá, CELAM.

\_\_\_ González, Alba y Elicegui, Pablo (2004), *Aprendizaje y Servicio Solidario en las escuelas argentinas: una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Global Service Institute, Center for social development, George Brown School of Social Work, Washington University. Small Grants Research Program. Buenos Aires, CLAYSS.

Tapia, Rosa (2007), *Aprendizaje y Servicio Solidario en instituciones educativas y organizaciones juveniles: un itinerario común*, en *El Servicio Cívico vicio Cívico y el Voluntariado en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Global Service Institute.

Tolosa Jara, Gilda (2017), “Experiencia: incorporación de aprendizaje servicio en asignaturas de la carrera de Enfermería Universidad Santo Tomas. Santiago, Chile”. *Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS, 2017

Tiramonti, Guillermina (2017, mayo), Aprendizaje basado en proyectos. Entrevista en línea disponible en <https://youtu.be/dWp1OVPz9ZU> consultado en enero de 2018.

Torney-Purta, Judith y Richardson, Wendy. K. (2002), “Sources of civic behavior and knowledge: School related experiences and organizational membership among adolescents in a 28-country comparative study”. Workshop presented in Citizenship on Trial: Interdisciplinary Perspectives on Political Socialization of Adolescents, McGill University, Montreal, Canada.

Trillo Alonso, Felipe. (2005) Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Año 1, N° 3 (45), pp. 85-101.

Vain, Pablo D. (2003), El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos. *Perfiles educativos*, vol. 25, N°100, pp.56-68.

Valencia, Sheila (1990), “A portfolio approach to classroom reading assessment: the why, whats, and hows.”, *The Reading Teacher*, vol. 43, N° 4, pp. 338-340.

Valderrama, Chantal Jouannet; Rojas Zamorano, Álvaro y González Ferrari, María Soledad (2018), “Evaluación de la implementación piloto de aprendizaje servicio en el Instituto Profesional de Chile desde la perspectiva de estudiantes, docentes y socios comunitarios”. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, N° 5, pp. 87-103.

Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

Villarroel, V; Bruna, C; Bruna, D. Y Garbiñe Marquez, C. (2017) Implementación de la evaluación auténtica en educación superior. En *Innovando En Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017*. Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile

Villarroel, V; Bruna, D. Y Herrera, S. (2015). Vinculando la Universidad con el Mundo del Trabajo a través de la Evaluación Auténtica. Ediciones UDD. Chile.

Vogelgesang, Lori y Astin, Alexander (2000), “Comparing the Effects of Service-Learning and Community Service”. *Michigan Journal of Community Service Learning*, N° 7, pp. 25-34.

Volpe, S.M.; Sardi, G.; Gutierrez, G.; Herrero, M.A. (2012), “Experiencias de A-S en una cátedra para la formación temprana del docente universitario”. *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. Buenos Aires, CLAYSS.

Wainerman Catalina y Sautu Ruth (2004), *La Trastienda de la Investigación*. 3° ed. Buenos Aires, Lumiere.

Weiler, Daniel; LaGoy; Crane, Edward y Rovner, Alan. (1998), “An evaluation of K-12 servicelearning in California: Phase II final report”. *Emeryville, CA: RPP International with the Search Institute*.

Wenger, Etienne (2001), *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.

Wengrowicz, Andrea (2017), *La enchinchada grupal como experiencia de aprendizaje en la Evaluación en Enfoques en la enseñanza de la arquitectura y el diseño*. Buenos aires. Diseño editorial

Werder, Kelly Page y Strand, Karen (2011), “Measuring student outcomes: An assessment of service-learning in the Public Relations Campaigns course”. *Public Relations Review*, 37, pp. 478-484.

Wiggins, Grant (1989), “A true test: Toward more authentic and equitable assessment”. *Phi Delta*, vol. 70, pp. 703-714.

\_\_\_\_ (1989). “Teaching to the (authentic) test”. *Educational Leadership*, Vol. 46, N°7, 41-47

\_\_\_\_ (1990). “The Case for Authentic Assessment”. *Eric Digest*. Estados Unidos.

William, Dylan (2007), “Changing classroom practice”. *Educational Leadership*. vol. 65, N°4, pp. 36-42.

Wurr, Adrian J. (2000), "Assessing the Effects of Service-Learning on Student Writing" (2000). *Higher Education*. Paper 63, pp. 39-54

\_\_\_ y Hamilton, Cathy (2012), "Leadership development in Service-Learning: an exploratory investigation", *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 16, N° 2, pp. 213-239.

Yang, Min y Carless, David (2013), "The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes". *Teaching in Higher Education*, vol. 18, N° 3, pp. 285-297.

Zaidel, Andrea y Saravia, Federico (2017), "La responsabilidad social universitaria y su impacto en las organizaciones de la sociedad civil". *Responsabilidad Social de las Organizaciones (RSO): Avances y propuestas en América Latina*. Universidad de Buenos Aires, pp. 306-321





Anexo I: Panel de *Club Defensores de Santos Lugares* utilizado para las correcciones grupales llamadas “Enchinchadas”.



# Club Defensores de Santos Lugares

**ALGUNOS DATOS**

El Club Defensores de Santos Lugares se encuentra en el Partido de 3 de Febrero. Además de desarrollarse a nivel deportivo, tiene mucha presencia barrial, prestan las instalaciones a Escuelas Estatales de la zona, becan a chicos en condiciones de vulnerabilidad, desarrollan cursos de capacitación en forma gratuita, entre otras cosas. Tienen mucha fuerza identitaria dentro de la zona, y en el 2017 cumple 95 años.

**¿CÓMO SON?**

Las instalaciones están preparadas para 4000 socios, pero hoy tienen 1000.

**EDAD**

Edad	Porcentaje
+18 AÑOS	80%
+18 AÑOS	20%

**MUJERES/HOMBRES**

Sexo	Porcentaje
MUJERES	65%
HOMBRES	35%

- 300 no socios ingresan al club para distintas actividades. El 80% son jubilados y el 20% son adultos.
- Hay 15 chicos becados por encontrarse en situaciones económicas precarias.
- 35 chicos de entre 11 y 20 años, con habilidades especiales, hacen actividad en el club.
- Hay 10 chicos becados por destacarse sus aptitudes deportivas.

**CAMBIO DE IMÁGEN**

En base a su ambiente inclusivo, con proyectos a nivel social y barrial, decidimos desarrollar una gráfica suave y amigable.

**PALETA CROMÁTICA**

Código	Color	Porcentaje
#1E5B90	Blue	65%
#4CASCE	Light Blue	10%
#484A4C	Grey	10%
#FDB444	Orange	15%

El azul y el celeste fueron tomados de la paleta que el club ya utiliza; el naranja (zonas de esparcimiento) y el gris (dirección y servicios). Fueron sumamos por su funcionalidad.

**DIAGNÓSTICO**

- El club está por cumplir 100 años y nunca han cambiado su lenguaje en cuanto gráfica, lo cual hace que se vea anticuado.
- La señalética es caótica y obscura, se utilizan colores de todos los siglos, colores, tipografías.
- En cuanto al estado del edificio, el club ha sufrido el pasar de los años, y se encuentra muy deteriorado. Además, con el tiempo se han ido añadiendo terrenos y obras, lo que lo hace laberíntico.
- Los uniformes son decididos dentro de cada deporte, lo que hace que el club se vea desarticulado, no como una unidad.
- Se utilizan muchos logos distintos, que son modificados según el deporte, lo que hace que no se termine de definir su identidad.

**EQUIPO DEPORTIVO**

Rediseñamos parte de la indumentaria del club, con el objetivo de evitar que cada disciplina proponga su propio uniforme, y así crear una unidad identitaria.

**UNIFORME BÁSQUET**      **UNIFORME FÚTBOL**

**DIRECTORES TÉCNICOS**

**SEÑALÉTICA**

Se diseñó la cartelera que se encuentra en la entrada, con los horarios de las actividades. Las piezas son móviles para mayor comodidad.

**ICONOGRAFÍA/PIEZAS GRÁFICAS**

Las siguientes piezas pertenecen a la iconografía del club, que se utilizarán tanto en el esquinero como en la cartelera.

**ESQUINEROS**

Se colora un soporte capaz de albergar 3 iconos por dirección, para facilitar la movilidad del usuario.



**PAPELERÍA**

Se diseñaron piezas de papelería tanto para las autoridades del club como para los socios.

**APLICACIÓN DEL ESCUDO**



## Anexo II. Planilla de Autoevaluación del SIUS.

 <b>SEMINARIO INTERDISCIPLINARIO PARA LA URGENCIA SOCIAL</b> <small>cátedra: Arq. Estela Marconi - Arq. Juan Frid</small> 						
* 2° Cuatrimestre      año: 2017		TEMA:				
EQUIPO DOCENTE		P R E S E N C I A	R E S P O N S A B I L I D A D	A P O R T E S	I N T E G R A C I Ó N	E V A L U A C I O N F I N A L  (no es el promedio)
NOMBRE DEL ESTUDIANTE						
INTEGRANTES DEL EQUIPO						
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
<b>INSTRUCCIONES:</b> Asignar un valor en escala de 1 a 10 en cada uno de los ítems. Es importante que el/la autor/a también pueda evaluarse. Estas notas son un indicador, no definen la nota final de cada estudiante.						
CONSIDERACIONES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO						
Te agradecemos que nos respondas con la mayor sinceridad. Tus opiniones nos son de mucha utilidad e importancia para que la Cátedra corrija los errores y fortalezca los aciertos. Muchas gracias.						
1. ASPECTOS POSITIVOS		<div style="border-bottom: 1px dashed black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; height: 15px; width: 100%;"></div>				
2. ASPECTOS NEGATIVOS		<div style="border-bottom: 1px dashed black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; height: 15px; width: 100%;"></div>				