

**EL APRENDIZAJE SERVICIO Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS TRANSVERSALES. CALI, 2019**

Jessica Paola Gómez Álvarez, jsgomez@colegiobolivar.org
Trabajo de Grado presentado para optar al título de Magíster en Educación

Rafael Silva Vega, Doctor (PhD) en Filosofía

Universidad ICESI
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Santiago de Cali, Colombia
2019

Contenido

Introducción	3
Capítulo I – Red de saberes: soportes pedagógicos	6
Global Issues Network	6
Aprendizaje Basado en Proyectos	10
Aprendizaje Servicio	11
Capítulo II – El caminar de la maestra: recursos metodológicos y didácticos	18
Unidad 1 Aprendiendo Sobre los Problemas Globales	26
Unidad 2: Caracterización del Socio Comunitario	28
Unidad 3. Planteamiento del Proyecto de GIN	31
Unidad 4 Trabajo de Campo:	39
Unidad 5 Evaluación y Sistematización:	42
Capítulo III- Huellas de los Estudiantes: desarrollo y aprendizaje profundo	45
El aprendizaje profundo	46
Pensamiento Crítico	48
Creatividad	50
Comunicación	54
Colaboración	57
Carácter	60
Ciudadanía	64
Conclusiones	68
Referencias bibliográficas	70

Introducción

Desde el año 2011 he venido implementando un curso electivo en la sección de secundaria superior del Colegio Bolívar llamada Global Issues Network. Este curso nace en conexión con una organización internacional que promueve el empoderamiento del liderazgo de los jóvenes para colaborar local y globalmente en el desarrollo de proyectos sostenibles que aporten a la solución de los problemas sociales y ambientales del mundo. Conocí Global Issues Network a través de una conferencia internacional que se celebra anualmente. Ahí encontré una oportunidad para generar una experiencia educativa basada en la metodología de aprendizaje por proyectos y el aprendizaje servicio. Mi deseo era la creación de un curso diferente, conectado con la vida cotidiana de los estudiantes, donde las articulaciones de los saberes desde diferentes disciplinas tuvieran un sentido para comprender los problemas sociales, un curso donde los vínculos afectivos y las relaciones humanas fueran el tejido propicio para un aprendizaje para la vida.

El curso inicia para mí como una actividad extracurricular y durante ocho años él ha ido madurando en su estructura y metodología, pero siempre conservando su esencia. En el curso los estudiantes se sitúan como agentes de transformación social. Acceden a la comprensión de los problemas de una comunidad a través de actividades que están en el marco de la investigación. Eligen un problema de su comunidad local, realizan observaciones, registros de campo, encuestas, entrevistas, grupos focales y exploran una etapa de reconocimiento de referentes teóricos para comprender el problema. Finalmente, con esta información van a generar una idea o proyecto de acción social que busca mitigar algunos efectos de las problemáticas sociales que ahí ocurren. El reto es que este proyecto de acción social se construya con la confluencia de los esfuerzos de la comunidad y de los estudiantes para ayudar a la sostenibilidad del proyecto.

La experiencia de estos ocho años ha sido un camino como maestra para desestructurar los paradigmas de la educación tradicional y avanzar hacia la consolidación de un enfoque de innovación educativa que involucra el aprendizaje servicio y el aprendizaje basado en proyectos como referentes pedagógicos del curso. Este curso permite que la ciudad sea un salón de clase. La relación maestra y estudiante tiene una resignificación, se vuelve una experiencia de colaboración, participación y creación conjunta. La metodología atiende a un proceso de investigación donde el interés y la motivación del estudiante tienen mucha importancia, aparece un fluir interdisciplinar de los saberes que se ponen al servicio de la consecución de unos objetivos de aprendizaje y otros objetivos de servicio en el marco del proyecto de acción social.

Dado que encuentro un valor significativo en esta experiencia pedagógica elegí plantear el siguiente proyecto de investigación con el objetivo de comprender ¿de qué forma la metodología aprendizaje servicio puede contribuir al desarrollo de competencias transversales en estudiantes de secundaria superior del Colegio Bolívar? Esta pregunta de investigación surge porque los aprendizajes del estudiante inicialmente parecían muy obvios. El estudiante aprende sobre los problemas globales y su manifestación a nivel local, se experimenta en la formulación de hipótesis y generación de soluciones y atraviesa experiencias auténticas para la gestión de proyectos. Sin embargo, con el recorrer del tiempo fui observando y ampliando la comprensión de las diferentes

habilidades que se cultivan con este curso y la manera en que trascienden en la vida de los jóvenes.

Para responder esta pregunta de investigación hice un recorrido que podrá observarse en el siguiente trabajo a través de tres capítulos; cada uno de ellos responde a un objetivo específico con ejercicios de investigación cualitativa que presentare a continuación:

El primer capítulo nombrado “Red de Saberes: soportes pedagógicos” tiene como objetivo identificar los referentes pedagógicos para el desarrollo del curso. La metodología utilizada fue una revisión documental para hacer un análisis intertextual y explicar la forma en que GIN Internacional, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje servicio se combinan para la consolidación del enfoque pedagógico que se desarrolla en el curso Global Issues Network en el Colegio Bolívar. Este capítulo se caracteriza por su particular correspondencia con el problema e interés de investigación pormenorizando los referentes conceptuales y procedimentales de estos enfoques metodológicos y su incidencia en la toma de decisiones acerca de la estructura y desarrollo del curso.

El segundo capítulo nombrado “El caminar de la maestra: Recursos Metodológicos y Didácticos” tiene como objetivo describir la metodología de aprendizaje servicio y aprendizaje basado en proyecto a través del relato de una experiencia personal y profesional en la creación e implementación del curso de Global Issues Network. Por lo tanto, dicha descripción es objeto de reflexión y análisis, para este capítulo partí de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así explicar específicamente las cinco unidades didácticas que he diseñado y la forma en que se articulan para cumplir las metas de aprendizaje y las metas de servicio en el curso.

Y el tercer capítulo nombrado “Huellas de los Estudiantes: desarrollo y aprendizaje profundo” tiene como objetivo explicar de qué modo dichas metodologías ayudan al desarrollo de las competencias transversales en estudiantes de secundaria superior. Con más precisión el capítulo ofrece una descripción de como este curso favorece el aprendizaje profundo de los estudiantes y el fortalecimiento de las competencias transversales en el siguiente orden: Pensamiento Crítico, Creatividad, Comunicación, Colaboración, Carácter y Ciudadanía.

El último capítulo continúa en la línea de una investigación cualitativa, las estrategias y procedimientos que se utilizaron para la recolección de la información no están bajo el paradigma de estandarización, la estadística o la generalización, al contrario, se busca comprender a los estudiantes y sus aprendizajes desde la perspectiva holística. Los instrumentos para la recolección de la información fueron, por un lado, entrevistas y producciones escritas de 8 estudiantes (hombres y mujeres) entre diecisiete y dieciocho años que han cursado mínimo tres años consecutivos el curso de GIN. Por otro lado, entrevistas semi estructuradas a los padres de familia de los estudiantes en mención y cinco profesores de otras áreas que han tenido experiencias cercanas al curso de GIN en el Colegio Bolívar.

Por último, el trabajo cierra con unas conclusiones que explican la relevancia que ha tenido este proyecto de investigación para fortalecer la reflexividad sobre mi práctica pedagógica. Explicando como la revisión documental me permitió acercarme con más claridad a los postulados teóricos del aprendizaje servicio y como la sistematización de la experiencia pedagógica me permitió hacer un relato de los hechos y una interpretación crítica de las unidades didácticas que desarrollo actualmente en el curso de GIN. Finalmente, concluyo con algunas observaciones sobre las evidencias recolectadas que hablan del aprendizaje de los estudiantes especialmente en las seis competencias transversales para el siglo XII.

Capítulo I – Red de saberes: soportes pedagógicos

Este capítulo ofrece la explicación de los referentes pedagógicos que han fundamentado la organización de mi curso. En primer lugar, presentaré a *Global Issues Network* como un movimiento internacional que busca empoderar a los jóvenes para emprender acciones sostenibles y un liderazgo de cambio para sus comunidades locales. Luego, definir el aprendizaje basado en proyectos como un conjunto de tareas fundamentadas en la resolución de preguntas que implican al estudiante en la investigación, la toma de decisiones y la gestión autónoma de su propio aprendizaje. Posteriormente, definir el aprendizaje servicio como un enfoque pedagógico que articula el servicio comunitario significativo, el aprendizaje académico vinculado al currículo y las experiencias de reflexión introspectiva para el estudiante. Por último, explicaré la relación entre estos referentes y la forma en que los tres se combinan para la consolidación del enfoque pedagógico que se desarrolla en la clase *Global Issues Network* en el colegio Bolívar.

Global Issues Network

Inicialmente, la idea del curso surge a partir de mi participación en una conferencia de colegios de Sur América convocada por la organización internacional “Global Issues Network” (en adelante denominada como GIN). Esta red nació en 2003. Un grupo de profesores y administradores de la Escuela Internacional de Luxemburgo discutieron los desafíos que enfrentan los jóvenes en la actualidad inspirados en el libro de Jean-François Rischard, *High Noon: Twenty Global Problems, Twenty Years to Solve Them* (2002). El libro de Rischard era una hoja de ruta hacia soluciones que subrayaba la urgencia de una acción inmediata. El autor plantea la división de los problemas globales en tres categorías: compartiendo nuestro planeta, compartiendo nuestra humanidad y compartiendo la legislación global (Global Issues Network, 2019).

Este movimiento comenzó como la celebración de conferencias internacionales. En 2006, 300 estudiantes de 28 escuelas se habían unido a GIN en una conferencia en Luxemburgo con el apoyo de State Street Bank. En el año 2008 en el este y oriente de Asia comenzaron con las conferencias regionales anuales que convocaron más de 500 participantes. Poco después, Medio Oriente y África (Global Issues Service Summit: GISS) asumió la red GIN con conferencias regionales anuales propias. América Central y del Sur acogieron la conferencia regional GIN en 2011, estableciendo una tradición anual de conferencias regionales en movimiento.

Conocer la propuesta de GIN International significó contar con un referente dinámico, organizado y sobre todo cercano al desarrollo de los jóvenes. Es decir, encontré una propuesta que recogía la fuerza de los adolescentes para transformar las realidades socioculturales y disponer de esta energía en un espacio que promoviera el desarrollo y el aprendizaje de mis estudiantes, partiendo de sus intereses y preocupaciones sobre necesidades globales.

GIN International se constituyó como un punto de partida para reflexionar sobre mi compromiso ético como maestra y ofrecer un escenario de formación a través de las interacciones humanas y traer a colación la vinculación del compromiso político y moral en el discurso educativo, como lo plantea John Dewey en su obra *Democracia y educación* al exponer que “la sociedad no sólo continúa existiendo por la transmisión, por la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe en la transmisión y en la comunicación. Hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación” (Dewey, 1916, pág. 15) es decir, las sociedades avanzan gracias a las iniciativas de cambios y no solamente por los cambios como tal. No son los resultados sino las interacciones humanas las que dinamizan y conducen al progreso, pues en la comunicación se reconocen procesos y en la transmisión se materializan acciones sobre necesidades específicas.

Actualmente GIN convoca 80.000 estudiantes de 100 nacionalidades diferentes en las regiones de Europa, Asia, África, Medio Oriente, América del Norte, América del Sur y América Central. Y la misión de Gin es capacitar a los jóvenes para que colaboren a nivel local, regional y global a fin de crear soluciones sostenibles basadas en proyectos para nuestros problemas globales compartidos. Es una apuesta por un mundo donde la ciudadanía global es defendida por la juventud de hoy.

GIN ha creado una identidad comunitaria que cree que es posible cambiar para bien esta sociedad, y que los estudiantes son capaces de HACER un cambio sostenible. Un proyecto GIN puede tomar muchas formas. Es una mezcla de pasión, diálogo, investigación, creatividad y colaboración efectiva entre jóvenes que buscan abordar de manera sostenible los problemas globales en su comunidad directa. Dentro de este proceso, los estudiantes formulan su propia comprensión de los problemas, prueban diferentes metodologías, comparan perspectivas culturales, emprenden relaciones empáticas, así como incorporan el pensamiento sistémico para el desarrollo de sus propuestas.

En la siguiente figura se puede observar que GIN incluye diferentes referentes conceptuales que soportan el tipo de aprendizaje que promueve. Dado que el tipo de proyectos de GIN no tienen una estructura definida y por lo contrario ofrecen un campo abierto a la creatividad de los estudiantes entonces da cabida a diferentes oportunidades como el activismo artístico, el pensamiento divergente, el diseño de sistemas prospectivos entre otros. Adicionalmente, se encuentra el aprendizaje diferenciado como una alternativa para reconocer y darle lugar a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Veamos el gráfico que incluye los componentes de GIN Internacional.

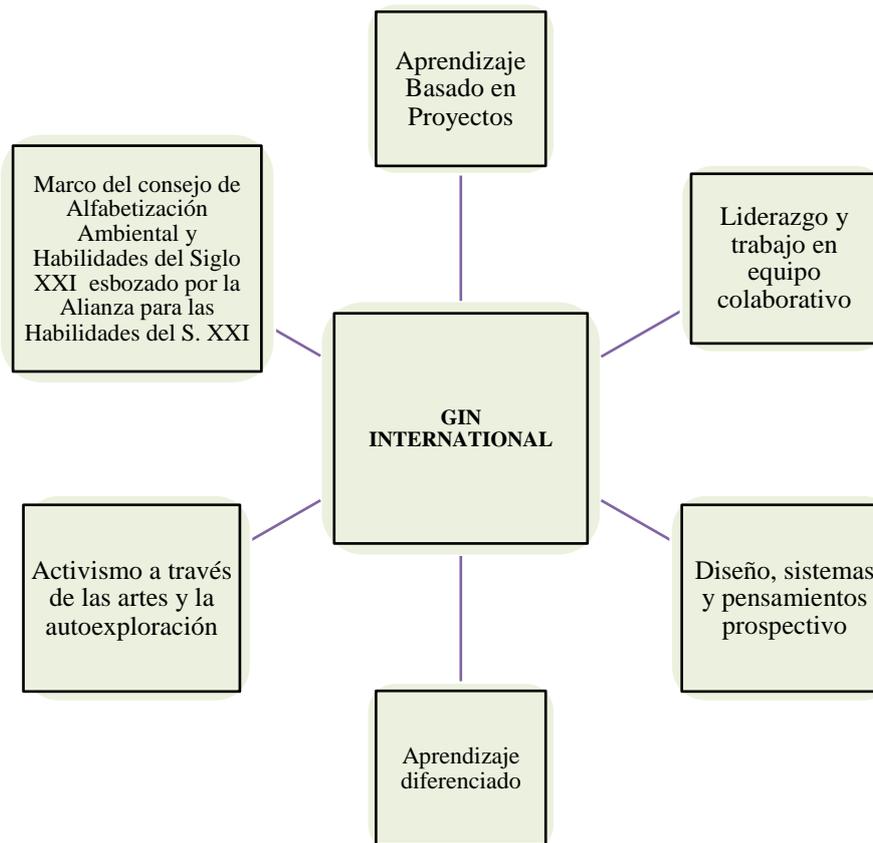


Figura 1. Componentes de GIN Internacional
Fuente: Creación Propia

GIN posee una fuerte relación con el diseño de mi clase porque se estructura alrededor de una metodología de *Empowerment* y dos campos que habían sido de mi interés constantemente: la formación investigativa y el desarrollo socio-afectivo en los estudiantes, debido a que en mi experiencia como maestra he ido consolidando la idea de que la investigación como una experiencia de búsqueda y hallazgos está íntimamente ligada a las emociones, sentimientos y la interacción con otros para fortalecer los aprendizajes.

Mi primera conexión con GIN surgió con la conformación de un grupo de cinco estudiantes que quiso investigar sobre causas y efectos de la intimidación escolar en grado octavo de nuestro colegio. Los estudiantes desarrollaron actividades investigativas como observaciones, grupos focales y entrevistas para describir este problema y compartir sus reflexiones en la primera conferencia GIN de los colegios de Sur América. Es así, como mi primera experiencia en estos encuentros Intercolegiados me permitió ver una fuerte conexión con el aprendizaje basado en proyectos, el cuál había sido una metodología marcada desde mi práctica pedagógica en la enseñanza en educación básica.

Desde el año 2011 GIN internacional ha sido una fuente de inspiración y retroalimentación para el proceso creativo de mis estudiantes y mío. Hemos tenido una participación en conferencias internacionales como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 1:
Participación del Colegio Bolívar en Conferencias Internacionales de GIN

País	Año	No. Estudiantes del Colegio Bolívar	No. de Proyectos
Perú	2011	5	1
Brasil	2013	5	1
Ecuador	2014	9	2
Panamá	2015	12	3
Colombia, Medellín	2016	16	4
Costa Rica	2017	20	4
Perú	2018	24	5

Fuente: Creación Propia

La participación en estas conferencias nos permitió hacer engranaje en una red de trabajo colaborativo que inspira y moviliza hacia la acción, constituyendo el curso como un escenario de aprendizaje y desarrollo para los estudiantes que participan de ella.

GIN actúa bajo una declaración firme: “nunca dudes que un pequeño grupo de ciudadanos reflexivos, comprometidos (globales) pueden cambiar el mundo. De hecho, son los únicos que lo han hecho” (Global Issues Network, 2019). En el capítulo 3 presentaré algunas de las situaciones y verbalizaciones que me permiten considerar que uno de los elementos más poderosos que aportan los referentes de GIN es ampliar la conciencia de los jóvenes sobre el mundo, las culturas, la acción y el cambio que ocurre desde la organización de propuestas para trabajar en campo con las comunidades y no solamente, para las comunidades. Es necesario resaltar que para este movimiento internacional es fundamental que aquellos proyectos que sigan su modelo, partan de los siguientes objetivos:

- Documentar el proceso del proyecto GIN para respaldar las mejores prácticas en la comprensión y la creación de cambios sostenibles replicables.
- Potenciar el diálogo global y la acción a través de su trabajo como agentes de cambios locales y globales.
- Buscar la revisión por pares expertos que apoyen la creación y ejecución del proyecto.
- Continuar aumentando sus conocimientos y habilidades como creadores de cambios efectivos.
- Medir, evaluar y analizar su trabajo.
- Mejorar, innovar y reiterar las soluciones y desafíos del Proyecto GIN.
- Producto final: No hay producto final, seguir evolucionando y desarrollando el proceso.

Aprendizaje Basado en Proyectos

Respecto al Aprendizaje Basado en Proyectos, puedo decir que esta metodología estuvo presente en los cimientos del curso, debido a que en mis orígenes como maestra de tecnología e informática y la marcada intención que yo tenía de articular el saber tecnológico a experiencias interdisciplinarias para enriquecer el aprendizaje de otras áreas académicas. Para ese momento el estilo de la clase estaba orientado por el aprendizaje basado en proyectos; que en adelante se denominará ABP.

Respecto al ABP, retomo la siguiente definición de Rasmussen Jones:

[...]El aprendizaje basado en proyectos es un conjunto de tareas fundamentadas en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997 citados en Sánchez, 2013).

Esta definición es muy coherente para el proceso que yo desarrollaba como maestra de tecnología, porque antes de diseñar el curso de GIN, yo unía un proceso de investigación que se estructuraba a partir de las necesidades específicas de otras áreas del conocimiento (sociales, español, ciencias, inglés etc.) y finalmente se obtenía un producto multimedia para socializar la experiencia de aprendizaje y a la vez evidenciar competencias en el uso del recurso tecnológico. De esta manera, al organizar el conocimiento de las posibilidades de aprendizaje que ofrecía la metodología de ABP di inicio al desarrollo de la clase GIN, pues partí de que a través del abordaje de una pregunta los estudiantes podrían acercarse a las problemáticas de la comunidad y encontrar respuestas favorables.

El ABP inició siendo el horizonte de sentido pedagógico para GIN. El curso partía de la creación de un proyecto en el que consideraba que la formulación de objetivos, la creación de un plan estratégico para el manejo de recursos y la logística formulaban una ruta adecuada para lograr experiencias significativas con las comunidades a intervenir. En este sentido, al iniciar la experiencia de GIN como un club, en la jornada extraescolar espontáneamente, yo seguí con el enfoque de ABP. El grupo de estudiantes expresaba un interés o curiosidad por alguna problemática específica y juntos diseñamos una ruta de investigación donde ellos de manera relativamente autónoma indagaban recursos, estrategias, que culminan en un producto final presentado ante el grupo y el colegio.

La presentación final del proyecto Gin, como lo expone Sánchez (2013) no se realiza sobre “un tema o concepto” sino acerca del entramado de relaciones, aprendizajes y hechos significativos que tuvieron lugar en el recorrido guiado por la pregunta o reto de

investigación. “Su principal característica, implica tareas que sean un reto intelectual, basados en la investigación, la lectura, la escritura, el debate y las presentaciones orales” (Sánchez, 2013, pág. 2)

La popular aceptación de que el ABP tiene efectos positivos sobre el aprendizaje era un argumento que resultaba muy atractivo y pertinente para su implementación en la clase de GIN debido a que además de los aspectos que ya he resaltado, para Willard y Duffrin (2003) el ABP favorece la satisfacción con el aprendizaje y prepara mejor a los estudiantes para afrontar situaciones reales que se encontrarán en su futuro laboral y

Los alumnos que trabajan por proyectos mejoran su capacidad para trabajar en equipo, ponen un mayor esfuerzo, motivación e interés, aprenden a hacer exposiciones y presentaciones, mejoran la profundización de los conceptos, tienen menor estrés en época de exámenes, la asignatura les resulta más fácil, amena e interesante, detectan los errores antes, tienen una mejor relación con el profesor, abordan temas transversales a otras asignaturas, y mejoran la relación con los compañeros (Martínez, Herrero, González y Domínguez, 2007, citados en Sánchez, 2003).

Hasta este punto, entonces, GIN aporta el enfoque de estudio desde el planteamiento de los problemas globales, y ABP la metodología para desarrollar la investigación que conducía a la generación de soluciones sostenibles para los problemas locales. Sin embargo, en la evolución del curso voy entendiendo que el intercambio cultural con la comunidad y la oportunidad de servicio social es un elemento muy importante para las dinámicas del aprendizaje. Por lo tanto, avancé en la comprensión del aprendizaje servicio (en adelante denominado AS) como la estructura subyacente a las experiencias que dinamizaba el curso de GIN.

Aprendizaje Servicio

Esta metodología está evolucionando y aún no se ha establecido una definición generalmente aceptada. En la literatura aparece como una teoría, pedagogía, filosofía y metodología. Esto ha fomentado una gran cantidad de experimentación, descubrimiento y adaptación local, por lo tanto, es preciso anotar que para este proyecto de investigación entenderemos al Aprendizaje Servicio como un enfoque pedagógico.

El desarrollo de iniciativas con base en este enfoque ha estado acompañado por un renovado interés en la educación progresiva y en la filosofía de John Dewey (1916), cuyos escritos sobre la naturaleza activa de la comprensión y la democracia participativa proporcionan una base teórica para una pedagogía en que estudiantes cooperativamente se involucran en problemas sociales reales y de manera sensible para ofrecer transformaciones y suscitar respuesta a dichos problemas.

Ante la participación de estudiantes en escenarios sociales con problemáticas, “el aprendizaje servicio se define como la integración de actividades de servicio a la

comunidad en el currículo académico, donde los estudiantes utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad” (Berman, 2006). Es decir, implica que los estudiantes puedan percibir y elaborar con rigor una red de trabajo interdisciplinar para aplicar los aprendizajes construidos en diversas áreas de conocimiento académico. Sobre dicha demanda, es de resaltar que la clase GIN ha contado con el apoyo de otros maestros para fortalecer las necesidades que tienen los estudiantes en los campos de acción.

La posibilidad de articulación académica ha sido uno de los dinamizadores para promover el aprendizaje de los estudiantes en torno a su vinculación con las necesidades de las comunidades intervenidas, siendo esta una de las ventajas que destaca Furco (1999) y Arratia (2008):

Integrar las actividades de servicio a la comunidad con los estudios académicos. Uno o más contenidos del curso se potencian metodológicamente a través de las actividades de servicio. El esfuerzo docente se centra en llevar los contenidos teóricos a situaciones prácticas en las que el estudiante pueda contrastar, vivenciar y realizar una actividad de servicio, resaltando una postura ética, solidaria y de compromiso social (Arratia Figueroa, 2008, pág. 64).

Respecto al andamiaje conceptual Jouannet, Salas & Contreras (2013) ofrecen una pertinente exposición de algunos de los autores que han aportado en la construcción del enfoque pedagógico del AS, en la cual es posible destacar a Furco & Billing (2002), quienes

[...] definen el Aprendizaje Servicio como una metodología pedagógica experiencial, que se caracteriza por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículo académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y las herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad (Furco & Billing, 2002 citados en Jouannet, Salas & Contreras, 2013, pág. 199).

También destacan a Tapia (2006), debido a que permite considerar “el AS como una filosofía educativa, que subraya el valor de las actividades solidarias al servicio de la comunidad y desarrolla su potencial educativo, conectándolas con el aprendizaje formal”; y Eyler (2009), que reitera la definición del AS “como una forma de educación experiencial” articulada al “estudio académico con el servicio a la comunidad, mejorando la calidad de ambos y que apunta a un cambio en el paradigma educativo, hacia un enfoque participativo y democrático” (Jouannet, Salas, & Contreras, 2013, pág. 199).

Con los aportes ofrecidos por estos autores a lo largo de la primera década de éste siglo, es posible comprender que el AS es un enfoque pedagógico intrínsecamente relacionado con una experiencia en campo, construida desde la organización de acciones para el mejoramiento de la calidad de vida y como experiencia educativa, los estudiantes tienen

un rol primordial para establecer, a través de interacciones humanas, un conjunto armónico entre los aprendizajes construidos en diversas áreas del conocimiento y la comprensión sensible de las necesidades auténticas de la comunidad.

Por otra parte, considero necesario destacar en la claridad epistemológica del AS, que históricamente este enfoque pedagógico evolucionó inspirado en los lineamientos de tres modelos básicos de servicio social como se aprecia en la figura 2:



Figura 2. Modelos Antecedentes al AS
Fuente: Creación Propia

El modelo filantrópico, basado en la necesidad apreciable de caridad y filantropía, se centra en asuntos sociales, destacando el altruismo y la justicia compensatoria. Este modelo es una herramienta para mitigar u ofrecer soluciones inmediatas. Suele tener lugar en situaciones donde otros modelos de aprendizaje-servicio aún no han sido empleados (Speck & Hoppe, 2004, pág. 69).

El modelo de compromiso cívico parte de la premisa de que la democracia requiere de la participación y la voz igualitaria de todos los ciudadanos. Este compromiso es altamente llamativo como fuente de impacto positivo a largo plazo en las comunidades, debido a que las instituciones y estudiantes que intervienen se constituyen como agentes de cambio social afines con los principios democráticos (Speck & Hoppe, 2004, pág. 77).

El modelo comunitario supone que los seres humanos son seres sociales, con una visión de beneficio y crecimiento en común, no egoístas y centran su preocupación en la política como canal de protección para su libertad y propiedad. El aprendizaje a través del servicio es fundamental para desarrollar un sentido de comunidad desde interacciones más cercanas. “La acción cívica es acción pública y la acción pública es acción colectiva” (Speck y Hoppe, 2004, pág. 129). El paradigma comunitario se basa en la reciprocidad del fortalecimiento social y la promoción de los derechos individuales.

El AS incorpora los siguientes elementos clave: una conexión con los contenidos o planes académicos, Servicio a la comunidad, Oportunidades estructuradas y / o no estructuradas para la auto reflexión y el desarrollo personal. Es una propuesta diseñada para despertar la conciencia de las personas involucradas sobre la realidad del entorno, las causas y efectos de los problemas sociales. Es una experiencia de aprendizaje activo donde todos los involucrados enseñan, aprenden y se benefician.

Aprendizaje Servicio integra el servicio como una práctica altruista para fortalecer la participación ciudadana y el aprendizaje activo como un proceso donde los estudiantes resuelven problemas a través de la gestión de un proyecto. Es el conjunto de actividades y retos que exigen, por un lado, operaciones intelectuales de orden superior: análisis, síntesis, interpretación, inferencia y evaluación; y, por otro lado, oportunidades estructuradas que vinculan la tarea con una reflexión personal para que los estudiantes revisen introspectivamente sus creencias, convicciones y prejuicios. Este último reto promueve el crecimiento personal y el desarrollo de habilidades necesarias para el ejercicio consciente de la ciudadanía.

Las ganancias adquiridas en el AS han sido retomadas por diversos estudios a nivel internacional, entre los que se destaca el trabajo de Furco & Root (2010), para dar cuenta de que los efectos de este enfoque van más allá de mejorar los aprendizajes y conocimientos de diversas áreas. Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee (2000) amplían esta comprensión resaltando habilidades como “pensamiento crítico, liderazgo, habilidades comunicativas de escritura, autoeficacia, conciencia social, actitudes y valores” (Jouannet, González, & González, 2016). Así, como Cooper y Reisman (2013) sostienen que a través del AS se promueve el desarrollo del compromiso cívico y actitudes altruistas en los estudiantes partiendo del reconocimiento de posibilidades halladas en el AS.

De esta manera, en la organización curricular para los estudiantes se entretajan: GIN aportando el enfoque de estudio desde el planteamiento de los problemas globales, ABP aportando la metodología para desarrollar la investigación que conducía a la generación de soluciones sostenibles para los problemas locales y AS involucrando la consideración de la comunidad, la calidad del servicio y el espacio intencionado para el proceso de autorreflexión del estudiante.

Respecto a las claridades sobre la construcción del AS es posible resaltar que según Furco y Billing (2002) citados en Jouannet, Salas, Contreras (2013) no todas las experiencias educativas vinculan el servicio a la comunidad con la educación formal para denominarse AS, pues el factor primordial es que una experiencia educativa de tipo AS armoniza los aprendizajes de los estudiantes con el servicio que ellos prestan sobre el reconocimiento de una necesidad real de una comunidad.

Por lo tanto, es común que al hablar de aprendizaje servicio, surjan comparaciones u homologaciones con otras actividades como servicio social, voluntariado comunitario, prácticas profesionales, trabajos de campo en la investigación. Pero, ¿qué diferencias existen? Para presentar las diferencias entre las diversas propuestas realizadas a través del servicio en comunidad retomo los cuadrantes del aprendizaje y el servicio (Service Learning Center, 1996) desarrollado por la Universidad de Stanford.

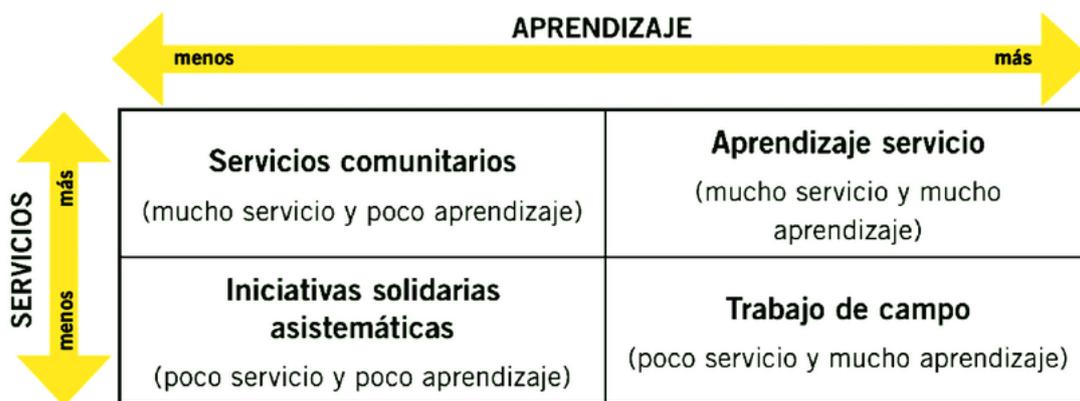


Figura 3: Cuadrantes del aprendizaje servicio.

Fuente: Service Learning 2000 Center (1996) Service Learning Quadrants, Palo Alto, CA.

La actividad de cada cuadrante es diferente de las demás, no se pretenden situar una por encima de otra, pero ciertamente, cada una responde a objetivos y enfatiza elementos distintos. El eje vertical se refiere a la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, y el eje horizontal al mayor o menor grado de integración del aprendizaje en la actividad. A continuación, una explicación de cada cuadrante tomando como base el diplomado de Aprendizaje de Servicio de la Universidad Pontificia Católica de Chile

Servicios Comunitarios: Acción con un servicio profundo y bajo aprendizaje integrado. Generalmente representado por voluntariados en fundaciones, organizaciones o instituciones que están desarrollando una intervención continua con la comunidad relacionada. Seguramente el servicio implica vincularse a un equipo de trabajo que tiene un plan de acción claro, el participante entonces se está sumando a una iniciativa significativa en la calidad del servicio, aunque no existen objetivos disciplinares claros o profundos en el aprendizaje.

Iniciativas Solidarias Asistemáticas: Acción con un servicio menor y aprendizaje integrado menor. Corresponde a expresiones de solidaridad esporádicas, por un corto periodo de tiempo, con poca planeación y sin relacionarse con una institución formal. Es común en tiempo de crisis como guerras, hambrunas, toques de queda, desastres naturales y otras condiciones extremas. Cuando este es el caso, las actividades terminan siendo descontextualizadas porque al ser masivas las necesidades de los sujetos terminan siendo atendidas por diversos agentes que centran su atención en un mismo

factor y otras más importantes son pasadas por alto. Algunas veces es evidencia de un objetivo bastante asistencial y paternalista.

Trabajo de campo: son actividades o proyectos que relacionan a los estudiantes con la realidad social pero el objetivo de éstas es el aprendizaje de contenidos curriculares académicos, tesis, trabajos de recolección de información, investigación entre otras. El interés no está puesto en la transformación o la mejora de la comunidad. El objetivo fundamental de estas propuestas se focaliza en el aprendizaje y no en el servicio. Algunas veces las actividades son realizadas con la comunidad, pero los resultados no son vistos por ellos o no contribuyen en algún sentido al desarrollo de la comunidad.

Aprendizaje Servicio: Es un conjunto de acciones con un servicio de calidad y un aprendizaje integrado profundo. Es el enfoque que integra en altos niveles el aprendizaje curricular, el aprendizaje disciplinar y el aprendizaje de habilidades transversales en los individuos que participan. El foco de atención es doble, haciendo hincapié tanto en el aprendizaje como en el servicio a la comunidad, son objetivos igualmente prioritarios. También se caracteriza porque la comunidad trabaja colaborativamente con quienes ejecutan el proyecto en la comprensión de las necesidades, la creación, ejecución y evaluación de las actividades de servicio.

Con el recorrido teórico conceptual presentado hasta el momento recojo los antecedentes epistemológicos más relevantes para reflexionar sobre ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos para el desarrollo de la clase GIN? Al respecto, podría decir entonces que el confluir de estos antecedentes pedagógicos desemboca en la suma de varios referentes para nutrir mi quehacer como maestra, pues consolidar la clase GIN ha implicado un seguimiento detallado del proceso de desarrollo de los estudiantes que han participado para poder comprender cuáles son los aspectos que realmente promueven el aprendizaje en ellos.

Cabe resaltar, que en este proceso reflexivo aparecieron otras influencias de metodologías activas como: "aprender haciendo", "aprendizaje basado en problemas" y "aprendizaje basado en retos" entre otros. Sin embargo, considero que AS es el enfoque pedagógico que coincide con mi propia visión sobre los fines de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, es cercano a mi premisa de que establecer relaciones con otras comunidades, indagar la realidad de otras personas, desarrollar empatía y compasión son componentes del desarrollo socio afectivo que propician apertura a intervenciones sociales de calidad, sin quedarse en el asistencialismo a las comunidades o sólo en un objetivo de aprendizaje para los estudiantes.

Comprender la estructura de la clase de GIN tomando como referentes el ABP y el AS, invita a comprender que este escenario convoca a varios agentes, entre ellos mi lugar como maestra, debido a que desde mi interés por promover el desarrollo socio afectivo y la participación ciudadana se crea el eje transversal del desarrollo autónomo para que los chicos que participen en esta experiencia educativa puedan reconocer, no sólo las

necesidades de una comunidad, sino que también puedan reconocer su propio capital de posibilidades para poder intervenir de la mejor manera en la problemática que deciden resolver.

Es así, como mi rol consiste en poder crear vínculo con las comunidades, apoyar el diseño de la planeación de las propuestas de intervención de los estudiantes, acompañar y supervisar la ejecución de dichos planteamientos y de ésta manera me sitúo como un referente contenedor y movilizador de la clase, sin adquirir un papel protagónico, pues son los estudiantes quienes toman dicho papel ya que en la dinámica vivencial, son los que dirigen el curso de GIN desde el momento en que asumen la propuesta de ir a campo, relacionarse con una comunidad diferente a sus nichos socioculturales y en esas interacciones iniciales poder reconocer cuáles con la necesidades que posee el colectivo humano al que llegan y desde allí poder estructurar un plan de trabajo sólido y riguroso que les demanda la puesta en escena de todos sus conocimientos adquiridos hasta el momento y el reto de crear un respuesta que trascienda el tiempo que pasan con la comunidad; es decir, la intervención debe contar con un componente de sostenibilidad.

Con base en lo anterior, a continuación, presento un diagrama que expone la interacción de los diferentes agentes y componentes que dan vida y sostienen a GIN:



*Figura 4. Componentes de la clase GIN del Colegio Bolívar.
Fuente: Creación Propia*

Para esclarecer cómo los diferentes componentes de GIN interactúan, en los dos capítulos siguientes se desarrollará la estructura curricular y metodológica de la clase a través de la explicación de las unidades didácticas, y la valoración sobre el desarrollo de las competencias transversales de los estudiantes a través de la voz de algunos actores (estudiantes, padres de familia y profesores) que narrarán lo que ha significado participar en este escenario de aprendizaje.

Capítulo II – El caminar de la maestra: recursos metodológicos y didácticos

Habiendo establecido anteriormente la forma en que se cohesionan GIN, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje servicio desde la concepción pedagógica del curso, este capítulo se enfoca en presentar la manera como dicha estructura pedagógica se organiza para dar cohesión a mi experiencia como maestra, los lineamientos institucionales del colegio y las experiencias de los estudiantes.

Desarrollar este capítulo es adentrarse a un entramado de relaciones en las cuales se transita entre el saber pedagógico y las experiencias humanas; la idea es compartir lo que ha significado construir y deconstruir este curso durante 8 años. Este capítulo está interesado en abordar los siguientes cuestionamientos ¿qué reflexiones ayudaron a definir la metodología?, ¿cómo se planea el curso?, ¿cuáles son los objetivos de enseñanza?, ¿Cómo se eligen las comunidades para desarrollar el proyecto? ¿cómo se plantea un proyecto GIN? ¿Cómo se evalúa y sistematiza la experiencia del proyecto? En este sentido, y para nutrir la reflexión, la narración irá fluctuando entre el pasado y el presente, dado que la idea es recuperar la evolución durante estos 8 años para compartir no sólo el resultado sino también el proceso que yo he atravesado para diseñar una experiencia de aprendizaje servicio.

Con base en los cuestionamientos anteriores, el presente capítulo está estructurado de la siguiente manera para responder a ¿qué hacemos? ¿para qué lo hacemos? y ¿cómo lo hacemos? Inicialmente, presentaré los antecedentes que dieron origen al curso de GIN y algunas reflexiones que permitieron perfilar la secuencia didáctica que actualmente organiza la experiencia de la clase. Posteriormente, despliego la explicación de la secuencia didáctica del curso que contiene las siguientes unidades didácticas: 1) Conociendo los problemas globales, 2) Caracterización del socio comunitario, 3) Planteamiento del proyecto GIN, 4) Trabajo de Campo y 5) Evaluación y Sistematización.

Los Antecedentes

Conocí Global Issues Network a través de una conferencia internacional que celebran anualmente. Ahí encontré una oportunidad para generar una experiencia educativa basada en la metodología de aprendizaje por proyectos. Mi deseo era la creación de una

clase diferente, conectada con la vida cotidiana de los estudiantes, donde las articulaciones de los saberes desde diferentes disciplinas tuvieran un sentido para comprender los problemas sociales, una clase donde los vínculos afectivos y las relaciones humanas fueran el tejido propicio para un aprendizaje para la vida. Es decir, vislumbra la oportunidad de construir un escenario en el cuál los alumnos se situarán como los ejes centrales del proceso enseñanza-aprendizaje al involucrarse en un proceso sistemático de investigación, que retomara la toma de decisiones en cuanto a las metas de aprendizaje, indagación en el tema y construcción de conocimiento (Sánchez, 2013).

La clase inicia como una actividad extracurricular. Los dos primeros años esta experiencia (Año 2011-2013) funcionó como un club opcional con los estudiantes. Hasta ese momento se tenía una estructura flexible y poco tiempo para la ejecución del proyecto. No fue una convocatoria que yo haya hecho a los estudiantes, más bien fue un pedido que ellos me hicieron. Su idea inicialmente era reutilizar las botellas plásticas para convertirlas en “ladrillos ecológicos”; es decir, botellas plásticas rellenas de residuos de plástico blando y plástico duro. Entonces, emprendimos un camino para analizar la viabilidad de una posible solución al consumo del plástico en el colegio.

En el despliegue de esa ruta, se realizaron algunas actividades como: medición del consumo de plástico en la cafetería del colegio, reuniones con las personas encargadas del manejo de las basuras, reuniones con profesores y directivos del colegio para ampliar la conciencia sobre las implicaciones del consumo, actividades de recolección de plástico en eventos comunitarios del colegio para sensibilizar a las personas sobre el consumo, indagación con empresas u organizaciones de la ciudad sobre alternativas de reciclar y reutilizar el plástico.



Fotografía 1: Festival de la familia “Bolivars Day 2011”. Medición del consumo de plástico. Fuente: Archivos de Sistematización Clase GIN del Colegio Bolívar

Después de un año lectivo, aunque los estudiantes habían comprendido que su idea inicial les parecía innovadora, atractiva y dinamizó el compromiso ético y sociocultural por el bienestar social, no respondía a las necesidades auténticas de la comunidad del colegio. Decidimos que antes de avanzar en la formulación de soluciones se necesitaba ampliar la comprensión de las causas y efectos del problema en el contexto determinado. Por lo tanto, el resultado más significativo de este proyecto fue el impulso y la movilización hacía una serie de decisiones administrativas que tuvieron impacto en el consumo de plástico en el colegio.

Hasta ese momento el desenlace de los aprendizajes en los estudiantes de la clase de GIN se posicionó desde el despertar de acciones que promovían cambios positivos en su contexto inmediato de aprendizaje, es decir, se logró significar el colegio como un escenario de enseñanza situado en las interacciones sociales. Se logró vivir éste contexto como una comunidad que construía cambios “en la transmisión y en la comunicación” (Dewey, 1916). De ésta manera, la clase se iba encaminando a poder reconocer una problemática global en el entorno inmediato y trabajar para propiciar la toma de consciencia en todos los miembros de la comunidad, difundir el mensaje y tomar acciones sobre ello.

La experiencia vivida implicó organizar el saber de los estudiantes y mis estrategias pedagógicas para que diferentes agentes se vincularan, pues no sólo basta contar con la iniciativa de cambio y la metodología de *empowerment* sobre la que trabaja GIN International (Global Issues Network, 2019), sino que es necesario considerar que al trabajar en la resolución de problemáticas en una comunidad

La tarea de participar consiste en llegar a formar parte de la colectividad alcanzando un buen nivel de civismo, o respeto de las normas y hábitos públicos, y convirtiéndose en un ciudadano activo. Es decir, una persona capaz de requerir los derechos que le corresponden y al mismo tiempo sentir la obligación de cumplir los deberes y manifestar las virtudes cívicas necesarias para contribuir a la organización democrática de la convivencia (Puig & García, 2015).

Por ejemplo, se suspendió la venta de botellas de agua y en reemplazo se promovió la portabilidad de termos por cada estudiante. El colegio hizo una dotación significativa de bebederos de agua para promover el uso del termo para el consumo de agua. Este cambio, que puede ser pensado como una estrategia pedagógica sutil, hizo que el colegio logrará reducir un 50% el consumo del plástico en la cafetería. Es así, como el proyecto básicamente terminó enfocado en un programa educativo para padres, estudiantes, profesores y empleados del colegio. Informando sobre las causas y efectos del consumo de plástico y las alternativas para disminuir el consumo de estos productos en la comunidad educativa del Colegio Bolívar.

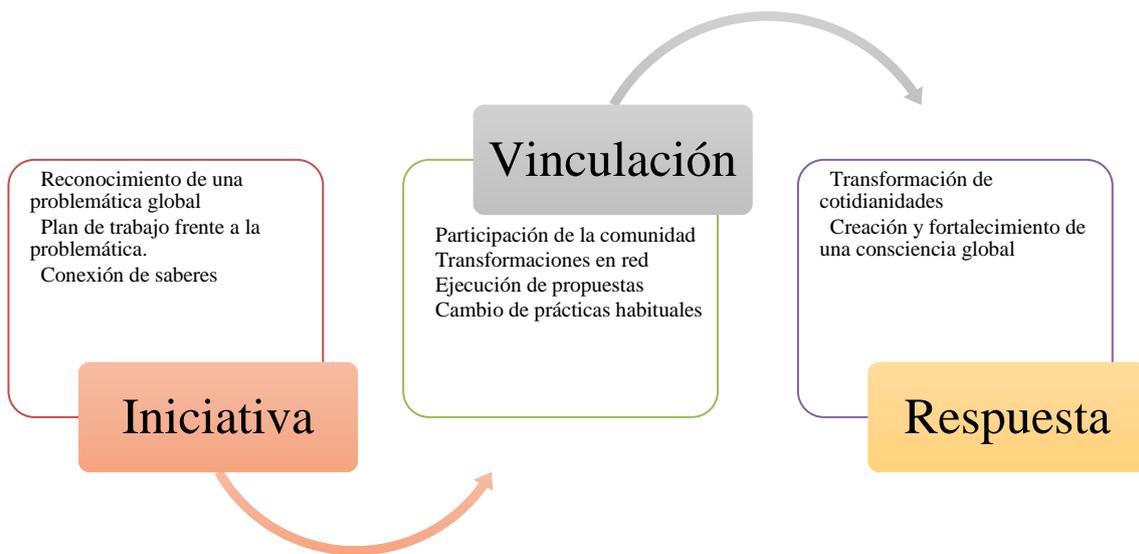


Figura 5. Ruta de la experiencia de acercamiento a GIN. Fuente: Creación propia

Tal como se muestra en la Figura 5, inicialmente la experiencia de aprendizaje partía de la sensibilización de un problema global, para el cual tuvimos que diseñar una ruta que vinculó trabajo creativo, colaborativo y dirigida al mejoramiento de las condiciones de nuestra propia comunidad escolar como parte de la ciudad y del país. Sin darnos cuenta, para este momento nos adentrábamos a la apropiación del marco general de GIN International, en el que un proyecto se estructura como “una apuesta por un mundo donde la ciudadanía global es defendida por la juventud” (Global Issues Network, 2019); pues el proyecto se convirtió en una oportunidad para aprender sobre el calentamiento global, las estrategias para disminuir la huella de carbono a nivel personal y comunitario y la importancia de proteger la biodiversidad del ecosistema.

Dado que en ese momento la experiencia no estaba articulada a un curso o un documento curricular, mi trabajo pedagógico lo dispuse para la acción y la reflexión más que para la investigación teórica o conceptual. En paralelo, durante esos dos años la motivación e interés de los estudiantes se fue incrementando paulatinamente, se fueron sumando estudiantes a una actividad que no estaba vinculada al currículo, que no tenía marco de obligatoriedad, calificaciones o reconocimiento académico. Este marcado interés por parte de algunos estudiantes y desde mi lugar como maestra, fueron los argumentos suficientes para que el colegio ofreciera apoyo para la creación de un curso electivo, un espacio dentro del currículo para tener más tiempo y una estructura que permitiera enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Siendo así, empieza la formulación desde los aspectos curriculares para diseñar el documento con los estándares e indicadores de evaluación. El curso se inscribe dentro del Departamento de Ciudadanía. En el Colegio Bolívar este departamento cobija las áreas de ciencias sociales que se ofrecen en el idioma español. La creación del documento curricular se constituyó de un ejercicio de creación que contiene influencia

de cursos de ciudadanía, de investigación social y gestión de proyectos. El actual documento curricular contiene cuatro estándares de evaluación y sus respectivos indicadores y aunque ha tenido modificaciones paulatinas durante el transcurso de los años, conserva los aspectos fundamentales que refieren a la secuencia didáctica que se propuso para el aprendizaje desde un principio.

Tabla 2. Documento Curricular Clase GIN en el Colegio Bolívar

Documento Curricular - Clase Electiva GIN - Colegio Bolívar
<p>Estándar 1. Reconoce las causas de los problemas y su efecto en el ser humano y el medio ambiente.</p> <p>1.1 - Interpreta los problemas locales y globales desde diferentes campos del conocimiento con una mirada sistémica y analítica de los hechos.</p>
<p>Estándar 2. Desarrolla habilidades para caracterizar problemas en una población específica.</p> <p>2.1 - Busca y utiliza adecuadamente diferentes fuentes de información para la recopilación y evaluación de información relevante a los problemas globales y locales.</p> <p>2.2 - Conoce, diseña y aplica diferentes metodologías y técnicas para desarrollar un proceso que va de la investigación social a la investigación reflexiva en una población o entorno específico.</p> <p>2.3 - Expresa sus conocimientos y reflexiones sobre los diferentes tópicos tratados en clase, utilizando formas alternativas de comunicación desde otros lenguajes posibles (arte, teatro, música, poesía, escritura creativa, diseño gráfico etc.)</p>
<p>Estándar 3. Ejecuta proyectos sociales para abordar problemas en una población específica.</p> <p>3.1 - Participa activamente de las conversaciones en clase; asumiendo una posición, confrontándola, defendiéndola y siendo capaz de modificar posturas si lo considera pertinente.</p> <p>3.2 - Desarrolla la capacidad crítica y propositiva para plantear un proyecto de intervención con objetivos específicos, realistas y medibles que contribuyan a mitigar los efectos de los problemas locales en una población específica.</p> <p>3.3 - Es proactivo en la planeación, ejecución y evaluación de las actividades del proyecto, demostrando liderazgo e involucramiento en el trabajo cooperativo.</p>
<p>Estándar 4: Demuestra una actitud de liderazgo para involucrar a la comunidad en el proyecto.</p> <p>.4.1 - Hace buen uso del tiempo asignado en clase para cada actividad, empleando su mayor esfuerzo para entregar puntualmente tareas, proyectos y trabajos.</p> <p>4.2 - Crea e implementa sistemas de comunicación para divulgar los objetivos, procesos y actividades de un proyecto de interacción social que contribuya a mitigar los efectos de los problemas locales en una población específica.</p> <p>4.3 - Demuestra un lenguaje verbal y actitudinal que denota respeto por la diferencia, favoreciendo establecer relaciones empáticas con los demás en pro del desarrollo del proyecto de clase.</p>

Fuente: Documentos Curriculares del Colegio Bolívar. Creación Propia.

Este documento fue una ruta inicial para plantear la estructura del curso. En sus inicios la clase parecía una oportunidad para la investigación social y la práctica de liderazgo. Inicialmente estaba claro que los estudiantes iban a desarrollar un proyecto para

aprender sobre problemáticas sociales o ambientales y contribuir al desarrollo de una comunidad. Entonces, el componente investigativo tuvo un enfoque muy fuerte en la metodología de la investigación acción participativa (IAP).

La metodología de la IAP fue un insumo de gran relevancia debido a que, para ese entonces, consideré que conectaba la idea inicial de estructurar un escenario pensado desde la elaboración de proyectos para intervenir en la comunidad. Es decir, al pensarla como una ruta para conocer la realidad de las comunidades desde la vinculación en trabajo de campo, podría suscitar el aprendizaje y fortalecimiento de prácticas de investigación. Pues partía del hecho que de la IAP era

Un método de investigación psicosocial que está fundamentado en un elemento clave: la participación de distintos agentes; [basándose] en una reflexión y una serie de prácticas que se proponen incluir a todos los participantes de una comunidad en la creación de conocimiento científico sobre sí mismos. Es una forma de intervenir en los problemas sociales que busca que los conocimientos producidos por una investigación sirvan para la transformación social (Guzmán, 2019).

Centrando la atención en el deseo de que los estudiantes que participaban en el curso pudiesen construir conocimientos teóricos “fuertes” a partir de experiencias sensibles en campo.

Siguiendo dicho marco epistemológico, yo abordaba conceptos como: investigación psicosocial, metodología cualitativa – cuantitativa - mixta, hipótesis, marco teórico, marco legal, marco conceptual, técnicas de muestreo, recolección y procesamiento de datos entre otros. Mi inclinación hacia la teoría obedecía a un interés personal en el tema y a la creencia de que aquellos fundamentos eran prerequisite para establecer un vínculo con la comunidad. Rápidamente me di cuenta que mi propuesta no estaba en convergencia con los intereses de los estudiantes y con las motivaciones por las cuales decidían inscribirse en este curso electivo.

Con esta ruta de trabajo, los estudiantes atravesaban dos unidades didácticas teóricas durante el primer semestre y el contacto con la comunidad se hacía tan sólo para el segundo semestre del año lectivo. Esta dilación del encuentro comunitario tuvo dos consecuencias: 1) El entusiasmo, interés y motivación del estudiante decaía notablemente. 2) Se avanzaba en el estudio y comprensión de algunas problemáticas sociales que posiblemente no iban a ser el enfoque del proyecto con la comunidad.

A la luz de estos dos hallazgos fue necesario devolverme a pensar el propósito del curso y confrontar mis saberes pedagógicos con las experiencias de los estudiantes. Creando así, un momento importante para la organización de la clase, pues suscitó en mí el fortalecimiento de un proceso de articulación de referentes debido a que no podía desconocer la necesidad de que los estudiantes diseñaran, planificaran y ejecutarán una ruta de trabajo considerando a los diversos agentes que participaban en su intervención, pero todo ello debía partir del interés de los chicos por vincularse no con un modelo

teórico, sino con una experiencia de trabajo con la comunidad y desde ahí organizar la metodología de intervención.

Respecto al segundo hallazgo, quisiera recuperar una anécdota que puede explicar mejor los aprendizajes que se detonaron en ese momento. En el segundo año de este curso los estudiantes estaban profundamente interesados en trabajar con una comunidad de niños desplazados por la violencia. Durante el primer semestre entonces, abordamos una investigación para comprender mejor los vestigios de la violencia en nuestro país y en el departamento del Valle del Cauca, los tipos de violencia, los derechos de los niños, las entidades gubernamentales encargadas de la protección infantil, la ley de primera infancia entre otras búsquedas.

Eventualmente al establecer relación con una Fundación ubicada en el barrio Andrés Sanín de la ciudad de Cali, el departamento de seguridad de nuestro colegio determinó que esa no era una zona segura para desarrollar el trabajo de campo; analizamos la posibilidad de que los encuentros se realizarán en el Colegio Bolívar, pero la fundación dijo que si mis estudiantes no podían ir a la fundación el proyecto perdía sentido y significado para ellos. Finalmente, no pude encontrar una negociación en esta situación y terminamos cambiando el enfoque del proyecto y de la comunidad. Este grupo de estudiantes si hizo un proyecto con niños, pero toda la investigación relacionada a la violencia había perdido relevancia para el proyecto dado que el grupo de niños no habían sido víctimas de desplazamiento forzado por la violencia, vivan en la ciudad y no en el campo.

Después de ese momento descubrí que el encuentro con la comunidad era el corazón de la experiencia y que la decisión de dilatar el trabajo de campo no era acertada, porque si bien cumplía con el propósito de promover aprendizajes sobre el diseño de proyectos de intervención, perdía el horizonte de sentido socio afectivo que convocaba a los estudiantes a trabajar sobre las problemáticas de una comunidad. Es decir, estar en contacto con un colectivo humano sería la oportunidad de abordar los conceptos de la metodología de investigación de una manera más orgánica, interconectada y fluida. Era necesario que el conocimiento pasara por el sentimiento. La pretensión siempre ha sido que los estudiantes se ubiquen como ciudadanos pensantes, críticos y proactivos para agenciar cambios en su entorno. Por lo tanto, no era indispensable separar la teoría de las vivencias del trabajo en campo. Lo importante era lograr que las experiencias pudieran tener libertad en su desarrollo, pero contención acorde a la claridad de la intención pedagógica del maestro.

El diseño de investigación-acción participativo debe involucrar a los miembros del grupo o comunidad en todo el proceso del estudio (desde el planteamiento del problema hasta la elaboración del reporte) y la implementación de acciones, producto de la indagación (Mertens 2003, citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio 2006, pág. 34).

Al sumar mis dos comprensiones, hasta el momento, y pensar en la estrategia pedagógica que guiaba los aprendizajes de los estudiantes, puedo decir que el centro del curso se organizó como un “proyecto GIN”; el cual puede tomar muchas formas. Cabe retomar que la organización mundial de GIN define al proyecto como una mezcla de pasión, diálogo, investigación, creatividad y colaboración efectiva entre jóvenes que buscan abordar de manera sostenible los problemas globales en su comunidad directa (Global Issues Network, 2019). Dentro de este proceso, los estudiantes formulan su propia comprensión de los problemas, prueban diferentes metodologías, comparan perspectivas culturales, emprenden relaciones empáticas, así como incorporan el pensamiento sistémico para el desarrollo de sus propuestas.

La organización paulatina de la clase GIN bajo la estrategia pedagógica de un proyecto, ha implicado la comprensión de varios factores, que considero son necesarios para estructurar el quehacer de un maestro de la manera más rigurosa y ética posible. Uno de los aspectos fundamentales para esta clase, ha sido poder reconocer el interés de los estudiantes por construirse como agentes movilizados del cambio, tal como lo considera GIN International, al dirigir una mirada de confianza hacia los jóvenes y en paralelo de reconocer sus posibilidades de crear transformaciones sociales, ofrecerles rutas de trabajo que les permitan sostener su interés para desarrollar y culminar sus propuestas de cambio.

Otro factor, que deviene de situar a los estudiantes como el centro de la clase y no a la teoría como foco de aprendizaje, radica en poder escuchar la propuesta y acompañar su desarrollo desde el trabajo en campo, cuidando que el diseño y la planeación se cumpla, pero tomando distancia para provocar el afloramiento de diversos recursos en los estudiantes que les permitirán cumplir con sus intenciones de cambio. El liderazgo, trabajo en equipo, la creatividad, la autonomía y el desarrollo del pensamiento crítico son algunos de los recursos que se suscitan en la clase.

Adicionalmente, dichos recursos dan lugar a otro factor destacado en el ABP y es la articulación coherente y dinámica de diferentes áreas del saber, pues los estudiantes para poder reconocer, vincularse con las comunidades y generar cambios sostenibles frente a problemáticas específicas, requieren de varios conocimientos que van organizando en función de las necesidades que se vayan presentando en el desarrollo de vivir la experiencia de la clase GIN. ABP propia entonces “la adquisición de ciertos aprendizajes y destrezas como el estudio autónomo, la búsqueda de información, la elaboración de presentaciones, el trabajo en equipo, la planificación del tiempo, la capacidad de expresarse de forma adecuada” (Sánchez, 2013)

Capitalizando las experiencias de mi práctica pedagógica en los primeros años de este curso, a través de un proceso de análisis y reflexión de mi planeación y ejecución del curso logré estructurar la siguiente secuencia didáctica. Desde hace tres años el curso cuenta con 5 unidades para ser desarrolladas en el año escolar. Las unidades didácticas

se desarrollan de forma independiente e interconectada. No se ejecutan en línea cronológica, ni tienen unos tiempos estrictos.



Figura 6. Estructura Unidades Didácticas Clase GIN del Colegio Bolívar. Fuente: Creación propia.

Dependiendo de la elección del grupo sobre: problema local, socio-comunitario y el planteamiento del proyecto las unidades de aprendizaje irán tomando forma en extensión, contenido y complejidad.

Unidad 1 Aprendiendo Sobre los Problemas Globales

Como ya se mencionó GIN internacional está inspirado en el libro de Jean-François Rischard, *High Noon: Twenty Global Problems, Twenty Years to Solve Them* (2002). El libro de Rischard era una hoja de ruta hacia soluciones que subrayaba la urgencia de una acción inmediata (Global Issues Network, 2019). El principal aporte a mi curso de este libro es la categorización de los problemas de la siguiente forma:

Tabla 3. High Noon: Twenty Global Problems, Twenty Years to Solve Them (2002)

Categorización de los problemas		
Compartiendo Nuestro Planeta	Compartiendo Nuestra Humanidad	Compartiendo la Legislación Global
Calentamiento global • Biodiversidad y pérdidas de ecosistemas • Agotamiento de las pesquerías • Deforestación • Déficits de agua	Incremento masivo en la lucha contra la pobreza • Mantenimiento de la paz, prevención de conflictos, lucha contra el terrorismo • Educación para todos • Enfermedades infecciosas globales	Reinventar la tributación para el siglo XXI • Reglas de biotecnología • Arquitectura financiera global • Drogas ilegales • Reglas de comercio, inversión y competencia

- Seguridad marítima y contaminación

- Divisoria digital
- Prevención y mitigación de desastres naturales

- Derechos de propiedad intelectual
- Reglas de comercio electrónico
- Reglas internacionales de trabajo y migración

Siendo así, la primera unidad corresponde a un acercamiento sobre 5 o 6 problemas de la Tabla 2 que podrían estar conectados con **A) Una situación de la actualidad:** por ejemplo, en septiembre del 2018 en medio de la migración masiva de venezolanos hacia Colombia se abordó el estudio de las reglas internacionales de trabajo y migración para comprender mejor las causas y efectos de esta situación para nuestro país. **B) Un interés de aprendizaje:** por ejemplo, cuando las expectativas del curso mostraron que era unánime la motivación y pasión por la conservación del medio ambiente. Para todos era evidente que su proyecto estaría en el marco de los problemas de nuestro planeta, por lo tanto, se abordaron todos los temas de esa categoría.

Esta unidad tiene experiencias de aprendizaje y evaluación que incluye actividades como leer, escribir, conversar, diagramar, entrevistar entre otras. La invitación es a responder esencialmente: ¿Cuál es el problema? ¿Cómo ha evolucionado su definición a través del tiempo? ¿Cómo se define desde diferentes perspectivas: social, histórica, legal, científica? ¿Cuáles son las causas directas o indirectas del problema? ¿Cuáles son los principales efectos? y ¿Qué dicen las estadísticas, tendencias y estudios sobre este tema en la ciudad y en el país?

Algunos objetivos de aprendizaje de esta unidad son:

1. Expresar ideas y argumentos claros para demostrar causas y efectos del problema global.
2. Analizar comparativamente el problema en el contexto global con el contexto nacional.
3. Referenciar fuentes de diferentes autores relacionando y contrastando las ideas de forma relevante.
4. Hacer citas apropiadas con fuentes que ofrecen información de viabilidad y veracidad.

La mayoría de las veces, conocer sobre una problemática es la apertura a más interés, curiosidad y motivación para desarrollar un proyecto sobre este tema. Siempre el enfoque del proyecto ha salido de algunas de las problemáticas abordadas en la primera unidad. Por ejemplo, un grupo de estudiantes realizó un proyecto de orientación vocacional para jóvenes del corregimiento de Pance después de descubrir las condiciones de la educación pública en Colombia, las dinámicas de oferta y demanda para ingresar a la Universidad del Valle, las estadísticas de escolaridad universitaria para los estudiantes egresados de las escuelas públicas en Cali, y los resultados de las pruebas estandarizadas como las Pruebas Saber 11 en la escuela pública. Sin tener acceso a toda esa información este grupo no habría conectado su interés y determinación en desarrollar un proyecto enfocado a la educación.

La articulación de saberes es un momento esencial debido que los estudiantes realizan dos procesos: conectan conocimiento y amplían sus comprensiones respecto a las problemáticas que están abordando. Esto dos procesos son necesarios para que el ABP pueda comenzar a organizarse, pues de acuerdo a Sánchez (2013) esta metodología “busca aplicar los conocimientos adquiridos sobre un producto o proceso específico, donde el alumno tendrá que poner en práctica conceptos teóricos para resolver problemas reales”.

Unidad 2: Caracterización del Socio Comunitario

El socio comunitario es la forma de nombrar a aquellas instituciones, organizaciones, fundaciones, comunidades o territorios con los que se desarrolla un proyecto social. En el escenario del Aprendizaje de Servicio, elegir una comunidad es una búsqueda que hace el estudiante hacia sus intereses e inquietudes de aprendizaje; por lo tanto, dicha comunidad puede tener diferentes cualidades y características dependiendo del proyecto, grupo de estudiantes o intención de enseñanza del maestro. Es decir, la caracterización les permite a los estudiantes tener un AS partiendo de “salir al encuentro de una necesidad comunitaria real, identificar dilemas éticos y aplicar principios en situaciones concretas. Las necesidades de la comunidad plantean situaciones reales, no hipotéticas o prefabricadas, sentidas por la comunidad” (Arratia Figueroa, 2008, pág. 64).

El primer año de este curso un grupo de 20 estudiantes podía dividirse en 4 subgrupos, y cada uno podía desarrollar un proyecto. Eso eventualmente condujo a trabajar con 4 socios comunitarios diferentes de manera simultánea en un año escolar. Esta estrategia fue pensada para atender el interés de aprendizaje de los estudiantes y mi intención era darles la oportunidad de mezclar sus pasiones, intereses y habilidades en un proyecto y comunidad específica. Por lo tanto, no era tan fácil reunir a todos los 20 en una misma idea.

Al principio los estudiantes podían proponer las comunidades. Así que, una vez determinaban que su interés era; por ejemplo, acercarse a una comunidad de adultos mayores en condiciones de abandono entonces seguía un proceso de investigar fundaciones u organizaciones que dieran una atención sistemática a la población con estas características. De ahí, probablemente surgieran 2 o 3 propuestas de las cuales eventualmente se elegía la que se ajustara más a todas las condiciones idóneas con relación a la seguridad, logística y disposición para la participación en el proyecto colaborativo.

Estas condiciones en la elección del socio comunitario tenían algunos factores favorables y otros desfavorables. Factores favorables eran el nivel de interés y participación de los jóvenes, algo que fomentaba el compromiso y la empatía con las comunidades, cada año había nuevas experiencias, se exploraban diferentes zonas de la ciudad y generaba una apertura a otros mundos posibles para los estudiantes, se elegía

un lugar en correspondencia con los intereses de los estudiantes. Como factores desfavorables encontraba que cada año se debía comenzar una relación interinstitucional nueva y todo el trámite administrativo que esto implica, la duración de los proyectos se limitaba a 10 meses y en consecuencia la calidad del servicio y el impacto en el desarrollo social de la comunidad se veía limitado, al explorar diferentes zonas de la ciudad la logística podía tornarse difícil de coordinar, poco práctico e ineficiente.

Estos elementos desfavorables y la reflexión sobre oportunidades de mejora en la estrategia pedagógica, me permitió llegar a ciertos aprendizajes que se volvieron concluyentes para la restructuración del curso. Primero, es mejor un proyecto donde la calidad del servicio a la comunidad sea significativo y sostenible que varios proyectos que se vuelvan diferentes iniciativas de generosidad de poco alcance con el socio comunitario. Segundo, un equipo numeroso de estudiantes enfocados en un mismo proyecto permite la división de comités para la ejecución de diferentes tareas. La diversidad, la negociación y el trabajo colaborativo florecen con más naturalidad en ese esquema. Tercero, las intenciones pedagógicas deben conectarse con los aspectos administrativos, logísticos, operativos y económicos del proyecto. Esta coherencia redundara en bienestar para el maestro, los estudiantes, el colegio y la comunidad.

Siendo así, actualmente cada grupo debe atravesar un proceso para elegir un socio comunitario con el que va a desarrollar su proyecto. Esa negociación se hace a través de discursos persuasivos, debates y conversaciones académicas que intentan anticipar todo lo que puede ocurrir en el proyecto para que los estudiantes puedan tomar una decisión lo más unánime posible. Tener a toda la clase enfocada en un mismo socio comunitario es definitivamente una experiencia de aprendizaje más profunda.

Realizando un balance de las tendencias de interés que manifestaban los estudiantes al escoger las fundaciones u organizaciones, fui observando que de manera recurrente los intereses de los estudiantes estaban centrados en poblaciones donde se pudiera interactuar con niños, jóvenes, adultos mayores, perros o animales maltratados. En esa misma línea era recurrente el interés por comprender problemáticas como la pobreza, la violencia, el acceso a la educación, el calentamiento global y la deforestación.

Por lo tanto, empecé a consolidar una relación con socios comunitarios que respondieron a los intereses recurrentes de los estudiantes y que estuvieran ubicados en la comuna 22 donde está localizado nuestro colegio. Poco a poco encontramos que para desarrollar proyectos con comunidades en condición de vulnerabilidad no teníamos que recorrer la ciudad o ir lejos de nuestro entorno inmediato. Ampliamos nuestra visión de intervención frente a las vulnerabilidades de interés y al mismo tiempo focalizamos nuestra mirada sobre un rango geográfico más cercano. Alrededor de nuestro colegio encontramos un albergue para la protección animal, una fundación para ancianos, un hogar de paso para niños abandonados, un refugio para madres adolescentes, un conjunto de escuelas públicas, humedales, eco parques o zonas de reserva forestal.

Todos estos escenarios propicios para desarrollar los proyectos que eran de interés para los estudiantes.



Fundación Paraíso de la Mascota



Ecoparque "El Embudo" vía a Pance



Trabajadores de Transporte, Operaciones y Mantenimiento del Colegio Bolívar



Escuela Pública de Pance



Fundación El Cottolengo

Fotografía 2. Socios Comunitarios.

Fuente: Archivos de Sistematización Clase GIN del Colegio Bolívar

En esta vía, la unidad didáctica que refiere a la caracterización del socio comunitario básicamente propone un recorrido para visitar 6 diferentes socios comunitarios en la comuna 22. El recorrido incluye una visita guiada por el lugar y entrevistas con los líderes de cada comunidad. En esta etapa, no se desarrollan actividades extensas, es más bien un reconocimiento del entorno y de las posibles rutas de acción que podrían desarrollarse en la comunidad.

Es posible que después de este recorrido el grupo de estudiantes tenga una decisión unánime o que queden los intereses divididos entre dos o tres alternativas. Si es el segundo caso, se retorna al periodo de negociación a través de discursos persuasivos basados en la argumentación, debates y conversaciones académicas que intentan anticipar todo lo que puede ocurrir en el proyecto para que los estudiantes puedan tomar una decisión lo más unánime posible.

Una vez el grupo escoja el socio comunitario con el que quiere desarrollar su proyecto, se generan una serie de actividades que retoman algunos componentes de la investigación acción participativa. Entre ellos, diferentes tipos de actividades para recoger una información que les permita identificar las necesidades reales de la comunidad; tales como: registro de observación participante, entrevistas, encuestas, entre otras formas de reconocimiento. Los estudiantes también consultan antecedentes de proyectos: pueden ser intervenciones en esta comunidad, proyectos de estudiantes de años anteriores, o proyectos en comunidades con características similares.



Fotografía 3: Encuesta de Caracterización a 45 Trabajadores de Mantenimiento y Operaciones del Colegio Bolívar. Fuente: Archivos de Sistematización Clase GIN del Colegio Bolívar

Esta etapa tiene como propósito que el grupo de estudiantes se pueda nutrir de suficiente información para plantear un proyecto que sea específico, realista, relevante y sostenible para el socio comunitario. En otras palabras, esta unidad es la confluencia de una mirada sensible, un pensamiento crítico y creativo que actúan como brújula y empoderan a los estudiantes para construir un mapa o ruta de acción, que parte de “una valoración que permitirá discriminar entre formas de vida que se aceptan y formas de vida que se deben cambiar” (Puig & García, 2015, pág. 10). En esta unidad el AS fomenta la educación en aquellos valores que dignifican la vida y favorecen los cambios sociales de manera estable y positiva.

Unidad 3. Planteamiento del Proyecto de GIN

Al haberse desarrollado la unidad 1 y 2 se crean los insumos necesarios para el planteamiento del proyecto, es el procedimiento a seguir para recopilar toda la información de un sistema o conjunto de actividades orientadas a perseguir un objetivo concreto. Los primeros pasos están orientados a la sistematización y análisis de la información recopilada en la caracterización del socio comunitario para identificar una situación problema. Más adelante se determina el propósito y la razón de la ejecución del proyecto. Se espera que el proyecto responda a una solución realista y sostenible del problema en mención. La coherencia en todos los elementos propende por la calidad del resultado final.

En el desarrollo de esta unidad confluye la metodología del ABP y el AS en la medida en que son líneas de aprendizaje que les posibilitan a los estudiantes organizar sus pensamientos, comprensiones sobre la comunidad a intervenir y elaborar una ruta de acción en la cual las personas de la comunidad se empoderen de las estrategias de

cambio y las sostengan a través del tiempo. La relación de ABP y AS construye entonces

El propósito de orientar el proceso educativo, las actividades académicas cuentan con documentos e instancias planificadas previamente. [...] Los estudiantes reciben en detalle los aspectos propios de la metodología, como propósitos, objetivos, forma de detección de necesidades de la comunidad en la que interactuarán, estrategias de comunicación con organizaciones sociales, instancias de reflexión y evaluación de aprendizajes y del servicio (Arratia Figueroa, 2008, pág. 65).

Ahora, para dar lugar a esta unidad la pregunta que debe considerar el lector es ¿Cómo es el procedimiento para el planteamiento del proyecto? Los estudiantes siguen una guía, cuyas fases va descomponiendo la gestión del trabajo de campo. A través de las siguientes etapas:

1. Identificación del problema: Esta parte consiste en plantear el objetivo general del proyecto, el cual surge del diagnóstico de las necesidades halladas en la caracterización del socio comunitario. Por su formulación puede admitir varias interpretaciones y no hace referencia a conductas concretas. Se podría decir que es de las cosas más importantes, no sólo identificar un objetivo sólido y que cubra una necesidad real en la población, sino mantener ese objetivo a lo largo del desarrollo del proyecto.

Como ejemplo podemos indicar que para formular objetivos generales se suelen utilizar verbos del estilo: conocer, comprender, analizar, evaluar, etc. Estos verbos admiten varias interpretaciones y no son directamente observables. El objetivo debe cumplir con las siguientes características:

- CLARO: formulado en un lenguaje comprensible y preciso, fácil de identificar.
- FACTIBLE: posible de alcanzar con los recursos disponibles, con la metodología adoptada y dentro de los plazos previstos.
- PERTINENTE: tiene una relación lógica con el tipo de problema que se pretende solucionar en la caracterización del socio comunitario.

Después se formulan los objetivos específicos que indican ¿Cómo va a cumplirse el objetivo general? ¿Qué se espera obtener? ¿Cuánto se quiere hacer? ¿Cuáles son los productos resultantes del proyecto?

Ejemplo de Proyecto El Embudo:

Objetivo General: Fortalecer la identidad del Ecoparque El Embudo como un territorio de la comunidad caleña para promover cultura ciudadana.

Objetivos Específicos:

- Promover en la comunidad el aprecio y cuidado por la biodiversidad del ecosistema de Pance.
- Construir una infraestructura sostenible para promover actividades lúdicas y recreativas en el Ecoparque.

- *Conectar a la comunidad con la naturaleza a través de actividades recreativas, artísticas y ecológicas.*
- *Fortalecer la identidad del Ecoparque como un territorio de la ciudadanía, promoviendo normas para la protección del Ecoparque.*

Desde este momento los estudiantes han ido eligiendo la manera en que quieren vincularse con el proyecto en la ejecución de tareas. Una vez tenemos una caracterización de las necesidades de la comunidad los estudiantes hacen lluvia de ideas para pensar diferentes maneras de generar acciones sostenibles con esa comunidad. De esa lluvia de ideas empiezan a generarse subgrupos que exploran la viabilidad de esas ideas. Desde aquí se conforman subgrupos que hemos denominado Comités. Cada objetivo específico corresponde a un comité que agrupa estudiantes por sus intereses, habilidades y gustos. Dichos subgrupos eventualmente se convierten en los comités que serán los equipos de trabajo para toda la duración del proyecto.

2- Justificación: En un texto argumentativo en el cual los estudiantes indican ¿cuál es la razón de hacer el proyecto? ¿Qué problema busca resolver? ¿Quiénes son los beneficiarios directos? ¿Quiénes son los beneficiarios indirectos? Si este proyecto no se hiciera ¿qué efectos podría alcanzar ese problema?

Este es un ejercicio de escritura individual, cada estudiante responde a estas preguntas de acuerdo a sus argumentos y a un sustento teórico; es decir, a la búsqueda de un artículo de información verídica y confiable que le aporte elementos para apoyar sus ideas. Posterior a esto, dos estudiantes voluntarios hacen un ejercicio de escritura que intenta recopilar apartados de la mayoría de los estudiantes de una manera coherente y cohesionada.

Ejemplo de Proyecto Educación Complementaria con niños de la Escuela Pública:

Escrito individual sobre la Justificación del Comité Ambiental:

El comité ambiental tiene el propósito de volver la mirada sobre las actividades agrícolas en pance para mejorar la seguridad alimentaria en las familias de la comunidad de la escuela. Dado que la escuela tiene un enfoque técnico vocacional en el área del ecoturismo, nos parece que es muy pertinente que desde una temprana edad conozcan los procesos básicos de las plantaciones y la importancia que tienen en la vida diaria. Con estos conocimientos ambientales tendrán un mejor cuidado del entorno ambiental, un aspecto clave en la situación actual de la sociedad. Según Pedro César Cantú-Martínez, de la UANL, “la degradación ambiental que actualmente se suscita se ha erguido como uno de los problemas más significativos, particularmente desde las postrimeras décadas del siglo XX,” (Pág. 2).

Nuestro comité busca resolver el problema de la seguridad alimentaria en zonas marginadas como Pance, y busca paralelamente aminorar las causas y efectos del cambio climático. Por una primera parte, si logramos esparcir plantas con alto

contenido de nutrientes en la zona, se tendría una fuente segura y económica de alimentos saludables. La cifra que publica la página [Global Issues](#) en 2017 es impactante: “casi 124 millones de personas en 51 países se enfrentaron a problemas de seguridad alimentaria.” La falta de alimentos saludables es un problema que muchas personas padecen actualmente, y nos parece crucial poder mejorar estas situaciones.

Con este proyecto también buscamos que la comunidad elegida pueda tener más conciencia acerca de la situación del ambiente, lo que ayudaría con el problema de pérdida en la biodiversidad de los ecosistemas. Brindando educación ambiental a los estudiantes los beneficiaría directamente, y con los conocimientos que planeamos transferirles tendrán una herramienta que les durará de por vida y les servirá para su futuro significativamente. El profesor de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Pedro César Cantú-Martínez, sostiene que la educación ambiental:

“en los alumnos ideas básicas de gran alcance, esto es, lograr el desarrollo de los individuos en plenitud humana, además de formar una conciencia colectiva, que muestre, aparejada, una acción educativa que permita la transmisión eficiente de las nociones científicas, y que, además, encare la tarea de formar una conciencia política, que haga de cada grupo social, como individuo, un miembro activo de su sociedad y una opinión que contribuya a la toma de decisiones y a la acción política,” (Pág. 4).

Dada la importancia de educar desde una temprana edad el tema con tantas repercusiones positivas en la sociedad, nuestro proyecto tendrá efectos muy buenos en la comunidad de Pance. Un grupo de 30 estudiantes con conocimientos actualizados acerca de cómo cuidar el medio ambiente beneficiará las zonas verdes del área, del colegio y de sus casas; además, si al crecer se convierten en trabajadores de ecoturismo, por ejemplo, tendrán conocimientos que pueden propagar a muchas personas con facilidad. El alcance que puede llegar a tener las enseñanzas que les brindaremos son difíciles de medir, pero tendremos la seguridad que serán muy significativas.

El beneficiario indirecto es la comunidad. Las personas educadas en temas de la naturaleza viviendo en el área servirán de apoyo a la comunidad en los aspectos del ambiente y de la seguridad alimentaria. Si este proyecto es exitoso, toda la comunidad de Pance se beneficiaría.

Información adicional: Problemas de la educación en la escuela pública de Pance establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo: “La comunidad manifiesta que dentro de las causas de este problema se encuentran la falta de apoyo estatal, la insuficiente inversión social, una débil organización y presión ciudadana, insuficiencias en el personal para la formación deportiva, artística y medioambiental, junto con la carencia de infraestructura y dotación; unido lo anterior se encuentra un escaso sentido de pertenencia, el desconocimiento de la normatividad y en políticas educativas, y la negligencia de la comunidad educativa.”

Referencias:

1. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n3/a03v18n3.pdf>
2. *Plan de Desarrollo, Corregimiento de Pance.*
3. <http://www.globalissues.org/news/2018/09/27/24537>

3. Identificación de actividades y tareas: Al tener claridad del objetivo que se quiere alcanzar y de la importancia de lógralo. En esta parte del proyecto se definen las acciones para lograr los objetivos específicos. A continuación, en la Tabla 4, un ejemplo:

Objetivos Específicos	Actividad	Descripción de la Actividad	Tareas
Promover hábitos de alimentación saludable entre los jóvenes de la sección de HS.	Talleres de Culinaria	Conformar un club de estudiantes interesados en participar de un taller de culinaria al mes. Enseñar recetas saludables, creativas, deliciosas y fáciles de preparar. Enseñar a valorar la tabla nutricional de cada comida a través del taller.	<p>*Solicitar permiso con el director de sección para convocar al club.</p> <p>*Consultar con el director sobre aspectos logísticos como: lugar, materiales, fechas etc.</p> <p>*Investigar recetas con las características especificadas.</p> <p>*Consultar con un nutricionista para ampliar la comprensión de la tabla nutricional.</p> <p>*Hacer talleres de prueba con las diferentes recetas.</p> <p>*Sacar presupuesto específico de cada receta. Etc...</p>

Tabla 4. Objetivo Específico de un Comité y su plan de acción. Fuente: Creación propia.

En este plan aparece un componente fundamental del curso y es la confrontación con las implicaciones de materializar una idea. Hacer la lista de tareas asumiendo la total responsabilidad de acciones correspondientes al contenido de las actividades y además a la logística (transporte, refrigerio, autorizaciones, reserva de espacios, consecución de recursos etc.) es un reto importante para jóvenes que usualmente tienen mucho apoyo externo para el desarrollo de sus actividades cotidianas.

4. Trabajo De Campo: es el momento de programar en un calendario las actividades y tareas, para darles un plazo estimado. Se deben considerar las fechas especiales del calendario académico (Receso acción de gracias, festivos, días curriculares...etc.) Los estudiantes pueden utilizar una herramienta como *Google calendar* para que todos los miembros del grupo estén disponibles y preparados para las actividades. Esta tarea es de alta complejidad para los jóvenes, exige de autonomía, capacidad para resolver los problemas y una mirada sistemática de todos los componentes involucrados en la

gestión del proyecto. Es uno de los componentes de constante actualización porque la responsabilidad del cumplimiento depende de elementos internos de la clase, pero sobre todo de factores externos del colegio y del socio comunitario.

La ejecución del trabajo de campo puede variar dependiendo del grupo de estudiantes, del socio comunitario y de los objetivos del proyecto. Puede ocurrir en la jornada escolar, en jornadas extraescolares o actividades especiales en fines de semana. Los encuentros pueden ocurrir todos en las instalaciones del socio comunitario, todos en el Colegio Bolívar o distribuidos en ambos escenarios. También puede ocurrir que las acciones para cumplir las metas necesiten un alto componente de investigación y planeación en clase y que el tiempo de visitas al socio comunitario sean más reducidas y estratégicas.

Por ejemplo, si los estudiantes son de noveno o décimo grado; el trabajo de campo debe tener mínimo 24 horas de interacción comunitaria dado que esto equivale a sus horas de servicio social obligatorio para el cumplimiento de la ley que requiere servicio comunitario por parte de los estudiantes de bachillerato en Colombia. Los estudiantes de once y doce grado tienen más flexibilidad para determinar el número de horas en campo, por lo general esto no implica una reducción en el tiempo. El nivel de compromiso y entusiasmo siempre hace que se realicen las horas de trabajo de campo que sean necesarias para cumplir los objetivos. De cualquier manera, durante 8 meses el tiempo mínimo de trabajo en campo es de 24 horas y el máximo lo determinan los estudiantes; hemos tenido cronogramas hasta de 70 horas en campo.

Existen diferentes estrategias para el trabajo de campo que han ido surgiendo a través de los años, los estudiantes en este momento de planteamiento del proyecto eligen cuales usar entre las siguientes opciones:

- Sesión de todos los comités ejecutando tareas simultáneamente.
- Sesión de todos los estudiantes apoyando la tarea de un comité específico.
- Sesión de asistencia de un comité a campo dirigiendo actividad con la comunidad.
- Sesión de todos los comités ejecutando tareas con voluntarios externos a la clase.
- Sesión de participación en actividades de la ciudad que entren en coherencia con los objetivos del proyecto.



Fotografía 4: Carrera 5k denominada “Animal Run” en Pance. Proyecto Paws Año 2015. Movimiento Ciudadano para la protección animal, cooperación con fundaciones y universidades.

Fuente: Archivos de Sistematización Clase GIN del Colegio Bolívar

- Sesión integrada con estudiantes de servicio social obligatorio del colegio que estén haciendo su programa en la misma comunidad.
- Sesión de apoyo voluntario en actividades propias del socio comunitario.

El trabajo de campo se vuelve el entramado de interacciones humanas; implica convivir, crear y ejecutar juntos diferentes acciones que conlleven al desarrollo social de esa comunidad. En esta unidad se hace un plan que es flexible y se adapta a las necesidades del proyecto a través del transcurrir de su ejecución.

5. **Recursos:** identificar qué elementos se necesitan para ejecutar las actividades, ya sean humanos, materiales o financieros.

Humanos: identifique líderes de la comunidad que sean respetados, confiables y expertos en el tema de su proyecto. Establezca contacto con ellos para convertirlos en aliados estratégicos para conseguir su objetivo.

Materiales: enliste materiales No fungibles (aquellos que por su naturaleza no se consumen o desgastan) y fungibles (aquellos que por su naturaleza se consumen o gastan) Siguiendo el ejemplo del Club de Culinaria, Fungibles: alimentos para preparar la receta. No fungibles un horno microondas, una licuadora, utensilios de cocina etc. Algunos materiales deberán estimarse en el presupuesto y otros no porque pueden prestarse y devolverse sin un costo. Sin embargo, todos deben estar enlistados en los recursos.

Financieros: una vez ya saben los puntos anteriores, los estudiantes pueden estimar inversión de dinero en el proyecto. Se calculan los costos de cada producto o servicio y se sacan los costos totales.

6. **Sostenibilidad:** la sostenibilidad se refiere, por definición, a la satisfacción de las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las suyas, garantizando el equilibrio entre crecimiento económico, cuidado del medio ambiente y bienestar social. En el caso del proyecto de GIN los estudiantes necesitan definir la sostenibilidad de acuerdo a tres pilares:

- *Pilar Financiero:* acorde al balance de recursos financieros ¿cuánto dinero necesita para desarrollar su proyecto? Y entonces, ¿cuál es el plan para la recaudación de fondos, patrocinios, donaciones etc.? Los estudiantes no pueden desarrollar el proyecto con recursos propios, si estos son admitidos se



consideran una inversión inicial que será devuelta a través de actividades creativas para la consecución del dinero.

*Fotografía 5. Recaudación de Fondos en “Farmers Market” del Colegio Bolívar. 2014
Fuente: Archivos de Sistematización Clase GIN del Colegio Bolívar*

- *Pilar Social:* ¿cómo alentará el empoderamiento de las partes interesadas (Plan de Comunicaciones) y se asociará con los líderes de la comunidad para garantizar un cambio duradero para el desarrollo social?
 - *Pilar Ambiental:* en este proyecto ¿Cuáles son las mejores prácticas para crear un cambio sostenible y amigable con el medio ambiente?
- 7. Evaluación del Impacto Esperado:** ¿cómo realizará una medición del estado inicial del problema para luego analizar los efectos de su trabajo?

Para el desarrollo de este ítem en el planteamiento del proyecto he consolidado una articulación curricular con el profesor asesor en el campo de matemáticas en la sección de bachillerato del colegio. El participa de manera activa en las clases de ideación de los objetivos de cada comité y les da retroalimentación acerca de ¿cómo se mediría el resultado de ese objetivo? Así mismo desarrolla unas clases que tienen como propósito acompañar al grupo de estudiantes en la comprensión sobre: ¿cómo analizar los datos? ¿cómo medir cuantitativamente y cualitativamente cierto tipo de datos? ¿cómo elegir los instrumentos de medición apropiados para cada objetivo? Y finalmente acompaña el proceso para el diseño de instrumentos, aplicación y análisis de resultados.

Esta estrategia ha mejorado notablemente la manera en que los estudiantes asumen con rigurosidad la medición del impacto de su proyecto. Lo visualizan desde el planteamiento y le hacen seguimiento en el cierre del proyecto casi 8 meses después. Poder ver los resultados y analizarlos les permite ser autoreflexivos, críticos y analíticos sobre el proceso.

Unidad 4 Trabajo de Campo:

Esta unidad corresponde al tiempo de ejecución de las actividades que estarán encaminadas al cumplimiento de los objetivos específicos del proyecto. El trabajo de campo contiene tres momentos que se van constituyendo en un ciclo: Planeación, Ejecución y Evaluación.

Ejemplo de Planeación para una Sesión del Proyecto Formafuturo:

Información General:

Proyecto: FormaFuturo

Actividad: Conociéndonos

Fecha: 28 enero de 2019

Horario: 12:00 m.d. - 1:00 p.m.

Lugar: Institución Educativa de Pance

Objetivo de la sesión: Conocer más a fondo a los estudiantes de la IEP y sus intereses, formar vínculos con ellos, y revisar las encuestas para hacer correcciones y aclarar los puntos clave.

hora	actividad	descripción	Encargado/ materiales
12:00-	<i>Introducción a</i>	<i>Breve re-introducción a FormaFuturo.</i>	María / Introducción
12:10	<i>FormaFuturo/ División de grupos</i>	<i>División en grupos de 4 (cada grupo tiene 2 estudiantes IEP y 2 estudiantes CB).</i>	Jessica / Cinta y Sharpie
12:10-	<i>Metas para el</i>	<i>Compartir de refrigerio con los estudiantes mientras</i>	Todos/ Imagen;

12:25 Año Nuevo/
Compartir de
comida conversan en los grupos acerca de metas del año
nuevo, usando como referencia la imagen. Mecato (papas y jugo)

Cada uno elige 2 metas y cuenta al grupo sus
motivos.



12:25- Corrección de
12:30 encuestas Discutir respuestas poco claras en las encuestas y
hacer correcciones. Isabela / Encuestas
que los estudiantes
diligenciaron
previamente.

12:30- Conversación
12:55 sobre carreras,
profesiones u
oficios de
interés. Hablar sobre las opciones de carreras que cada
persona del grupo tiene pensado. La conversación
será guiada por preguntas que se sacan de una bolsa
al azar para incentivar la auto-reflexión.

Las preguntas son:

¿Qué trabajo crees que te haría feliz?

¿Qué actividades te gusta hacer en tu tiempo libre?

¿Cómo crees que se podría conectar con un
ambiente laboral?

¿Por qué te interesa este trabajo?

¿Conoces otras áreas similares a este trabajo?

¿Quieres un trabajo de investigación o de interacción
con otras personas?

¿Qué sabes acerca de tu carrera ideal? (Horarios,
especialización, dificultades, etc.)

12:55- Cierre
1:00 Juan Manuel /
Conclusión

Conclusión a la actividad. Mencionar futuras sesiones
planeadas.

Una vez se tiene la planeación se comparte con el líder del socio comunitario para validar la pertinencia de la propuesta. Se recibe retroalimentación de los líderes del socio comunitario y se aprueba el desarrollo de la sesión con los ajustes necesarios. Después de la sesión con la comunidad en la clase se tiene un espacio de evaluación denominado asamblea. En este espacio se comparte la manera en que los estudiantes vivieron la experiencia alrededor de tres preguntas ¿Qué valoro? ¿Qué me preocupa? ¿Que propongo? En la asamblea un estudiante asignado se encarga de registrar las observaciones de los compañeros en una bitácora del proyecto y esto nos permite tener una sistematización de las experiencias, acciones y resultados del trabajo de campo.

La voz del líder del socio comunitario en el proceso de retroalimentación cumple una función importante para poder promover el Aprendizaje de Servicio, debido a que esta metodología “tienden a la promoción social y no al asistencialismo, ya que [está basada] en una concepción de relación horizontal entre [la institución educativa] y el socio comunitario, quien es un agente activo en el diagnóstico, comprensión y resolución de sus problemáticas” (Jouannet, Salas, & Contreras, 2013, pág. 206)

Usualmente, el trabajo de campo podría durar alrededor de 8-meses. Incluyendo en las actividades en campo la consecución de recursos y materiales. De manera orgánica el planteamiento del proyecto de GIN y el trabajo de campo se van desarrollando de forma simultánea; específicamente en la identificación de actividades y tareas, trabajo de campo, recursos, sostenibilidad y evaluación del impacto esperado.

El trabajo de campo varía dependiendo del tipo de proyecto y del socio comunitario. Por ejemplo; con la escuela pública las actividades están conectadas al calendario escolar, con el refugio de animales algunas actividades pueden desarrollarse los fines de semana de acuerdo a la agenda del refugio. Siendo así, algunos proyectos pueden tener la mayoría del tiempo en planeación y gestión de recursos y otros pueden tener la mayoría del tiempo en el vínculo con la comunidad directamente.

La mayoría de las actividades tienen una conexión con escenarios de la vida cotidiana y por fuera del salón de clase, posibilitando que afloren comprensiones sensibles de las realidades humanas e institucionales que sensibilizan y exigen el fortalecimiento de las estrategias para que el trabajo de campo pueda desarrollarse cumpliendo con el objetivo del proyecto y tanto los estudiantes como los socios comunitarios viven una experiencia lo más significativa posible.

Después de los primeros 3 años de esta clase, hicimos una conexión en el colegio con la coordinación del servicio social obligatorio. Y actualmente los estudiantes que cursan GIN validan sus horas de servicio social obligatorio a través de su proyecto. Para estos estudiantes se aplican algunos acuerdos y condiciones establecidos según el colegio. Para los grupos que no están condicionados bajo este parámetro existe mayor flexibilidad sobre la cantidad de tiempo en el campo.

Generalmente lo que ocurre es que el grupo de estudiantes define qué, cómo y cuándo se va a realizar. Los estudiantes destinan bastante tiempo extraescolar en el desarrollo de su proyecto, la mayoría con interés, disposición y absoluto compromiso. Uno de los factores determinantes para saber si se inscriben en el curso es saber si estarán dispuestos a dedicar parte de su tiempo libre en el desarrollo del proyecto.

Cabe resaltar, que desde el momento en que los estudiantes piensan por primera vez participar en esta clase, se abre un proceso de aprendizaje, pues ese primer momento en el que tienen que considerar el compromiso de invertir tiempo libre para desarrollar un proyecto, lo sitúa en uno de los retos más grandes que enfrentamos los maestros: el trabajo autónomo. Para que un estudiante pueda pensar en el trabajo autónomo es necesario pueda partir del reconocimiento y la organización de su propio deseo y en el contexto educativo un proyecto permite “incorporar el componente de autonomía del alumnado en las elecciones, y debe contar con tiempos de trabajo sin supervisión. Según los expertos, los estudiantes que perciben una mayor autonomía, tienden a tener experiencias más positivas y a percibir mejor este tipo de estrategias metodológicas (Liu, Wang, Koh, & Ee, 2008 citados en Sánchez, 2013, pág. 2).

Unidad 5 Evaluación y Sistematización:

La sistematización refiere a diferentes actividades de registro que ejecutan los estudiantes durante el curso; por ejemplo: entrevistas, observaciones, registros de actividades, formatos de planeación, fotografía, video, cotizaciones, actas de asambleas, reporte de investigación entre otros. Todas estas actividades se consignan en un folder común donde todos los estudiantes contribuyen a la actualización constante de esta información.

Por lo tanto, se espera que la sistematización de esta información sirva para que el grupo pueda valorar la asertividad y efectividad de su dinámica como grupo y de su trabajo individual. También un segundo sentido es organizar la información para que futuros grupos de estudiantes tengan como referencia el proyecto, bien sea porque van a trabajar con el mismo socio comunitario o porque van a desarrollar actividades similares. Esta unidad entonces es un proceso continuo que va enriqueciéndose de manera simultánea a la ejecución del trabajo de campo del proyecto, “los momentos y espacios para el aprendizaje están bien planificados. [Este proceso se da] en varios momentos: antes, durante y después del servicio. El aprendizaje debe estar sistematizado y planificado” (Campo, 2014, pág. 200)

De otro lado está la evaluación, y la forma en que se sistematiza la información le permite al grupo y al profesor revisar los procesos, el asertividad y los aspectos a mejorar. Siendo así, la evaluación del curso se acoge a los acuerdos del Colegio Bolívar basados en las investigaciones de Marzano, Pollock, Guskey, Cooper, Stiggins, O'Connor y Chappuis. Respecto de la evaluación formativa y sumativa.

La evaluación cumple diversos propósitos en momentos diferentes. Las *evaluaciones formativas* se utilizan a diario para informar a los estudiantes de dónde se encuentran actualmente en cuanto a sus habilidades con el fin de ayudarlos a mejorar. Las

evaluaciones formativas también se utilizan para informar al equipo de profesores acerca del nivel de éxito de sus estrategias de enseñanza. Las *evaluaciones sumativas* se realiza durante cada período académico, buscando recoger información sobre el estado actual de cada estudiante en momentos puntuales para informar a otros en qué punto se encuentran los estudiantes respecto de sus habilidades específicas y constituyen un 100% de la calificación del estudiante.

Basados en estos referentes cada unidad tiene evaluaciones formativas y sumativas y en esta clase se evalúa desde tres frentes: 1) Aprendizajes del estudiante 2) Trabajo Colaborativo e 3) Impactos del Proyecto Comunitario.

A continuación, un listado de los aspectos que son objeto de autoevaluación y coevaluación en la clase de GIN:

Aprendizaje del Estudiante:

- Compromiso y Responsabilidad
- Capacidad de establecer relaciones empáticas con los demás.
- Respeto a la diferencia.
- Capacidad para aceptar la frustración
- Liderazgo y participación en el equipo.
- Indagación, Reflexión y Análisis
- Habilidades comunicativas: Expresión, Argumentación, Escucha, Diálogo

Trabajo Colaborativo:

- Formulación de hipótesis, Síntesis y comprensión de retos sociales
- Debate (disentir, sintetizar, consensuar)
- Resolución de conflictos (mediar)
- Recursividad (negociar, tramitar, solucionar)
- Gestión del Proyecto (planear, diseñar, organizar, ejecutar, implementar, evaluar)

Impactos del Proyecto Comunitario:

- Cumplimiento de metas del proyecto
- Liderazgo de la comunidad en el proyecto
- Contribución para mitigar los efectos de los problemas de la comunidad.
- Reconocimiento y valoración de la comunidad.

Lo anteriores aspectos metodológicos que caracterizan al curso y la forma en que los estudiantes se involucran en cada componente corresponden a una estructura compartida en todos los grupos de la clase independientemente del socio comunitario, el problema elegido y las metas de servicio en la comunidad que se haya establecido en cada grupo, obteniendo como resultado un recorrido que año a año se fortalece no sólo con las claridades de las bases pedagógicas que inviste la clase de GIN, mis experiencias como maestras que cuida, acompaña y provoca escenarios de aprendizaje, sino que el fortalecimiento de la clase, también toma una vertiente de gran valor, su centro, es decir los estudiantes. Por tal razón considero que es necesario abrirle camino a la voz de los

portadores de la clase de GIN, pues como maestra sólo ofrezco un escenario de aprendizaje, pero son los estudiantes los que hacen vibrar el sentido de crear un espacio pedagógico que le apuesta a la juventud como un recurso vital para las transformaciones sociales.

Capítulo III- Huellas de los Estudiantes: desarrollo y aprendizaje profundo

La experiencia del estudiante y los aprendizajes que conquistan al transitar por este curso inicialmente parecían muy obvios. El estudiante aprende sobre los problemas globales y su manifestación a nivel local, se experimenta en la formulación de hipótesis y generación de soluciones y atraviesa experiencias auténticas para la gestión de proyectos. Sin embargo, con el recorrer del tiempo fui observando y ampliando la comprensión de las diferentes habilidades que se cultivan con esta clase. Varios insumos me permitieron ir identificando con más claridad los aprendizajes que los estudiantes conquistaban a través de la clase.

Por ejemplo, las conversaciones de autoevaluación con los jóvenes, las encuestas de estudiantes sobre el curso al finalizar el semestre, las devoluciones de los padres de familia en la entrega de reportes académicos, la retroalimentación de los líderes del socio comunitario entre otros. De manera espontánea fui encontrando que además del aprendizaje de los problemas sociales y ambientales, además del aprendizaje de contenidos propios de las ciencias sociales y naturales, estaba ocurriendo el fortalecimiento de competencias transversales en la vida de los estudiantes.

Dicho fortalecimiento posibilita confirmar mi idea de que el desarrollo de la participación ciudadana está anclado al desarrollo socio afectivo, pues el individuo que desea promover cambios en el colectivo debe fortalecer sus habilidades para relacionarse con la comunidad, comprender sus realidades y diseñar estrategias o planes de acción que garanticen que dichos cambios puedan trascender el aquí y el ahora y no estén supeditados a la presencia de agentes externos a la comunidad, sino que será el mismo colectivo quién se encargará de darle sostenibilidad a las transformaciones. Por lo tanto, para hilar este capítulo con el recorrido previamente presentado, considero necesario resaltar que “la educación en valores comienza interrogando el mundo de la vida que nos acoge: mirando y valorando la actualidad de la vida y de nuestra vida para trazar un recorrido propio y apropiado” (Puig & García, 2015, pág. 9).

En ese orden de ideas, el presente capítulo responde a un ejercicio de investigación cualitativa para describir con precisión ¿Qué aprende el estudiante? ¿Cómo se fortalecen las habilidades de comunicación asertiva? ¿Por qué favorece el trabajo colaborativo? ¿Cómo incentiva la creatividad? ¿Por qué brinda herramientas para promover el pensamiento crítico y la resolución de problemas? ¿Qué gana el joven en el desarrollo personal de su carácter? ¿Cómo construye su ciudadanía a partir de la experiencia? Las estrategias y procedimientos que se utilizaron para la recolección de la información no están bajo el paradigma de estandarización, la estadística o la generalización, al contrario, se busca comprender a los estudiantes y sus aprendizajes desde la perspectiva holística.

En esta medida, voy a valorar el aprendizaje de los estudiantes a través de las seis competencias del siglo XXI planteadas por Michael Fullan - Joanne Quinn - Joanne McEachen (2017) en su libro “*Deep Learning: Engage the world, change the world*”;

las cuales se definen como el conjunto de competencias que todos y cada uno de los estudiantes deben lograr y en las que deben ser excelentes para florecer en el mundo complejo de hoy.



Figura 7. Competencias para el Siglo XXI. Fuente: Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). Deep Learning; Engag the world change the world. Country Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

Por lo tanto, en el presente capítulo el lector encontrará en primer lugar, una introducción acerca de “El Aprendizaje Profundo” que permitirá contextualizar el origen y sentido del planteamiento de las competencias. En segundo lugar, las verbalizaciones de los estudiantes, profesores y padres de familia que sustentan la forma en que la experiencia de la clase GIN favorece dichas competencias en el siguiente orden: Pensamiento Crítico, Creatividad, Comunicación, Colaboración, Carácter y Ciudadanía.

El aprendizaje profundo

“Frente al auge de la globalización, de una economía fundamentada en el conocimiento y de las tecnologías digitales, aparecen nuevas formas de pensar el sistema educativo: la enseñanza y el aprendizaje” (Cuthbert, Cuthbert, & Trumbley, 2015, pág. 58). El planteamiento refiere a que el sistema educativo necesita preparar a la juventud para tener una participación efectiva en este tipo de mundo, un mundo que requiere nuevas formas de pensar, nuevas formas de trabajar y nuevas formas de vivir y convivir. Un mundo donde se requiere de la conexión con otros para crear soluciones innovadoras y sostenibles que puedan ser implementadas en el mundo real.

La experiencia del convivir apunta a la tarea que hay que llevar a cabo para superar la tendencia al propio aislamiento e individualismo, así como también la tendencia a tratar a los demás como cosas que podemos usar. Se trata de establecer vínculos basados en la apertura, la comprensión y el compromiso en la realización de proyectos comunes. (Puig & García, 2015)

En este sentido, “hay un movimiento emergente de investigación y literatura educativa que se refiere al concepto de aprendizaje profundo. Este concepto va más allá del dominio del conocimiento del contenido existente para crear y usar nuevo

conocimiento” (Cuthbert, Cuthbert, & Trumbley, 2015, pág. 59). Consiste en el aprovechamiento de los recursos existentes para liberar el potencial creativo de los estudiantes y fomentar transformaciones en el mundo fuera de la escuela. La enseñanza pasa de centrarse en *el saber* del contenido para enfocarse en *el hacer* con el aprendizaje. Las tareas de aprendizaje profundo se caracterizan por ser desafíos que evocan la proactividad, la exploración, la conexión, la perseverancia y que enfocan estos esfuerzos en propósitos que propenden por la transformación del mundo real. En otras palabras, el conocimiento que adquiere un joven va a tener un sentido si contribuye a la constitución de su subjetividad en cohesión con su contexto, con el fortalecimiento del tejido social y la protección de la humanidad completa.

En coherencia con estos fundamentos, la experiencia educativa es centrada en el aprendizaje del estudiante, sus pasiones, intereses, necesidades, fortalezas y aspiraciones son tenidas en cuenta a la hora de plantear los objetivos de aprendizaje. Los estudiantes juegan un papel activo en el diseño de su propia educación y son cada vez más responsables de su propio éxito de aprendizaje. Este enfoque flexible se sirve de experiencias no convencionales en la escuela que pueden incluir: expertos externos como asesores, múltiples maestros para cada estudiante, agrupación de estudiantes de diferentes edades, aprendizaje en línea, aprendizaje combinado, aprendizaje basado en proyectos, participación comunitaria, evaluación basada en competencias y otros elementos.

Es de notar que la elección del **aprendizaje profundo** para describir los aprendizajes que tienen los estudiantes al atravesar la experiencia en la clase de GIN surge en coherencia por los siguientes elementos: aprendizaje centrado en el estudiante, la consideración de los intereses y pasiones individuales de los estudiantes, el enfoque de aprendizaje basado en proyectos, la participación comunitaria que refiere al aprendizaje servicio, el concepto de aprender haciendo que refiere a la gestión de proyectos y, finalmente, la vinculación del aprendizaje a la creación de soluciones sostenibles para el desarrollo de la sociedad.

Siendo así, con base en el trabajo de Fullan, Quinn & McEachen (2017) y su iniciativa “Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo” (NPDL por sus siglas en inglés) voy a tomar como referencia el marco de las seis competencias para el siglo XXI. Las competencias sugieren un “acercamiento a las habilidades de emprendimiento, creatividad, solución de problemas y un nuevo conjunto de competencias necesarias para prosperar en este mundo acelerado”.

El resultado de la investigación de estos autores es la identificación de las competencias que describen las habilidades y atributos que necesitan los estudiantes para florecer como ciudadanos del mundo. Ello, los conduce a plantear entonces que:

El aprendizaje profundo es el proceso para adquirir estas seis competencias globales: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico. El autor utiliza el término competencia en lugar de habilidad o capacidad porque “la competencia denota un conjunto de capacidades multicapas que combinan ciertos conocimientos, habilidades y actitudes”. Esta decisión fue fundamentada

recientemente por “Global Competence in an Inclusive Worlds (2016), donde se menciona que: “Competencias globales incluye la adquisición de un profundo conocimiento y comprensión de problemas globales e interculturales; la habilidad para aprender de las personas y con las personas de diversos contextos culturales; y las actitudes y valores necesarios para interactuar respetuosamente con otros (Fullan, Quinn, & McEachen, 2017, pág. 18)

Por lo tanto, la educación deberá propiciar la creación de ambientes de aprendizaje que consideren el desarrollo de la compasión, la solidaridad y la benevolencia como componentes fundamentales de las personas para promover el afloramiento de competencias que conduzcan al reconocimiento sensible del Ser a través de la confluencia de saberes organizados. “La escuela necesita superar posturas instrumentalistas de la educación para dar paso a una mirada donde las personas aprendan a través de procesos activos, cooperativos, dinámicos y reflexivos en situaciones auténticamente conectadas con la realidad social” (Duarte, 2003)

Las competencias promovidas en las experiencias de la clase GIN son las siguientes:

Pensamiento Crítico

Es entendida como la competencia para evaluar críticamente la información y los argumentos, ver patrones y conexiones, resolver problemas, construir conocimiento significativo y aplicarlo en el mundo real. (Fullan, Quinn, & McEachen, 2017)

La Clase de GIN ofrece a los estudiantes la oportunidad de participar activamente en la elección del socio comunitario, el problema global con manifestación local en dicha comunidad y el tipo de proyecto. El hecho de tomar una decisión unánime entre un grupo de 20 jóvenes y todo el proceso de discusión para llegar a un consenso supone ejercitar cualidades del pensamiento crítico tales como evaluar la información, ser reflexivo, tener la mente abierta, pensar de manera autónoma y hacer conexiones para finalmente tomar decisiones de manera consciente.

...no sabíamos muy bien a lo que nos íbamos a enfrentar y a las dificultades que íbamos a encontrar hasta que las tuvimos. ...teníamos como misión decidir con qué comunidad queríamos trabajar, sea esta con perros, adultos mayores, niños, jóvenes, parques ecológicos etc. Muchos de nosotros estábamos inclinados a escoger trabajar con animales, incluida yo, pero determinamos que tendríamos un mayor impacto social trabajando con jóvenes.

Estudiante Grado 11

Cuando el estudiante menciona “determinamos que tendríamos un mayor impacto social” se puede evidenciar que el grupo de estudiantes define los criterios que son una prioridad para tomar las decisiones. Este nivel de autonomía creo que despierta una curiosidad intelectual y exige mayor independencia en el proceso de aprendizaje. Elegir el socio comunitario es también decidir la ruta de aprendizaje que se quiere tomar. Esto fortalece el pensamiento crítico porque coloca en diálogo la emoción y la razón en la toma de decisiones.

Una vez se determina el socio comunitario los estudiantes avanzan en la comprensión de esa comunidad y en el planteamiento del proyecto GIN que exige de ellos una construcción y articulación de conocimiento que será aplicado en el mundo real:

Cada año es un proyecto diferente, una comunidad diferente, un problema diferente. Algunas ideas pueden parecerse, pero los desarrollos nunca van a ser iguales. Entonces eso te reta a pensar diferente, hacer conexiones, resolver problemas.

Estudiante Grado 11

El planteamiento de este proyecto representa una creación que coloca en juego saberes de distintas áreas del conocimiento, de ello pueden dar cuenta los maestros y maestras de diferentes áreas que acompañan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La articulación interdisciplinar les permite a los estudiantes hacer las conexiones y ver la aplicabilidad de los diferentes saberes en la planeación y ejecución de su proyecto. De este modo el estudiante se acerca desde diferentes perspectivas a un mismo objeto de estudio, una cualidad importante para los pensadores críticos.

“En GIN se enfrentan a filosofía para entender el problema en la comunidad, a español para formular su proyecto y presentar sus ideas, estadística y matemáticas para ver si es posible medir o no es cuantificable el objetivo. Todo para lograr ser exitosos en su proyecto. Todos esos aprendizajes se necesitan en la vida.”

Profesora de Bachillerato

Una vez este proyecto es terminado, se expone al socio comunitario y se hacen los ajustes necesarios. Se espera que la caracterización del socio comunitario que se hizo previamente permita que el proyecto que se ha planteado sea específico, realista y relevante a las necesidades del socio comunitario. Sin embargo, muchas veces se encuentran aspectos relacionados con la logística que no son fáciles de anticipar. De esta manera el proceso exige de los estudiantes un pensamiento que interprete los datos, hechos, observaciones, experiencias para analizar las implicaciones y consecuencias de la propuesta. Y como todo este proceso no se realiza de manera hipotética, sino que ocurre en un contexto real de la comunidad entonces se logra la construcción de un conocimiento significativo y aplicado en el mundo real. Ejemplo de ello, lo expone un estudiante de la clase al reconocer que en ocasiones las comprensiones construidas son insuficientes para controlar las variables emergentes:

Necesitamos pensamiento crítico para saber cómo reaccionar a situaciones que no teníamos planeadas. Gin exige que uno necesite pensar en momentos críticos para tomar decisiones. Estudiante Grado 12

Considerar aspectos de logística es uno de los componentes más desafiantes cuando decides que la ciudad misma se vuelve el salón de clase, para adentrarse en una educación que da sentido al saber escolar; he aquí uno de los puntos que se resaltan en la metodología del AS “ya que se trata de adquirir conocimientos para aplicarlos y mejorar las condiciones de vida de todos, y además adquirirlos distanciándose del verbalismo en beneficio de formas de investigación basadas en la actividad de los jóvenes” (Puig & García, 2015, pág. 21)

En este sentido, los desafíos de logística no son enfrentados por el docente solamente, sino que todo el grupo de estudiantes se encarga de manera rotativa de tareas de logística como: alimentación, transporte, comunicaciones y materiales. Planear y

ejecutar este tipo de tareas es una constante oportunidad para resolver problemas de manera autónoma.

Ellos tienen la oportunidad de tener un pensamiento sistémico, cuando enfrentan un problema con su mente buscan vías alternativas para obtener resolución. Ellos tienen más posibilidad y disposición para pensar desde diferentes perspectivas. Profesor de Bachillerato

Como lo expresa el profesor los estudiantes tienen más posibilidad y disposición para pensar desde diferentes perspectivas y esta es una cualidad importante del pensamiento crítico. GIN los enfrenta a situaciones de la vida cotidiana para tomar riesgos, tomar decisiones y analizar sus resultados porque se desarrolla el proyecto en una comunidad que en sí misma ofrece una perspectiva diferente a la realidad de estos jóvenes. Normalmente esto se va convirtiendo en un hábito que se ve reflejado en las maneras de gestionar actividades de su vida cotidiana y extraescolar.

GIN le permite tener una visión más real de los problemas sociales para buscar soluciones en esos problemas y esto lo veo reflejado en situaciones de su vida diaria. Madre de Familia Bachillerato

En conclusión, el pensamiento crítico se va convirtiendo en una competencia que les permite relacionarse consigo mismos, con los otros y con el objeto de conocimiento. El hecho de tomar una postura personal, compartirla con otras, intercambiar argumentos, ser flexible o cambiar de idea si es necesario, todo ello partiendo de un reconocimiento sensible de problemáticas sociales ante las cuales se organizan estrategias para su resolución. Dichas prácticas son comunes en el curso para afrontar los desafíos de desarrollar exitosamente el proyecto de GIN. En palabras de un estudiante se manifiesta lo siguiente:

Siento que he aprendido a hablar formalmente, hacer preguntas más analíticas y profundas para mí misma y para otras personas. Estudiante Grado 12

Creatividad

Esta competencia indica la habilidad de tener un “ojo emprendedor” para las oportunidades económicas y sociales, hacer las preguntas correctas para generar nuevas ideas y el liderazgo para desarrollar esas ideas y convertirlas en acción (Fullan, Quinn, & McEachen, 2017).

La incertidumbre de empezar el año lectivo y no saber qué pasará en el curso es una cualidad estimulante de GIN. Las ideas comienzan a vibrar en este curso, desde el punto en que los estudiantes que repiten la experiencia de GIN llegan el primer día de clases con ideas que han pensado en vacaciones a cerca de su proyecto. Existe una tendencia a querer tener una idea diferente, única, original para abordar cierta problemática con un socio comunitario en específico.

Nosotros mismos nos apropiamos de un proyecto, para desarrollar y construir una idea que empezara con un cuadro totalmente en blanco. Estudiante Grado 11

Normalmente tenemos un espacio que he denominado “El legado”; es una oportunidad para que los estudiantes accedan a información de proyectos de años anteriores para que puedan dar continuidad a dichas iniciativas y fortalecer la sostenibilidad de dichos proyectos en las comunidades determinadas. Sin embargo, la mayoría de estudiantes prefiere crear algo nuevo a tomar un proyecto para darle continuidad. Esta situación se refiere a ese deseo de buscar las oportunidades y despertar la visión emprendedora para generar nuevas ideas.

Lo que me encanta de GIN es que tu no haces un proyecto donde te dicen: hace esto, pinta aquí, carga allá. Realmente tú tienes que pensar y analizar para descubrir ¿cómo puedes ayudar a una comunidad desde las herramientas que tienes como persona, como joven, como estudiante del bolívar? Estudiante Grado 12

Cuando el estudiante menciona lo estimulante que es descubrir por sí mismo en lugar de recibir instrucciones refiere al valor y la satisfacción de crear o ingeniar un proyecto de manera autónoma. Y cuando el estudiante se pregunta sobre ¿cómo puede ayudar a una comunidad con sus herramientas internas? me recuerda a la habilidad de la creatividad que indica hacer las preguntas correctas para generar nuevas ideas. Si el estudiante piensa en sus recursos internos para crear una idea y beneficiar a la comunidad me parece acertado, pertinente y realista.

En GIN es completamente diferente porque de verdad te toca ingeniar algo desde cero, no es como si hubiera una estructura para hacer un proyecto, sino que hay muchas formas de hacer un proyecto y muchas vías que uno puede tomar. Es ver lo espontáneo, tomar un riesgo, medir las consecuencias y trabajar con lo que tienes. No es todo súper estructurado ni súper fácil. Estudiante Grado 11

La creatividad implica la habilidad de tener un ojo emprendedor para las oportunidades sociales. El estudiante menciona que los proyectos no tienen una estructura única, sino que generar las ideas del proyecto implica ver lo espontáneo, tomar un riesgo, medir las consecuencias y trabajar con lo que tienes. Creo entonces que esta característica del curso favorece la posibilidad de afinar esa visión emprendedora que se va perfeccionando a través de la práctica y de asumir nuevos retos constantemente.

Esos proyectos les da la capacidad de conectar lo aprendido con algún problema local/global para proponer una solución y crear acciones que se conecten con la vida cotidiana. Profesora de Bachillerato

Después del momento en el que se entrelazan las ideas y las posibilidades de lo real para darle lugar a la creatividad, viene la etapa para gestionar todo lo necesario para que esos sueños e ideas se conviertan en realidad. Desde el planteamiento del proyecto yo estoy generando preguntas para provocar reflexiones sobre las posibilidades de concretar el plan y lograr las metas de servicio en el proyecto; recordemos que el planteamiento del proyecto es un documento escrito que incluye cronograma de actividades, plan de recursos humanos, financieros, medición de resultados entre otros. Sin embargo, un fenómeno recurrente que observó en los jóvenes es una especie de “golpe de realidad” que se hace presente en el transitar la brecha entre idear y materializar. Es ahí donde el curso se vuelve un escenario para entrenar las habilidades propias de liderazgo.

Ser líder en GIN es algo natural, no se siente forzado. Sin pensar en la presión de soy o no soy líder. Simplemente ellos quieren hacerlo para cumplir su objetivo del proyecto, para hacer las actividades de su comité. Entonces practican habilidades de liderazgo como escuchar, pedir ayuda, dar ayuda, trabajar con otros y hacer tareas con responsabilidad. Profesor de Bachillerato

Estoy de acuerdo en que el escenario del curso naturaliza el rol del líder, no se siente forzado porque todos tienen el deseo de cumplir sus metas. Por lo tanto, es una práctica constante. Ahora bien, desde la observación que hago de mis estudiantes a lo largo de estos años puedo notar que algunos crecen y fortalecen su perfil de liderazgo en el sentido de ser propositivos, proactivos y recursivos para resolver problemas. Pero otro grupo de estudiantes se compromete con cumplir las actividades y ejecutar las acciones del proyecto sin precisamente tomar un lugar de liderazgo.

Son muy fuertes en gestión de recursos, apoyo logístico, manejo de los tiempos y delegación de responsabilidades. Creo que son habilidades que se entrenan mucho en la clase de GIN. Profesor de Bachillerato

GIN fortalece la habilidad de desarrollar un proyecto, de llevar a cabo una idea, de entender que no todo se debe dar por sentado. Madre de Familia Bachillerato

Cada proyecto tiene un proceso de planeación macro en el momento en que se hace el Planeamiento del Proyecto y una planeación micro en el momento del trabajo de campo donde se hace la planeación de cada sesión o encuentro con la comunidad. Esto le da un marco de seguridad a todos los actores que participan en los proyectos: al socio comunitario, al Colegio, a los padres y a los estudiantes. Sin embargo, los planes no siempre salen como se espera y la creatividad es importante para poder hacer giros en la ejecución de las acciones del proyecto.

...pero lastimosamente, como en todo proyecto, hay algunas cosas que no están bajo nuestro control, y el plan no funcionó. Considero que toda la coordinación me fortaleció como una mejor administradora de proyectos pues al enfrentar todos esos obstáculos me volví una persona más flexible y capaz de adaptarme a las circunstancias

Estudiante Grado 11

Con esto solo confirmé que, en un proyecto, nada es seguro, y que los planes no se van a dar al pie de la letra, ya que un plan es algo ideal, y no se toman en cuenta factores externos que afectan el resto del proyecto, como pudimos evidenciar varias veces a lo largo de este año. Estudiante Grado 11

Siendo así, la creatividad toma una dimensión amplia. Está más allá de tener una sensibilidad estética para interactuar con colores, texturas, melodías y crear una pieza artística. La creatividad incluye el liderazgo y frente al liderazgo se han suscitado bastantes reflexiones en el transcurso de estos años en el curso. Primero, encuentro que a los jóvenes no les resulta cómodo o fácil considerarse a sí mismos como “líderes”.

En la primera semana de clases con grado noveno siempre pregunto ¿quiénes se consideran líderes? pocos levantan la mano y el que se atreve a hacerlo está mirando alrededor para observar la reacción de sus compañeros. Cuando pregunto quienes

estuvieron en la clase de liderazgo el año anterior nos damos cuenta que la mayoría tuvo esa experiencia. Entonces ¿por qué esa dificultad para reconocerse y valorarse a sí mismos como líderes? Como respuesta, yo les digo que estar en la clase de GIN es demostrar una disposición hacia el liderazgo. Elegir una clase para desarrollar proyectos que resuelvan problemas en la comunidad en lugar de elegir un espacio para el disfrute musical, deportivo o cultural muestra definitivamente una disposición hacia el liderazgo.

ya que en gran parte los proyectos de aprendizaje servicio proponen trabajo autónomo, toma de decisiones, momentos de iniciativa, etc. Además, se puede ejercitar la tolerancia a la frustración porque a menudo las propuestas no salen bien a la primera, sino que nos encontramos con dificultades que no habíamos previsto (Campo, 2014).

En segundo lugar, me doy cuenta que muchos estudiantes que son considerados líderes por sus compañeros o por la comunidad ingresan al curso y esta experiencia sirve como un acelerador de sus potenciales y como un espacio de reflexión sobre sus formas de ser líderes, las experiencias les permiten afinar sus maneras y estilos de ejercer liderazgo.

Los que me rodean saben que soy una líder, o por lo menos eso pensaba yo, pero me faltaba mucho para realmente comprender lo necesario para ser líder. Después de GIN y del proyecto que hicimos sé que logré aprender muchas cosas que me acercan cada vez más a la líder que quiero llegar a ser. Estudiante Grado 12

Aprendí que en el liderazgo no solamente lo hago todo yo. Sino que tengo que dejarle algo mis compañeros. En GIN son proyectos de un año con muchas dimensiones, componentes, propósitos, comités. SI yo pretendo encargarme de todo, simplemente no lograríamos el impacto que queremos. Y el deseo de ayudar a la comunidad te enseña a trabajar en equipo, ver las fortalezas de los otros para ubicarlos con tareas y posiciones específicas. Yo aprendí a delegar estratégicamente. Estudiante Grado 11

No obstante, algunos estudiantes que no son considerados líderes en su grupo o en la comunidad encuentran en GIN un espacio para explorar sus habilidades, sus capacidades y sus disposiciones para ejercer el liderazgo. En todos los casos, me gusta resignificar el lugar del líder y colocar ese rol al alcance de todos. Escalando el tipo de tareas, asignaciones y responsabilidades. Motivándolos a asumir retos de manera paulatina promoviendo que disfruten de pequeñas victorias que ayudan a fortalecer la confianza en sí mismos.

Yo desde pequeña he querido tener esa habilidad de liderazgo, pero la verdad se me dificulto mucho. Especialmente porque era súper penosa y no podía expresar mis ideas. Pero yo fui ganando confianza en mí misma, GIN me ayudó mucho porque fui viendo que todo lo que dicen las personas tiene algún valor y que mis ideas tenían valor. Estudiante Grado 12

Cuando la estudiante menciona que todo lo que dicen las personas tiene algún valor y que sus ideas tenían valor podemos notar la importancia de tener autoconfianza y autoestima para asumir un rol de liderazgo ante el grupo. Ser tímido o introvertido es un rasgo de la personalidad que puede generar dificultades a la hora de asumir un rol de liderazgo, sin embargo, la invitación del curso es a pensar en el liderazgo de diferentes modos y por lo tanto que la expresión individual se puede dar de manera diferente también.

En formafuturo yo tuve la idea de la rifa del bono, por eso fui la responsable de esa actividad. Me encargue hasta el final en la entrega del premio al ganador, tenía muchos nervios de que algo saliera mal, pero no hubo problemas. Luego fui líder porque dirigí el comité de trabajando. Fue también difícil planearlo, resolver los problemas, me enseñó a ser organizada y a buscar ayuda cuando era necesario. Ah y en las vacaciones, en sinergia yo maneje un grupo de niños de la escuela pública de pance, un grupo muy grande y todos me hacían caso. Me sorprendió que me escucharan y obedecieran a lo que les pedía. Antes de GIN yo no hubiera sido capaz de hacer eso.
Estudiante Grado 11

La experiencia de este estudiante refleja el modelo de ir disfrutando de pequeñas victorias que incrementan paulatinamente la autoconfianza para ir asumiendo diferentes retos. Al punto que la estudiante culmina exitosamente retos de los que no se hubiera sentido capaz de hacer antes de empezar el proceso del curso.

La clase de GIN es una oportunidad para hacer visible al invisible. Los chicos encuentran un lugar porque hay un tangible que es el proyecto. Algo que da seguridad es un tangible, con esto me puedo apropiarse y enfrentar al otro. Los proyectos tienen esa fortaleza, son algo para mostrar y sobre lo que me puedo situar para hacerme visible. Genera una posibilidad de liderazgo para apropiarse del proyecto, entenderlo, pensarlo y ejecutarlo con otros. Consejero Bachillerato

Analizar el tema del liderazgo es un factor que me hace pensar en GIN como una experiencia colectiva de aprendizaje y a la vez en una experiencia personalizada de aprendizaje. Es cierto, que se trabaja colaborativamente para la consecución de unas metas, pero también es cierto que cada estudiante puede forjar su camino y aprender lo que desea y necesita aprender. La creatividad se construye desde la autonomía para organizar el deseo en relación con el despliegue de un pensamiento crítico:

A tu clase algunos llegan con habilidades de líderes y se fortalecen mucho más. Otros no llegan así y logran crecer en habilidades a partir de esa experiencia de GIN.
Profesora de Bachillerato

Comunicación

Esta competencia indica la capacidad de comunicarse eficazmente con una variedad de estilos, modos y herramientas (incluidas herramientas digitales), diseñados para una amplia gama de audiencias (Fullan, Quinn, & McEachen, 2017).

Cuando comencé el curso y evaluaba el desempeño de los estudiantes, esta me parecía una de las competencias en las que se evidenciaban mayores progresos y aprendizajes. Específicamente, porque todos los actos comunicativos en el contexto de esta clase tienen un propósito vivencial. Por ejemplo, no es lo mismo escribir un ensayo persuasivo en la clase de español que va a leer el profesor para evaluar la contundencia de tus argumentos que escribir una carta con la intención de persuadir a una Constructora para que autorice la donación de tres volquetas de tierra de relleno para la fundación el Cottolengo.

En GIN toca comunicarse como los adultos hacen en la vida real. No solo presentaciones, sino que tengo que aprender a comunicar muy bien mis ideas para lograr

persuadir a otras personas para que tomen alguna acción y colaboren para lograr efectividad en el proyecto. Estudiante Grado 11

En torno a la comunicación se puede identificar diferentes momentos de la metodología del curso y su correspondencia con diferentes estilos, modos y herramientas de comunicación. Se explica mejor en la siguiente tabla que yo he creado para representar los diferentes actos comunicativos en cada unidad didáctica de la planeación del curso:

Tabla 5. Categorización de los actos de comunicación en la clase GIN

Actos Comunicativos en GIN				
	Intención	Modalidad	Audiencia	Herramientas
Unidad 1 Conociendo Problemas Globales	Informar Inspirar Persuadir Argumentar	Verbal Corporal	Estudiantes Profesores	Presentaciones audiovisual y apoyo de recursos multimedia.
Unidad 2 Caracterización del Socio Comunitario	Investigar Indagar Identificar Reconocer Clasificar	Escrito Icónica	Estudiantes Socio comunitario	Procesador de texto Formularios Gráficas
Unidad 3 Planteamiento del Proyecto	Argumentar Informar	Escrito	Estudiantes Socio comunitario	Procesador de texto Gráficas
Unidad 4 Trabajo de Campo	Informar Inspirar Persuadir Negociar	Verbal Corporal Escrito	Estudiantes Socio comunitario Proveedores Colaboradores Expertos Administradores Instituciones Padres de Familia	Procesador de texto WhatsApp Teléfono Correo Electrónico Presentaciones audiovisual y apoyo de recursos multimedia.
Unidad 5 Sistematización y Evaluación	Informar Reflexionar Valorar Socializar Inspirar	Verbal Corporal Escrito	Estudiantes Colegio Cali y Colegios Suramérica Socio Comunitario Profesores Aliados del proyecto	Procesador de texto Presentaciones audiovisual y apoyo de recursos multimedia.

En GIN se ven diferentes estilos de comunicación y cada uno pone en juego sus habilidades. Es una comunicación con un componente técnico, obliga a pensarse una estructura en la comunicación distinta. Consejero de Bachillerato

Pensando en la comunicación en un sentido amplio, creo que en esta clase se enfrenta a comunicaciones formales, de una manera más profesional por ejemplo con las comunidades o empresas. Y esta es una habilidad importante para la vida. Profesor de Bachillerato

Como se puede observar en la tabla al tener esta diversidad de audiencias implica el uso de un lenguaje técnico y profesional, es decir un lenguaje diferente al cotidiano. Por lo tanto, los estudiantes terminan explorando diferentes recursos y herramientas para lograr los propósitos de sus diferentes actos comunicativos. En este sentido, creo que los estudiantes descubren fácilmente la importancia de tener una comunicación asertiva y efectiva con las diferentes audiencias que se vinculan al proyecto de GIN. Aprenden a través de un entramado que contiene ensayo, error, planeación, empatía que necesitan ser claros para lograr sus metas.

Tuve que implementar muchas de mis habilidades de argumentación para negociar al momento de contactar telefónicamente con las diferentes Proveedores y además para conseguir un buen precio en todas las compras. Me sentí muy orgullosa ya que fueron semanas de cotizaciones, correos, charlas telefónicas que valieron la pena porque todo el comité tuvo un cierre exitoso. Estudiante Grado 11

El señor me dio el menú y el precio. No nos alcanzaba el dinero, entonces le propuse que mermara la porción porque eran niños. Logre un almuerzo balanceado, suficiente y dentro del presupuesto. Hice un buen negocio porque además no nos cobró el domicilio. Estudiante Grado 11.

Como mencionan los estudiantes la comunicación en el campo de compras de materiales con diferentes proveedores es un reto porque no es usual para ellos. La negociación implica entonces claridad en los acuerdos, precios y valores. Este es un ejemplo de los actos comunicativos que se salen de la cotidianidad del ámbito escolar de los jóvenes y que los ubica en un contexto del ciudadano que interactúa y construye experiencias de vida en el mundo circundante.

Un hallazgo en el ejercicio de indagación para este proyecto fue notar que los maestros de otras áreas reconocen con mucha claridad el progreso de los estudiantes a través de las experiencias en GIN y en otras actividades académicas del Colegio sobre sus habilidades comunicativas en presentaciones orales. Veamos los comentarios:

es muy diferente cuando ellos están empezando el año y salen a leer diapositivas con falta de fluidez oral, timidez y luego cuando presentan en la conferencia local una nota que empiezan a apropiarse de todos los mecanismos para vender su proyecto porque ellos saben que necesitan de los demás para lograr que sus proyectos sean efectivos.
Profesora de Bachillerato

Ellos son diferentes, estos niños no tienen miedo para presentar, son abiertos para probar otras experiencias. Opinan con mucha fluidez en las conversaciones de clase.
Profesor de Bachillerato

Vemos entonces que se puede notar un progreso en la apropiación de la información concerniente al proyecto y una mejoría en las habilidades de presentación oral que se va fortaleciendo con el paso del año escolar. La presentación del proyecto exige un ejercicio de síntesis y concreción porque se tiene que narrar una experiencia de 10 meses en 45 minutos. Con base en estos ejercicios comunicativos los estudiantes se van apropiando de mecanismos para exponer sus ideas con más fluidez y claridad.

Colaboración

Trabajar de forma interdependiente y sinérgica con otras personas fomenta fuertes habilidades interpersonales que se van tejiendo con las diferentes miradas de cada uno de los miembros del equipo (Fullan, Quinn, & McEachen, 2017). Entre las habilidades destacadas surge la gestión eficaz de acciones y construcción de estrategias para la resolución de los desafíos del equipo: tomar decisiones importantes en conjunto, así como aprender y contribuir al aprendizaje de los demás. “En el aprendizaje servicio los beneficios de los estudiantes alimentan mutuamente a la enseñanza y al aprendizaje, la acción o influencia entre todos los participantes en las experiencias de aprendizaje servicio” (Campo, 2014, pág. 62).

Acerca del trabajo colaborativo ocurren diferentes momentos en el curso que implican a su vez diferentes tipos de retos para establecer la relación con otros en el trabajo escolar. Un primer momento es la unidad didáctica #1 aprendiendo de los problemas globales, en este caso, los estudiantes terminan agrupados según sus intereses para elaborar una investigación sobre el problema específico que les interesó, las causas y efectos de este problema, su expresión global y conexión local, las estadísticas, datos o tendencias que se encuentran sobre ese problema entre otros.

Algo interesante que ocurre aquí es que ellos hacen un ejercicio individual para expresar sus intereses y conforme a este escrito yo les planteo los grupos que he establecido. En ese punto se encuentran con algunas sorpresas. Por ejemplo, “en mi grupo tengo alguien que no es mi amigo y no sabía que podía interesarnos algo similar”. Ellos tienen la libertad de reorganizar los grupos, aunque pocas veces lo hacen. Este primer grupo de trabajo necesita hacer una presentación oral que tiene la intención de persuadir a todo el grupo para elegir el problema global que a ellos les interesa. Ejemplo: pérdida en la biodiversidad de los ecosistemas o Deforestación.

En la primera investigación fuimos 3 estudiantes, teníamos una compañera que también le interesaba los problemas de la migración de los venezolanos. Pero ella no cumplía con las partes que le asignábamos y yo sentía como si no tuviera la misma disposición nuestra. Al final, Isabela y yo terminamos haciendo la mayoría del proyecto entre las dos y eso se notó cuando presentamos en frente de la clase. Yo no pensé que mi forma de desarrollar el proyecto había sido negativa, todo lo contrario, en realidad, estaba satisfecha con el producto final. Sin embargo, en la evaluación de mi profesora ella dijo que el proyecto no había sido ejecutado adecuadamente, pues uno de los valores de la clase de GIN era el trabajo en equipo a pesar de la diferencia. Yo al principio no quise aceptar esa corrección pues me parecía que mi proyecto había quedado perfecto, pero después de reflexionarlo por varios días finalmente entendí mi error. La presentación que hicimos si era perfecta, pero solo era perfecta en la rúbrica. GIN te enseña que el éxito no se mide solo por el producto final sino también por el proceso en el cual este se adquiere. Si hubiera sido más paciente con la forma de trabajar de nuestra compañera, tal vez la información no hubiera sido la que yo deseaba, pero hubiera habido más aprendizaje por ambas partes. Estudiante Grado 11.

Me parece importante que reconozca que uno de los valores del curso de GIN es el trabajo en equipo a pesar de la diferencia específicamente cuando el estudiante refiere a

su resistencia para comprender la retroalimentación. Y luego su reflexión sobre medir el éxito no solo por el resultado sino también por el proceso. Los estudiantes están acostumbrados a unos estándares de excelencia académica que ocasionalmente sobrepone el resultado sobre el proceso. Por lo tanto, colocar las dinámicas del trabajo colaborativo como un indicador para valorar el desempeño en una tarea escolar me parece valioso. Demuestra que las dinámicas relacionales (coincidencias, acuerdos, tensiones y fricciones) son una experiencia de aprendizaje valiosa para la consolidación de personas que pueden articularse a un equipo de trabajo armoniosamente para ser creativos y productivos en la gestión de alguna actividad.

Otro momento del curso donde el trabajo colaborativo se coloca en acción es cuando el grupo toma una decisión lo más unánime posible acerca del socio comunitario y problemática a abordar en el proyecto. El proceso de decisión es una historia diferente en cada grupo; algunas veces todos quedan completamente conectados con alguna propuesta y otras veces el grupo queda dividido en dos propuestas. En cualquiera de los casos la decisión se hace a través de diferentes estrategias que invitan a la reflexión y el análisis acerca de la viabilidad de las propuestas. Una de las estrategias es conversar a la luz de la matriz DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas). Ocurren tantas conversaciones como sean necesarias para llegar a una decisión en la que todos estén involucrados y comprometidos. Generalmente el proyecto de un grupo guarda algún elemento de las propuestas iniciales. Veamos un ejemplo a través de la siguiente tabla:

Tabla 6: Recorrido de la Formulación del Proyecto Sinergia en Escuela Pública de Pance

Grupos Iniciales	Elementos Recuperados	Proyecto y Comités
Arte terapia: Bienestar emocional de Niños en tratamiento médico de cáncer.	Arte Niños	Socio Comunitario: Escuela Pública de Pance Pio XII. 30 Niños de primaria. Entre 8-10 años. Idea: Programa de Educación complementaria para la formación integral de los niños. Comités: Artístico: Dibujo, música, danza. Deporvida: Habilidades Básicas de natación. Nutrivida: Actividades culinarias para una alimentación balanceada. Ambiental: La Huerta para la seguridad alimentaria en la zona rural.
Deporvida: Educación deportiva para mejorar la salud física de jóvenes en la escuela pública.	Deporte Escuela Pública	
Nutrición: Educación sobre hábitos de alimentación saludable con niños.	Alimentación Saludable Niños	
Educación ambiental con Niños de Pance: (La Huerta, Ecoturismo, Sensibilización, Separación de Basuras)	La Huerta Niños Pance	
Protección Animal: Creación de un sistema para proveer alimento a los perros en las calles a través de la solidaridad de los transeúntes.	Ninguno	

La anterior tabla demuestra un proceso que intenta involucrar a cada estudiante del curso en la formulación del proyecto. La colaboración en este sentido consiste en el fortalecimiento de la participación de todos los miembros con la intención de colocar el bien común por encima de los intereses particulares. Estas dinámicas en la

conformación de los grupos de trabajo y en el fomento del trabajo colaborativo le dan mucho sentido a la experiencia cotidiana de los estudiantes. Es significativo, lo valoran y desarrollan un alto sentido de pertenencia con el proyecto, con su comité y con sus metas de trabajo:

Cuando trabajamos en los comités y alguna persona no tiene mucha experiencia, uno sabe que toca guiarlo, pero al mismo tiempo darle independencia. Alguien puede decir no se dibujar, pero es muy bueno hablando. Otro puede escribir bien pero no hablar muy bien en público. Entonces el trabajo en equipo consiste en ver los recursos y las habilidades de todos para organizarnos inteligentemente. Estudiante Grado 12

Aquí nos tenemos que conocer entre todos. Tenemos que confiar el uno en el otro. Todos tenemos que estar comprometidos con lo que hemos acordado. Sino, proyectos de esta magnitud no saldrían bien. Estudiante Grado 11

En este curso es difícil sustraerse de la experiencia de trabajar con otros. Aparecen diferentes niveles de trabajo colaborativo. El estudiante con su comité, el comité con el grupo general, toda la clase, el comité del Colegio con el comité del socio comunitario, los estudiantes que se agrupan para viajar a una conferencia internacional, los grupos para actividades de recaudación de fondos etc.

En las otras clases es máximo un grupo de 4 personas. Aquí toca coordinar no solo con tu comité sino con toda la clase. Somos 17 negociando. Luego vamos a la comunidad y ya sumamos un grupo de 40 trabajando por una meta. Estudiante Grado 11.

El trabajo colaborativo es uno de los componentes que se vive en el desarrollo del Aprendizaje de Servicio y debido a que convoca la relación de diversos agentes nutre “casi de manera obligatoria” el reconocimiento de la diversidad (Campo, 2014):

GIN fundamentalmente permite que los estudiantes se apropien de sus proyectos y que tengan una capacidad de influir en las comunidades para que hagan un trabajo colaborativo no solo entre ellos sino con las personas del socio comunitario. Consejero de Bachillerato.

GIN propone un proyecto en el cual todos deben enfocarse para garantizar el cumplimiento de la meta. Por lo tanto, deben trabajar en equipo para lograr cumplir con su cronograma.

Padre de Familia de Bachillerato.

Entonces, aparecen todas las tensiones y fricciones comunes cuando un grupo de personas trabaja colaborativamente. El reto es gestionar las situaciones de manera armónica y sinérgica para lograr los resultados esperados.

Es importante ser flexible y ajustarse a las realidades para llevar a cabo un proyecto exitoso, al igual que es importante tomar en cuenta las opiniones de los demás. Las experiencias ajenas ayudan a evitar adversidades, y aportan diferentes perspectivas en la toma de decisiones. Aprendí a aceptar la opinión de los demás y tomarla como crítica constructiva hacia un mejor camino, y a pensar juntos para decidir en momentos críticos y bajo presión. Estudiante Grado 11.

Cuando el estudiante menciona que pensando juntos para decidir en momentos críticos y bajo presión aprendió a aceptar la opinión de los demás como una crítica constructiva se puede notar que la naturaleza de los proyectos de GIN coloca al equipo en situaciones cotidianas que les implican salir de su zona de comodidad para pensar y resolver

problemas. Es determinante poder crear un círculo de confianza entre ellos para hablar, expresarse y recibir la retroalimentación de otros con una actitud tranquila y receptiva.

Hubo varias oportunidades en donde tuvimos contradicciones y no podíamos llegar a un acuerdo entre nuestras ideas. A pesar de todo, fue un buen ejercicio donde pude fortalecer la relación con mis compañeros, fomentando el trabajo colaborativo en grupo y entendiendo que a pesar de las diferencias se puede llegar a un consenso que benefició a un fin en común. Estudiante Grado 11.

El estudiante refiere a un fin en común como ese elemento que convoca al consenso. Las contradicciones naturales de la interacción humana surgen en el trabajo colaborativo, sin embargo, los proyectos de gin implican unas metas de servicio a la comunidad que se vuelven el catalizador para fomentar el trabajo cohesivo de diferentes esfuerzos y potencialidades de los estudiantes.

Trabajar con otros es lo que más me ha gustado y es lo que GIN más me ha ayudado. Antes trabajaba solo y si tenía que hacer equipo lo hacía con poquito gusto y ahora aprendí a conocer a las personas y trabajar con ellas. Nunca va a ser fácil para mí, pero ya tengo más experiencia con eso y puedo tener una disposición diferente. Estudiante Grado 11.

Todas las experiencias que he presentado hasta este momento posibilitan el poder ir construyendo una comprensión: el desarrollo de las competencias está fuertemente vinculado a una interrelación constante, es decir al movilizarse el desarrollo de una competencia lo más probable es que otra también lo haga. Por ejemplo, en el trabajo colaborativo es ineludible la necesidad de ser creativo para resolver los problemas que se presenten, construir habilidades y estrategias de comunicación que parten y a su vez ayudan a la organización del pensamiento crítico.

El componente de gestión de proyectos en la clase es un elemento fuerte que les está exigiendo constantemente en pensar la eficiencia, eficacia y efectividad de sus procesos y resultados, es decir, se sostiene la estructura del ABP en la que “los alumnos persiguen soluciones a problemas, generan preguntas, debaten ideas, diseñan planes, investigan para recolectar datos, establecen conclusiones, exponen sus resultados a otros, redefinen sus preguntas y crean o mejoran un producto final” (Sánchez, 2013, pág. 1). De igual manera la gestión de proyectos está permeada por el entramado de relaciones humanas que dan vida a las actividades y metas. Por lo tanto, es tan importante el resultado como el proceso. Por esto, es un espacio para el fortalecimiento de las habilidades interpersonales que les permite reflexionar sobre el lugar del otro en el equipo y la forma en que cada integrante se siente cohesionado al grupo.

Los de GIN en mi clase se caracterizan por tener alto sentido de solidaridad ante las dificultades o necesidades de compañeros o del grupo. Son respetuosos y tolerantes ante las opiniones de sus pares y del docente. Profesor de Bachillerato.

Carácter

La propuesta de Fullan, Quinn, & McEachen (2017) con respecto al carácter me implicó resignificar éste concepto. Yo entendía el carácter como un componente de la condición

humana sin calificativos o rasgos específicos. Es decir, el carácter de alguien entendido por esos rasgos, cualidades, pensamientos, acciones o circunstancias que indican su naturaleza propia y que lo distingue de las demás. Una construcción subjetiva que tiene que ver con aspectos fundamentales de la vida.

Sin embargo, estos autores definen un tipo de carácter y unas cualidades que serán necesarias para comprender el término como un elemento que posibilita afrontar los retos del mundo circundante en el siglo XXI y como una disposición para aprender a aprender denota un tipo de carácter para que las personas estén dispuestas, abiertas y en búsqueda del cambio constantemente. Por lo tanto, plantean la necesidad de forjar la firmeza de carácter con los rasgos esenciales de tenacidad, perseverancia y resiliencia. La capacidad de hacer del aprendizaje una parte integral de la vida para aprender a aprender significativamente. (Fullan, Quinn, & McEachen, 2017)

En este sentido, voy a descomponer los rasgos esenciales que el autor señala y veremos qué expresan los estudiantes, profesores y padres de familia con relación a ellos:

La tenacidad y la perseverancia entendidas como una fuerza constante que impulsa a continuar con empeño y sin desistir en las acciones necesarias para cumplir las metas de servicio y de aprendizaje en el proyecto.

Este proyecto no fue nada fácil, y nos topamos con muchas dificultades, pero definitivamente no me arrepiento de haber hecho esta elección ya que me ayudó a crecer como persona y me inspiró a seguir tomando iniciativas en problemas locales y globales. Estudiante Grado 11.

El estudiante identifica que la experiencia en su proyecto de GIN ha contribuido con su crecimiento personal, yo asocio esta expresión al fortalecimiento del carácter. También expresa las dificultades que afronto y como el proceso le ha inspirado a continuar tomando iniciativas de este tipo. Creo que esto es un reflejo de la tenacidad y esa fuerza constante para continuar y no desistir en la culminación de una tarea.

Fue un proceso de mucho trabajo y devoción, pero puedo decir que fue un éxito. Haré lo posible por difundir el aprendizaje que me quedo con este proyecto, para que así se pueda repetir en otras comunidades. Juntos, podemos lograr una diferencia en el mundo. Estudiante Grado 11

El estudiante reporta un proceso de mucho trabajo y devoción porque los proyectos duran entre 8 y 10 meses. Usualmente en su experiencia escolar los proyectos son cortos y no tienen compromisos de esta duración. Para los jóvenes es fácil emocionarse y sentirse estimulados frente a nuevas ideas; sin embargo, le implica bastante esfuerzo permanecer y continuar en algo por un periodo de tiempo de ese tipo. Es por esto, que establezco la relación entre la reflexión de este estudiante y la perseverancia. El expresa que no desistió en las acciones necesarias hasta lograr el éxito en su proyecto.

Resiliencia: Una manera de entender la resiliencia puede ser partiendo de “distinguir tres momentos sucesivos: primero, la presencia de la adversidad en la vida de un ser humano; segundo, el sufrimiento que le produce tal adversidad; y tercero, el desarrollo

que podría posibilitar dicho sufrimiento en quien lo experimenta” (Trujillo, 2011, pág. 165). Para abordar la resiliencia en el contexto del curso de GIN y específicamente, acerca del aprendizaje de los estudiantes que atraviesan la experiencia creo importante establecer que hay diferentes maneras de tener adversidades y diferentes tipos de sufrimiento. Mis estudiantes han tenido experiencias de conectar empáticamente con personas de otras comunidades (en condición de pobreza) a través de experiencias de adversidad que ambos hayan atravesado; por ejemplo: ser víctima de intimidación escolar, sentirse discriminados por su género, tener un familiar padeciendo una enfermedad terminal o haber sido víctima de la violencia en Colombia.

En este sentido, lo que quiero señalar es que sufrir por un trastorno de conducta alimentaria como la anorexia no es peor o mejor que sufrir por desnutrición e inseguridad alimentaria. El sufrimiento es una experiencia humana que deja vestigios en el carácter de cada uno y las formas de gestionar la adversidad van forjando cualidades para el desarrollo de cada individuo. Veamos entonces la forma en que mis estudiantes reportan experiencias de adversidad asociadas a la frustración que esto les produce:

En mi proyecto de living cruelty free creo que no estábamos tan claros en lo que teníamos que hacer al principio y cuando nos comunicamos con la comunidad no fuimos claros y eso hizo que no fuéramos tan efectivos, no fuimos exitosos, no cumplimos las metas... se puede decir que fracasamos. Estudiante Grado 12.

El estudiante referencia su proyecto como una experiencia de fracaso por los desaciertos en la comunicación. A veces inician con muchas ideas y ambiciones, uno de los aprendizajes más constantes es saber que menos, es más. Que una meta pequeña, clara y realista es más efectiva que muchas metas ambiciosas. Entonces aquí la resiliencia se entiende de acuerdo a la reacción que este fracaso suscito en el estudiante y como esta experiencia se utiliza para transformar sus maneras de abordar un proyecto y aprender de sus errores.

Mi elección de electiva mi primer año en high school fue absolutamente caótica, estuve en la clase de banda y descubrí que no tengo ninguna clase de inclinación o talento musical. Francamente quedé muy desmotivada, me sentía como un fracaso y no tenía mucha esperanza acerca de mi éxito en las electivas los tres años que me quedaban en high school... luego decidí elegir GIN... Esta fue una increíble decisión. La clase de GIN fácilmente se convirtió en mi clase favorita, cada vez que tenía periodo C me emocionaba y el trabajo que nos era asignado nunca lo considere una carga. La clase de GIN trascendió en mi vida y ya no era simplemente una clase, pensaba constantemente en la comunidad y se convirtió en una de mis metas personales que el proyecto FormaFuturo triunfará. Estudiante Grado 11.

El estudiante reporta su frustración al probar un curso electivo donde se enteró de su poco talento musical. Esto la hacía sentir desmotivada, fracasada y con poca esperanza. La resiliencia es entonces esa posibilidad de tomar todas estas emociones y transformarlas para abrirse ante nuevas posibilidades de aprendizaje. La manera de gestionar estas emociones le permitió conectar con un nuevo curso. En el cual logro sentir emoción y entusiasmo al punto de sentir que más que unas metas del curso se habían vuelto unas metas personales.

A mí me costaba mucho escuchar sin engatillarme, escuchar sin estar pensando en la respuesta. En el proyecto de crueldad animal discutí mucho con mi papá

porque él va a corrida de toros siempre. Me frustraba que no entendieran mi punto... Después de estos años en GIN creo que aprendí realmente a escuchar las ideas de los otros, a valorar diferentes posturas. Sin tanto ego para intentar imponer mis propias ideas. Estudiante de Grado 12.

La estudiante explica como la experiencia del curso de GIN trasciende a su vida familiar y el análisis introspectivo sobre la dificultad para escuchar sin tanto ego para intentar imponer sus propias ideas. Esta experiencia es un ejemplo sobre el fortalecimiento del carácter de los estudiantes porque tienen espacios para la reflexión y para regular sus propios aprendizajes.

La Disposición para Aprender a Aprender: Pensar en el carácter de los estudiantes considerando su capacidad para autorregular su propio aprendizaje, reconocer los procesos y mecanismos internos que tienen para aprender significativamente es una oportunidad para mencionar un elemento clave que surgió en las narraciones de los estudiantes de manera recurrente. Ellos han manifestado la confianza en sí mismos como un aspecto que se fortalece a través de la clase de GIN, aspecto que puedo asociar directamente con su disposición para aprender. Gozan de tanta autonomía al elegir qué quieren hacer y cómo lo van a lograr que se sienten muy satisfechos de sus resultados. Esta satisfacción personal, fortalece la confianza en sus posibilidades de crecer, aprender y crear.

Algunos estudiantes que en otras materias no fluyen si logran entusiasmarse y destacar en tu clase. Tú has tenido estudiantes que siendo muy débiles en otras áreas en tu clase parecen peces en el agua. Me cuestiono porque ocurre eso en tu clase. Y pienso que no lo viven como una clase, sino una posibilidad de construir su propio conocimiento, de ser ellos mismos. Profesora de Bachillerato.

En Gin tienen unas conquistas personales que fortalecen el carácter y la seguridad en sí mismos. Yo creo que gracias a lo que él pudo ser en tu clase, logró darse cuenta de lo que él sí podía en mi clase. Ese estudiante al final logró liderar un grupo de filosofía en mi clase, les decía qué y cómo hacer para su proyecto. Yo decía esto no puede estar pasando. Profesora de Bachillerato.

Los profesores refieren experiencias de estudiantes que no destacan mucho a nivel académico en los demás cursos y si logran apropiarse de la experiencia en GIN con interés, disposición y apertura al aprendizaje. Creo que ocurre porque los estudiantes tienen posibilidad de identificar su potencial, sus habilidades y anclarse a eso para participar de la creación del proyecto. En ese sentido, tienen un campo seguro para afrontar el aprendizaje de nuevos conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes.

El aprendizaje más especial es que, aunque tenga 17 años no debo colocar límites a mis posibilidades para ayudar a otros. Si tengo una meta clara, un buen equipo de trabajo, el liderazgo, la pasión puedo hacer un cambio significativo. Es decir, la edad no es un limitante para lograr grandes cambios. Estudiante Grado 11

Nuestro proyecto Formafuturo fue bastante bueno y nunca había pensado que estudiantes de décimo fueran capaces de hacer todo eso. En GIN hemos sido capaces de hacer cosas grandes y significativas. Y somos solamente estudiantes. Eso es gratificante. Estudiante Grado 11

Los estudiantes refieren a la satisfacción personal que se produce por el cumplimiento de las metas de servicio. Haciendo un énfasis en su edad como un mérito. Creo entonces que la disposición de aprender a aprender se fortalece en la medida que se fortalece la autoconfianza y la valoración de las propias posibilidades. En este curso en particular el aprendizaje está ligado al servicio y por lo tanto el estudiante siente que sus acciones tienen un impacto en la construcción de ciudad y en el bienestar colectivo de la sociedad.

Ciudadanía

Fullan, Quinn, & McEachen (2017) contribuyen a pensar el desarrollo de esta competencia teniendo en cuenta el proceso de organización de ciudadanos globales, considerando los problemas de este planeta, basados en una comprensión profunda de diversos valores y visiones del mundo, y con un interés genuino, así como la capacidad de resolver problemas ambiguos y complejos del mundo real que impactan la sostenibilidad humana y ambiental, es uno de los compromisos que enfrenta la educación y uno de los retos más grandes debido a que es necesario organizar un proceso formativo o práctico que promueva el sentido de la responsabilidad a sí mismos como individuos y hacia los demás como parte de una comunidad. En esta vía un proceso de formación ciudadana también debería promover la participación, la toma de decisiones y la convivencia solidaria, respetuosa e incluyente (Conde, 2008).

Elegí cerrar con la competencia de ciudadanía porque siento que integra coherentemente todas las anteriores. Esta competencia será tomada como la posibilidad que tienen los jóvenes de constituir su individualidad con la consciencia de su rol en la sociedad. El simple hecho de comprender que los pensamientos, acciones y omisiones que ellos tengan tienen un impacto en la constitución del mundo global me parece una conquista importante en el curso de GIN.

La invitación a pensar como ciudadanos globales en el curso se hace desde la forma en que el curso se nomina, desde la proposición de los problemas globales como un objeto de estudio, desde el trabajo comunitario para vivir a Cali de una manera distinta y también desde la participación de una conferencia internacional que se celebra anualmente en diferentes Colegios de Suramérica que hacen parte de la Red Internacional de GIN.

Para explicar el impacto que el curso tiene en la constitución de su identidad como ciudadanos empezaré por la referencia a la “Burbuja” que hacen varios entrevistados. Entendiendo la burbuja como la esfera de privilegios sociales, económicos y culturales que viven los estudiantes del Colegio. En dicha metáfora, la esfera es significada como la representación de las condiciones de vida de una población minoritaria en nuestra ciudad y en nuestro país.

A nivel personal uno de verdad se da cuenta todo lo que uno tiene. Uno no lo nota porque estamos en este Colegio y todos somos parecidos. Compramos las mismas marcas, hacemos los mismos viajes, vamos al Club.... Trabajando con otras personas y comunidades una de las enseñanzas es que Colombia tiene mucha gente necesitada. En verdad, nosotros vivimos en una burbuja de

privilegios. Y GIN me hizo darme cuenta de toda la realidad de Colombia.
Estudiante Grado 11.

Otra cosa es que siempre me habían dicho “tú eres privilegiada” y no lo había entendido hasta que salí a ver la ciudad y a experimentar la realidad de otros.
Estudiante Grado 11.

Obviamente al gestionar su proyecto afuera del Colegio ven la realidad. Ellos aquí viven en una burbuja y cuando salen a convivir con otras comunidades ven las necesidades de los otros. Profesor de Bachillerato.

Los estudiantes valoran la oportunidad de conocer otras realidades. Es difícil tener compasión y sensibilidad hacia las necesidades de comunidades en condición de vulnerabilidad sino se conocen. De la misma forma no se puede apreciar y valorar la diferencia de otras comunidades sino se conocen. Por lo tanto, el encuentro que ocurre a través del aprendizaje servicio lo primero que hace es reducir la brecha y ampliar las opciones del vínculo y tejido social.

Antes no estaba acostumbrado a salir del salón, todo era dentro del Colegio y todo no lo daba la profesora. GIN te fuerza a crear relaciones y actividades en la ciudad, afuera del salón. Estudiantes de Grado 11.

Gin les da la posibilidad de ver en otra perspectiva las realidades cotidianas en ambientes diferentes a su ambiente normal y compartir experiencias con otras personas e incluso culturas. Madre de Familia de Bachillerato

En consecuencia, después de “reventar la burbuja” ocurre el despertar de un nivel de conciencia sobre otras realidades en el país. Esto ocurre porque además de acercarse a las comunidades se acercan a los problemas como objetos de conocimiento. Por ejemplo, en un proyecto donde estábamos estudiando las condiciones laborales en el país los estudiantes se acercaron a la comprensión del régimen laboral en Colombia, los tipos de contrataciones, la seguridad social (pensión, salud, ARL) y otros conceptos relevantes. Esta nueva información que fácilmente se articula a mejorar la comprensión del socio comunitario, simultáneamente genera reflexiones de su propia vida cotidiana. Por ejemplo ¿mi chofer tendrá seguridad social? Y el dueño de una empresa ¿Qué tipo de contrato tiene?

Cuando se piensa en el tejido de los conocimientos que se ponen en juego en el curso de GIN, no sólo hay que hacer referencia a los conocimientos académicos que se ofrecen dentro del Colegio, sino a aquellos saberes que se van construyendo cuando los estudiantes van descubriendo poco a poco que las problemáticas que pretenden abordar atraviesan diversas realidades y algunas de ellas son más cercanas a ellos de lo que hubiesen imaginado. La consciencia, la empatía, y el pensamiento crítico son conquistas fundamentales para dinamizar el desarrollo y el aprendizaje por competencias.

El impulso al desarrollo por competencias ciudadanas en las que se articulen conocimientos, habilidades, valores y actitudes, es lo que impacta en la definición curricular, ya que más que poner énfasis en la adquisición de información, propicia un aprendizaje integral, significativo y práctico (Conde, 2008, pág. 80).

Después de despertar un nivel de conciencia sobre otras realidades en el país se avanza a un siguiente nivel: la participación ciudadana. El fundamento pedagógico del curso sitúa al estudiante como un sujeto líder y responsable de las transformaciones sociales. Por lo tanto, comprender y reflexionar sobre los problemas no es suficiente. Así que el curso se fundamenta en la premisa de que las acciones comunitarias generar un impacto global:

GIN le ayudó a despertar de conciencia ante la realidad social de la que todos somos responsables. Madre de Familia de Bachillerato.

Creo que es importante ayudar a tu comunidad, a tu ciudad, a tu país y así crear un mejor futuro para todos. Intentar hacer la vida de todos cada día más fácil y mejor. Estudiante Grado 11.

pero me pareció muy importante y necesario enfocarnos en una comunidad como esta, a la cual el gobierno no le da la importancia que debería. Se necesitan tomar acciones significativas para mejorar la calidad de vida y ampliar las oportunidades de un grupo de adolescentes en condición de pobreza. Estudiante Grado 12.

Los estudiantes señalan la importancia de ser solidarios, de ayudar, de generar cambios sociales. En general reconocen el nivel de responsabilidad que tienen como ciudadanos para tomar acciones y generar un impacto en la comunidad, la ciudad y el país. Creo que esos son aptitudes de ciudadanos sensibles, activos y participativos.

Para acabar el ciclo de pobreza y la corrupción que nuestro país tiene y de la que nosotros tanto nos quejamos debemos empezar a hacer esos pequeños actos que cambien la mentalidad de quien nos rodea. Los derechos los exigimos en cada momento que podemos, ¿pero y los deberes? ¿Dónde está nuestro deber como ciudadanos con nuestra ciudad? ¿Dónde está nuestra responsabilidad? Todos queremos un cambio, pero nadie cambia. Estudiante Grado 11.

El estudiante desde su discurso manifiesta una comprensión acerca de la importancia de los derechos y deberes ciudadanos. La necesidad de hacer conciencia sobre el rol de los ciudadanos en el agenciamiento de cambios sociales.

yo tengo más sensibilidad y empatía sobre los problemas de la ciudad porque tuve experiencias de primera mano. Por ejemplo, pude conocer personas que están viviendo en pobreza y pude ir a lugares donde en verdad están sufriendo por eso. Entonces, en verdad tú conoces como es y tienes más conciencia de lo que está pasando en la ciudad, en el país. Estudiante Grado 12.

GIN recupera esa capacidad de asombro, son más conscientes y más críticos. Yo puedo ver ese florecimiento humano, van abriendo sus horizontes de sentido y se genera esa posibilidad de ser más sensible al mundo que requiere de ellos. Profesora de Bachillerato.

Para finalizar, en el sustrato del tejido de experiencias que he presentado, producto del seguimiento al desarrollo y al aprendizaje de los estudiantes y los agentes que se vinculan en dichos procesos, puedo plantear que mientras los jóvenes sostengan un mirada de interés por las realidades de otras personas, de otras comunidades, las

herramientas para promover soluciones ante problemáticas globales irán emergiendo, posibilitando que podemos encontrar fe y esperanza hacia el cambio y el desarrollo social. Tal vez estas expresiones suenan un poco idílicas, pero realmente son importantes porque representan un interés genuino para participar en la solución de problemas ambiguos y complejos del mundo real que impacta la sostenibilidad humana y ambiental:

Uno ve cambios pequeños pero profundos y yo siento que GIN siembra mucha sensibilidad en esta comunidad. Los veo teniendo cambios en sus hogares. Los estudiantes me comentan que en su casa o en la finca están separando la basura. Gin ha tenido una fuerte influencia hacia el cuidado del medio ambiente. Y esa es una forma diferente de vivir el país. Profesora de Bachillerato.

Los veo preocupados de manera genuina por el impacto de nuestras acciones con relación al medio ambiente. El nivel de los proyectos que escogen, el tiempo que le dedican, el tipo de resultados que obtienen en general da cuenta de un nivel alto de compromiso. Profesor de Bachillerato.

Los profesores reportan cambios pequeños pero profundos, lo especial es que ven a los estudiantes con un interés genuino en problemáticas sociales y ambientales. Es así como la experiencia académica logra trascender el espacio escolar para impactar en la vida cotidiana de los jóvenes. Esta es una característica especial del curso y el fortalecimiento de las competencias en la vida de los jóvenes.

Gin me enseñó que, aunque seamos jóvenes y poquitos podemos realmente hacer un cambio. Muchas veces nos dicen que estamos muy chiquitos, que no podemos ayudar al mundo, que nuestro trabajo es estudiar y luego sabremos cómo ayudar al mundo. Realmente no, podemos hacer cambios poquito a poquito desde ya. Eso es extremadamente valioso para mí. Estudiante Grado 12.

muchas cosas son posibles cuando uno trabaja duro. Nuestro proyecto fue bastante bueno y nunca había pensado que estudiantes de décimo fueran capaces de hacer tanto por la comunidad. En GIN hemos sido capaces de hacer cosas grandes y muy buenas y somos solamente estudiantes. Estudiante de Grado 11.

El desarrollo de este escenario pedagógico, me ha permitido comprender que el aprendizaje servicio nos acerca a una juventud más equitativa, más sensible, más crítica, más autónoma y empoderada de las diferentes realidades sobre las que construimos nuestra sociedad. Respecto a ese acercamiento, lo que más destaco como un aprendizaje significativo es que los estudiantes se convierten realmente en el foco de la relación enseñanza-aprendizaje. A través de la metodología de ABP y AS todas las dinámicas que se tejen para lograr impactar el sistema educativo y producir un trabajo formativo y no sólo informativo como sucede en algunas circunstancias en la cotidianidad de los Colegios.

Conclusiones

El Aprendizaje de Servicio articula de manera efectiva el aprendizaje de contenidos curriculares con la gestión de proyectos para contribuir al desarrollo de una comunidad, en esta experiencia de servicio comunitario los estudiantes atraviesan desafíos en diferentes niveles; consigo mismos, con su equipo de trabajo, con las actividades propias del proyecto y con la relación que establecen con otras comunidades. Sobrepasar estos desafíos para lograr las metas de aprendizaje y las metas de servicio a través de una actitud reflexiva constantemente es la oportunidad para favorecer las competencias transversales.

El estudiante piensa de manera crítica para comprender las causas y efectos de los problemas en un contexto determinado, propone ideas de manera creativa para hacer el planteamiento de un proyecto, trabaja colaborativamente practicando la comunicación asertiva para conseguir las metas de su proyecto y fortalece su carácter para asumir los retos con perseverancia y disposición para el aprendizaje. En este sentido, todas estas competencias transversales se tejen armoniosamente con el proceso de constituir la subjetividad en conexión con la formación ciudadanía y un interés creciente hacia la participación ciudadana.

Ha sido importante para mi práctica pedagógica hacer este proyecto de investigación porque me ha permitido tener un espacio para la reflexión de mi quehacer pedagógico. Tejer la red de saberes para señalar los tres aportes pedagógicos que han influido fuertemente mi experiencia como maestra me permite tener mayor claridad teórica acerca de los planes, acciones y decisiones que tomo con relación al curso de GIN. Este proyecto me permitió acercarme con más claridad a los postulados teóricos del Aprendizaje de Servicio y creo que esta fundamentación es importante para fortalecer mi ejercicio docente. Hacer consciencia sobre los elementos que incorporé de GIN Internacional y el Aprendizaje Basado por Proyectos, además he podido tomar distancia para reconocer y valorar la capacidad creativa que se ha construido en la consolidación de esta propuesta pedagógica.

Por otro lado, sistematizar mi recorrido en la consolidación de una estructura metodológica y en el uso de unos recursos didácticos también me permitió hacer una interpretación crítica de las unidades didácticas que ahora desarrollo en el curso de GIN. En este proceso de redacción, una ganancia a destacar es que tuve la oportunidad de hacer una narración que fluctúa entre el pasado y el presente que me permitió ordenar y reconstruir mi experiencia, reconocer los factores que han influido en mi toma de decisiones y la lógica de todo el proceso vivido durante estos 8 años.

Y, por último, lo más satisfactorio ha sido encontrar evidencias contundentes para explicar la forma en que esta metodología ayuda al desarrollo de las competencias transversales en los estudiantes. Tal como diversos estudios han profundizado en la metodología Aprendizaje Servicio, mostrando que es un enfoque que tiene un efecto en los estudiantes que va más allá de la mejora de aprendizajes y el conocimiento ligado a cada uno de los cursos o proyectos trabajados bajo esta modalidad (Furco y Root, 2010). Por ejemplo, Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee (2000), reporta efectos que tiene la metodología en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, liderazgo,

habilidades comunicativas de escritura, autoeficacia, conciencia social, actitudes y valores. Lo anterior, se relaciona con lo que plantea Cooper, Cripps y Reisman (2013) en Jouannet, Salas y Contreras (2013) quienes avalan que el desarrollo de habilidades en los estudiantes, tales como el compromiso cívico, actitudes altruistas en los estudiantes y la percepción del rol como agentes de cambio tienen una fuerte relación con las experiencias de Aprendizaje Servicio.

Acerca del capítulo que refleja la huella del aprendizaje profundo en mis estudiantes quiero retomar dos elementos del análisis:

En primer lugar, la clase es un espacio que no permite al estudiante sustraerse del trabajo colaborativo; trabaja con su comité, con el grupo de toda la clase, con el socio comunitario y con agentes líderes de la comunidad que apoyen el proyecto. Sin embargo, elementos de la metodología permiten que cada estudiante forje un camino de aprendizaje y desarrollo individual. La propuesta permite la personalización de la experiencia porque el estudiante tiene participación activa en la elección del problema, en el planteamiento de sus ideas, en la creación del comité y en las responsabilidades específicas que asume. Leer y escuchar a los estudiantes reflexionar sobre su aprendizaje me permitió confirmar que cada uno aprendió precisamente de lo que más necesitaba aprender. Y en este sentido vemos que un estudiante puede reportar que GIN le ayudó significativamente a mejorar las dinámicas para involucrarse en un equipo de trabajo como otro estudiante puede reportar que GIN le ayudó más en fortalecer sus habilidades comunicativas. Esta cualidad del curso me parece especial y valiosa para la experiencia de los estudiantes.

En segundo lugar, sobre la metodología y las unidades didácticas también encontré que los estudiantes hacen correlación entre algunas competencias específicas con algunas unidades didácticas. Es decir, el pensamiento crítico asociado a la unidad de aprendiendo sobre los problemas globales. La creatividad asociada con el planteamiento del proyecto. El trabajo colaborativo y la comunicación asertiva asociada al trabajo de campo. No son unas relaciones determinantes porque también se puede ver que todas las competencias se ponen en juego en el transcurso de todo el proceso de la clase. Sin embargo, me pareció interesante ver las coincidencias anteriormente explicitadas y la recurrente relación con el fortalecimiento del carácter y la conciencia ciudadana asociada de manera constante en el transcurso de la clase de GIN.

Para terminar, quiero expresar que la reflexividad no ha estado ausente de mi quehacer como maestra. Sin embargo, el ejercicio de escribir sobre mi práctica ha sido un ejercicio reflexivo diferente, especial y desafiante. La escritura implica poner todo de sí para abrir a los demás una puerta sobre mi mundo interno, mis pensamientos, mis convicciones como maestra, mis reflexiones y mi visión sobre los fines de la educación. Espero entonces que este texto pueda servir para aquellos que compartan mi curiosidad y mi interés hacia la formación ciudadana de seres humanos compasivos, críticos y proactivos.

Referencias bibliográficas

- Arratia Figueroa, A. (2008). Ética, Solidaridad y "Aprendizaje de Servicio" en la Educación Superior. *Acta Bioethica*, 14(1), 61-67.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje Servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Conde, S. (2008). Construcción de ciudadanía desde una pedagogía por competencias. *Trasatlántica de educación*, IV, 77-82.
- Cuthbert, P., Cuthbert, R., & Trumbley, N. (2015). Deep Learning: Embracing Contemporary Learning Competencies in Evergreen School Division. *The MERN Journal*, 11, 58-63.
- Dewey, J. (1916). La educación como necesidad de la vida. Em *Democracia y educación* (pp. 13-31). Madrid: Ediciones morata.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*(29), 97-113.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). *Deep Learning; Engag the world change the world*. Country Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Furco, A. (1999). Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education. *Service-Learning Research & Development Center*, 1-19.
- Global Issues Network*. (Marzo de 2019). Fonte: <http://globalissuesnetwork.org/>
- Guzmán, G. (24 de Marzo de 2019). *Psicología y Mente*. Fonte: Investigación Acción Participativa (IAP): ¿qué es y cómo funciona?: <https://psicologiaymente.com/social/investigacion-accion-participativa>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Recolección y análisis de los datos cualitativos. Em R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado, & P. Baptista Lucio, *Metodología de la investigación* (pp. 581-723). México: McGraw Hill Interamericana .
- Jouannet, C., González, M. S., & González, T. (2016). Metodología A+S: una oportunidad de desarrollo de habilidades transversales en estudiantes universitarios. *VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario*, (pp. 1-10). Santiago de Compostela.
- Jouannet, C., Salas, M., & Contreras, M. (2013). Modelo De Implementación De Aprendizaje Servicio (A+S) En La Uc. Una Experiencia Que Impacta Positivamente En La Formación Profesional Integral. *Calidad en la Educación*(39), 198-212.

- Puig, J. M., & García, X. M. (2015). Para un currículum de educación en valore. *Folios*(41), 7-22.
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad Pedagógica*, 1-4.
- Trujillo, S. (Junio de 2011). ¿Hay un origen del proceso resiliente? Una lectura de la maravilla del dolor de Boris Cirulnik. *Psicogente*, 14(25), 164-177.
- Willard, K., & Duffrin, M. (2003). Utilizing project-based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items. *Journal of Food Science Education*, 2, 69-73.