

Las contribuciones de las prácticas de AYSS en la calidad e inclusión educativa en Uruguay

Felipe Migues
Lucía Notari

Las contribuciones de las prácticas de AYSS en la calidad e inclusión

Felipe Migues
Lucía Notari

Notari, Lucia

Las contribuciones de las prácticas de AYSS en la calidad e inclusión educativa en Uruguay / Lucia Notari ; Felipe Miguez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLAYSS ; María Nieves Tapia, 2023.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4487-55-1

1. Investigación Social. 2. Educación. 3. Pedagogía. I. Miguez, Felipe. II. Título.

CDD 370.72

© 2023

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario,

www.clayss.org

Notari, Lucia

Las contribuciones de las prácticas de AYSS en la calidad e inclusión educativa en Uruguay / Lucia Notari ; Felipe Miguez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLAYSS ; María Nieves Tapia, 2023.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4487-55-1

Diseño y composición: DG Florencia Fuentes

Corrección de estilo: Elena Massat

Edición digital en: <http://www.clayss.org.ar/>

Índice

Introducción y marco institucional	7
Objetivo general, objetivos específicos e hipótesis	9
Marco conceptual	10
Calidad e inclusión	10
Aprendizaje y Servicio Solidario	12
Estrategia y metodología de investigación.....	14
Presentación de resultados	16
Caracterización de la muestra en general	16
Caracterización de docentes y directores.....	16
Caracterización de los estudiantes	18
Caracterización de los centros	19
Discusión de resultados.....	23
Estrategia de análisis de las respuestas sobre calidad e inclusión	26
Calidad - Institución (C - I)	27
Calidad - Aula (C - A)	32
Calidad - Estudiante (C - E).....	35
Inclusión - Institución (I - I)	37
Inclusión - Aula (I - A)	41
Inclusión - Estudiante (I - E).....	43
Reflexiones generales	45
Bibliografía.....	49
Anexo	53

Glosario de inicio

ANEP - Administración Nacional de Educación Pública

CFE - Consejo de Formación en Educación

DGEIP - Dirección General de Educación Inicial y Primaria

DGES - Dirección General de Educación Secundaria

DGETP - Dirección General de Educación Técnico Profesional

MEC - Ministerio de Educación y Cultura

Introducción y marco institucional

Esta investigación se enmarca en el “Programa de promoción del aprendizaje-servicio solidario en Uruguay” llevado a cabo por CLAYSS en el período 2019-2021, como continuidad de las acciones que viene realizando desde 2002 junto con sus aliados, con el objetivo central de promover el aprendizaje-servicio en el sistema educativo de Uruguay. A su vez, da continuidad a la instancia de producción de conocimiento iniciada con la investigación “Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas”, que se realizó durante el período diciembre 2019 – septiembre 2020.

El “Programa de promoción del aprendizaje-servicio solidario en Uruguay” se centra en el desarrollo de acciones en la población más vulnerable, especialmente los adolescentes en contextos rurales y los jóvenes en instituciones educativas dentro de las cárceles, teniendo en cuenta el alto índice de abandono escolar de Uruguay en la escuela secundaria —entre los más altos de América Latina y el Caribe—. Asimismo, se incluyen instituciones de formación docente, no solo por su impacto sistémico sino también por la oportunidad estratégica de la actual reforma de los planes de estudio¹. Cabe señalar aquí la inclusión a partir de 2020 del AYSS dentro de la carrera de formación de docentes para la Primera Infancia.

Tanto las investigaciones internacionales como las evidencias arrojadas por la primera etapa del Programa dan muestras del significativo impacto de las buenas prácticas de AYSS en las capacidades socioemocionales de los estudiantes y en la participación cívica y social, así como en mejores resultados académicos e inclusión escolar. Uno de los propósitos centrales de la etapa 2019-2021 es consolidar los logros de las acciones realizadas en el trienio precedente y avanzar hacia su sostenibilidad, teniendo en cuenta que resulta necesario fortalecer las acciones que posibiliten introducir cambios sostenibles a largo plazo y que contribuyan especialmente con la inclusión educativa, en particular en el nivel secundario, donde Uruguay muestra bajas tasas de finalización en el nivel medio.

En el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) acerca del estado de la educación en Uruguay 2019 -2020² se plantea que:

“En 2019 entre los jóvenes de 21 a 23 años, solo un 42,7% había culminado la educación media superior (25,3 puntos porcentuales por debajo de la meta). En ambos casos se observa una preocupante inequidad. Entre los jóvenes de 18 a 20 años del nivel socioeconómico muy favorable más del 95% culminó la educación media básica, en cambio, entre los que provienen de los hogares del muy desfavorable el porcentaje desciende a 61,9%. La brecha es de 34,5 puntos porcentuales y asciende a 60 puntos cuando se considera el egreso de media superior entre los jóvenes de 21 a 23 años: mientras entre los jóvenes de hogares de nivel socioeconómico muy favorable el egreso llega a casi 80%, entre los del muy desfavorable no alcanza el 20%. Las bajas tasas de egreso de educación media dan cuenta de uno de los principales problemas que enfrenta el sistema educativo. Asimismo, la importante inequidad que acompaña el fenómeno plantea un desafío aún

¹ Cabe señalar aquí la inclusión a partir de 2020 del AYSS dentro de la carrera de formación de docentes para la Primera Infancia.

² <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Resumen-ejecutivo.pdf>

más relevante para la política educativa. Como se planteó previamente, en el período 2015-2020 aumentó la cobertura y se redujo la inequidad en el acceso. El egreso es una materia pendiente.” (p. 6 y 7)

En este sentido, el presente trabajo se propone indagar en las prácticas de AYSS que llevan adelante las instituciones fundamentalmente de nivel secundario, formación docente y en los contextos de vulnerabilidad, rural, y encierro, para identificar las contribuciones que estas han realizado sobre la calidad e inclusión de las propuestas educativas en las que se ha implementado. A su vez, se utilizará el relevamiento de información para identificar y caracterizar algunos elementos centrales de la vinculación de los participantes en los proyectos AYSS con la institución para la mejora de la propuesta en los próximos años.

Objetivo general, objetivos específicos e hipótesis

En este marco, la investigación se propone como objetivo general identificar y analizar las posibles contribuciones de las prácticas de AYSS en la calidad y en la inclusión educativa en los centros que formaron parte del Programa de Apoyo en 2017 y/o 2019 desde la perspectiva de los docentes y directores involucrados.

El análisis planteado se dividirá en dos objetivos específicos:

1. Identificar y analizar los aportes del AYSS a la calidad educativa en instituciones y centros en los que se ha implementado.
2. Identificar y analizar los aportes del AYSS a la inclusión educativa en instituciones y centros en los que se ha implementado.

La hipótesis de trabajo es que efectivamente las prácticas de AYSS desarrolladas en los años 2017 y 2019 incidieron positivamente en la calidad y en la inclusión educativa de las propuestas de los centros donde se implementaron.

Marco conceptual

Calidad e inclusión

El primer desafío para cualquier investigación es definir de manera precisa el objeto de estudio o las variables de resultado que se busca analizar. En este caso, implica consensuar una definición explícita de dos conceptos amplios y dinámicos como calidad e inclusión — lo que no resulta un objetivo sencillo—, y también definir de la manera más concreta posible qué implica la pedagogía del AYSS en términos del diseño y las características centrales de la implementación, desde la perspectiva de los alumnos y de los docentes.

Calidad e inclusión son dos objetivos centrales tanto para quienes diseñan política educativa como para quienes están a cargo de los centros educativos y para quienes llevan adelante la propuesta educativa concreta al frente de una clase.

Desde una perspectiva local, la mayor referencia para comenzar a definir calidad e inclusión es la Ley General de Educación (Nº18.437), promulgada en diciembre de 2008. En ella, la palabra *calidad* es utilizada 21 veces, mientras que la palabra *inclusión* es usada en seis ocasiones. En ninguno de los dos casos define con precisión qué se entiende por estos conceptos, pero ambos son centrales en la definición de los cometidos y las orientaciones del sistema educativo, de los derechos de los estudiantes y de los impactos esperados del sistema educativo en la vida en sociedad.

El término *calidad* es utilizado por primera vez en el primer artículo de la ley para caracterizar la educación que el Estado debe promover y garantizar: “El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”. La calidad como característica es el uso que más se repite a lo largo de la ley: es utilizada siete veces más para caracterizar la propuesta educativa a proveer por parte de la Universidad, el sistema de educación no formal, la educación terciaria, las propuestas de primera infancia —públicas y privadas— y el sistema de becas. En todos los casos se pone a la calidad como un objetivo a lograr por cualesquiera de las propuestas educativas mencionadas.

En los artículos 115 y 117, referidos al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), la palabra *calidad* aparece cinco veces como un elemento a ser evaluado y para el cual el INEEd deberá aportar información que garantice la calidad de la educación que se ofrece.

La calidad también es utilizada para definir los impactos esperados del sistema educativo, que son dos: “generar aprendizajes de calidad”, en el artículo 12, y “mejorar la calidad de vida colectiva”, en los artículos 40 y 83. En el artículo 85 el término aparece dos veces más como atributo de los docentes y su práctica. Por último, en el artículo 72 se emplea para referirse al derecho de todos los educandos a recibir una educación de calidad.

En suma, como ya se mencionó, si bien en ningún momento es definida con exactitud, la palabra *calidad* aparece repetida varias veces como un concepto central en la ley, para calificar propuestas y aprendizajes, a la vez que atribuye al Estado el rol de garantizar que todos los habitantes reciban educación de calidad, y -además- indica como objetivo fundamental el logro de aprendizajes de calidad.

Para este trabajo hay dos usos del término *calidad* que son especialmente relevantes: como característica deseable de cualquier propuesta educativa, y respecto del tipo de educación que tienen derecho a recibir los educandos. Estos dos usos hacen que, como objetivo y como derecho, la calidad sea prácticamente un mandato y un criterio fundamental para la evaluación de cualquier propuesta pedagógica, en este caso la del AYSS.

Por su parte, *inclusión* aparece por primera vez en la ley en el artículo 8: “El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social”. Al igual que la calidad, la inclusión social es definida como uno de los fines de la política educativa nacional. En el artículo 13 y en el 24 es mencionada como elemento a fomentar por la Educación Inicial, y como algo a promover por la educación formal en atención a las personas con discapacidades; por último, en el artículo 37, se señala como propósito de la educación no formal.

La inclusión, menos mencionada que la calidad, es otro concepto central en la ley, que necesariamente debe atravesar todas las propuestas educativas, ya que el artículo 13 la establece como un fin en sí misma.

Desde un marco internacional, los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) le atribuyen un rol central a la calidad educativa al establecerla como el objetivo cuatro. Dentro de este aparece en tres de sus metas, como característica a asegurar en la educación en nivel inicial, escolar, liceal, universitaria, profesional y superior. La inclusión aparece algo menos mencionada, y en referencia a las personas con discapacidad y al objetivo de incluirlas efectivamente en las propuestas educativas.

Si bien este breve repaso no permite definir con precisión ninguno de los dos conceptos, sí los determina como fundamentales para la educación, lo que da sentido a su uso en esta investigación como variables de resultado a estudiar.

Los lineamientos planteados por UNESCO son útiles para definir ambos conceptos y, a partir de esas orientaciones, llegar a una definición operativa para el trabajo. Por una parte, UNESCO entiende a la calidad como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población (UNESCO, 2007)³ y, por otra, a la inclusión como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes (UNESCO, 2017)⁴.

Por lo anterior, dado que ambos temas serán motivo de este estudio, se hace necesario explicitar cuáles son las definiciones operativas desde las que se abordarán. En este trabajo **una propuesta educativa será considerada de calidad en la medida en que potencie los aprendizajes de los alumnos y potencie su desarrollo socioemocional, y como inclusiva, si genera entornos contemplativos con la especificidad de los alumnos, sus necesidades y procesos de aprendizaje, adaptando y flexibilizando la propuesta para mejorar o potenciar el aprendizaje.**

Desde esta perspectiva, *calidad* e *inclusión* son dos conceptos que se encuentran muy vinculados, lo que dificulta el análisis de cada uno por separado. Adherimos a la postura que señala a la inclusión como condición necesaria pero no suficiente para asegurar la calidad de la propuesta educativa.

En este sentido, es ilustrativa la reflexión de Echeita, G., & Duk Homad, C. (2008) “(...) no podría haber calidad sin inclusión, ya que si la calidad es para todos, un

3 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>

4 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

índicador o factor de calidad debería ser la inclusión. Esto nos lleva a plantear que las escuelas de calidad por definición debieran ser inclusivas”.

Aprendizaje y Servicio Solidario

Desde los años 70, las prácticas de aprendizaje y servicio solidario han ido cobrando importancia en las propuestas educativas en todos los niveles en varios países (Spring, Grimm & Dietz, 2008; Furco & Root, 2010; Yorio & Ye (2012) Gerholz, Liszt, Klingsieck, 2018), lo que ha llevado a la coexistencia de “centenares de definiciones para el término *aprendizaje-servicio*” (Tapia, 2010). El objetivo de esta investigación es identificar la incidencia de buenos proyectos, al menos en su diseño. Para esto es indispensable llegar a una definición precisa de qué es y qué no es AYSS.

Furco (1996) identifica que el término *aprendizaje y servicio* es ampliamente utilizado por docentes para una vasta gama de experiencias pedagógicas de educación experimental. Entre ellas, distingue cuatro: voluntariado, servicio comunitario, educación experimental y pasantías, que coloca en un continuo de posibilidades de aprendizaje experimental, del cual aprendizaje y servicio es el punto medio. El camino entre un extremo y el otro está definido por la identificación del beneficiario de la actividad y su énfasis en servicio o aprendizaje, tal como se muestra en la siguiente figura.

FIGURA 1: Abanico de propuestas de Aprendizaje y Servicio según Furco



Adaptado de Furco (1996)

Cómo definir, entonces, *aprendizaje y servicio solidario* de una manera lo suficientemente amplia, pero a la vez lo suficientemente clara para poder proceder con la investigación, resulta un desafío. Un conjunto de definiciones relevadas se ajusta a estas necesidades.

Contrad & Heidin (1981) definen *educación experimental* –de manera amplia pero muy alineada con la definición anterior– como

“Programas que, ofrecidos como parte integral del currículo escolar, suceden fuera del salón de clases convencional, donde los estudiantes se encuentran en nuevos roles desarrollando tareas significativas, con consecuencias reales, donde el énfasis está en aprender haciendo, asociado a instancias de reflexión”.

Bringle & Hatcher (1996) definen *aprendizaje y servicio* como una

“experiencia educativa basada en un curso, asociada a créditos (curricular) en la que el estudiante: (a) participa de una actividad de servicio organizada que da respuesta a una necesidad de la comunidad y (b) reflexiona sobre esa actividad de manera de ganar mayor entendimiento del contenido del curso, una apreciación más amplia de la materia y ganar mayor sentido de

responsabilidad cívica”.

En un ejercicio de metaanálisis más contemporáneo, Gerholz, Liszt & Klingsieck (2018) definen aprendizaje y servicio como un “acuerdo de enseñanza-aprendizaje en el cual los estudiantes participan en una actividad de servicio que responde a alguna necesidad de la comunidad a la vez que reflexionan sobre esta actividad”.

Bringle & Clayton (2012) sintetizan de buena manera la diversidad de definiciones para *aprendizaje y servicio*, identificando amplios consensos en los que la experiencia implica alguna integración con contenido curricular y material académico, actividades relevantes de servicio a la comunidad e instancias de reflexión críticas respecto de la experiencia, que involucran de manera recíproca a estudiantes, docentes y miembros de la comunidad para alcanzar objetivos académicos, cívicos y de aprendizajes personales a la vez que avanzar en propósitos públicos.

Desde una perspectiva más regional, Tapia (2009) define la pedagogía del aprendizaje y servicio como:

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

Billig-Weah (2008) identifican ocho “Estándares de calidad”, que recuperan la idea de rasgos programáticos de Furco (2010): Servicio significativo, vinculación con el currículo, reflexión, diversidad, voz de los jóvenes, alianzas, monitoreo de los avances y duración e intensidad. Estos estándares resumen de manera bastante precisa todas las definiciones revisadas. Godfrey, Illes & Berry (2005) reducen estos tres puntos de manera didáctica en las 3R del AYSS: realidad, reflexión y reciprocidad. Estas tres características son también utilizadas, con mínimas diferencias de redacción, por Yorio & Ye (2012).

Tapia (2010) hace una agrupación de estos estándares también en tres elementos desde la experiencias latinoamericana, que denomina “características distintivas” que serán la referencia para este trabajo: (i) Protagonismo activo de los alumnos que lideran y son protagonistas en todas las instancias, (ii) Servicio solidario que atiende necesidades reales y sentidas de la comunidad y las resuelve con ella y (iii) Aprendizajes que suceden en vinculación y articulación intencionada con el servicio a través de la reflexión.

En esta misma línea es posible encontrar las definiciones de Puig y Palos (2006) “El Aprendizaje - Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. (p.61)

Y la de Centre Promotor Aprenentatge Servei de Cataluña que plantea que el aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

Estrategia y metodología de investigación

Como cierre de su investigación, Furco & Root (2010) hacen un espacio para recomendaciones para futuras investigaciones de los impactos del AYSS. Una de las principales recomendaciones tiene que ver con enfocarse en lo que ellos denominan *efectos probables*. Según los autores, no es realista establecer vínculos causales entre las prácticas de AYSS y mejoras en los resultados de pruebas estandarizadas. Por este motivo, sugieren enfocarse en aspectos de los alumnos y sus procesos, que las prácticas de AYSS ponen en juego, para los que ya hay evidencia de su vínculo causal con resultados académicos. “... si es posible encontrar evidencia fuerte de que las prácticas de AYSS favorecen el compromiso con la escuela, es suficiente para vincularlo con la evidencia existente de que el compromiso con la escuela favorece el aprendizaje”.

Esta recomendación es especialmente relevante para el contexto de esta investigación, que al relevar las experiencias implementadas en 2017 y 2019, apela esencialmente a la memoria de lo realizado, ya que no existen registros lo suficientemente amplios como para identificar impactos causales entre AYSS y las variables de interés. La estrategia de *efectos probables* implicaría que encontrar evidencia de que las prácticas relevadas en Uruguay para 2017 y 2019 favorecieron algún set de habilidades, actitudes, conductas o experiencias en los alumnos, para las que se tiene evidencia de su impacto en la calidad e inclusión de las propuestas educativas, es suficiente para suponer la incidencia positiva de la metodología del AYSS en las variables de interés.

Esta estrategia pone en especial relieve la importancia de la revisión de antecedentes para identificar este conjunto de habilidades, actitudes o conductas y su evidencia de impacto en la calidad e inclusión, para, una vez identificadas en los proyectos relevados, validar las hipótesis de trabajo. A continuación, se ejemplifica con un esquema para graficar la estrategia:

Paso 1: identificar evidencia de que instancias de reflexión en el trabajo por proyectos tienen impactos positivos en la calidad de los aprendizajes.

Paso 2: identificar la existencia de espacios de reflexión en las prácticas de AYSS.

Conclusión: los proyectos de AYSS tienen un efecto probable sobre la calidad de los aprendizajes.

Es necesario precisar que la investigación se llevó a cabo en el marco de la pandemia COVID 19, lo que obligó a implementar técnicas de recogida de información que contemplaran los protocolos vigentes en ese momento. Por ejemplo, se diseñaron encuestas digitales autoadministradas para docentes y directores de las instituciones que fueron parte del PA e implementaron proyectos de AYSS en 2017 y 2019. Con esos actores se desarrollaron instancias de profundización de las respuestas en un conversatorio y en tres entrevistas semiestructuradas, todas ellas en modalidad virtual. En el caso del conversatorio, se invitó también a docentes y directores de instituciones, quienes participaron del PA en 2021 para sumar la voz de quienes vivieron esta experiencia post pandemia.

Los centros, directivos y docentes contactados surgieron de la base de datos que CLAYSS Uruguay mantiene, que permite identificar a los involucrados en los proyectos de 2017 y 2019. La estrategia de contacto con los involucrados está basada en la comunicación institucional de la oficina local de CLAYSS y en su capacidad de

convocarlos para que participen voluntariamente del relevamiento. Por lo tanto, la población de estudio efectiva estará constituida por aquellas instituciones que voluntariamente quieran participar de la propuesta, lo cual implica que el relevamiento no se considera representativo de todos los proyectos.

Presentación de resultados

En la siguiente tabla se detallan los participantes del proceso de encuesta, conversatorios y entrevista por el año en el que participaron en proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Tabla 1 - Proyectos que son parte de la muestra por año y método de relevamiento

	Encuesta	Conversatorio	Entrevista
2017	32	5	1
2019	17	4	2
2021	-	5	-

A continuación, se presentan los resultados de caracterización de quienes contestaron la encuesta que incluye a quienes participaron del conversatorio y de las entrevistas.

Caracterización de la muestra en general

La encuesta diseñada fue enviada a la base de datos de CLAYSS Uruguay, donde se lleva registro de aquellos docentes y directores que implementaron proyectos en 2017 y/o en 2019 y que fueron parte del programa de apoyo. En total hay 89 directores y 103 docentes registrados; de los primeros, 68 pudieron ser contactados para el envío de la encuesta, y de los segundos, se contactó a 98. En los dos grupos la tasa de respuesta de la encuesta fue de 23 % para los directores y 19 % para los docentes, lo que constituye una dificultad para extraer conclusiones en este trabajo y un desafío para investigaciones futuras.

En definitiva, la muestra involucra a 19 docentes y 19 directores que implementaron proyectos de CLAYSS en 2017 o 2019. Entre ellos ejecutaron 31 proyectos de AYSS que involucraron a 620⁵ estudiantes de manera directa.

Ambos formularios contenían preguntas que permitían caracterizar a quienes respondieron la encuesta, a los alumnos involucrados en los proyectos y a las instituciones en las que se desarrollaron. Los principales resultados se exponen a continuación de manera resumida:

Caracterización de docentes y directores

En cuanto a la distribución por sexo, se observa que para ambos roles la mayoría de quienes participaron son mujeres (3 de cada 4 docentes y 2 de cada 3 directores), en línea con la representación general de la ocupación en Uruguay, que es preponderantemente femenina. A su vez, la mayor parte de los participantes tienen más de 51 años, aunque más de la mitad de los docentes tienen menos.

5 El dato se estima tomando el criterio empleado para los informes de PORTICUS, 20 estudiantes promedio por cada proyecto (considerando esta cantidad equivalente a un grupo promedio).

En cuanto a experiencia en el rol los docentes tienen un promedio de 20 años ejerciendo y los directores algo más de 10.

Respecto de la formación, se observa que el 87 % tiene título de grado, lo que es esperable dado el contexto local y 17 (7 docentes y 10 directores) han cursado y finalizado carreras de posgrado.

Gráfico 1. Sexo por el rol de quien responde

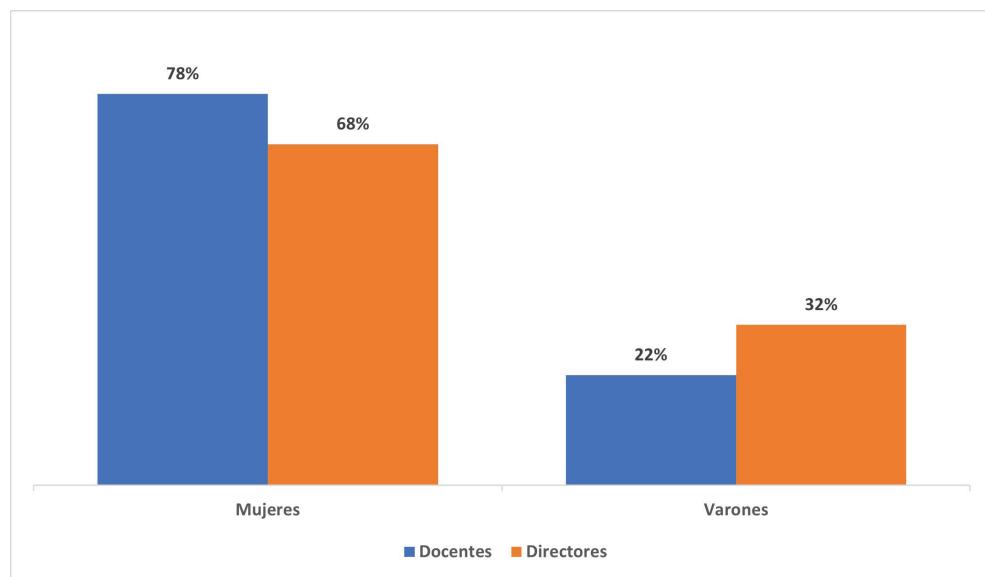


Gráfico 2. Edad por el rol de quien responde

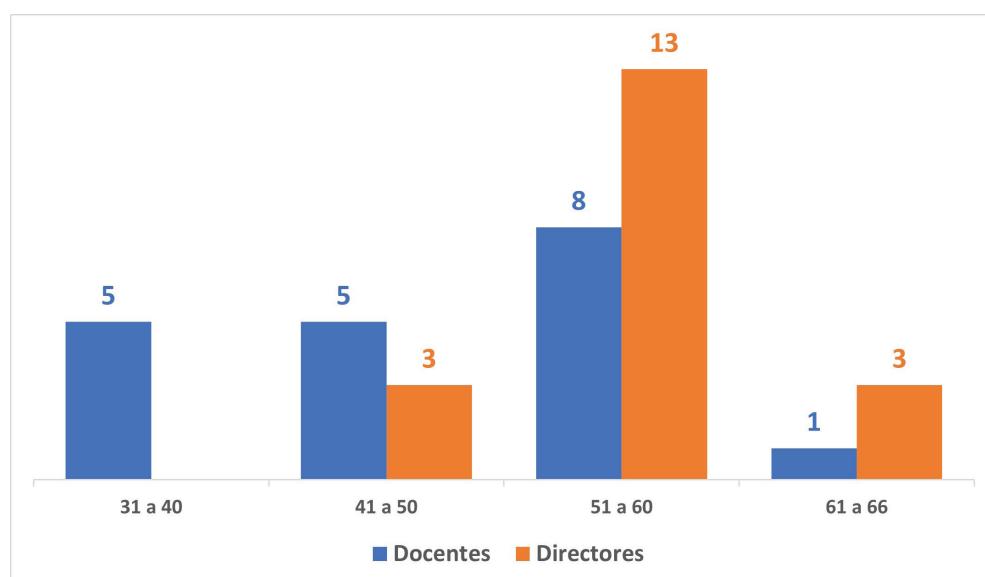
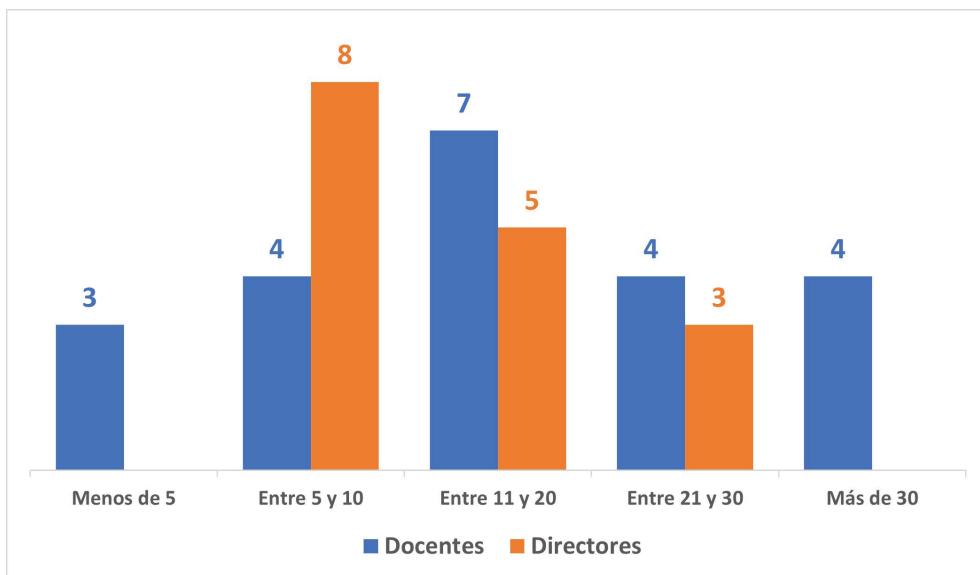


Gráfico 3. Años en el rol por el rol de quien responde



Caracterización de los estudiantes

La caracterización de los estudiantes fue aportada por los docentes y los directores. Es amplia la evidencia que respalda la incidencia que tienen las percepciones de los docentes respecto de su alumnado en los procesos de aprendizaje de estos últimos, conocido como el efecto Pigmalión y su contraparte, el efecto Golem. Docentes con visiones más positivas, confiadas en las capacidades de sus alumnos tienden a generar mejores aprendizajes, según Solís García, P. et al (2017).

Por este motivo, la encuesta incluye una pregunta en la que se les pide a los participantes que caractericen con cinco descriptores a los estudiantes con los que desarrollaron los proyectos, obteniendo un total de 166 características. Para su procesamiento, se le asoció a cada característica una única valoración: Oportunidad, para aquellas características que pueden ser aprovechadas para el mejor desarrollo del proyecto y aprendizaje de los alumnos; Desafío, para aquellas que pueden suponer dificultades o retos especiales para el desarrollo del proyecto y logro de los objetivos de aprendizaje y Neutra, para aquellas que o son difíciles de interpretar o no están lo suficientemente bien definidas como para asociarlas a una de las dos valoraciones anteriores.

De los 166 descriptores relevados, 90 son de los docentes y 76 de los directores. Lo primero que se advierte es que la mayoría de los descriptores son de oportunidad para el desarrollo de los distintos proyectos para los dos roles. Los tres descriptores más utilizados son de Oportunidad: comprometidos (12), solidarios (9) y Responsables (6). En líneas generales, a partir de este análisis se puede inferir un contexto de confianza y de mirada positiva por parte de los docentes respecto de los alumnos que participaron de los proyectos.

Gráfico 4. Percepción de los estudiantes por rol de quien responde



Caracterización de los centros

Figura 2. Distribución territorial de los proyectos analizados



En la imagen se observa la ubicación de los 31 proyectos relevados, que se distribuyen:

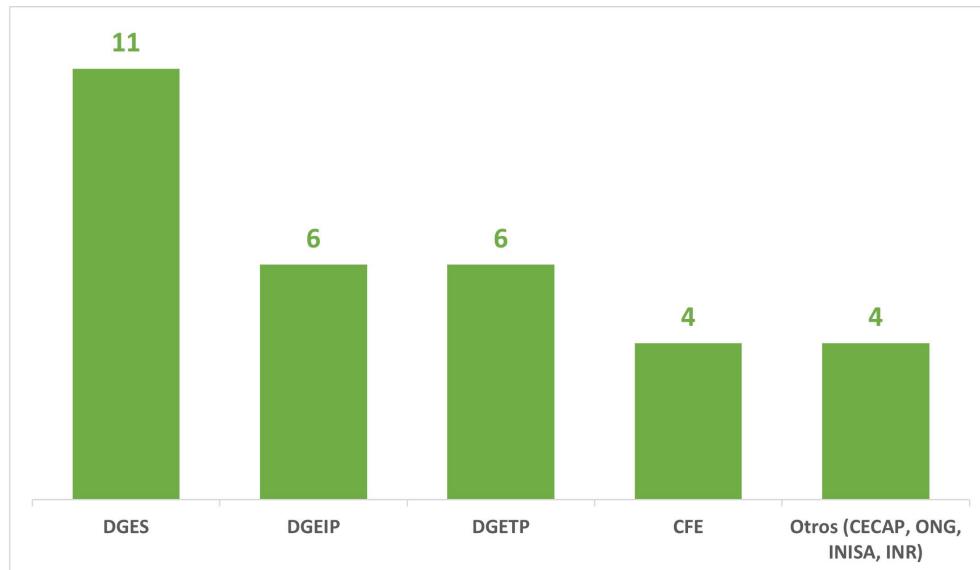
- En el Área Metropolitana: 14 (45%)
- Fuera del Área Metropolitana: 17 (55%)

El Área Metropolitana concentra cerca del 60% de la población total del país, y comprende el departamento de Montevideo y los departamentos de Canelones y San José.

- Al norte del Río Negro: 4 (13%)
- Al sur de Río Negro: 27 (87%)

El gráfico 5 muestra la distribución de los proyectos analizados por subsistema u organización.

Gráfico 5. Proyectos por subsistema



El formulario enviado a los directores incluyó preguntas que apuntaban a conocer su percepción respecto del contexto socioeconómico y educativo de los hogares y las familias de los alumnos involucrados, y elementos de infraestructura física y social de los centros. En las respuestas se observa una percepción de situación socioeconómica mayormente media-baja y en su mayoría sin percepción del clima educativo del hogar

Gráfico 6. Percepción de los directores del nivel socioeconómico del hogar de los estudiantes

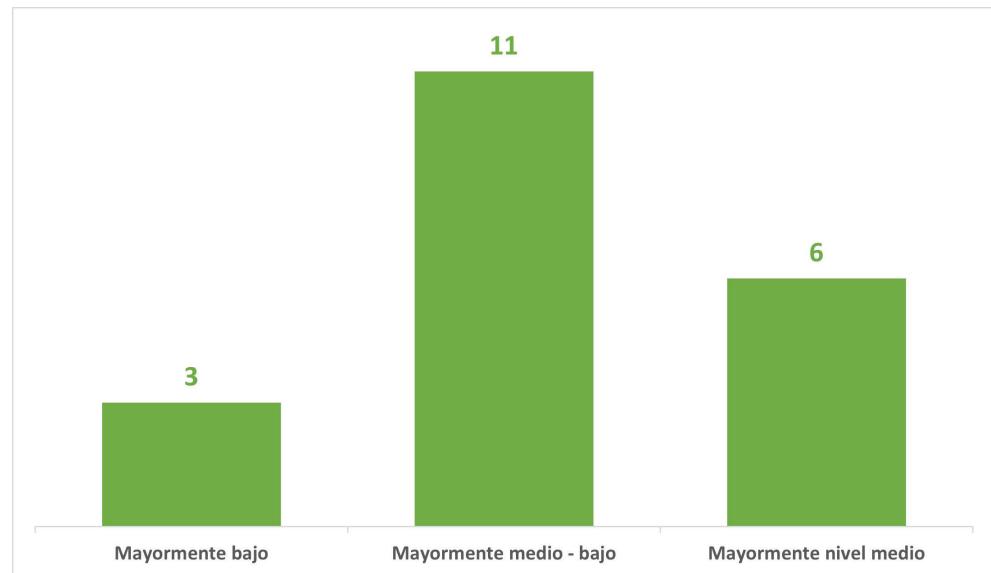
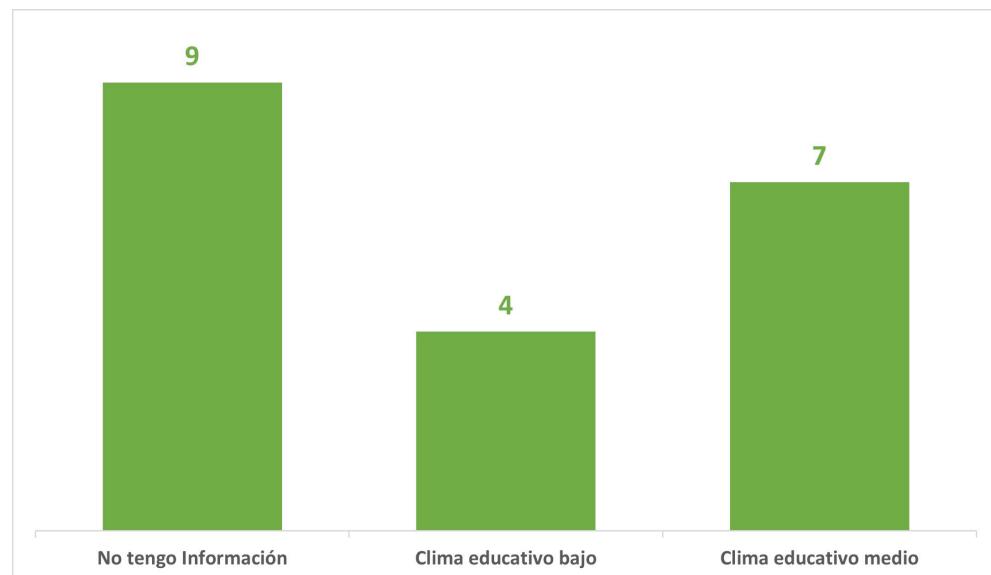
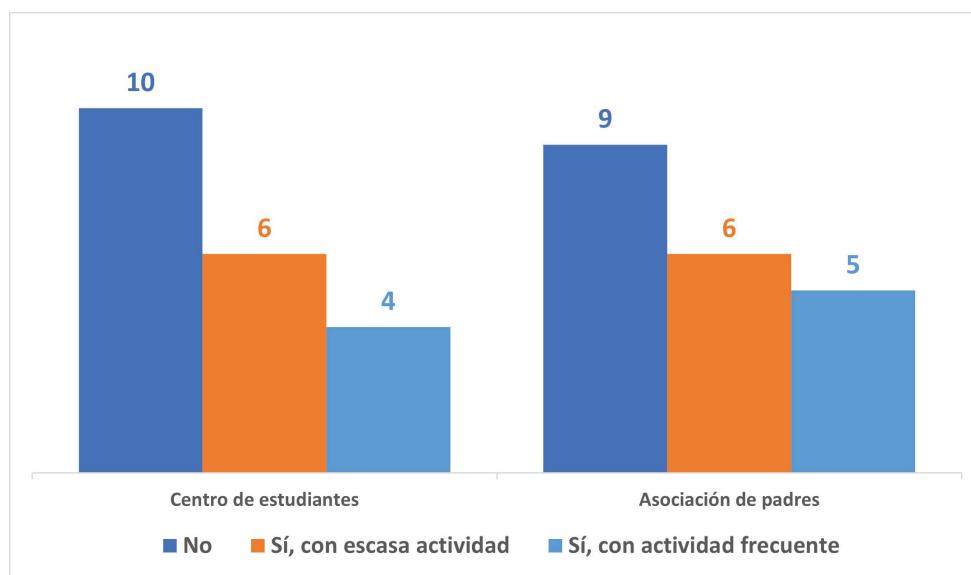


Gráfico 7. Percepción de los directores del clima educativo del hogar de los estudiantes



Por último, se consultó por dos instrumentos presentes en la política educativa de Uruguay de vinculación con las familias y de participación de los estudiantes en la propuesta. En línea con lo que sucede en Uruguay, en ambos casos si existe, tiene escasa actividad, y en la mayor parte de los centros no existe ni asociación de padres ni centro de estudiantes.

Gráfico 8. ¿Existe asociación de padres o de estudiantes en el centro?



Discusión de resultados

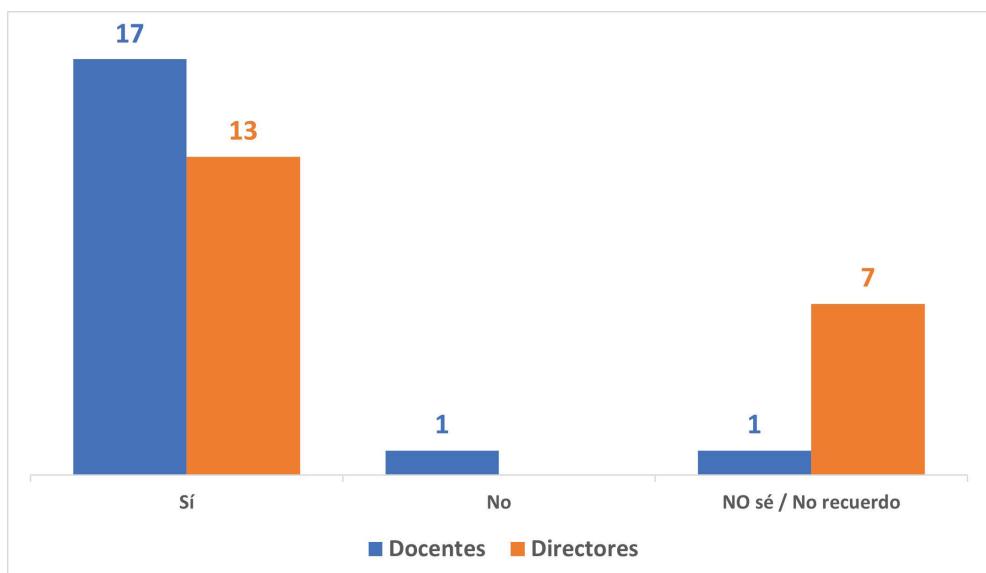
Este capítulo comprende la discusión de los hallazgos en las encuestas. El primer paso para el análisis es identificar si los proyectos estudiados incluyeron en su ejecución los elementos constitutivos del aprendizaje y servicio solidario, de acuerdo con la definición que hace Tapia (2010) de la pedagogía en sus tres rasgos constitutivos:

- - Atención a necesidades reales y sentidas de la comunidad.
- - Protagonismo de los estudiantes a lo largo de todo el proceso.
- - Articulación intencionada con los contenidos de aprendizaje.

Dado que la muestra de centros recopilada a través de la participación voluntaria en la encuesta no tenía requisitos ni controles de calidad, corroborar -en la medida de las posibilidades- que los estándares mínimos de la pedagogía hayan estado presentes es relevante para conocer mejor los proyectos que se están analizando y poder asociarlos con la pedagogía del AYSS.

En los siguientes gráficos se pueden observar las respuestas de docentes y directores de estos elementos sobre los tres elementos constitutivos de la pedagogía.

Gráfico 9. ¿Se realizaron actividades de diagnóstico con los alumnos para identificar el problema a abordar con el servicio?



La gran mayoría de los docentes declaran haber realizado actividades de diagnóstico para la identificación del servicio a ofrecer y, si bien una porción no menor de los directores dicen no recordarlo o no saber, esto puede estar asociado al nivel de involucramiento que el director tenga en el proyecto, que en función del tamaño de las instituciones puede ser dispar, y con ello el recuerdo que puedan tener sobre lo realizado. Para esto los docentes utilizaron propuestas como entrevistas, encuestas, asambleas y observación en territorio.

Consultados sobre si fue posible identificar impactos del servicio en la comunidad, el 84 % de los docentes y el 74 % de los directores afirman que sí, en las siguientes áreas: mayor integración y participación, espacio de diálogo y aportes, cercanía del campo y la ciudad, encuentro entre generaciones, intercambio de saberes, uso que la comunidad le sigue dando a los productos alcanzados en el proyecto, mejora en el vínculo de los estudiantes con adultos mayores, mejor posicionamiento de la escuela en la comunidad, alegría de los beneficiarios, posibilidades de nuevos espacios de juego e intercambio en el centro.

El segundo elemento para definir la pedagogía es la medida en la cual los alumnos fueron protagonistas en todas las etapas del proceso, desde el diseño hasta la evaluación. El gráfico anterior y las estrategias utilizadas para el diagnóstico pueden ilustrar en qué medida lo fueron, pero además a los docentes se les preguntó por el papel y el protagonismo de los estudiantes. El gráfico 10 muestra las respuestas para las dos preguntas.

Gráfico 10. ¿Se facilitó el efectivo protagonismo de los estudiantes en todas las etapas del proyecto?

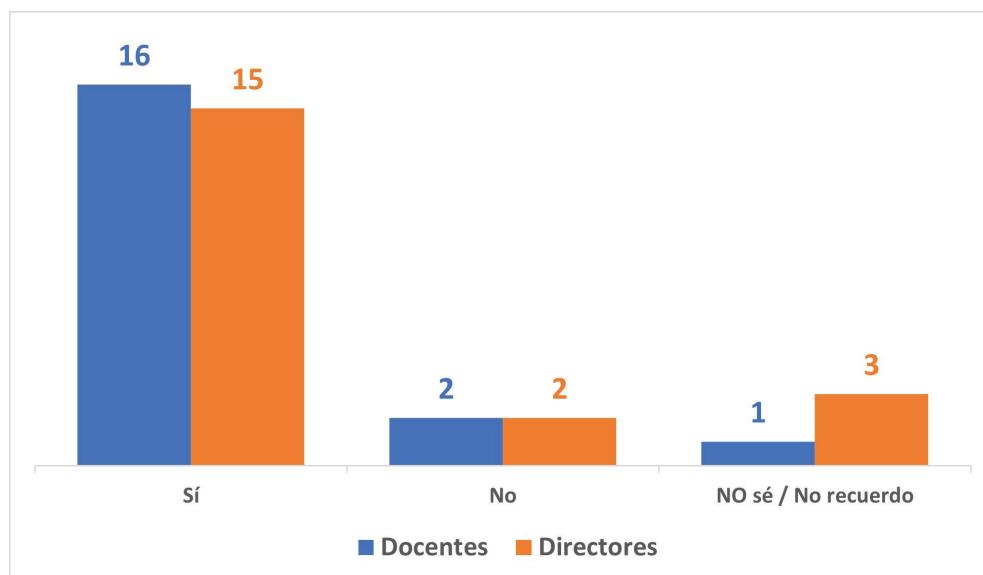
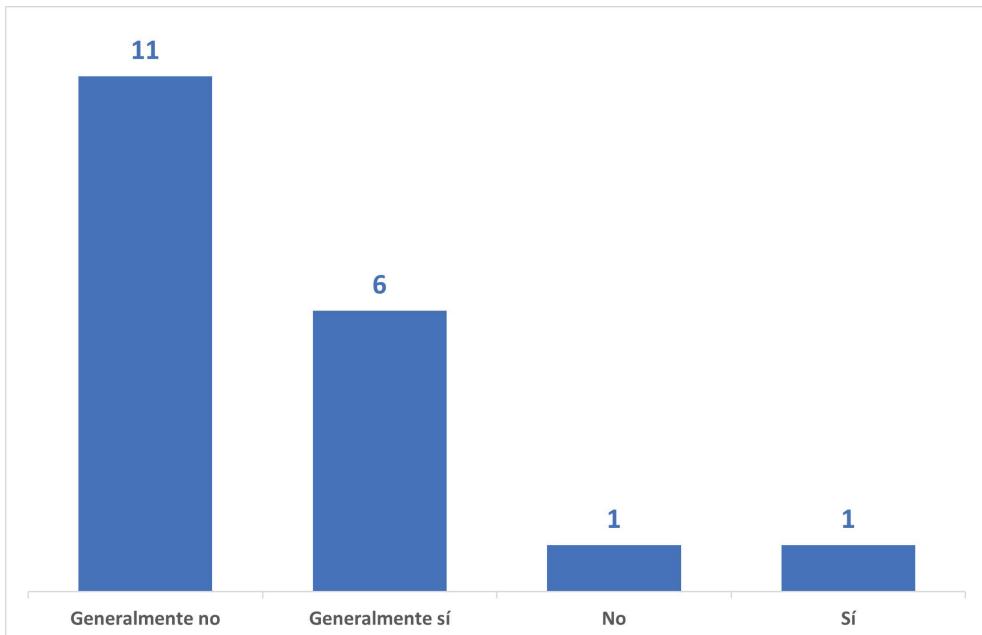


Gráfico 11. ¿Fue necesario ayudar a los alumnos a tomar decisiones que ellos no podían tomar por sí mismos?



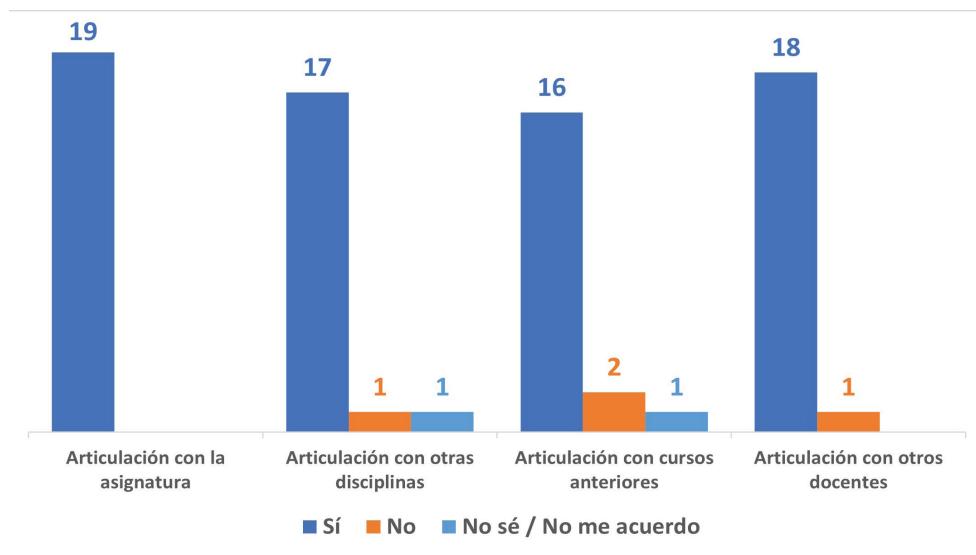
“La toma de decisiones de los participantes es una de las herramientas más importantes, autoevaluarse, tomar decisiones sobre su propio aprendizaje.”

(Registro del conversatorio)

Tanto docentes como directores recuerdan haber facilitado el efectivo protagonismo en todas las etapas del proyecto y, a su vez, no recuerdan que haya sido tan necesario ayudar a los estudiantes a tomar decisiones que por ellos no podían tomar. Estas respuestas apuntan a un rol protagónico de los alumnos, tal como se esperaría de un proyecto de AYSS.

Por último, para conocer el nivel de la articulación intencionada con los contenidos, se les consultó a los docentes sobre la articulación que generaron con otras asignaturas, con cursos anteriores y con otros docentes y, como se observa en el gráfico 12, la respuesta de la gran mayoría de los docentes fue Sí, es decir que las articulaciones con contenido fueron en su mayoría amplias y coordinadas con otros docentes.

Gráfico 12. ¿Se contempló la articulación con los siguientes componentes?



En suma, las respuestas de los docentes y los directores involucrados apuntan a que los tres elementos centrales de la pedagogía fueron llevados a la práctica en los proyectos que son parte de la población encuestada.

Estrategia de análisis de las respuestas sobre calidad e inclusión

Previo a desarrollar la estrategia de análisis de las respuestas, se presentan elementos que surgen del conversatorio y de las entrevistas cuando se consultó acerca de qué conceptos o ideas consideran que deberían estar presentes para definir calidad e inclusión educativa. Para Inclusión se proponen: participación, escucha, comunicación, ubicación en el territorio, sentirse parte de un lugar, individualizar y atender a la diversidad. Para calidad: mejora de los aprendizajes, mejora de la formación integral del estudiante, fortalecimiento y enriquecimiento.

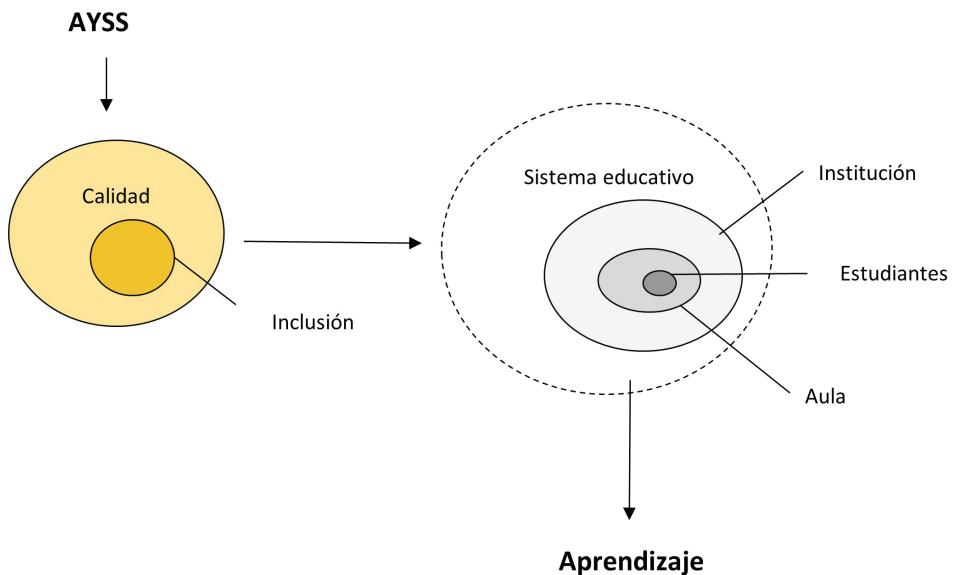
En relación con cómo creen que el AYSS aportó o puede aportar a la calidad y a la inclusión educativa en la institución y en el aula, se caracteriza al AYSS como una pedagogía que permite trabajar con distintas capacidades e intereses de los alumnos y, por lo tanto, permite hacerlo con equidad. Más aún, se señala un cambio positivo en la actitud de los alumnos y la complementariedad de la pedagogía con el aprendizaje curricular formal.

El análisis de los ejes calidad e inclusión —objetivos de este trabajo— se abordará en tres niveles diferentes: el del estudiante, el del aula y el de la institución.

- Nivel Estudiante: se usará cada vez que hablamos de procesos de vinculación individual del alumno con la propuesta educativa y sus interlocutores;
- Nivel Aula: para identificar la interacción intencionada entre un grupo delimitado de alumnos, sus docentes y la propuesta educativa; y
- Nivel Institución: para caracterizar la interacción intencionada entre la totalidad de quienes integran el centro educativo (docentes, directores, alumnos, personal no docente, autoridades y otros) y la comunidad educativa (familias, exalumnos, barrio y otros).

En el siguiente diagrama se representa de manera gráfica la relación entre los elementos claves de la investigación.

Figura 3. Conceptualización de calidad e inclusión y niveles de una propuesta educativa



Elaboración propia

A lo largo de los cuestionarios para docentes y directores se hacen preguntas que involucran las dos variables de interés en los tres niveles definidos. El análisis de las respuestas se hará para cada uno, independientemente del orden de las preguntas en el formulario⁶.

Para ordenar la discusión se organizaron las variables y niveles como se muestra en la tabla:

Tabla 1: Niveles y variables de estudio

	Calidad	Inclusión
Institución	C - I	I - I
Aula	C - A	I - A
Estudiante	C - E	I - E

Calidad - Institución (C - I)

Para identificar las contribuciones del AYSS en la calidad a nivel de institución se realizaron cuatro conjuntos de preguntas a docentes y directores. La primera pregunta les pedía a los docentes que señalaran cuánto pensaban que el proyecto contribuyó a favorecer, desarrollar o complementar el trabajo de la institución en la capacidad de generar un ambiente de respeto, organizado, seguro y adecuado para el aprendizaje. Para esto se definió: *favorecer* como la capacidad del proyecto de hacer presente algo que antes no estaba en la institución; *desarrollar* como la capacidad de contribuir de manera significativa con algo que se encontraba presente pero aún de manera incipiente y, por último, *complementar* como la capacidad de enriquecer algo que ya estaba instalado.

6 Las respuestas a las preguntas en el orden realizado quedan en anexo (pág. 53)

Se buscó con esto considerar el trabajo previo que la institución en cuestión ya estuviera eventualmente realizando. Los resultados de estas preguntas se exponen en el gráfico 13.

Gráfico 13. Percepción de docentes acerca de la contribución del proyecto en los siguientes aspectos de la institución

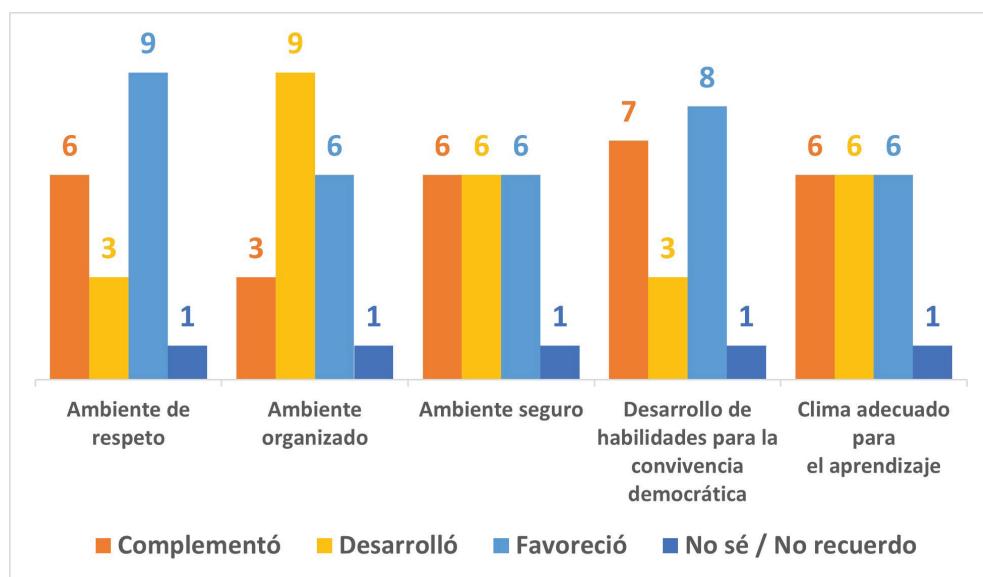
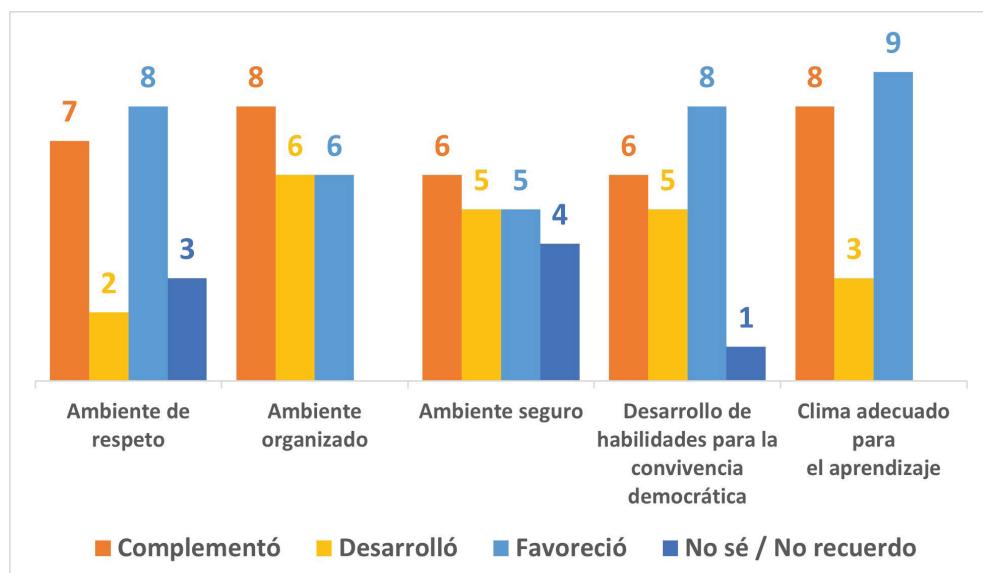


Gráfico 14. Percepción de directores acerca de la contribución del proyecto en los siguientes aspectos de la institución



Lo primero que surge de las respuestas, como se mencionó anteriormente, es que los directores tienden a recordar menos o estar menos al tanto del proyecto, seguramente por potenciales disparidades en su participación comparados con los docentes.

Un ambiente escolar acogedor, respetuoso y positivo es una de las claves para promover el aprendizaje de los estudiantes y la obtención de altos logros en las pruebas. Las condiciones en el interior de la escuela influyen en el desempeño de los estudiantes, y favorecen significativamente la disminución de las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales y económicas (Pérez-Guevara & Puentes-Suarez, 2022).

La incidencia que tienen en los aprendizajes el clima escolar y la convivencia dentro del centro está ampliamente evidenciada en la literatura. Existe una amplia serie de definiciones de clima escolar". En particular UNICEF, en su Cuaderno de Clima Escolar, define el clima escolar como las "percepciones que tienen los actores educativos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en la institución y del marco en el cual estas relaciones se generan". A su vez, destaca el respeto como valor central para el favorecimiento de un clima escolar positivo (UNICEF, 2018).

En este sentido, el primer punto interesante que surge de las respuestas es la capacidad de la pedagogía de colaborar con la institución para hacer presentes elementos en la propuesta educativa que antes no lo estaban: "ambiente de respeto", "clima adecuado para el aprendizaje" y "desarrollo de habilidades para la convivencia democrática" son tres contribuciones destacadas.

"Los niños comparten y aprenden a comunicar lo aprendido. Aprenden a transmitir y a comunicarse y a relacionarse con sus pares a través del juego." (Registro del conversatorio)

"El conocimiento también se genera por la experiencia de compartir instancias de encuentro con otros, a través de una propuesta social concreta y el encuentro intergeneracional. Encontrarse también en otro ambiente, aula extendida, comunidad o salida de campo, aporta mucho." (Registro del conversatorio)

Los docentes también identifican que la pedagogía es capaz de contribuir de manera significativa con algo que se encontraba presente pero aún de manera incipiente, especialmente: "ambiente organizado" y "clima adecuado para el aprendizaje", a partir de las respuestas de "desarrollar" registradas, que son dos elementos identificados por Rodríguez, Padilla y Gallegos (2020), quienes señalan que contribuyen a la mejora de la satisfacción educativa.

Jaume Sarramona i López y Teófilo Rodríguez Neira (2010) centran la discusión de la calidad en la capacidad de movilizar recursos para generar una serie de decisiones políticas, entre las que se encuentra favorecer la participación y el reconocimiento del otro como un modo de promoción de la responsabilidad social, de la solidaridad y de la ejercitación de la tolerancia, con fundamento en actitudes democráticas construidas desde la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad, la inclusión y la cooperación. Tanto directores como docentes identifican la capacidad de la pedagogía del AYSS de favorecer el desarrollo de habilidades para la convivencia democrática.

De manera más general se puede decir que el AYSS tiene una capacidad importante de generar sinergias positivas con los centros donde se desarrollan los proyectos para hacer presentes a nivel institucional elementos centrales para la calidad de la propuesta, lo que se observa en la casi nula respuesta de "No sé/no recuerdo", que los docentes y directores podrían haber utilizado en caso de no identificar estas sinergias. En este sentido, la serie de preguntas anteriores apunta a la construcción de un clima de convivencia escolar positivo.

Como segundo elemento de calidad, se consultó a los docentes y directores si el proyecto generó que la institución comunicara los logros y los resultados y, a la vez, en qué medida expuso a la institución a interactuar con otros actores de la comunidad que complementan la propuesta: personal no docente, ex alumnos o egresados, familias de los estudiantes, organismos gubernamentales, otras instituciones educativas, ONG, otros miembros de la comunidad.

7 Para una revisión sistemática, consultar Pérez-Guevara y Puentes-Suárez, 2022

A excepción de dos respuestas de docentes, todos los entrevistados señalan que se realizaron instancias de presentación del proyecto a terceros: padres, otros alumnos, otros docentes u otros integrantes de la comunidad.

Los actores con los que más se interactuó durante los proyectos son otros docentes, directores de la institución y organismos gubernamentales y, en menor medida, familiares de los estudiantes, otras instituciones educativas y organismos no gubernamentales. Estas respuestas indican que la pedagogía genera que la escuela trascienda el centro y se vincule con otros actores para ampliar su alcance.

Gráfico 15. ¿Qué rol tuvieron en el proyecto los siguientes actores? Respuestas de los docentes

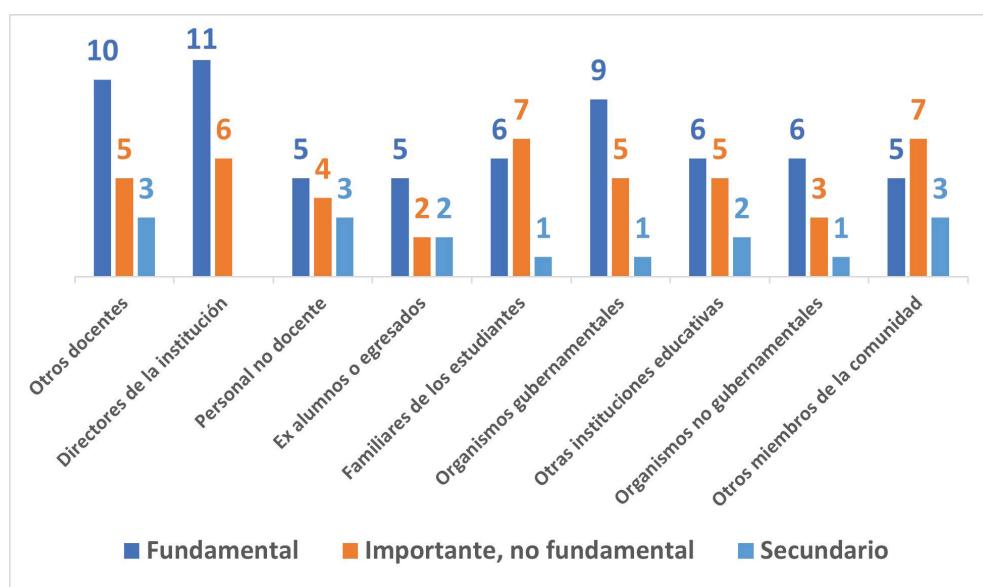
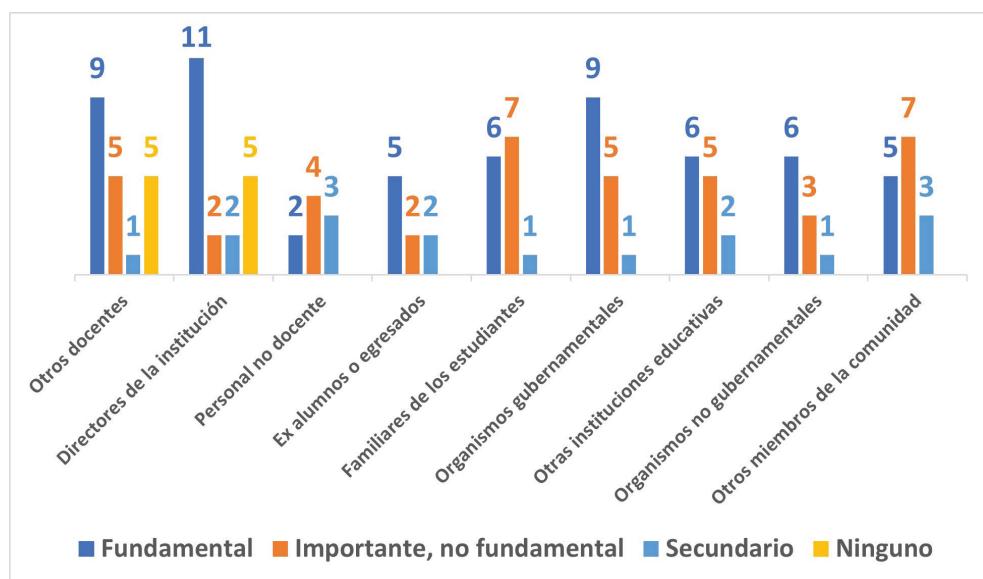


Gráfico 16. ¿Qué rol tuvieron en el proyecto los siguientes actores? Respuestas de los directores



Keil (2011) pone foco en la comunicación como elemento de calidad pedagógica y destaca que “La educación basada en la comunicación y el diálogo que generan consensos y acuerdos, fortalece la relación pedagógica y vincular. Esta relación se considera clave para una mejora de la calidad educativa.” (p. 22). Consultados los directores acerca de si existe una estrategia institucional para promover la difusión de los logros del proyecto, el 89 % respondió que sí, y si se llevaron adelante espacios de presentación del proyecto a terceros interesados (padres, otros alumnos, otros docentes, comunidad, etc.), el 100% contestó afirmativamente.

En tercer lugar, al ser consultados si consideran que la pedagogía del AYSS permite o colabora con identificar barreras institucionales al aprendizaje y al clima escolar para comunicarlas a los directivos de la institución, el 48 % de las valoraciones de los docentes y también el 48 % de los directores hacen valoraciones muy buenas (5 o 6 en escala 1 al 6).

El cuarto elemento de calidad reflejado en la encuesta estuvo orientado a entender el contenido del proyecto y su vínculo con necesidades reales de la comunidad. Que los estudiantes trabajen en proyectos significativos para ellos y su cultura es definido por Mergendoller (2018) como pilar para la autenticidad de la propuesta y esta es, según su metaanálisis, una característica que potencia los aprendizajes y, por ende, contribuye a la calidad de la propuesta educativa. En el gráfico 9 se observó que los proyectos partieron de un diagnóstico previo de la situación, y contribuyeron a la autenticidad de la situación a abordar a través del servicio. Por este motivo, la búsqueda de autenticidad del AYSS puede ser otro camino a través del cual incidir en la calidad educativa.

Goméz Yepes, R. L. (2014) suma un elemento clave como es la función social de la escuela; en relación con esto plantea que:

“Asumiendo la concepción de la OECD, la calidad educativa debería medirse por la índole y la extensión de las contribuciones de la escuela al desarrollo económico y social sostenible de las comunidades donde se inserta, a través de la formación de capital humano (habilidades individuales) y capital social (redes sociales).” (OECD, 2001)

Allí establece que esto se logrará en la medida en que la escuela lleve adelante una serie de acciones, una de las cuales es que “Construya relaciones con la comunidad donde opera y contribuya a su desarrollo”.

En el sentido marcado por Gómez Yepes, R. L. (2014), el 100% de los directores mencionaron que el centro tiene relación con actores comunitarios. El 47% dijo que la relación fue permanente; un 32%, frecuente y el 21%, para cuestiones concretas. Cuando se les pidió que valoraran si el vínculo con la comunidad cambió producto del proyecto de AYSS, el 74% respondió que sí, para mejor.

Cuando se hizo referencia a si fue posible identificar impactos positivos en la comunidad que recibió el servicio, el 74% de los directores y el 84% de los docentes respondieron que sí. Algunos de los ejemplos que plantearon fueron en el plano emocional, la alegría de los beneficiarios. Con relación a lo que habilitó, mencionan: una mayor integración y participación a partir de la creación de espacios de diálogo y aportes, también el encuentro intergeneracional para intercambiar saberes, el apoyo a la diversidad y a las poblaciones con vulnerabilidad, cambios en hábitos y costumbres y el desarrollo de conductas proactivas por parte de los niños y familias. Si nos centramos en lo tangible, se señala el uso que la comunidad sigue dando a las construcciones realizadas en el marco del proyecto.

Calidad - Aula (C - A)

Para analizar la calidad a nivel del aula, se diseñaron cinco bloques de preguntas. La primera fue respecto de la interacción entre el proyecto desarrollado y otras asignaturas, disciplinas, contenidos de otros cursos en coordinación con otros docentes. Los resultados observados destacan positivamente las interacciones que se generaron y fueron analizados al inicio del capítulo de Discusión de resultados.

El segundo bloque apunta a las instancias de reflexión que fueron llevadas adelante como parte constitutiva de la propuesta como herramientas de metacognición. Lo primero que se observa es que de los 19 docentes que contestaron, 18 realizaron estas instancias a lo largo del proyecto. Siete de los docentes los realizaron sin periodicidad fija, cinco lo hicieron semanalmente y los restantes lo hicieron al menos quincenalmente.

Si bien la encuesta consulta por las características específicas de estos espacios, 14 docentes dejaron en blanco la respuesta. Los que contestaron los señalan como espacio de consulta y discusión para cambios en la estrategia o trámites por fuera del centro; solamente una respuesta apunta explícitamente a espacios de intercambio y reflexión. Consultados si tuvieron que diseñar herramientas específicas para favorecer la reflexión atendiendo las especificidades de edad e intereses de los estudiantes, la gran mayoría responde en blanco, por lo que se asume que no fue necesario. Cuando se les solicitó que compartieran ejemplos, estos fueron: Diario de campo, Conversatorios, Cuestionario, Mapeo de Problemas, Tablas o cuadros a completar teniendo en cuenta rúbricas de aprendizaje.

Mergendoller (2018) señala estos espacios como condición ineludible para la calidad de la propuesta, en línea con John Dewey que de manera muy clara señala que: “No aprendemos de la experiencia, aprendemos de reflexionar sobre la experiencia”.

Si bien no quedan sistemáticamente establecidos los recursos utilizados en los espacios de reflexión ni la calidad o la pertinencia de dichos recursos, parece claro que otro mecanismo a partir del cual se podrían suponer contribuciones positivas a la calidad educativa es a través de la generación de estos espacios de reflexión como elemento constitutivo de la pedagogía del AYSS.

Otro canal a partir del cual la pedagogía puede aportar a la calidad de la propuesta a nivel del aula es la capacidad de incorporar habilidades más allá de las específicas asociadas a los contenidos y cursos involucrados en el proyecto. En este sentido, se consultó a los docentes si fueron tomadas en cuenta en la evaluación y, por ende, parte del quehacer cotidiano en el aula. Once docentes contestaron que sí, mientras que 8 contestaron que no o que no saben/no recuerdan. Consultados por cuáles habilidades transversales fueron consideradas, los docentes dan una serie larga, que fue agrupada para su presentación en la siguiente tabla:

Tabla 2: Habilidades transversales consideradas en la evaluación, agrupadas.

De trabajo en equipo	Trabajo en equipo (3)
	Trabajo colaborativo
	Articulación (2)
	Hablar por turnos
	Comunicación (2)
	Capacidad de diálogo
	División de tareas
	Acordar
	Colaboración
	Organización de tiempos y espacios de reunión

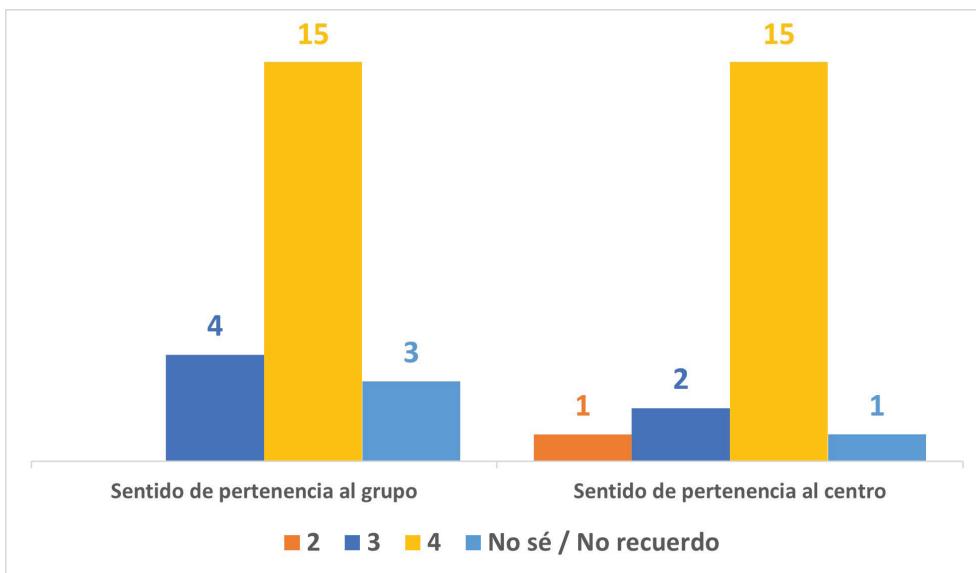
De involucramiento con la propuesta	Compromiso (3) Iniciativa Voluntad de ejecución de acciones Apoyo en la organización de espacios Coordinación con otras áreas de conocimiento
De desarrollo socio emocional	Creatividad Improvisación y resolución de imprevistos Adaptabilidad Autonomía (2) Improvisación Empatía (3) Independencia Responsabilidad (2) Desarrollo de vocabulario Toma de decisiones Herramientas para el futuro Jerarquización de contenidos y procedimientos Autoestima
De vinculación con otros	Respeto de diferencias Respeto a otras opiniones Respeto Solidaridad

Dentro de estas habilidades, destacan especialmente las de trabajo en equipo y las de desarrollo socioemocional, que son esenciales para el desarrollo de los alumnos y sus procesos de aprendizaje. Estas son generalmente complejas de incluir en el trabajo en aula de manera sistemática y ordenada para poder ser consideradas para la evaluación. Si bien una parte no menor de los docentes que contestaron la encuesta no identifican haberlas trabajado, otra parte mayoritaria sí lo hizo y constituye otro mecanismo a partir del cual la pedagogía del AYSS puede incidir positivamente en la calidad de la propuesta educativa.

El sentido de pertenencia ha sido identificado ampliamente como un factor de impacto positivo para el desarrollo y bienestar de las personas en un amplio número de áreas, entre ellas la educativa y el aprendizaje (Allen & Bowles, 2012), más allá de su definición conceptual y operativa. Que los alumnos se sientan parte del centro potencia sus aprendizajes y su trayectoria. En este sentido, en el libro Gramática(s) de la convivencia de ANEP se plantea que “El sentimiento de pertenencia (...) efectiviza y habilita que los sujetos continúen asistiendo, participen y lo hagan desde un plano proactivo” (Viscardi, N., & Alonso, N., 2013, p. 235).

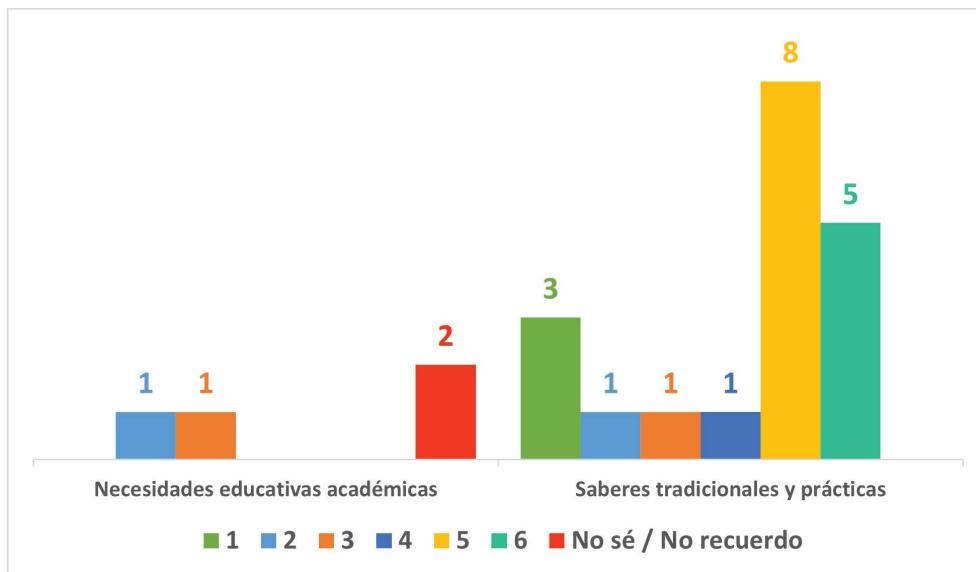
En el gráfico que aparece a continuación se muestran los resultados de la pregunta “Valora del 1 al 4 cuánto consideras que el proyecto de AYSS contribuye al sentido de pertenencia al grupo y al centro educativo”, donde se observa una respuesta positiva por parte de la mayoría de los docentes.

Gráfico 17. Valoración de la contribución del proyecto a mejorar el sentido de pertenencia al grupo y al centro educativo. Respuestas de los docentes



Para cerrar este bloque de análisis, a los docentes se les pidió que valoraran del 1 al 6 la capacidad de la pedagogía y la ejecución de los proyectos de servicio de acercarlos a las necesidades educativas y académicas, a los saberes tradicionales y prácticas de los estudiantes, como herramienta para potenciar sus aprendizajes. Las respuestas se muestran en el siguiente gráfico.

Gráfico 18. Valoración de la contribución del proyecto a acercarse a necesidades educativas y saberes tradicionales de los estudiantes. Respuestas de los docentes.



De las respuestas se puede identificar una valoración positiva y muy positiva de la capacidad de la pedagogía para contribuir al acercamiento de los docentes a sus estudiantes y sus necesidades y saberes.

Graciela Inés Kei⁸ reafirma el estrecho vínculo entre este acercamiento y la calidad educativa, cuando plantea que dentro de las funciones que deberían llevar adelante los profesionales para incidir en la calidad educativa está “Diseñar proyectos formativos ajustados a las posibilidades, necesidades y a la realidad.” (p. 23 y 24).

Calidad - Estudiante (C - E)

La última dimensión de análisis respecto de la calidad está asociada al estudiante en sí mismo, a los procesos de aprendizaje y al desarrollo de habilidades a los que la pedagogía del AYSS expone. Para esto se les ofreció un listado de habilidades o competencias y se les pidió que valoraran (del 1 al 4) en qué medida el proyecto contribuyó a desarrollarlas. Los resultados se muestran en los siguientes dos gráficos.

Gráfico 19. Percepción docente de la contribución del proyecto de AYSS a las siguientes competencias/habilidades

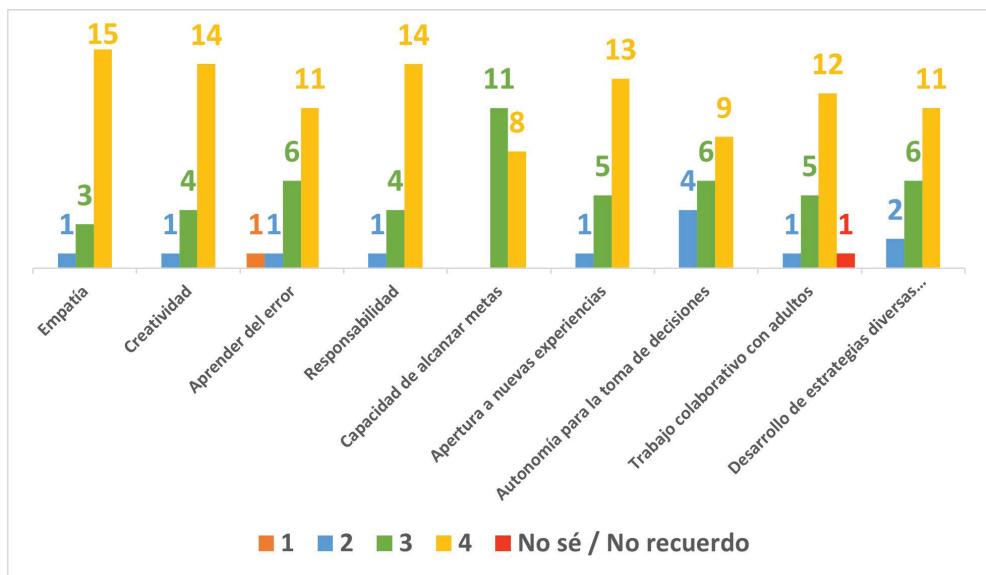
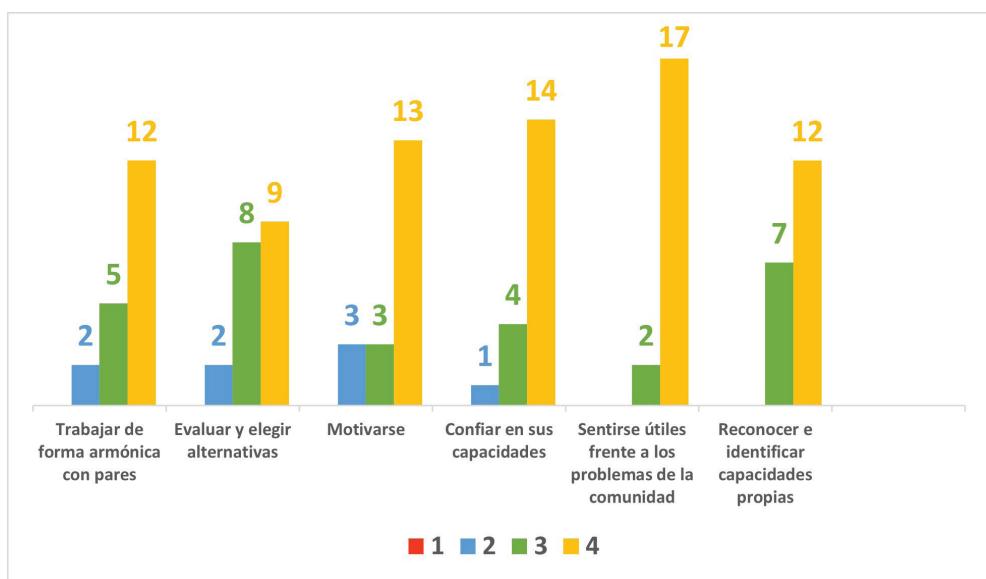


Gráfico 20. Percepción de directores de la contribución del proyecto de AYSS a las siguientes competencias/habilidades



8 <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104122.pdf>

La empatía, la creatividad, la responsabilidad, la apertura a nuevas experiencias, la motivación, la confianza en sus capacidades y el sentimiento de utilidad frente a los problemas de la comunidad son las más señaladas. Todas estas son competencias muy asociadas a los aprendizajes, especialmente la motivación y la confianza en sus capacidades.

Portillo-Torres, M. C. (2017) destaca que una educación de calidad debe incorporar habilidades psicosociales para ayudar a las personas a pensar, sentir y actuar como individuos y miembros activos de la sociedad. Estas habilidades han sido agrupadas en tres categorías: las cognitivas, para el análisis y uso de la información; las personales, para el desarrollo de la acción personal; y la gestión de uno mismo y las interpersonales para comunicarse e interactuar eficazmente con las demás personas.

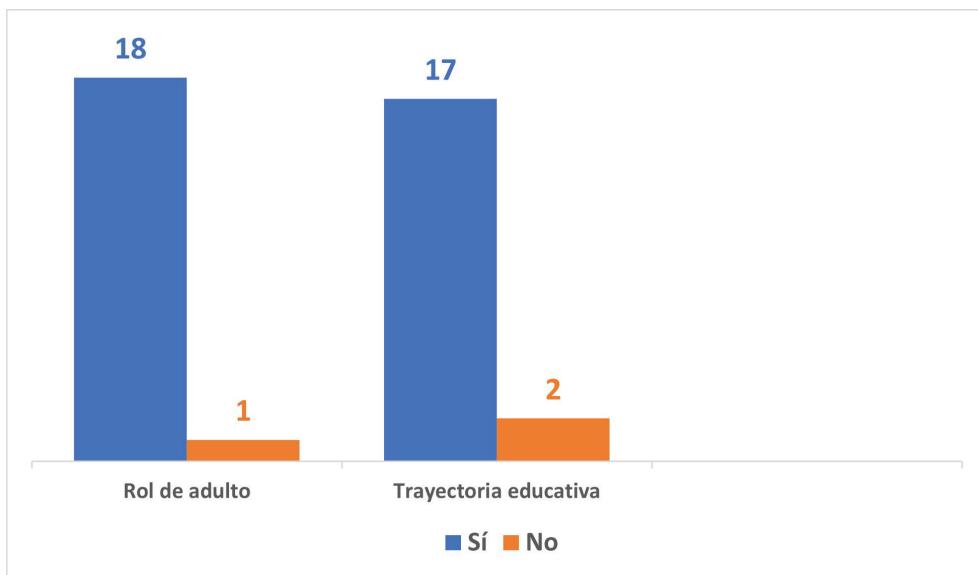
Tabla 3. Clasificación de las habilidades para la vida

Habilidades interpersonales y de comunicación	Habilidades de toma de decisión y pensamiento crítico	Habilidad de autocontrol y afrontamiento
Habilidades de negociación / rechazo.	Habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones.	Habilidades para aumentar la confianza personal y habilidades para tomar responsabilidad y tener control sobre el cambio.
Construcción de empatía.	Habilidades de pensamiento crítico.	Habilidades para manejar los sentimientos.
Cooperación y trabajo en equipo.		Habilidades para el manejo del estrés.
Habilidades de negociación.		

Portillo-Torres, M. C. (2017)

Por último, se les preguntó a los docentes en qué medida la participación en los proyectos favoreció a los estudiantes en su proyecto de vida en dos ámbitos: la trayectoria educativa y su rol como adulto (ciudadano / padre / madre / trabajador, entre otros). Estos elementos contribuyen a la calidad de la propuesta educativa en la medida en que en los aprendizajes desarrollados las personas estén llamadas a apalancar el desarrollo humano individual. Estas dimensiones cobran aún más relevancia en la educación no formal y en contexto de encierro.

Gráfico 20. Percepción docente de la contribución del proyecto a la toma de decisiones respecto del futuro de los alumnos



De manera casi unánime, los docentes consideran que participar de proyectos de AYSS ayudó o colaboró con los estudiantes para tomar mejores decisiones futuras y prepararse para ellas. Consultados por cómo se lograron estos resultados, identificaron una serie de motivos que se exponen en la siguiente tabla⁹:

Tabla 4. ¿Cómo contribuyó a la toma de decisiones respecto del futuro de los alumnos?

¿Cómo?	# Respuestas
Aumentó la confianza en sus capacidades	15
Lo ayudó a descubrir sus intereses	12
Aumentó la confianza en sus capacidades	11
Conoció modelos de rol nuevos e inspiradores	9
Aumentó la confianza en sus capacidades de alcanzar niveles superiores de estudios	6
Le dio herramientas para proyectarse	6
Descubrió el valor de seguir estudiando	2

La capacidad de generar estos procesos en los estudiantes, que van más allá del aula y permiten proyectarse, es otro de los caminos a través de los que el AYSS puede incidir sobre la calidad de la propuesta educativa.

Inclusión - Institución (I - I)

Para identificar algunos canales de incidencia de la pedagogía en la inclusión del centro educativo, se consultó a docentes y directores una serie de elementos observables tanto en los estudiantes como en el vínculo general y clima del centro. En este aspecto se considera relevante la percepción de los directores, ya que son quienes mejor pueden visualizar elementos que trascienden el aula.

Una de las principales características de una propuesta educativa inclusiva es la capacidad de atender a las necesidades individuales de los alumnos, en todos los sentidos, para lo cual la flexibilidad es esencial, al menos en tres aspectos: curricular, de espacios y de horarios. En este sentido, tanto los docentes como los directores que formaron parte de los proyectos identifican que estos les permitieron hacer presentes elementos de flexibilidad curricular que no lo estaban en las instituciones (respuestas de “favoreció”) y, a la vez, ayudaron a continuar profundizando elementos de flexibilización horaria y de espacios (respuestas de “complementó”). Las respuestas indican percepciones muy positivas respecto de la capacidad de la pedagogía de favorecer la flexibilización curricular y de espacios y horarios de aprendizaje.

“Habilita a flexibilizar porque es más desestructurado y al trabajar en proyectos lleva a trabajar de forma diferente a lo curricular pues habilita otros tiempos y espacios.”(Registro del conversatorio)

“Cambia la mirada, amplía la mirada, abre las puertas, sale de esas 4 paredes del aula, rompes esas paredes.” (Entrevista Directora de la DGES)

“En el caso de Contexto de Encierro fue muy innovador la nueva pedagogía porque motiva a los distintos roles educativos y es capaz de llegar a distintos actores”. (Registro del conversatorio)

⁹ las preguntas habilitaban respuestas múltiples, por lo cual el total es mayor a 19.

Gráfico 21. Contribución del proyecto a la flexibilización curricular

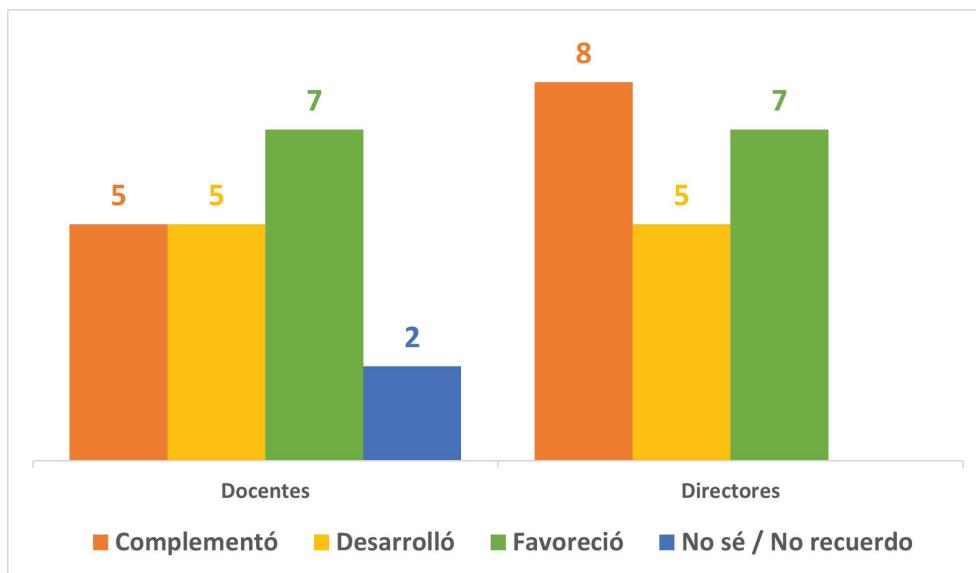
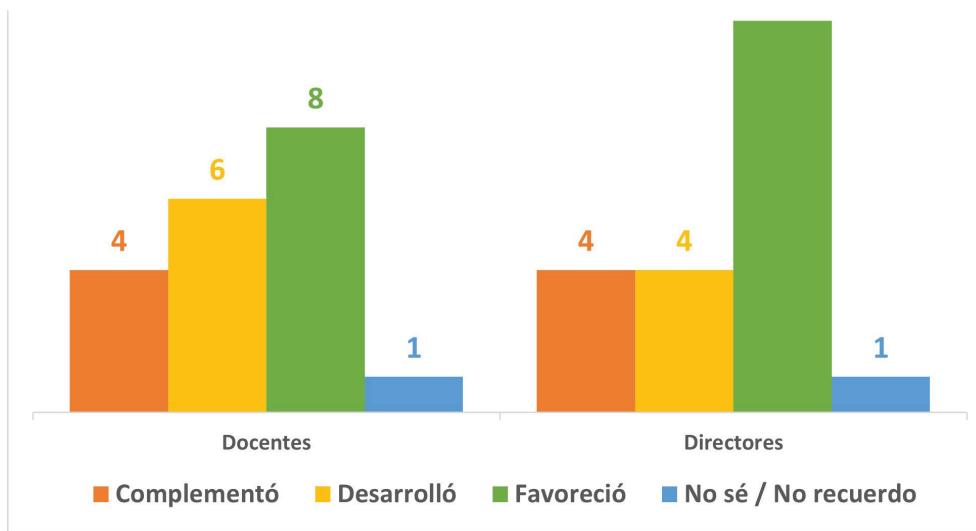


Gráfico 22. Contribución del proyecto a la flexibilización de espacios de aprendizaje y horarios



Desde el punto de vista institucional, el centro está compuesto por otros actores por fuera de los directamente involucrados en el proyecto: otros docentes, directores y personal no docente. Poder incluirlos como parte activa de la propuesta y que tengan un lugar como educadores es otro elemento que puede colaborar en la inclusión, en la medida en que diversifica los roles y lugares desde los cuales se forma a los participantes. De acuerdo con quienes contestaron la encuesta, en general otros docentes y directores de las instituciones tienden a ocupar roles fundamentales y, en menor medida, el personal no docente ha tenido roles importantes aunque no fundamentales o secundarios. Así se observa en los siguientes gráficos.

Gráfico 23. ¿Qué rol tuvieron los siguientes roles en el proyecto? Respuestas de los docentes

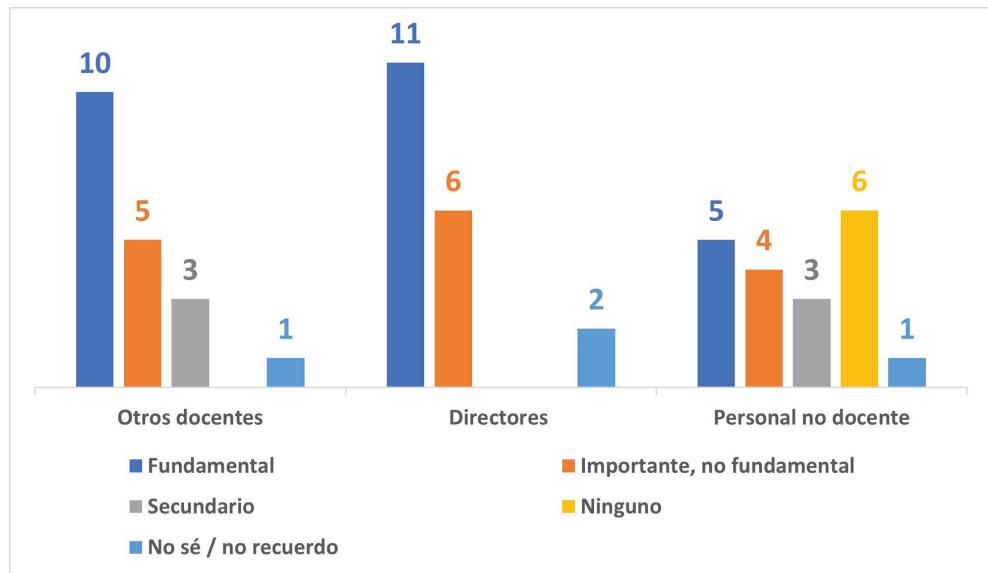
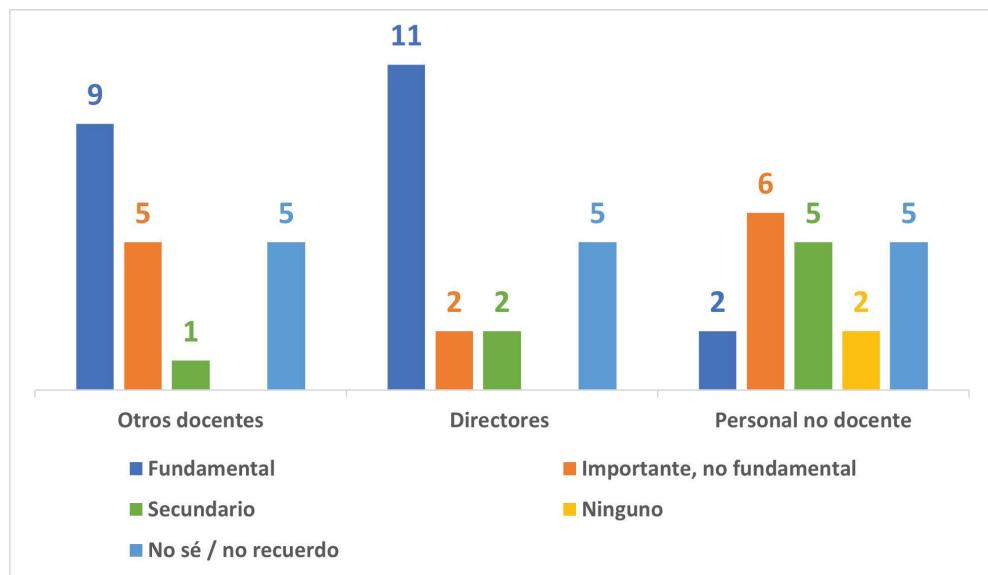


Gráfico 24. ¿Qué rol tuvieron los siguientes roles en el proyecto? Respuestas de los directores



La colaboración entre actores escolares (docentes, directivos, personal no docente) y la calidad de las relaciones interpersonales juegan un rol fundamental para la creación de una convivencia escolar inclusiva (Valdés-Morales, R., López, V. & Jiménez-Vargas, F., 2019; Lachat & Smith, 2005; Supovitz & Klein, 2003). Por otra parte, la construcción de comunidad, el establecimiento de valores como la participación, la confianza, el respeto a la diversidad y la justicia son elementos también identificados por contribuir con la inclusión en el centro educativo (Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F., 2019; Fierro, 2013; Fierro, 2013; López, 2014; Chaparro *et al.*, 2015), todos elementos identificados a lo largo de la encuesta.

En relación con la participación de los diversos actores del territorio, se les preguntó a los directores si habían llevado adelante actividades de interacción con otros actores y las respuestas fueron afirmativas 79% y 95%, respectivamente. Cuando se consultó el lugar que ocupó la diversidad de actores propios del territorio, ubicaron como fundamental a los organismos gubernamentales, y como importante pero no fundamental a otras instituciones educativas.

Figueroa, Gutiérrez de Piñeres Botero & Velázquez (2017) categorizan en dos grandes grupos las iniciativas que se han generado en torno a la inclusión: el primero, centrado en la importancia de los niños y adolescentes, y el otro, enfocado en favorecer la interacción de la escuela con las familias y la participación de la comunidad donde está ubicado el centro. En base a las respuestas de los participantes, la búsqueda de la pedagogía del AYSS de incluir de varias formas a la comunidad educativa en el sentido amplio puede ser otro de los caminos por los cuales se puede incidir en la inclusión a nivel de la institución.

“Cuando nosotros empezamos a trabajar con este proyecto hace muchísimos años queríamos abrir las puertas y traer a la comunidad hacia la escuela...”

“...estaba el auge de las huertas. Trabajamos con plantas aromáticas, para después usarlas en la alimentación y bajar la proporción de sal en la comida. Invitamos a los padres y a la comunidad a hacer recetas. Todo eso formó un equipo tal que hasta el día de hoy (luego de 10 años) me sigo reuniendo con algunas de esas mamás. Se cambia la postura de demanda hacia la escuela por la de colaboración y de elaboración.” (Entrevista Docente de la DGEIP)

También se les consultó a los docentes si creían que el proyecto favoreció, desarrolló o complementó en la institución la convicción de que todos los estudiantes tienen algo que aportar y de identificar la diversidad como una riqueza. Las respuestas señalan otro camino a partir del cual la pedagogía del AYSS puede contribuir a la construcción de una institución inclusiva, como dos piezas claves de la inclusión a nivel institución. En ambos casos los resultados son muy positivos.

Gráfico 25. ¿Cómo contribuyó el proyecto a las siguientes dimensiones? Respuestas de los docentes

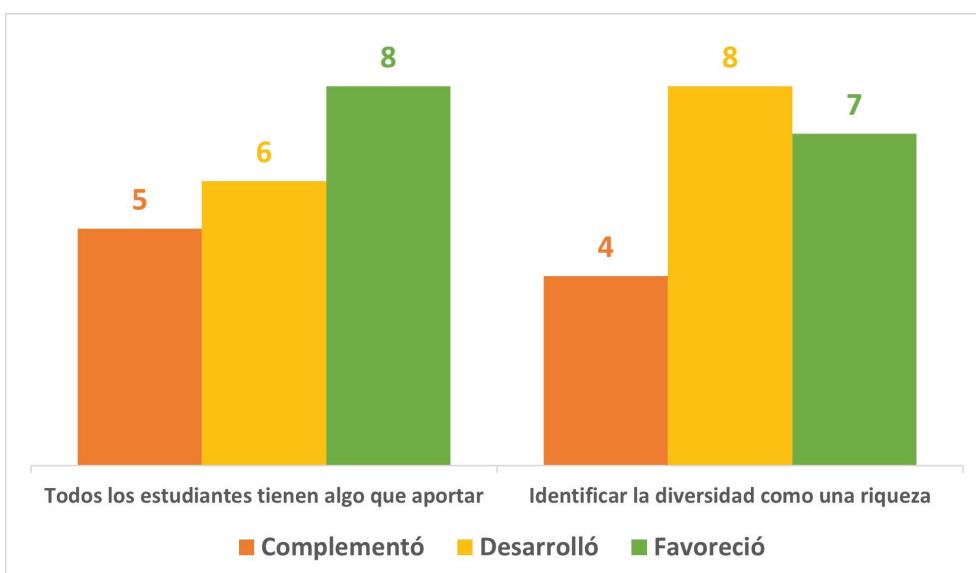
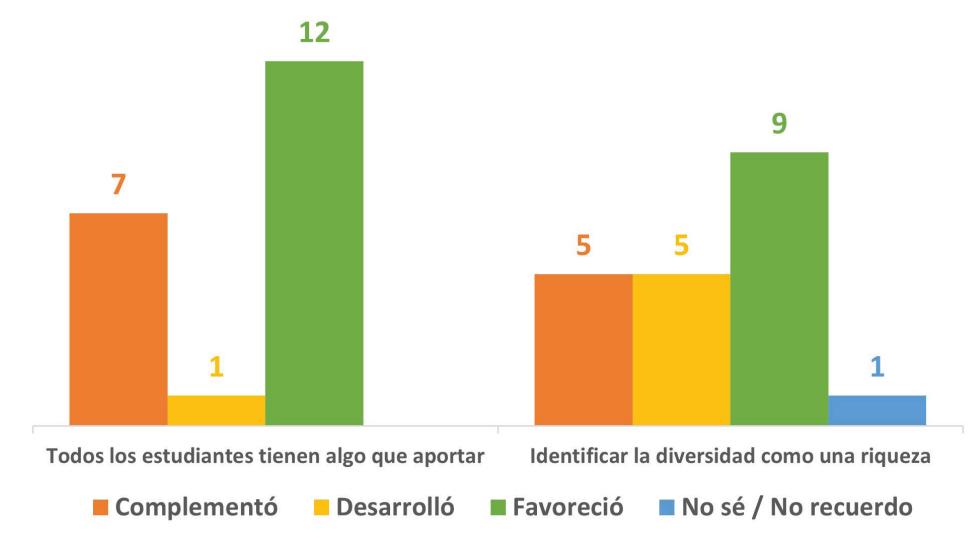


Gráfico 26. ¿Cómo contribuyó el proyecto a las siguientes dimensiones? Respuestas de los directores



“Sí, permite identificar la diversidad como una riqueza e incluso permite integrar a alumnos con dificultades de aprendizaje.” (Registro del conversatorio)

“Las herramientas que brinda el AYSS nos permiten llegar por distintos caminos a la solución de la problemática encontrada y de lograr los saberes pertinentes.” (Registro del conversatorio)

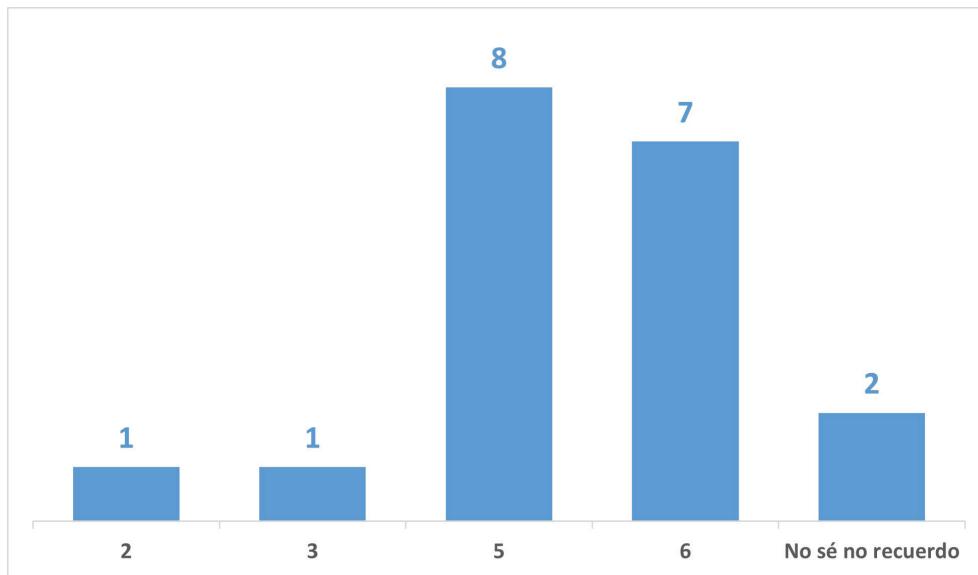
Inclusión - Aula (I - A)

Para pensar la inclusión en el marco del aula proponemos atender lo que se plantea en el artículo “Docente inclusivo, aula inclusiva” de Juan Rodrigo Castillo Escareño (2017), donde dice: “Para hablar de un aula inclusiva, primero debo mencionar al docente (...). Para ello, tienen que llevar a cabo una serie de acciones o tareas interactivas como lo mencionan Escribano y Martínez (2013).” (p. 269). De las seis acciones que plantea, nos detendremos en la 5: Planificar una enseñanza flexible. Más adelante explica a qué hace referencia con ese término:

“la planificación flexible debe de promover rutas de aprendizaje diferentes, es decir, tiene que diseñar estrategias que favorezcan la inclusión, donde todos los alumnos participen activamente en el aprendizaje entre todos, dejando el papel de expositor, por uno de mediador, facilitador, guía, investigador y observador, atendiendo a sus educandos sin excepción.” (p.270)

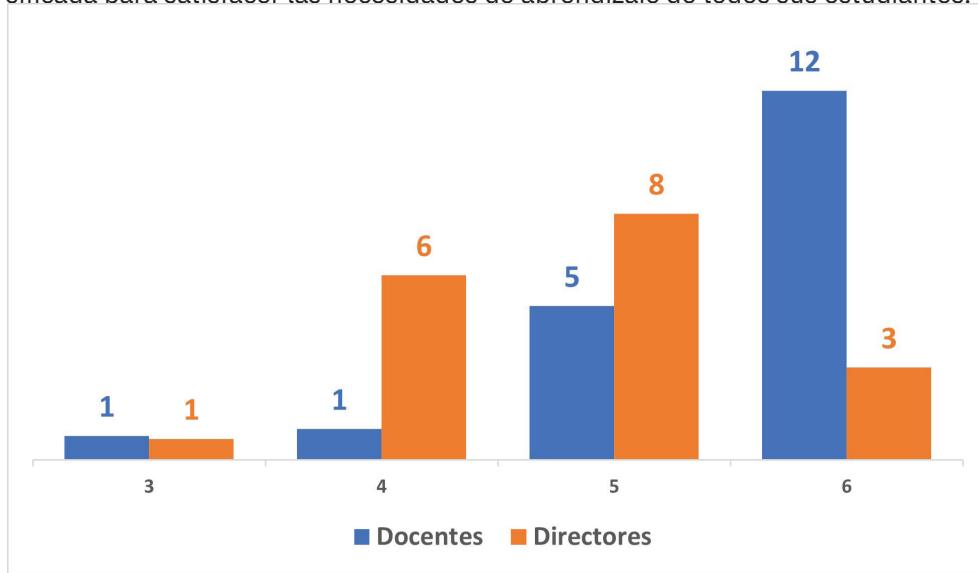
Se pidió a los docentes y directores que valoren del 1 al 6 en qué medida los proyectos permitieron acercarse a las necesidades educativas concretas de los estudiantes y dar una respuesta educativa plural y diversificada para satisfacerlas.

Gráfico 27. ¿Cuánto le permitió al docente la pedagogía del AYSS acercarse a las necesidades educativas y académicas concretas de los estudiantes?



1 (nada de acuerdo) – 6 (totalmente de acuerdo)

Gráfico 28. El proyecto AYSS permite dar una respuesta educativa plural y diversificada para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes.



1 (nada de acuerdo)- 6 (totalmente de acuerdo)

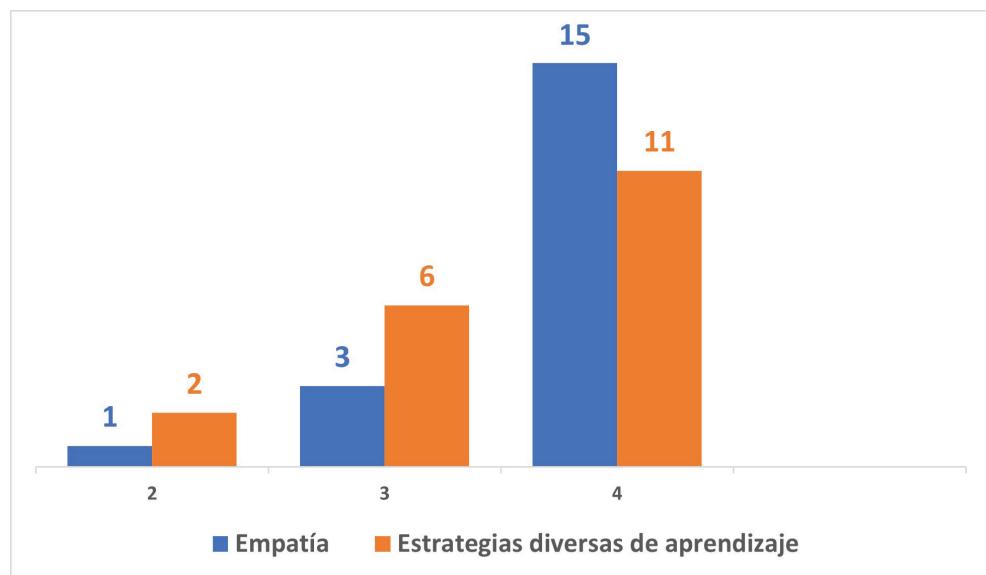
El nivel de acuerdo es diferente para docentes y directores; para los primeros es muy bueno, ya que consideran que el AYSS incide positivamente en la inclusión de la propuesta del centro educativo, mientras que en el caso de los directores es bueno. Estas diferencias, que se repiten en otras preguntas, dejan un espacio interesante para profundizar, porque pueden estar respondiendo a otros factores, más allá de posibles diferencias en la participación en función de los roles.

Inclusión - Estudiante (I - E)

En este ámbito, el formulario indaga en tres elementos. El primero se propone identificar en qué medida el proyecto puede desarrollar la empatía en cada uno de los estudiantes, entendida como la capacidad de comprender al otro en su totalidad y sentir con él, lo cual es una característica esencial para la inclusión entre pares.

Las valoraciones son más fuertes para la empatía que para las estrategias diversas de aprendizaje, si bien para esta última los niveles son buenos.

Gráfico 29. Cuánto cree que el proyecto permitió desarrollar las siguientes competencias



1 (nada) - 4 (mucho)

En segundo lugar, la encuesta intentó identificar si el trabajo en proyectos de AYSS les permite a los docentes desarrollar estrategias diferentes para el aprendizaje capaces de incluir a todos los alumnos en la totalidad de sus capacidades.

El segundo elemento consultó a los docentes si consideran que la pedagogía del AYSS permite / colabora en identificar barreras institucionales al aprendizaje y clima escolar para comunicarlas a los directivos de la institución, y se usó una escala del 1 al 6 (1 Nada de acuerdo - 6 Totalmente de acuerdo). El 48 % de los directores y el 64 % de los docentes señalan estar muy de acuerdo. Si bien falta caracterizar cómo consiguen identificar más profundamente estas dinámicas, los proyectos de AYSS pueden contribuir a la inclusión no solo identificando barreras, sino también generando canales para que los directivos de la institución las conozcan.

Carrillo Sierra *et al* (2018) plantean una serie de principios fundamentales para determinar prácticas pedagógicas que fomentan la inclusión educativa, que son interesantes para analizar las respuestas de docentes y directores a la encuesta planteada:

- “La Presencia: todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula.”

- “La Participación: todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones, que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los alumnos.”
- “El Progreso: todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantean en el aula y en el centro. (p. 67).” (p.4)

En último lugar y en relación con estos tres aspectos, se les consultó a docentes y directores si se facilitó el efectivo protagonismo de los estudiantes en todas las etapas del proyecto, y el 84% de los primeros y el 95% de los segundos respondieron que sí. Como sucedió en preguntas anteriores, la encuesta no alcanza a determinar la calidad y los instrumentos para caracterizar la participación, pero la percepción de los involucrados es que efectivamente los proyectos de AYSS al menos la promueven, lo que constituye otro camino de incidencia de esta a la inclusión educativa.

Reflexiones generales

Este trabajo se propuso como objetivo identificar las contribuciones de la pedagogía del AYSS a la calidad y a la inclusión de la propuesta educativa ofrecida por los centros donde se implementaron proyectos de aprendizaje y servicio. Para esto se utilizó como muestra de estudio aquellos proyectos ejecutados en 2017 y/o 2019 y se consultó a los directores y docentes involucrados a través de una encuesta específicamente desarrollada y una propuesta de grupos focales, para evocar y sistematizar las percepciones y recuerdos de la ejecución.

Esta estrategia, que respondió a las necesidades institucionales de CLAYSS y al contexto de pandemia en el que se realizaron las consultas, tiene algunas debilidades que limitan su alcance y que es importante señalar como espacio para la generación de futuros trabajos de investigación que puedan utilizar el presente como insumo y guía, pero también para poder definir qué es lo que aporta este trabajo.

En primer lugar, la investigación se centra en el recuerdo de los participantes de la ejecución y no necesariamente en elementos tangibles respecto de los proyectos y sus resultados evidenciables en los estudiantes. En segundo lugar, solo fue posible utilizar un instrumento de investigación -la encuesta-, y no se consiguió una suficiente convocatoria a las instancias de grupos focales que la pudieran complementar. Por último, en el contexto en el cual se hizo el relevamiento de datos no fue posible incorporar la voz de los estudiantes, de manera de poder enriquecer desde su perspectiva los resultados de la encuesta. Estas tres debilidades del trabajo marcan tres caminos para futuros trabajos de investigación respecto de la incidencia de AYSS en la calidad y la inclusión educativa.

¿Cuáles son, entonces, los aportes concretos de este trabajo? En primer lugar, se trata del puntapié inicial para generar investigación de casos en Uruguay, de tal modo que se integren a las ya realizadas en otros países. En segundo lugar, el aporte central es dejar identificados y sugeridos potenciales caminos de incidencia de la pedagogía del AYSS en la calidad e inclusión, que pueden ser objeto de futuras validaciones más claramente empíricas.

Es importante recordar la estrategia elegida en este trabajo propuesta por Furco & Root (2010) denominada Efectos Probables, para la cual si, por un lado, hay suficiente evidencia de que la motivación mejora la calidad de los aprendizajes y, por el otro, se constata que los proyectos de aprendizaje y servicio solidario logran efectivamente motivar a los estudiantes, podríamos decir que el AYSS impacta sobre la calidad de los aprendizajes. En ese sentido, entonces, la investigación se centró en identificar dinámicas didácticas y pedagógicas favorecidas por la pedagogía del AYSS para las que hay evidencia de su incidencia en la calidad e inclusión de la propuesta educativa.

El cuadro siguiente resume para cada uno de los tres niveles definidos anteriormente estas dinámicas identificadas:

Tabla 5. resumen de mecanismos de incidencia por nivel y variable de análisis

	Calidad	Inclusión
Institución	<ul style="list-style-type: none"> - Clima adecuado para el aprendizaje: ambiente escolar de respeto, organizado y seguro. - Desarrollo de habilidades para la convivencia democrática. - Comunicación: difusión de logros y presentación a terceros. - Con la comunidad: <ul style="list-style-type: none"> * Trabajo en necesidades reales. * Construcción de relaciones y contribución a su desarrollo. - Participación y colaboración entre actores escolares y del territorio. - Flexibilidad curricular. Flexibilidad de espacios y horarios. - Convicción de que todos los estudiantes tienen algo para aportar. - Identificación de la diversidad como una riqueza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación y colaboración entre actores escolares y del territorio. - Flexibilidad curricular. Flexibilidad de espacios y horarios. - Convicción de que todos los estudiantes tienen algo para aportar. - Identificación de la diversidad como una riqueza.
Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de la colaboración entre actores escolares: articulación con diferentes áreas, asignaturas, cursos, grados. - Retroalimentación y reflexión en los procesos de aprendizaje. - Habilidades transversales: <ul style="list-style-type: none"> * De trabajo en equipo * De desarrollo socioemocional (empatía). - Sentido de pertenencia: al grupo y al centro educativo. - Acercamiento a las posibilidades, necesidades y a la realidad de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento a las necesidades educativas y académicas concretas de los estudiantes. - Respuesta educativa plural y diversificada para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades psicosociales: empatía, creatividad, responsabilidad, apertura a nuevas experiencias, motivación, confianza en sus capacidades y sentimiento de utilidad frente a los problemas de la comunidad. - Proyecto de vida: trayectoria educativa y rol adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efectivo protagonismo de los estudiantes en todas las etapas.

En el cuadro se genera la síntesis para identificar los potenciales caminos identificados por docentes y directores de los centros en los que se implementaron proyectos de AYSS relevados por la encuesta.

A nivel del centro, los docentes identifican que los proyectos lograron contribuir positivamente al buen clima escolar y la convivencia. A su vez, potencia el desarrollo de entornos de colaboración entre los actores del centro educativo y la comunidad, que favorecen la calidad de la propuesta educativa. El vínculo escuela-comunidad es especialmente relevante en el contexto uruguayo donde se ha señalado que los centros educativos en muchos casos establecen escasos vínculos con la comunidad. Los proyectos de AYSS logran reforzar este vínculo, dado que atienden necesidades reales de la comunidad y que son construidos en conjunto con ella. Se pudo identificar que los proyectos también contribuyeron a generar espacios de difusión de logros y a identificar la diversidad como una riqueza, y por esta vía pueden haber incidido en la inclusión de los centros involucrados.

Desde el nivel de aula, el formato de trabajo en proyectos promueve dinámicas de trabajo colaborativo entre alumnos, pero también entre asignaturas, docentes y áreas de conocimiento que favorecen y potencian los aprendizajes. El trabajo en equipo, fuertemente estimulado por la pedagogía, también potencia el trabajo en habilidades socioemocionales centrales para el desarrollo de los alumnos. La centralidad de los espacios de reflexión y su uso, prácticamente en todos los proyectos relevados, es también central en la estrategia de incidencia en la calidad de la propuesta educativa. Por último, los docentes reconocen que el formato de trabajo les permitió acercarse a las necesidades reales de los estudiantes, lo cual es una condición necesaria para la calidad y la inclusión. En línea con esto, los proyectos permiten generar a nivel del aula entornos flexibles de aprendizaje —claves para la inclusión— y, por tanto, adaptados a las necesidades concretas del grupo y de los alumnos.

Por último, a nivel del estudiante y su proceso de aprendizaje, los docentes identifican que la pedagogía del AYSS potencia el desarrollo de habilidades para la vida o socioemocionales que, como se comentaba anteriormente, son esenciales para el desarrollo del alumno y su capacidad de aprender. Una de las esencias de la pedagogía es el efectivo involucramiento del alumno en el proyecto y su protagonismo a lo largo de su desarrollo. En este sentido, los encuestados coinciden en señalar que los proyectos permiten posicionar al estudiante en ese rol protagónico y, por lo tanto, incluirlo de mejor manera en la propuesta educativa.

En el momento en que se está terminando de elaborar este informe se está poniendo a consideración a nivel de todo el sistema educativo uruguayo el Documento preliminar del Marco Curricular Nacional¹⁰. En la presentación que se ha hecho en la página oficial se establece que

“La ANEP ha iniciado un proceso de transformación curricular integral que responde a la necesidad de mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes y disminuir las diferencias que aún persisten en el sistema en relación a éstos, profundizar la adecuación al siglo XXI y acentuar el foco en el estudiante como actor central del sistema educativo, lo cual fuera establecido en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. (...) Es, además, la primera vez que el país se propone elaborar un diseño curricular completo, que se refiera a todas las etapas del trayecto educativo, y que involucre los diferentes niveles del diseño y desarrollo curricular. Esto implica trabajar en el diseño de documentos de referencia, así como también sobre aspectos que hacen a la organización de la tarea educativa.”

En la Introducción del documento preliminar del Marco Curricular Nacional, se plantean y describen los seis ejes orientadores para su accionar explicitados en el

¹⁰ https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/abril/220422/MCN%20V2%202022%20v7_2.pdf

Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020 - 2024. En el primero se plantea el concepto de calidad, a su vez el principio uno es la inclusión.

En el contexto de cambio curricular este trabajo puede generar un aporte no previsto en su diseño, al presentar una propuesta pedagógica concreta con potenciales vinculaciones con la calidad e inclusión educativa. El aprendizaje-servicio cuenta con las virtudes de ser una propuesta con un sólido fundamento pedagógico, muy motivadora para buena parte de los estudiantes y docentes, que se combina con un paquete de herramientas que facilitan su aplicación efectiva. Puede implementarse en un proceso paulatino de transformación y aprendizaje organizacional por parte de la institución educativa que lo aplique. Proporciona, por lo tanto, una senda de cambios pragmáticos, renovadores de currículo, las prácticas educativas y la motivación de docentes y estudiantes, fácilmente aplicable (Giorgetti, Lasida & Migues, 2021).

Bibliografía

- Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., & Hevia, R. (2007). *Educación de Calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos*.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why?. In *Higher education and civic engagement* (pp. 101-124). Palgrave Macmillan, New York.
- Bringle, R. G., Phillips, M. A., & Hudson, M. (2004). *The measure of service learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). *A service-learning curriculum for faculty*.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montánchez Torres, M. L., & Aarcón Carvajal, M. F. (2018). *Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente*. Recuperado <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Conrad, D., & Hedin, D. (1982). The impact of experimental education on adolescent development. *Child & Youth Services*, 4(3-4), 57-76.
- Echeita, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Recuperado https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se
- Escareño, J. R. C. (2017). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2). Recuperado <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2020/01/docente-inclusivo-aula-inclusiva.pdf>
- Figueroa Ángel, M. X., Gutiérrez de Piñeres Botero, C., & Velázquez León, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 13(1), 13-26. Recuperado <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/3488/3378>
- Furco, A., & Root, S. (2010). *Research demonstrates the value of service learning*. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20.
- Gerholz, K. H., Liszt, V., & Klingsieck, K. B. (2018). Effects of learning design patterns in service learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 47-59.
- Giorgetti, Lasida y Migues (2020) *Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas: el caso de Argentina y Uruguay*. Recuperado de <https://clayss.org/publicaciones-academicas>
- Gómez Yépes, R. L. (2014). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89. Recuperado http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/7924/1/GomezRicardo_2004_CalidadEducativaPruebas.pdf
- Haretche, C. (2021). *Informe sobre el estado de la educación 2019-2020*. Recuperado <https://www.inneed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Resumen-ejecutivo.pdf>

Keil, G. (2011). *Comunicación en el ámbito escolar en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Análisis de la interacción docente-alumno*. Universidad Abierta Interamericana. Recuperado <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104122.pdf>

Lasida, J., Podestá, M., Sarasola, M, (2015). *La calidad pedagógica en los centros educativos*. Montevideo: Santillana, Fundación Horreum Fundazioa

Mergendoller, J. R. (2018). *Review of the Research: High Quality Project Based Learning*. Buck Institute for Education.

Pérez-Guevara, D. J., & Puentes-Suárez, A. I. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, (32), 51-71.

Pérez, T. (2006). El clima escolar, factor clave en la educación de calidad. *Colombia: Plan Nacional Decenal de Educación*, 2016. Recuperado https://www.researchgate.net/profile/Juan-Miranda-Morales-2/publication/272925238_educacion_y_pobreza_la_necesidad_de_una_relacion/links/54f32f4e0cf24eb8794c2285/educacion-y-pobreza-la-necesidad-de-una-relacion.pdf#page=68

Portillo-Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 118-130. Recuperado <https://revis-tas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21719/html>

Puig, J.M., & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje - servicio. Cuadernos de pedagogía, Vol. 357, pp. 60-63. Recuperado https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/?id_shown=que_es

Quintana-Torres, Y. E. (2018). *Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica*. *Educación y educadores*, 21(2), 259-281. Recuperado <https://www.redalyc.org/journal/834/83460719005/html/>

Rodríguez Garcés, C., Padilla Fuentes, G., & Gallegos Fuentes, M. (2020). Calidad educativa, apoyo docente y familiar percibido: la tridimensionalidad de la satisfacción escolar en niños y adolescentes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 157-173. Recuperado <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2995/3270>

Sarramona López, J., & Rodríguez Neira, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula abierta*. Recuperado <https://documat.unirioja.es/descarga/articulo/3214203.pdf>

Solís García, P., González, B., Física, E., Asturiana, L., & de Lingua Asturiana, M. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. *Revista: Publicaciones didácticas*. Recuperado http://www.sedcaldas.gov.co/alianza/images/Archivos_pesados/2018/el%20efecto%20pigmalion%20en%20la%20practica%20docente.pdf

Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El “aprendizaje – servicio” en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, revista científica*, n.5, p.23-43.

UNESCO, P. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.

UNICEF (2018). *Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos*. Recuperado <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicefeduacion-derechos-guia-clima-escolar.pdf>

Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y educadores*, 22(2), 187-211. Recuperado <https://www.redalyc.org/journal/834/83460732002/html/>

Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). *Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 1(19). Recuperado <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>

Villalobos Fuentes, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (3), 1-7. Recuperado https://rieoei.org/historico/jano/4048Villalobos_Jano.pdf

Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). Gramática (s) de la convivencia. ANEP. Recuperado <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1074/Viscardi%2cN.%2c%20Gramatica.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Anexo



Relevamiento CLAYSS 2021 directores

Encuesta a directores

Esta encuesta será parte de la investigación realizada por CLAYSS Uruguay, en la que se hará un análisis de experiencias de implementación de proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS) en los años 2017 y 2019.

Las preguntas están referidas a su experiencia como director en una institución donde se implementó una experiencia de AYSS en estos años, según corresponda, y se divide en 3 secciones:

Sección 1 – Datos personales, formación y trayectoria como director

Sección 2 – Experiencia relacionada con CLAYSS y el AYSS en el 2017 o 2019 según corresponda

Sección 3 – Experiencia relacionada con CLAYSS y el AYSS en general

Es posible guardar la encuesta para continuar completándola luego. En caso de seleccionar esa opción, se enviará un mail automáticamente a la casilla que ha ingresado al iniciar el llenado de la encuesta, con un link para reanudarlo.

Muchas gracias por su tiempo.

Sección 1 - Datos personales, formación y trayectoria como director

1. Nombre y Apellido

Nombre Apellido

2. Email

ejemplo@ejemplo.com

3. Edad

4. Género

- Masculino
- Femenino
- Otro

5. ¿Tiene título de grado?

- Sí
- Sí y estoy cursando actualmente una titulación de grado adicional
- No, pero estoy cursando actualmente titulación de grado
- No y no estoy cursando titulación de grado

5.1 ¿Cuál es su título de grado?

5.2 ¿Qué carrera de grado se encuentra cursando actualmente?

8. ¿Ha cursado o finalizado carreras de nivel de posgrado?

- Sí, he finalizado
- Me encuentro cursando
- No

8.1 ¿Cuál es la carrera de posgrado?

9. Al día de hoy, ¿se desempeña como docente?

- Sí
- No

9.1 Al día de hoy, ¿Cuántos años lleva trabajando como docente?

9.2 Al día de hoy, ¿Cuántos años lleva trabajando como director?

10. ¿Continúa como director del centro educativo en el que se implementó el proyecto de AYSS en cuestión?

- Sí

10.1 Al día de hoy, ¿Cuántos años lleva trabajando como director de ese centro educativo?

10.2 ¿Por cuántos años fue director en ese centro educativo?

Sección 2 – Experiencia relacionada con CLAYSS y el AYSS en el 2017 o 2019 según corresponda

Para responder las preguntas de esta sección le pedimos que apele a su memoria e intente recordar todos los hechos, vivencias, emociones, aprendizajes que resultaron de su participación como director en el proyecto AYSS en el 2017 y/o 2019 según corresponda. Para que sea más fácil evocar se organizó en los siguientes bloques:

- 2.1 - Del centro educativo y sus estudiantes
- 2.2 - Elementos del diagnóstico, del diseño del proyecto y trabajo con estudiantes
- 2.3 - AYSS en la institución
- 2.4 - Comunicación, servicio realizado e interacción con la comunidad.
- 2.5 - Aspectos generales del proyecto.

Sección 2.1 - Del centro educativo y estudiantes

11. ¿En qué año(s) se implementó un proyecto de AYSS en el centro? (puede elegir más de una opción)

- 2017
- 2019

12.1 ¿Hasta el 2017 hacia cuántos años que se implementaban proyectos de AYSS?

12.2 ¿Hasta el 2019 hacia cuántos años que se implementaban proyectos de AYSS?

13. Segundo su percepción como caracterizaría socioeconómicamente la matrícula del centro

- Mayormente nivel alto
- Mayormente nivel medio-alto
- Mayormente nivel medio

- Sí, con escasa actividad
- No

Bloque 2.2: Elementos del diagnóstico, del diseño del proyecto y trabajo con estudiantes

A continuación se hacen algunas preguntas respecto de la etapa de diseño y planificación del proyecto que llevó adelante.

20. ¿Se realizaron actividades de diagnóstico con los alumnos para identificar el problema a abordar con el servicio?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

20.1 Describa cuáles

21. ¿Se contempló la articulación con áreas o asignaturas?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

21.1 ¿Por qué no se contempló la articulación con áreas o asignaturas?

22. ¿Se facilitó el efectivo protagonismo de los estudiantes en todas las etapas del proyecto?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

23. Seleccione de la siguiente lista las 3 competencias y/o habilidades que considera que el proyecto de AYSS potenció en mayor medida en los alumnos que fueron parte del mismo

- Creatividad
- Responsabilidad
- Motivación con su proceso de aprendizaje
- Decisiones respecto de su trayectoria educativa
- Preparación para su rol como adulto (ciudadano, padre/madre, trabajador, etc)
- Sentido de pertenencia al centro educativo
- Trabajo colaborativo con docentes y funcionarios no docentes del centro
- Deseo de permanecer en la institución

Bloque 2.3: AYSS en la institución

Por favor, señale a continuación cuánto piensa que el proyecto de AYSS contribuyó a favorecer, desarrollar o complementar en la institución educativa las siguientes dimensiones. Entendiendo por:

- Favoreció: algo que no estaba presente y a partir del proyecto empezó a estarlo
 Desarrolló: algo que estaba de manera incipiente y la experiencia contribuyó de manera significativa a profundizarlo.
 Complementó: algo que ya estaba instalado y la experiencia lo enriqueció.

24. Dimensiones a considerar

	Favoreció	Desarrolló	Complementó	No sé / No recuerdo
Ambiente de respeto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambiente organizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambiente seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instancias para el desarrollo de habilidades necesarias para la convivencia democrática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La convicción de que todos los estudiantes tiene algo original para aportar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espacios alternativos de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilización curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilización de espacios y horarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un clima adecuado para el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A identificar la diversidad como una riqueza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bloque 2.4: Comunicación, servicio realizado e interacción con la comunidad

25. ¿Existe una estrategia institucional para promover la difusión de los logros del proyecto?

- Sí
- No

26. ¿Se llevaron adelante espacios de presentación del proyecto a terceros interesados? (Padres, otros alumnos, otros docentes, comunidad, etc.)

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

27.1 Describa cuáles

28. ¿Se llevaron adelante actividades de interacción con otros actores?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

29. Definir el aporte que hace el programa de acompañamiento en las siguientes categorías del 1 (ninguno) a 4 (valioso)

1 2 3 4 No sé/No recuerdo

Trabajo colectivo de los docentes	<input type="radio"/>				
Mejora el clima escolar	<input type="radio"/>				
Mejora la convivencia	<input type="radio"/>				
Mejora desempeño de los estudiantes	<input type="radio"/>				
Disminución del ausentismo docente	<input type="radio"/>				
Disminución del ausentismo estudiantil	<input type="radio"/>				

29.1 ¿Qué lugar ocuparon los siguientes actores en el proyecto?

	Fundamental	Importante, no fundamental	Secundario	Ninguno	No sé / No recuerdo
Otros docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Directores de la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personal no docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ex-alumnos o egresados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familiares de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras instituciones educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organismos gubernamentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organismos no gubernamentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros miembros de la comunidad por fuera de la institución educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29.2 Especifique con quiénes y qué actividades de interacción con estos actores se realizaron

(Leave blank)

27. Fue posible identificar impactos positivos en la comunidad que recibió el servicio

- Sí
 No
 No sé / No recuerdo

29.3 ¿Por qué no se realizaron actividades de interacción con otros actores?

(Leave blank)

30. ¿Qué tipo de relación tiene el centro educativo con actores comunitarios?

- Permanente

- Para cuestiones puntuales
- Nula

31. ¿El vínculo con la comunidad cambió producto del proyecto de AYSS?

- Sí, para mejor
- Sí, para peor
- Permaneció igual
- No sé/No recuerdo

31.1 ¿Con qué redes locales favoreció el vínculo implementar un proyecto de AYSS?

Educativas, políticas, sociales, etc.

Bloque 2.5: Aspectos generales del proyecto

32. ¿Podría indicar una cantidad aproximada de beneficiarios directos del proyecto CLAYSS?

En caso de no poder, por favor complete con un 0

33. El proyecto nace de

- Una idea/pedido de actores comunitarios
- Una idea/pedido de la institución
- Una idea/pedido de un docente
- Una idea/pedido de los estudiantes
- No se/No recuerdo
-

34. ¿Fueron los recursos económicos provistos por CLAYSS suficientes para desarrollar proyectos de AYSS?

- Sí
- No
- No se/No recuerdo

36.1 ¿Cuáles?

37. ¿Existieron incentivos o reconocimientos institucionales para los docentes por su participación en el proyecto?

- Sí
- No
- No sé/No recuerdo

37.1 ¿Cuáles?

38. ¿Cuál fue la modalidad de participación de los alumnos en el proyecto?

- Obligatoria
- Voluntaria
- Combinada

39. ¿Cómo conoció CLAYSS?

- Por un colega
- Publicaciones en redes sociales
- Boletín institucional
- Institución aliada de CLAYSS
- Un docente de la institución

40. ¿Señale cuáles diría que fueron las principales motivaciones para llevar la pedagogía AYSS en su institución? (puede elegir más de una)

- Acceso a financiamiento
- Problemáticas de la comunidad
- Experiencia personal previa y exitosa de llevar adelante proyectos de AYSS
- Sugerido por un colega que tuvo una experiencia exitosa
- Interés de proponer algo innovador a los estudiantes
- _____

41. ¿Continuó implementando proyectos de AYSS luego de los mencionados en 2017 o 2019 en la institución?

- Sí
- No

36. ¿Existieron incentivos o reconocimientos institucionales para los estudiantes por su participación en el proyecto?

- No
 No sé/No recuerdo

42. Ha participado de alguna instancia de capacitación en la pedagogía de AYSS

- Sí
 No

43. Enumere hasta 5 fortalezas de la pedagogía AYSS

Se solicita únicamente nombrarlas seguidas de una coma y espacio de la siguiente manera: fortaleza1, fortaleza2, fortaleza3.

44. Enumere hasta 5 debilidades de la pedagogía AYSS

Se solicita únicamente nombrarlas seguidas de una coma y espacio de la siguiente manera: debilidad1, debilidad2, debilidad3.

45. Valora del 1 al 6 su nivel de acuerdo con la siguiente afirmación: La pedagogía AYSS permite/colabora en identificar barreras institucionales al aprendizaje y clima escolar para comunicarlas a los directivos de la institución.

1 2 3 4 5 6

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

46. Valora del 1 al 6 su nivel de acuerdo con la siguiente afirmación: el proyecto AYSS permite dar una respuesta educativa plural y diversificada para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes.

1 2 3 4 5 6

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

47. Del 1 al 10, ¿Cuánto recomendaría a un colega implementar la pedagogía AYSS en su práctica?

Enviar

42.2 En cuáles de estas modalidades (puede elegir más de una)

- Virtual por plataforma MEC
- Virtual por plataforma CLAYSS
- Presencial en acuerdo con INISA
- Presencial en acuerdo con CEFOPEN
- Presencial en el marco del programa de apoyo
- [REDACTED]



Relevamiento CLAYSS 2021 docentes

Encuesta a docentes

Esta encuesta es parte de la investigación en la que se hará un análisis de experiencias de implementación de proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS) en los años 2017 y 2019. Se divide en 3 secciones:

Sección 1 - Datos personales, formación y trayectoria como docente
Sección 2 - relacionado con CLAYSS y el AYSS en el 2017 o 2019 según corresponda
Sección 3 - Experiencia relacionada con CLAYSS y el AYSS en general.

Tus respuestas serán utilizadas por parte del equipo investigador exclusivamente para este trabajo, las mismas se anonimizará a la hora de presentarlas en la investigación. Solo puedes responder la encuesta una vez, pero tenes la opción de modificar las respuestas hasta enviarla. Es posible también, guardar la encuesta para continuar completándola luego. En caso de seleccionar esa opción, se enviará un correo automáticamente a la casilla que ha ingresado al inicio de la encuesta, con un enlace para reanudarlo. Muchas gracias por tu tiempo.

Sección 1 - Datos personales, formación y trayectoria como docente

1. Nombre y Apellido

--	--

Nombre Apellido

2. Email

ejemplo@ejemplo.com

3. Edad

4. Género

- Masculino
 Femenino

1

Otro

5. ¿Tenes título de grado?

- Sí
- Sí y estoy cursando actualmente una titulación de grado adicional
- No, pero estoy cursando actualmente titulación de grado
- No y no estoy cursando titulación de grado

5.1 ¿Cuál es tu título de grado?

5.2 ¿Qué carrera de grado te encontras cursando actualmente?

6. ¿Has cursado o finalizado carreras de nivel de posgrado?

- Sí, he finalizado
- Me encuentro cursando
- No

6.1 ¿Cuál es la carrera de posgrado?

7. Al día de hoy, ¿Cuántos años llevas trabajando como docente?

8. Nivel(es) en que das clase actualmente (puede elegir más de una opción)

- Inicial
- Primaria
- Ciclo Básico (DGES)
- Ciclo Básico (DGETP-UTU)
- Bachillerato diversificado (DGES)
- Bachillerato (DGETP-UTU)
- Educación No Formal
- Terciario-Universitario

9. Señala en cuál de estos años implementaste proyectos de AYSS acompañado por Programa de Apoyo de CLAYSS. (puede elegir más de una opción)

- 2017

□ 2019

9.1 ¿En cuántos centros diste clase en 2017?

9.2 ¿En qué curso, nivel o asignatura implementaste AYSS en el 2017?

Ejemplo: 1ero ciclo básico, ciencias físicas /

9.3 ¿En cuántos centros diste clase en 2019?

9.4 ¿En qué curso o asignatura implementaste AYSS en el 2019?

10. ¿Con qué cinco descriptores describirías los alumnos con los que implementaste el proyecto de AYSS?

Sección 2 - Experiencia relacionada con CLAYSS y el AYSS en el 2017 o 2019 según corresponda

Para responder las preguntas de esta sección te pedimos que apeles a tu memoria e intentes recordar todos los hechos, vivencias, emociones, aprendizajes que resultaron de tu participación en el proyecto AYSS en el 2017 y / o 2019 según corresponda.

Para que sea más fácil evocar se organizó en los siguientes bloques:

- 2.1 - Elementos del diagnóstico y diseño del proyecto
- 2.2 - Dimensiones de trabajo con estudiantes
- 2.3 - Espacio de reflexión, comunicación y toma de decisiones.
- 2.4 - AYSS en la institución.
- 2.5 - El servicio realizado y la interacción con la comunidad.
- 2.6 - Aspectos generales del proyecto.

Bloque 2.1: Elementos del diagnóstico y del diseño del proyecto de AYSS

A continuación se hacen algunas preguntas respecto de la etapa de diseño y planificación del proyecto que llevaste adelante.

11. ¿Se realizaron actividades de diagnóstico con los alumnos para identificar el problema a abordar con el servicio?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

11.1 Describe cuáles

12. ¿Se contempló la articulación con áreas o asignaturas?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

12.1. ¿Por qué no se contempló la articulación con áreas o asignaturas?

13. ¿Se planificó la aplicación de contenidos de otras disciplinas?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

14. ¿Se planificó la aplicación de contenidos de cursos anteriores?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

15. ¿Se coordinó con docentes de otros cursos/asignaturas/grados para llevar adelante colaboraciones interdisciplinares?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

Bloque 2.2: Dimensiones de trabajo con estudiantes

16. Por favor, valora cuánto consideras que el proyecto AYSS ejecutado en 2017 y / o 2019 contribuyó a desarrollar las siguientes competencias o habilidades en los estudiantes, entre 1 (nada) y 4 (mucho)

	1, nada	2	3	4, mucho	No sé / No recuerdo
Empatía	<input type="radio"/>				
Creatividad	<input type="radio"/>				
Capacidad de aprender del error	<input type="radio"/>				
Responsabilidad	<input type="radio"/>				
Capacidad de alcanzar las metas definidas	<input type="radio"/>				
Apertura a nuevas experiencias	<input type="radio"/>				
Autonomía en la toma de decisiones	<input type="radio"/>				
Sentido de pertenencia al grupo	<input type="radio"/>				
Sentido de pertinencia al centro educativo	<input type="radio"/>				
Trabajo colaborativo con adultos	<input type="radio"/>				
Deseo de permanencia en la institución	<input type="radio"/>				
Desarrollo de estrategias diversas para aprender	<input type="radio"/>				

17. A continuación se ofrecen algunas actitudes o capacidades observables que los estudiantes pueden haber desarrollado. Por favor señala con qué frecuencia se observaron a lo largo del proyecto de AYSS valorando de 1, nunca a 4, siempre.

Los alumnos fueron capaces de:

	1, nunca	2	3	4, siempre	No sé/No recuerdo
Trabajar de forma armónica con sus pares	<input type="radio"/>				

- | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Evaluar y elegir entre alternativas viables para resolver un problema | <input type="radio"/> |
| Motivarse con su proceso de aprendizaje | <input type="radio"/> |
| Confiar en sus capacidades | <input type="radio"/> |
| Sentirse útiles frente a los problemas de la comunidad | <input type="radio"/> |
| Reconocer e identificar capacidades y talentos propios | <input type="radio"/> |

18. ¿Consideras que la participación en el proyecto de AYSS aportó elementos para tomar mejores decisiones respecto de su trayectoria educativa?

- Osí
 ONo

19. ¿De qué forma(s)? (puede elegir más de una opción)

- Lo ayudó a descubrir intereses
 Lo vinculó con experiencias motivadoras
 Descubrió el valor de continuar estudiando
 Aumentó la confianza en sus capacidad de alcanzar niveles superiores de estudios

20. ¿Consideras que la participación en el proyecto de AYSS ayudó al estudiante a prepararse para su rol de adulto (ciudadano/padre/madre/trabajador/etc)?

- Osí
 ONo

20.1 ¿De qué forma(s)? (puede elegir más de una opción)

- Lo ayudó a descubrir intereses
 Lo vinculó con experiencias motivadoras
 Conoció modelos de rol nuevos e inspiradores
 Aumentó la confianza en sus capacidades
 Le dio herramientas para proyectarse

Bloque 2.3: Espacios de reflexión, comunicación y toma de decisiones

21. A lo largo del proyecto, ¿Se llevaron adelante instancias de reflexión formativa y

retroalimentación del proyecto?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

21.1 ¿Con qué periodicidad se generaron las instancias de reflexión?

22. ¿Fue necesario generar espacios adicionales de reflexión por demanda de los estudiantes?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

22.1. Describe las características de los espacios generados

23. ¿Se diseñaron herramientas específicas para favorecer la reflexión atendiendo a la edad e intereses de los estudiantes?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

23.1 ¿Cuáles?

24. ¿Se llevaron adelante espacios de presentación del proyecto a terceros interesados? (Padres, otros alumnos, otros docentes, comunidad, etc.)

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

25. ¿Se explicitó quiénes serían los responsables de cada actividad y de la ejecución en general?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

26. ¿Se facilitó el efectivo protagonismo de los estudiantes en todas las etapas del proyecto?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

26.1 ¿Cómo?

27. ¿Fue necesario ayudar a los alumnos a tomar decisiones que por ellos no podían?

- Sí
- Generalmente sí
- Generalmente no
- No
- No sé / No recuerdo

28. ¿Las habilidades transversales fueron tomadas en cuenta a la hora de la evaluación?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

28.1 Enumera las habilidades transversales que fueron parte de la evaluación.

Se solicita únicamente nombrarlas seguidas de una coma y espacio de la siguiente manera: habilidad1, habilidad2, habilidad3.

Bloque 2.4: AYSS en la institución

Por favor, señala a continuación cuánto pensas que el proyecto de AYSS contribuyó a favorecer, desarrollar o complementar en la institución educativa las siguientes dimensiones. Entendiendo por:

- Favoreció: algo que no estaba presente y a partir del proyecto empezó a estarlo
- Desarrolló: algo que estaba de manera incipiente y la experiencia contribuyó de manera significativa a profundizarlo.
- Complementó: algo que ya estaba instalado y la experiencia lo enriqueció.

29. Dimensiones a considerar

	Favoreció	Desarrolló	Complementó	No sé / No recuerdo
Ambiente de respeto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambiente organizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambiente seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instancias para el desarrollo de habilidades necesarias para la convivencia democrática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La convicción de que todos los estudiantes tiene algo original para aportar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espacios alternativos de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilización curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilización de espacios y horarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un clima adecuado para el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A identificar la diversidad como una riqueza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bloque 2.5: El servicio realizado y la interacción con la comunidad

30. Fue posible identificar impactos positivos en la comunidad que recibió el servicio

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

30.1 Describe cuáles

[Large empty rectangular box for drawing or writing]

32. ¿Se llevaron adelante actividades de interacción con otros actores?

- Sí
- No
- No sé / No recuerdo

33. ¿Qué lugar ocuparon los siguientes actores en el proyecto?

	Fundamental	Importante, no fundamental	Secundario	Ninguno	No sé / No recuerdo
Otros docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Directores de la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personal no docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ex-alumnos o egresados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familiares de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organismos gubernamentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras instituciones educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organismos no gubernamentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros miembros de la comunidad por fuera de la institución escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33.1 Especifique con quiénes y qué actividades de interacción con estos actores se realizaron

[Large empty rectangular box for drawing or writing]

33.2 ¿Por qué no se realizaron actividades de interacción con otros actores?

Bloque 2.6: Aspectos generales del proyecto

34. ¿Cuántas horas reloj semanales se dedicaron a trabajar en el proyecto en cuestión?

35. El tipo de dedicación horaria fue (puede elegir más de una opción)

- Variable en función de las actividades
- Durante el horario de clase
- En horario extracurricular

36. ¿El proyecto permitió el abordaje de saberes no curriculares?

- Sí
- No
- No sé/No recuerdo

36.1 ¿Cuáles?

Por favor, enumeralos seguidos de una coma: saber1, saber2, saber 3

37. ¿Qué lugar ocuparon las tecnologías de la comunicación en el proyecto?

- Fundamental
- Importante, no fundamental
- Secundario
- Ninguno

38. Señala de qué forma(s) fueron utilizadas (puede elegir más de una opción)

- Medio de producción
- Herramientas de gestión
- Herramientas de apoyo no de gestión
- Herramienta de difusión

39. ¿Existieron incentivos o reconocimientos institucionales para los estudiantes por su participación en el proyecto?

- Sí
- No
- No sé/No recuerdo

39.1 ¿Cuáles?

40. ¿Existieron incentivos o reconocimientos institucionales para los docentes por su participación en el proyecto?

- Sí
- No
- No sé/No recuerdo

40.1 ¿Cuáles?

Sección 3 - Experiencia relacionada con CLAYSS y el AYSS en general

41. ¿Cómo conociste CLAYSS?

- Por un colega
- Publicaciones en redes sociales
- Boletín institucional
- Institución aliada de CLAYSS
- []

42. ¿Cuáles dirías que fueron las principales motivaciones para llevar adelante la pedagogía AYSS en su práctica docente? (puede elegir más de una opción)

- Acceso a financiamiento
- Problemáticas de la comunidad
- Experiencia personal previa y exitosa de llevar adelante proyectos de AYSS
- Sugerido por un colega que tuvo una experiencia exitosa
- Interés de proponer algo innovador a los estudiantes
- Solicitud de los estudiantes
- _____

43. En cuántos años a lo largo de tu desempeño como docente has implementado proyectos de AYSS, sin considerar 2017 o 2019

44. ¿Continuaste implementando proyectos de AYSS luego de los mencionados en 2017 o 2019?

- Sí
- No

45. Participaste de alguna instancia de capacitación en la pedagogía de AYSS

- Sí
- No

45.1 ¿En cuál(es) de estas cursos? (puede elegir más de una opción)

- Curso en Plataforma MEC sobre Aprendizaje y Servicio Solidario
- Curso en Plataforma CLAYSS de Promotores de Aprendizaje y Servicio Solidario
- Diplomado en Plataforma CLAYSS en Aprendizaje y Servicio Solidario
- Curso en Centro de Formación Penitenciaria sobre Aprendizaje y Servicio Solidario
- Webinars realizados por CLAYSS sobre enfoques temáticos en el Aprendizaje y Servicio Solidario
- Capacitaciones presenciales en el marco del Programa de Apoyo a instituciones
- Capacitación virtual en el marco del Acompañamiento Virtual a Instituciones (AVI)
- _____

45. 2 ¿En qué modalidad(es) participaste de estos cursos? (puede elegir más de una opción)

- Virtual por plataforma MEC
- Virtual por plataforma CLAYSS
- Presencial en acuerdo con INISA
- Presencial en acuerdo con CEFOPEN
- Presencial en el marco del Programa de Apoyo
- _____

46. ¿Has participado en alguna edición del Seminario Internacional de AYSS organizadas por CLAYSS en Argentina?

- Sí
- No
- No conozco el Seminario

47. ¿Has participado en alguna edición de las Jornadas de AYSS organizadas por CLAYSS en Uruguay?

- Sí
- No
- No conozco las Jornadas

48. Enumera hasta 5 fortalezas de la pedagogía AYSS

Se solicita únicamente nombrarlas seguidas de una coma y espacio de la siguiente manera: fortaleza1, fortaleza2, fortaleza3.

49. Enumera hasta 5 debilidades de la pedagogía AYSS

Se solicita únicamente nombrarlas seguidas de una coma y espacio de la siguiente manera: debilidad1, debilidad2, debilidad3.

Enviar

50. Valora del 1 al 6 su nivel de acuerdo con la siguiente afirmación: La pedagogía de AYSS permite al docente acercarse a las necesidades educativas y académicas concretas de los estudiantes.

1 2 3 4 5 6

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

51. Valora del 1 al 6 su nivel de acuerdo con la siguiente afirmación: La pedagogía de AYSS permite al docente acercarse a los principales saberes tradicionales y prácticas de los estudiantes.

1 2 3 4 5 6

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

52. Valora del 1 al 6 su nivel de acuerdo con la siguiente afirmación: La pedagogía AYSS permite/colabora en identificar barreras institucionales al aprendizaje y clima escolar para comunicarlas a los directivos de la institución.

1 2 3 4 5 6

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

53. Valora del 1 al 6 su nivel de acuerdo con la siguiente afirmación: el proyecto AYSS permite dar una respuesta educativa plural y diversificada para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes.

1 2 3 4 5 6

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

54. Del 1 al 10, ¿Cuánto recomendarías a un colega implementar la pedagogía AYSS en su práctica?



CLAYSS
centro latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario
SEDE URUGUAY

CLAYSS investigación



CLAYSS
centro latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario
SEDE URUGUAY

ISBN 978-987-4487-55-1

9 789874 487551