



Orientación y Formación de Profesores-Asesores para la prestación del Servicio Comunitario de la Educación Universitaria



Yannet A. Perdigao M.
Universidad Central de Venezuela



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

RECTORA

Cecilia García-Arocha

VICERRECTOR ACADÉMICO

Nicolás Bianco

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Bernardo Méndez

SECRETARIO

Amalio Belmonte

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DECANO

Vincenzo Piero Lo Monaco

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

José Loreto

COORDINADORA ACADÉMICA

Laura Hernández Tedesco

COORDINADORA ADMINISTRATIVA

Evelyn Ortega

COORDINADORA DE LOS ESTUDIOS

UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

Rosario Hernández

COORDINADORA DE EXTENSIÓN

Edwin García

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco



Orientación y Formación de Profesores-Asesores para la prestación del Servicio Comunitario de la Educación Universitaria

Yannet A. Perdigao M.

Universidad Central de Venezuela
Depósito Legal: DC2017001504
ISBN: 978-980-00-2866-7

ISBN: 978-980-00-2866-7



Diagramación: Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco

Portada: Fragmento Mural “Conductores de Venezuela”, por Pedro León Zapata, 1999, UCV.

Libro digital de acceso libre, Julio de 2017

*Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas,
Edif. Tránsito, P.B., Ciudad Universitaria de Caracas.
Apartado de correos N° 47561-A, Los Chaguaramos.
Caracas c.p.1051. Tf. 605-2953 Email:cies@ucv.ve*

Índice de Contenidos

Agradecimientos.....	ix
PRÓLOGO	x
PRESENTACIÓN	1
CAPÍTULO I. PRESENTACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
1.1.- Contextualización y Delimitación del Problema.....	4
1.2.- Interrogantes de la Investigación.....	11
1.3.- Objetivos de la Investigación	11
1.4.- Justificación e Importancia de la Investigación	12
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	17
2.1.- Antecedentes de la Investigación	17
2.2.- Contexto Internacional	18
2.3.- Contexto Nacional.....	21
2.4.- Responsabilidad SocioComunitaria de la Educación Universitaria	27
2.5.- Una Propuesta Didáctica Solidaria: Aprendizaje-Servicio	30
2.6.- Proyecto Sociocomunitario: Una Estrategia de Planificación y Participación Comunitaria	36
2.7. La Orientación y el Asesoramiento como Práctica Socioeducativa	40
2.8.- Fundamentos legales del servicio comunitario	48
CAPÍTULO III. ORIENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	53
3.1.- Diseño de la Investigación	53
3.2.- Definición de las Variables	55
3.3.- Población y Muestra	59
3.4.- Instrumentos de Recolección de Datos	61
3.5.- Validez y Confiabilidad	62
3.6.- Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos	64
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO.....	66
4.1.- Profesores-Asesores del Servicio Comunitario de los EUS.....	66
4.1.1.- Opinión de los Profesores-Asesores del Servicio Comunitario	67
Implementación de la LSCEES en el Contexto de la Educación Universitaria	67
Componente Conceptual que Fundamenta la Prestación del Servicio Comunitario	69
Componente Procedimental y Actitudinal en el Proceso de Asesoramiento.....	77
Habilidades y Actitudes en la Relación Asesor-Asesorado en el Proceso de Asesoramiento Comunitario	79

Otros aspectos importantes para llevar a cabo efectivamente la prestación del servicio comunitario.....	82
4.2.- Estudiantes Prestadores del Servicio Comunitario de los EUS.....	82
4.2.1.- Opinión de los Estudiantes Prestadores del Servicio Comunitario	83
Conocimiento de la LSCEES	83
Habilidades y Actitudes para la Intervención Comunitaria.....	89
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	98
CAPÍTULO VI. DISEÑO DEL PROGRAMA	102
REFERENCIAS	189

Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de las Variables	56
Tabla 2. Muestra por Estrato	61
Tabla 3. Implementación de la LSCEES	68
Tabla 4. Información sobre el Basamento Legal que sustenta la LSCEES	69
Tabla 5. Definición de Servicio Comunitario.....	70
Tabla 6. Información sobre el Marco Conceptual que Fundamenta la Metodología de Aprendizaje-Servicio	71
Tabla 7. Definición de Metodología de Aprendizaje-Servicio.....	72
Tabla 8. Conocimiento sobre la elaboración de Proyectos Socio-Comunitarios, basados en la Metodología de Aprendizaje-Servicio.....	73
Tabla 9. Definición de Proyecto Socio-Comunitario	74
Tabla 10. Participación en Proyectos Socio-Comunitarios	75
Tabla 11. Información, Formación y/o Capacitación para ejercer Funciones de Profesor-Asesor del Servicio Comunitario.....	75
Tabla 12. Necesidad de recibir Orientación para el desempeño de las funciones de Profesor-Asesor del Servicio Comunitario.....	76
Tabla 13. Relevancia de la Creación de un Programa de Orientación y Formación a Profesores-Asesores de Servicio Comunitario	77
Tabla 14. Frecuencia en la aplicación de competencias como docente-asesor en la relación de enseñanza y aprendizaje en el proceso de asesoramiento.....	78
Tabla 15. Habilidades del Docente-Asesor en el Asesoramiento Comunitario	79
Tabla 16. Actitudes del Docente-Asesor en el Proceso de Asesoramiento Comunitario	81
Tabla 17. Información sobre la LSCEES	83
Tabla 18. Definición de Servicio Comunitario.....	84
Tabla 19. Experiencia en el Trabajo Comunitario.....	85
Tabla 20. Conocimiento sobre la Metodología de Aprendizaje-Servicio	86
Tabla 21. Definición de Aprendizaje-Servicio	86
Tabla 22. Necesidad de Creación de un Programa de Orientación y Formación a Profesores-Asesores de Servicio Comunitario	88
Tabla 23. Intervención y Acercamiento Comunitario	89
Tabla 24. La Comunicación.....	90
Tabla 25. La Toma de Decisiones	91
Tabla 26. El Trabajo Colaborativo	91



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION**

ACTA (ASISTENTE - RESOLUCIÓN 311)

Esta acta de discusión de trabajo de Ascenso se aplica de acuerdo a los artículos 8 y 9 de la Resolución 311 de fecha 12/06/2013 y conforme a las disposiciones que el Consejo Universitario realizó en sesión del 22/01/2014.

Quienes suscriben, miembros del Jurado designado por el **Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación Dr. Gilberto José Graffe y la Dra. Irama Felisa García Villarroel** y por el **Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico el Dr. José Marín Díaz** de la **Universidad Central de Venezuela** para evaluar el **Trabajo de Ascenso** presentado por (el) (la) profesor Yannet A. Perdigao M. portadora de la C.I. V- 13.580.200, a los fines de su reclasificación en el escalafón docente universitario en la categoría de **ASISTENTE**, dejan constancia de lo siguiente:

1. Leído, como fue, el Trabajo de Ascenso titulado: "Propuesta de un Programa de Orientación y Formación de Profesores-Asesores de estudiantes para la prestación del Servicio Comunitario de la Educación Universitaria. Caso: Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela", por cada uno de los miembros del Jurado, se fijó el día 30 de Julio de 2014, a las 2:00 p.m. horas, para que la autora lo exponga, lo que hizo en el Salón del Consejo de la Escuela de Educación mediante una exposición oral de su contenido, luego de lo cual respondió a las preguntas que le fueron formuladas, todo de conformidad al **Artículo 94** del Reglamento del Personal Docente y de Investigación de la Universidad Central de Venezuela.

2. Una vez finalizada la defensa del Trabajo de Ascenso, el Jurado en pleno procedió a deliberar, habiéndose acordado por **UNANIMIDAD** emitir el veredicto global de **APROBADO**, de conformidad al **Artículo 68 ejusdem**, por considerar que el Trabajo de Ascenso reúne los requisitos establecidos en los **Artículo 79** del Reglamento del Personal Docente y de Investigación de la UCV, esto es, dominio del tema y competencia pedagógica, así como el hecho de que el trabajo significa un aporte personal del autor que por el enfoque, desarrollo y por la metodología empleada constituyen una contribución valiosa en la materia.

3. Conforme a lo pautado en el **Artículo 97** del Reglamento, por unanimidad, resolvió otorgar al trabajo de ascenso **MENCION HONORIFICA** por considerar que el trabajo representa una mejora de la calidad de servicio del Servicio Comunitario, elaborado con profundidad teórica y pertinencia metodológica e igualmente en la exposición se desarrolló un hilo conductor del discurso, manejando el lenguaje técnico-profesional con excelente dominio del tópico de la investigación, y respondió de manera asertiva las preguntas formuladas por el Jurado Examinador. En fe de lo cual se levanta la presente Acta en Caracas a los 30 días del mes de Julio del año dos mil catorce, dejándose también constancia de que, conforme a lo dispuesto en el Reglamento, que actuó como Coordinadora del Jurado la Doctora Irama Felisa García Villarroel.

Irama Felisa García Villarroel

[Signature]

[Signature]

Por el Consejo de Facultad



Dr. Gilberto José Graffe
Asociado
C.I.- V- 3.717.814

Por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico



Dr. José Clemente Marín Díaz
Titular
C.I.- V- 4.587.522



Coordinador del Jurado
Dra. Irama Felisa García Villarroel
Asociado
C.I.- V- 4.164.534



Orientación y Formación de Profesores-Asesores de Estudiantes para la Prestación del Servicio Comunitario de la Educación Universitaria

Yannet A. Perdigao M.

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad Central de Venezuela

Resumen

En el transcurrir de las dos últimas décadas, se ha llevado a cabo un importante debate a nivel mundial sobre la necesidad de reforzar las funciones de servicio social de las instituciones universitarias. En Venezuela, se promulga la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005), que tiene por finalidad vincular al estudiante con su entorno sociocultural para dar respuestas a las problemáticas comunitarias; en cuyo proceso los docentes deben asumir la función de asesores. La presente investigación plantea una propuesta de un programa de orientación y formación de profesores-asesores del servicio comunitario en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. La misma se justifica por cuanto se requiere contar con un personal docente formado y sensibilizado hacia el trabajo comunitario, que le permita asumir eficazmente el proceso de asesoramiento del estudiante. Este estudio se basa en un proyecto factible sustentado en un diseño de campo, de nivel exploratorio y descriptivo. Los sujetos de estudio lo conforman una población de 14 profesores-asesores y una muestra de 42 estudiantes prestadores del servicio comunitario de los Centros Regionales Amazonas, Barcelona, Barquisimeto y Bolívar, del semestre 2009-I, a los cuales se les aplicó un cuestionario. Los resultados permiten inferir que las necesidades de orientación y formación se sitúan en dos vertientes: 1) Proporcionar orientación sobre: Normativa de la Escuela de Educación y lineamientos de la Coordinación Central. Promoción de un proceso de sensibilización. Adquisición de habilidades para el asesoramiento comunitario. 2) Aspectos teóricos-metodológicos que componen el servicio comunitario: Contenidos legales y fundamentos que sustentan la metodología de aprendizaje-servicio. Concepto de comunidad, su funcionamiento y organización. Hallazgos que denotan la necesidad de diseñar el programa, constituyéndose dicha información en la base de la propuesta; contemplándose la factibilidad de su aplicación.

Descriptores: Educación universitaria, servicio comunitario, aprendizaje-servicio, asesoramiento académico y comunitario.

Agradecimientos

A Dios, quien ilumina mi camino.

A mis padres Juan⁺ y Lola por darme la vida y acompañarme en mi caminar en esta vida y desde el más allá.

A mi abuela María⁺ por su educación y enseñanzas de vida.

A la tutora del Programa de Formación y Capacitación, la Dra. Irama García, por su acompañamiento pedagógico, investigativo y humano en el transcurrir de mi formación como docente instructora.

A la tutora del Trabajo de Investigación para optar al Grado de Magister en Educación Mención Orientación, la Dra. Francelys Maiz, por sus valiosos aportes y orientaciones teóricas-metodológicas que facilitaron el proceso investigativo.

Al Coordinador del Servicio Comunitario de la Escuela de Educación-UCV, el Profesor Enrique Silva, Coordinadores Regionales, Profesores-Asesores y Estudiantes de los Centros Regionales Amazonas, Barcelona, Barquisimeto y Bolívar, por su disposición, apertura y valiosa colaboración en esta investigación.

A todo el personal Docente que forma parte del Sub-Programa de la Maestría en Educación Mención Orientación, del Instituto Pedagógico de Caracas-UPEL, por sus enseñanzas a nivel profesional y personal.

Al Profesor Fernando Silva por sus valiosas enseñanzas y apoyo.

Y a todas aquellas personas que me apoyaron directa e indirectamente en los diferentes momentos que ocupó la presente investigación.

PRÓLOGO

El presente trabajo de investigación tuvo como título “Propuesta de un programa de orientación y formación de profesores-asesores de estudiantes para la prestación del servicio comunitario de la educación universitaria. Caso: Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela”. Es una producción elaborada en el curso de los estudios de cuarto nivel en el Subprograma de la Maestría de Educación, Mención Orientación, realizado en el Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el cual fue presentado como trabajo de grado en el año 2011. Su inspiración fue el interés de la investigadora por la orientación y formación del personal docente para el asesoramiento del estudiante en la prestación del servicio comunitario, dada su función como miembro de la Subcomisión de Formación de la Coordinación del Servicio Comunitario de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Esta investigación también fue presentada en el año 2014 como trabajo de ascenso para optar a la reubicación a la categoría de profesor asistente en la Universidad Central de Venezuela. Este trabajo se constituye en un aporte como parámetro para el proceso de formación del profesor-asesor y mejora de la calidad del servicio comunitario en la educación universitaria.

PRESENTACIÓN

La educación universitaria ha estado sometida a fuertes cuestionamientos con respecto a su rol social presente de cara a las futuras generaciones, desde décadas atrás. Crisis caracterizada por el desdibujamiento de sus funciones dentro de la sociedad y la debilidad de su incidencia en las estrategias sociopolíticas nacionales. Se demanda de una manera más contundente una mayor solidaridad, compromiso y corresponsabilidad social con el entorno para encauzar la efectiva participación de la comunidad universitaria y local en iniciativas educativas y socialmente significativas.

Transcurridos cinco años de la promulgada Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005), las instituciones universitarias han generado diversas acciones a través de sus múltiples posibilidades en el proceso de su implementación, aportando su potencial investigativo en el diagnóstico de los requerimientos y las prioridades sociocomunitarias. La experiencia del servicio comunitario se ha convertido en un espacio de reflexión, de diálogo y de trabajo compartido, donde las instituciones educativas, sus profesores y estudiantes están más cerca de las comunidades, de sus potencialidades y desafíos, para promover mecanismos con los cuales éstas puedan ir superando y/o minimizando las exclusiones y diferencias; que permitan contribuir en la construcción de una sociedad más libre, equitativa y sostenible.

Como parte de este escenario es innegable la valiosa participación del profesor universitario, quién además de cumplir con sus clásicas funciones académicas-administrativas, de investigación y de extensión universitaria, es coprotagonista en el cumplimiento del servicio comunitario, pues en él recae por Ley la responsabilidad de orientar, formar y preparar al estudiantado en su proceso de intervención comunitaria. Desde el plano académico, resulta de vital importancia que las instituciones de educación universitaria inviertan mayores esfuerzos en la planificación y estructuración de programas

dirigidos a la formación, adiestramiento y capacitación de los profesores-asesores de este servicio social, con la finalidad de fortalecer la pedagogía universitaria y producir una substancial calidad de los aprendizajes en los estudiantes y del servicio prestado a las comunidades.

Es por lo antes expuesto, que se propuso realizar una investigación que permitiera obtener información significativa sobre las necesidades de orientación y formación de los profesores-asesores del servicio comunitario, en el caso concreto de los que participan en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados de los cuatro Centro Regionales Amazonas, Barcelona, Barquisimeto y Bolívar adscritos a la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Centran de Venezuela, desde la perspectiva de quienes lo están ejecutando. Y a su vez, plantear el diseño de una propuesta de un programa de orientación y formación de profesores-asesores de estudiantes para la prestación del servicio comunitario de la educación universitaria, con la finalidad de contribuir con los fines que estipula la Ley.

El trabajo se estructura en seis capítulos a saber: I) Planteamiento del problema de investigación, objetivo (s) general y específicos, su justificación e importancia. II) Antecedentes investigativos, los fundamentos teóricos y legales. III) El proceso metodológico, considerando diseño de investigación, operacionalización de las variables, población y muestra de estudio, técnica e instrumento de recolección de información, proceso de validación y confiabilidad del instrumento, y técnicas para el procesamiento y análisis de los datos. IV) Se presentan, analizan y discuten los resultados del diagnóstico de necesidades realizado a los sujetos de estudio. V) Las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio. VI) El diseño del programa, que contiene planteamiento y fundamentación, propósitos, metodología de trabajo, programación de los momentos, factibilidad de aplicación, orientaciones para el desarrollo de la programación y las

referencias de consulta. Finalmente, se exponen las referencias citadas en el cuerpo del trabajo y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I. PRESENTACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.- Contextualización y Delimitación del Problema

En el transcurso de la década de los años noventa del siglo pasado se abrió un importante debate sobre las nuevas responsabilidades de la educación universitaria en un contexto mundial globalizado. Esto conllevó a la confrontación de posturas, modelos y formas de enfrentar los retos que venía surgiendo crecientemente, producto de la postergación de los grandes problemas sociales y ambientales, sobre todo en los países de poco desarrollo y menos modernizados (UNESCO, 1998). Resultando evidente que las instituciones de educación universitaria debían involucrarse más en las soluciones directas e indirectas, participando de lleno, no solo en la formación de profesionales, sino en la necesaria colaboración para integrarse a la comunidad, a fin de contribuir con el desarrollo social de la realidad local, al servicio de la cual tienen y deben estar los fines de la educación.

Simultáneamente, se venía viviendo un tiempo de ampliación y profundización de la globalización como fenómeno comunicacional e integrador de paradigmas económicos dominantes, paralelo a lo cual emergía la preponderancia del papel y poder del conocimiento, del saber producido preferentemente en las universidades, academias y otros institutos de máximo nivel del mundo. Ya no bastaba con la buena intención y muchos logros del Estado Nacional, de la empresa privada, de las iglesias, de las asociaciones civiles, para promover y realizar acciones con un carácter de beneficencia tendente a contribuir en la resolución de problemas sociales. Se discutía en varios eventos

internacionales y en numerosas publicaciones, la importancia del nuevo sentido de solidaridad humana que debía privar en estas instituciones educacionales.

De ahí que, la educación tenía que intervenir en el mejoramiento del desarrollo humano, en el quehacer de un mundo más justo. Desde esa perspectiva la Declaración Mundial de la Educación Superior celebrada el 9 de octubre de 1998 en París, promovida por la UNESCO, estampa el compromiso de las instituciones nacionales de altos estudios:

La Educación Superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados. (UNESCO, 1998, Art. 6 ° (b), p.8)

Pasada una década de la citada Declaración Mundial, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior llamada “La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo”, conmemorada en el 2009 en la Sede de la UNESCO en París, se reconoce su pertinencia y relevancia, alegando que:

En ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad. La experiencia del decenio pasado demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible... (UNESCO, 2009, p. 2)

Exigiéndose aún más en nombre de los cambios contemporáneos, el reforzamiento de sus funciones de servicio social, acercarse más al desafío que le presenta la compleja crisis de las sociedades. Aunado a sus clásicas funciones de investigación, docencia y extensión cultural universitaria.

En Venezuela, como parte integrante de los profundos cambios sociales por los cuales atraviesa la humanidad, se ha destacado la tendencia de denotar la función esencial de la educación universitaria en la formación integral del individuo en correspondencia con

el bienestar social de la nación. Entre los fines del sistema educativo venezolano se establece el de formar a personas libres y solidarias, que ejerzan una ciudadanía de forma responsable y participativa, que exige una educación que impulse la intervención social de los ciudadanos, como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) en su artículo 102°:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental (...) con la finalidad de desarrollar potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, conciente y solidaria en los procesos de transformación social... (p.29)

En ese sentido, la promulgada Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en su artículo 14 °, reafirma la concepción humanista de la educación venezolana y precisa la obligación estatal con la cooperación de importantes factores sociales en la formación de ciudadanos activos en el proceso de cambio individual y social.

Se desprende, entonces, que las instituciones educativas venezolanas en corresponsabilidad con otras entidades sociales tienen el deber de favorecer el desarrollo libre y completo de la personalidad del individuo, en consonancia con los intereses de una sociedad democrática, solidaria y participativa en todos sus ámbitos de acción, en la cual todo ciudadano debe cumplir sus responsabilidades sociales, interviniendo activamente en la vida política, cívica y comunitaria de la nación.

Una mirada al pasado vislumbra que esta tendencia educacional había encontrado respuesta relativamente positiva, pero insuficiente para la creciente demanda de servicios vitales para la población. Desde los años noventa, Venezuela venía viviendo los graves efectos políticos de la crisis económica de los ochenta que no favoreció el desarrollo de condiciones para hacer mayormente efectiva las positivas intenciones de políticas sociales estatales, así como las altruistas acciones de organizaciones religiosas y empresariales. Los cambios políticos de la última década del siglo pasado, desataron los diques de contención

que contribuían a prorrogar los problemas más urgentes, entre ellos, el de la pobreza y sus efectos negativos en el desarrollo del país y en la formación de un ciudadano moderno y democrático. La oferta de reforma estatal educativa y en general de carácter humanístico había quedado, en gran parte, en letra muerta. El cambio gubernamental ocurrido a partir de 1998 y las promesas de cambios radicales en las estructuras y en las instituciones del país favorecieron la apertura de nuevas expectativas para reivindicar la vigencia de una posible democracia protagónica y participativa.

Enmarcado en este nuevo contexto político y social, en el quehacer de las instituciones de educación universitaria, se promulga la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (LSCEES, 2005), la cual representa un reto para éstas instituciones, cuyo basamento constitucional inmediato se remite al cumplimiento del artículo 135 ° de la Constitución, en el cual expresa en su última parte “... Quienes aspiren al ejercicio de cualquier profesión, tienen el deber de prestar servicio a la comunidad durante el tiempo, lugar y condiciones que determine la ley.”(p. 36). Actualmente, este mandato lo resguarda la LOE (2009) en su artículo 13 ° “La responsabilidad social y solidaria constituyen principios básicos de la formación ciudadana de los y las estudiantes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo (...) deben contribuir con el desarrollo integral de la Nación, mediante la práctica de actividades comunitarias...” (p.18)

Concretándose la función social que debe desempeñar la educación universitaria a través de sus instituciones, las cuales tienen el deber de contribuir en la formación del “capital social” del país, en procura de obtener mejoras en los niveles de vida de los habitantes de una sociedad. Ésta tiene por finalidad vincular al estudiante con su entorno social, cultural y económico para dar respuestas eficaces a las diferentes problemáticas y necesidades de las comunidades. Igualmente, ofrecer la oportunidad de aplicar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos durante sus años

de formación a fin de generar un proceso de reflexión sobre la realidad social en el cual está inserto, que conlleve un aprendizaje significativo, centrado en la formación de valores sociales.

Esto a su vez, requiere de un proceso de preparación organizacional y académico dentro del ámbito de las instituciones de educación universitaria, como lo señala la LSCEES (2005) en su artículo 12º:

El Ministerio de Educación Superior y las instituciones de educación superior en coordinación, deben programar seminarios, cursos o talleres sobre la realidad comunitaria, a fin de capacitar al personal académico y estudiantil para la ejecución del servicio comunitario, a fin de preparar a los coordinadores, asesores y estudiantes en sus responsabilidades, metas y propósitos para la realización del servicio comunitario. (p. 6)

Planteándose la necesidad de disponer de un personal académico formado y capacitado para actuar como asesores de la actividad comunitaria a desarrollar por el estudiante, lo que supone una nueva responsabilidad y un gran reto al cuerpo de docentes. De forma que, la misión de los profesores-asesores aparece como clave para el cumplimiento de la LSCEES, de la competencia de su preparación dependerá en gran medida la de los estudiantes para desenvolverse en la actividad a favor del bienestar social comunitario. Esta competencia necesariamente devendrá de un proceso formativo planificado y sistematizado que conlleve a la adquisición de recursos teóricos y metodológicos acordes con la realidad de las comunidades.

En el contexto de la Universidad Central de Venezuela (UCV), el proceso de implementación del servicio comunitario, ha sido canalizado a través de la Coordinación Central del Servicio Comunitario de la UCV, la cual ha venido preparándose y fortaleciéndose organizativamente para el cumplimiento de este servicio, a través de la estructuración y articulación de servicios y proyectos. Entre los que se destaca, el Sistema

de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO), el cual se constituye en importante espacio de formación de los profesores- asesores para atender la demanda que responda a los lineamientos generales expresados en la LSCEES.

En el ámbito particular de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, la formación de los profesores-asesores del servicio comunitario se ha asumido mayormente a través de SADPRO; no contando en estos momentos con un programa de formación ajustado a las particularidades de los profesores de las distintas modalidades de estudio que en ella hacen vida. Sin embargo, es importante acotar que la Escuela de Educación, a través de su Coordinación del Servicio Comunitario, diseñó e implementa un curso de inducción dirigido a la población estudiantil en correspondencia con lo establecido en la LSCEES.

En este sentido, una situación particular de formación del personal docente para la prestación del servicio comunitario en la Escuela de Educación, se plantea en el caso de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS), modalidad de estudio que funciona en cinco centros regionales, uno en la capital de la República, ubicado en la Ciudad Universitaria, y cuatro en el interior del país (Amazonas, Barcelona, Barquisimeto y Bolívar), creada en principio para profesionalizar a docentes no graduados en servicio de las localidades suburbanas y apartadas preferentemente. Esta modalidad se fundó en la década de los años 70 en la moda del eslogan de la “Gran Venezuela” y de la profundización de la democracia sobre todo hacia las comunidades que no se habían integrado al país. Fundamentado en un perfil de un estudiante autónomo capaz de autodirigirse en la conducción de su propio aprendizaje y en el supuesto de contribuir en la atención de actividades autogestionarias en las comunidades. Los EUS se dirigían principalmente no al estudiante tradicional sino al trabajador de la enseñanza que cursa por una licenciatura en carácter de participante de su propia formación; mediante materiales instruccionales y cuatro asesorías presenciales por

semestre. Éstos son atendidos por profesores viajeros y de planta de los centros regionales del interior del país.

Como se mencionó en párrafos anteriores, la formación de los profesores-asesores para la prestación del servicio comunitario se ha asumido a través de SADPRO, que no necesariamente se encuentra bien compenetrada y sensibilizada con las problemáticas específicas y diversas, propias del interior del país, como son la de los estados donde funcionan los Centros Regionales de los EUS, Amazonas, Barcelona, Barquisimeto y Bolívar. Estos escenarios, a diferencia del Centro Regional Capital, requieren de un perfil del profesor-asesor comunitario que responda a las características y necesidades del tipo de estudiante y de las comunidades de aquellos estados. Sumado a esto, los profesores que fungen de asesores del servicio comunitario son en su mayoría instructores contratados y con una dedicación horas convencionales, por lo que requieren de un proceso de asesoramiento y acompañamiento consustanciado con sus necesidades y realidades particulares, y se prevé que el acceso a la oferta académica para la formación y capacitación para el área de competencia, son más limitadas en dichos contextos.

Por otra parte, mediante entrevistas informales a profesores y a miembros que conforman el equipo Coordinador del Servicio Comunitario de la Escuela de Educación, de la cual es miembro la autora de la presente investigación, como delegada del Departamento de Psicología Educativa, se está en conocimiento de las actividades que se han venido realizando con los estudiantes de los EUS del interior del país, en cuanto a talleres de sensibilización, reuniones informativas y prácticas comunitarias. Manifestándose una gran preocupación tanto en profesores-asesores como estudiantes con respecto a aspectos como, implementación de la metodología de aprendizaje-servicio, formulación de proyectos socio-comunitarios, habilidades en el asesoramiento académico, manejo de estrategias de intervención comunitaria, entre otros. Por lo que, se hace prioritario e indispensable el

diseño de un programa de orientación y formación dirigido a los profesores-asesores del servicio comunitario, que responda a las demandas y necesidades del profesorado y de los estudiantes, ajustadas a las diversas realidades comunitarias de dichos Centros Regionales.

1.2.- Interrogantes de la Investigación

En consideración a lo antes expuesto, se plantearon las interrogantes siguientes: ¿Cuáles son las necesidades de orientación y formación de los profesores-asesores que participan en los centros regionales del interior del país en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, para la asesoría de los estudiantes prestadores del servicio comunitario?, ¿Cuáles son los componentes teóricos, procedimentales y actitudinales a contemplar en un programa de orientación y formación de profesores-asesores de los estudiantes prestadores del servicio comunitario? y ¿Cuál es la factibilidad de aplicación de un programa de orientación y formación de profesores- asesores en los centros regionales del interior del país, para el servicio comunitario en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela? Dichas interrogantes carentes de respuestas concretas para ese momento, convirtieron la situación planteada en un escenario susceptible de ser investigado.

1.3.- Objetivos de la Investigación

Proponer un programa de orientación y formación para profesores-asesores de estudiantes prestadores del servicio comunitario, pertenecientes a la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

- Diagnosticar las necesidades de orientación y formación de los profesores-asesores de estudiantes del servicio comunitario en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Diseñar un programa de orientación y formación dirigido a profesores-asesores de estudiantes del servicio comunitario en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela
- Determinar la factibilidad de la aplicación de un programa de orientación y formación de profesores-asesores de estudiantes del servicio comunitario en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

1.4.- Justificación e Importancia de la Investigación

Existen múltiples y diversos desafíos que la educación universitaria tiene que plantearse dentro de un cambiante contexto social que le proporcione nuevas oportunidades de acción para el cumplimiento de sus funciones de reciprocidad para con la sociedad. Ella forma hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológico sostenible de los individuos, de las comunidades y de las naciones, lo cual implica una constante revisión, transformación y renovación de sus funciones en consonancia con las exigencias particulares de cada sociedad.

En este contexto, el objetivo fundamental de la educación universitaria debe ser coadyuvar en la formación de un ciudadano con plena conciencia cívica, de elevado valor

ético, solidario, participativo y comprometido activamente en la construcción del “capital social” que necesita la nación. Tal como se expresa en la Ley de Universidades (LU, 1970) en sus Disposiciones Fundamentales, en su art. 4º “La enseñanza universitaria se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana...” (p. 3), y en la LOE (2009) en su art. 32º “La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos crítico y ciudadanas críticas, reflexivos y reflexivas, sensibles y comprometidos o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país...” (p. 35).

En función de lo antes planteado, Kliksberg (2004) sostiene que para fomentar el desarrollo de ese “capital social” debe tomarse en cuenta cuatro elementos esenciales “...clima de confianza al interior de una sociedad; capacidad de asociatividad; conciencia cívica y valores éticos” (p.160). Esto implica nuevas formas del conocer y del hacer, conjugando los elementos teóricos con la realidad social, que conlleve a la toma de conciencia ciudadana. La aplicación de la LSCEES viene a ser uno de los instrumentos que garantice que tanto las autoridades académicas, el cuerpo de docentes y aquellos futuros profesionales puedan vincularse directamente con las necesidades reales de una determinada comunidad, para así contribuir al crecimiento de ese capital humano y social que necesita la nación. Un servicio que permita contribuir con el desarrollo de la sociedad venezolana, reintegrar el beneficio social de la educación universitaria con servicios que favorezcan a la comunidad, desarrollar la sensibilidad social del profesorado y del estudiantado a través de su interacción con la realidad local y nacional. Retroalimentar y enriquecer el quehacer universitario adecuándolo a las necesidades de las comunidades aledañas.

Entonces, se requiere para su adecuada implementación y fortalecimiento, contar con un personal docente formado y sensibilizado hacia el trabajo comunitario, que posea un

conocimiento sobre las realidades de las comunidades y domine un conjunto de estrategias de intervención comunitaria, que permita orientar adecuadamente al estudiante. Igualmente, conocer los elementos teóricos que componen la metodología de aprendizaje- servicio con el objeto de mejorar la calidad de los aprendizajes establecidos en los objetivos curriculares. Prestar un servicio de calidad que signifique un aporte para la solución de la problemática social real. Interesarse por la formación de valores en los estudiantes como la participación, la responsabilidad social, la reciprocidad, el respeto a la dignidad, entre otros. Su asesoría debe tender a desarrollar el potencial creativo del ser humano, a través de su vinculación con la problemática social, sembrando en el futuro profesional una sólida educación ciudadana en cumplimiento de sus funciones de reciprocidad para con la sociedad.

Los aspectos enunciados conllevan a plantear la necesidad de que los profesores- asesores del servicio comunitario, específicamente, los que participan en los Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, objeto de este estudio, posean una orientación y formación adecuada, en consonancia con las exigencias que implica asumir un rol de asesor comunitario y con las características particulares de la modalidad de estudios al cual pertenecen. Se constituye en un beneficio directo para los estudiantes quienes tendrán la oportunidad de contar con un equipo de profesores-asesores preparados, que los acompañen y orienten en la ejecución de sus prácticas comunitarias, en cuyo proceso de intercambio de ideas, inquietudes y experiencias, tendrá lugar, la adquisición de un cúmulo de conocimientos que fortalecerán su formación y actuación profesional.

Esta situación representa un escenario de investigación, seguido de un proceso de recopilación y sistemática clasificación, análisis e interpretación que proporcione respuestas que permitan planificar y ejecutar acciones que contribuyan a convertir a los profesores -

asesores del servicio comunitario en actores activos, efectivos y eficaces en dicho proceso. Del mismo modo, por lo novedoso de su implementación en el contexto de la educación universitaria, los aportes de este estudio podrían considerarse como marco referencial para otras instituciones universitarias.

En la misma línea de renovar los procesos educativos y adecuarlos a las crecientes demandas individuales y colectivas, la Dirección General de Ingreso a la Educación Universitaria y Desempeño Estudiantil del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria elaboró una propuesta de un Sistema de Orientación para la Educación Universitaria (SNOEU, 2011), que tiene por misión:

... un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios de orientación, destinados a generar las condiciones para el pleno desarrollo de la persona y de su potencial creador desde las realidades de una sociedad plural y diversa, fortaleciendo sus capacidades de acuerdo con sus potencialidades, limitaciones y aspiraciones, en concordancia con los requerimientos de desarrollo del país y la consolidación de una sociedad inclusiva, solidaria y humanista”. (p.12)

Planteándose en el ámbito de la educación universitaria, la organización, promoción y fortalecimiento de programas de orientación vinculados con los servicios comunitarios, de asesoría y consulta a docentes y comunidades, entre otros. Destacándose así, la pertinencia y correspondencia del presente estudio con los planteamientos expuestos en el SNOEU; por cuanto el mismo refiere a la creación de la propuesta de un programa de orientación y formación destinada a profesores-asesores del servicio comunitario estudiantil universitario, que tiene por intención proporcionar los fundamentos legales, teóricos y metodológicos vinculados con el escenario de las prácticas comunitarias, generar un proceso de reflexión y sensibilización sobre las funciones de asesor comunitario y fomentar la adquisición de un conjunto de estrategias y habilidades que permita ejercer eficazmente dichas funciones, para la consecución de los fines propuestos en la prestación de dicho servicio.

Por otra parte, la investigación aborda una temática poco explorada dentro del campo de acción de la Orientación, como es lo comunitario, por lo que los resultados de la misma, se convierten en importantes contribuciones para el esclarecimiento de conceptos y procedimientos a seguir en dicha praxis orientadora. Elementos que se podrían estructurar como un curso electivo, vinculado con la educación y la orientación comunitaria, como parte del componente de formación del Sub-Programa de la Maestría de Educación, Mención Orientación.

Por último, los insumos derivados de este proceso investigativo podrían constituirse en valiosos aportes teóricos y metodológicos a la línea de investigación denominada “Diseño, Ejecución, Evaluación y Gerencia de Proyectos y Programas de Orientación, Asesoramiento, Consultoría, Coaching Educativo y Organizacional”, en la que se inscribe el presente estudio. La misma está adscrita al área de investigación en Orientación del Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Praxis Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

Este capítulo contiene los antecedentes de la investigación, la fundamentación teórica y las bases legales que sustentan el presente estudio. Para ello se consultaron diversas fuentes orales, impresas y electrónicas. Entre las de primer tipo se realizaron entrevistas a especialistas en la temática planteada quienes dieron importantes aportes con respecto a precisiones conceptuales. Entre las segundas se revisó una amplia bibliografía, trabajos de grado, documentos legales y publicaciones periódicas especializadas y afines con el tema a investigar y por último, entre las terceras, se consultaron diversas páginas web de instituciones educativas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a nivel nacional e internacional; constituyéndose todo ese material en un sólido soporte que permitió darle consistencia teórica al trabajo.

2.1.- Antecedentes de la Investigación

Se encontraron pocas publicaciones especializadas en los centros de consulta, sobre todo, de las diversas instituciones de educación universitaria, vinculadas directamente con la orientación y formación de profesores-asesores del servicio comunitario. La mayor parte de las fuentes remitieron a estudios relacionados con el tema, como los concernientes a la participación del docente en la elaboración y ejecución de proyectos educativos que favorezcan el desarrollo de las comunidades, la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio en las instituciones educativas y la formación de estudiantes universitarios para la participación en trabajos comunitarios. Estudios que permitieron aclarar significativos aspectos de la investigación orientando adecuadamente el desarrollo de la misma. Entre los más importantes en ese sentido, se toman como referencia los

siguientes trabajos de grado y publicaciones procedentes del contexto internacional y nacional.

2.2.- Contexto Internacional

En Estados Unidos, Krebs (2006) en su trabajo de investigación doctoral titulado “El Aprendizaje-Servicio: Las motivaciones de los Maestros de K-12”, tuvo como propósito describir la experiencia de implementación de la metodología de aprendizaje-servicio en el aula por los maestros de K-12, en el Noroeste Central de Ohio. La investigación estuvo enmarcada en un estudio fenomenológico. Se trabajó con una muestra de siete maestros que habían llevado a cabo la experiencia del aprendizaje-servicio en sus aulas. Se aplicó una entrevista estructurada, conformada por seis preguntas, las cuales dirigieron el estudio. Entre las conclusiones del estudio se destacan: 1.) La importancia de crear, mantener, extender y nutrir las relaciones de los maestros con otros maestros, con estudiantes y miembros de la comunidad. Así como, la relación de las diferentes áreas del plan de estudios. 2.) La creencia personal sobre la importancia de representar una diferencia positiva en el mundo, enseñando esta creencia a los estudiantes. 3.) La creación de una relación bien-equilibrada y armoniosa entre aprender y servicio, involucrando al estudiante en dicho proceso desde su actuación como personas.

Este estudio acentúa la importancia del desarrollo de experiencias de aprendizaje -servicio en las instituciones educativas, resaltando el papel del docente en la planificación y orientación de dichas experiencias, las cuales permiten nutrir la práctica didáctica, generando procesos de reflexión sobre el hacer en las instituciones educativas y la responsabilidad social que éstas deben poseer con respecto a la comunidad en la cual se encuentran inmersas. Igualmente, el promover la formación de valores prosociales en los estudiantes, que favorezcan procesos de sensibilización, concientización, participación, colaboración y responsabilidad social ante las problemáticas reales de las comunidades.

Los aportes de esta investigación, se constituyen en líneas conductoras que permiten orientar el proceso de implementación de la metodología de aprendizaje-servicio dentro de los contextos educativos-comunitarios; método de trabajo en el cual se fundamenta el servicio comunitario. Asimismo, la consideración de algunos elementos conceptuales y procedimentales que deben poseer, en este caso particular, los profesores-asesores del servicio.

En Australia, Vickers, Harris y McCarthy (2004) en su artículo de investigación publicado en *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, sobre “El Compromiso de la Universidad-Comunidad: La exploración de opciones aprendizaje-servicio en la práctica”, señala la importancia del servicio que los maestros de educación secundaria vienen desarrollando en las comunidades escolares desde 1999, a través del Programa Experiencia Profesional de la Universidad de Sydney Occidental. Se considera que se ha llevado a cabo una experiencia práctica y alternativa que motiva a los estudiantes de educación universitaria a comprometerse con los escenarios educativos más amplios dentro de las comunidades locales, a través de la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio. Se plantea que este tipo de programa es beneficioso para la universidad, para sus estudiantes, para la comunidad escolar en el cual se lleva a cabo dicho servicio, y para el desenvolvimiento de la comunidad local. Permite el desarrollo y mantenimiento de relaciones significativas entre la universidad y la comunidad, que implica un gran desafío y una diversidad de oportunidades para la puesta en práctica de dicha metodología.

En este artículo se enfatiza el valor de la participación e integración de las instituciones de educación universitaria a las comunidades locales, a través de experiencias de aprendizaje-servicio. Redimensionándose y ampliándose las funciones de las universidades ante la sociedad, y por ende, el rol que deben asumir los profesores y estudiantes en el abordaje de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en consonancia con el desarrollo de prácticas de servicio a las comunidades.

En Estados Unidos, Prentice (2002), en su informe de investigación sobre “Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en las Universidades de la Comunidad” de la Asociación Americana de Colegios Comunitarios de Washington, DC, expone cómo integrar el aprendizaje - servicio en el clima cultura institucional universitario. En el informe se presentan algunos datos obtenidos en estudios realizados en la década de los años noventa, los cuales demostraron que el uso de la metodología de aprendizaje - servicio aumentó casi un 50% en las universidades. Para el año 2000 se evidenció que dicha metodología se había institucionalizado en los programas curriculares de 126 universidades; resultados que evidencian su importancia dentro del contexto educativo. Por ende, se plantea la necesidad de cumplir con tres condiciones para el mantenimiento e incremento del uso de la metodología en cuestión, tales como la integración estructural, procesal y cultural. Por lo cual, se hace indispensable la participación de los diversos actores universitarios para la institucionalización de estos programas, así como, la capacitación de personal sobre la metodología de aprendizaje - servicio, como estrategia de apoyo pedagógico, lo cual se constituye en la esencia del programa.

De este informe investigativo se infiere que uno de los aspectos importantes a contemplar para la implementación y continuidad de los programas fundamentados en la metodología de aprendizaje-servicio en el contexto universitario, es el contar con la participación de todos los entes que lo componen, aunado a ello, el poseer información y formación que permita llevarlos a la práctica con buenos resultados, en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes y del desarrollo de las comunidades. Este estudio reafirma la necesidad de formar y orientar al personal docente e involucrar a toda la comunidad universitaria en acciones vinculantes con el aprendizaje-servicio, con el propósito de generar reales y significativos aprendizajes, desde el escenario social.

2.3.- Contexto Nacional

Contreras, profesor-investigador del IPM José Manuel Siso Martínez-UPEL, en su ponencia presentada en la XII Jornada de Investigación Educativa y III Congreso Internacional-UCV (2010), titulada “Aportes Teóricos para la Implementación del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior”, señala ciertas precisiones que se les plantean a las instituciones de educación universitaria y presenta algunas líneas de acción que permiten orientar el proceso de implementación del servicio comunitario. Entre los hallazgos más significativos arrojados en su investigación, menciona: 1.) La formación ética de los nuevos profesionales que promueve la LSCEES, no puede entenderse como un añadido, debe asumirse como parte del curriculum, de la función investigativa, de la organización y funcionamiento de la institución. 2.) El servicio comunitario se convierte en una oportunidad para seguir impulsando la transformación universitaria, su vinculación con la comunidad local, la forma de organizarse y de asumir sus funciones de docencia e investigación. Para el autor esto supone:

Avanzar en la transformación universitaria y hacer más dinámicas las instituciones de educación superior y las comunidades que impactan presupone la existencia de profesionales de la docencia: a) comprometidos con el estudio y comprensión de los procesos sociales que se van gestando y desarrollando en el país y b) convencidos que los cambios que se experimentan en las ciencias sociales y en las ciencias naturales demandan una mayor apertura hacia la realidad y una búsqueda de espacios en los que sea posible el diálogo de saberes, el abordaje interdisciplinario de la realidad y la construcción de nuevos referentes para dar cuenta de la misma. (Contreras, 2010, p. 5)

3.) Debatir y analizar las exigencias que supone la incorporación de la metodología de aprendizaje-servicio en el quehacer académico e investigativo. Y 4.) Tener presente lo referido al financiamiento de los proyectos y los mecanismos a seguir para la obtención de los recursos económicos y materiales requeridos.

Hechos que llevan al autor a plantear algunas sugerencias, las más resaltantes: 1.) Formación sobre responsabilidad social: que los programas y planes de estudio promuevan el conocimiento de la realidad social y a su vez, sensibilice a los estudiantes con respecto a

su función y responsabilidad social. Afirmando el autor con una cita de León de Victoria, que dicha formación "...supondría educar tanto la cabeza como el corazón, y para ello se requiere contar con docentes que asuman la complejidad de la realidad y que además reconozcan e integren las diversas dimensiones que configuran al ser humano" (p.8). Y 2.) Investigación y docencia sobre responsabilidad social: promover en los docentes la reflexión sobre el modo como se sitúan ante la realidad del país y de las comunidades que atienden. Y visualizar los problemas sociales como objeto de estudio y tratamiento en el desarrollo de sus funciones de docencia e investigación.

De esta investigación se puede denotar la corresponsabilidad del docente universitario en el logro de los fines del servicio comunitario, aludiendo a su conocimiento sobre la realidad social y su postura crítica reflexiva ante las problemáticas sociales. Aspectos que median la relación de asesoramiento del estudiante en su intervención comunitaria. Por lo que se hace necesario, disponer de un personal docente sensibilizado, comprometido y formado para asumir adecuadamente las actividades que compone este servicio.

Aponte y Durán, profesores-investigadores de la Universidad Simón Bolívar, en su también participación en las XII Jornadas de Investigación Educativa y III Congreso Internacional-UCV (2010), con su investigación referida "Servicio Comunitario y la Empatía en el Docente Universitario: Estudio de Caso", plantean que la universidad debe coadyuvar en los procesos de transformación y mejoras sociales, y que el docente universitario tiene el deber de participar en ello, por medio del ejercicio de "... sus capacidades, competencias y habilidades en la docencia, extensión e investigación" (p.1). En el marco de las prácticas del servicio comunitario, desarrollaron una investigación utilizando una metodología interpretativa basada en el estudio de caso, considerando como insumos las experiencias de los docentes-tutores y de los estudiantes prestadores en los proyectos comunitarios desarrollados. Concluyendo que el docente requiere perfeccionar sus habilidades comunicativas, de liderazgo y de trabajo en equipo; y desarrollar la empatía

como elemento primordial en todo proceso de participación y transformación de las diversas problemáticas comunitarias. Asumiendo que el profesor-tutor debe sensibilizarse y tener apertura junto al estudiante para abordar los desafíos que impone la realidad comunitaria, a través de la mirada de un aprendiz, convirtiendo la experiencia del servicio comunitario en un aprendizaje significativo para ambos actores. Expresando que:

Al asumir el servicio comunitario como una oportunidad para el aprendizaje, pareciera venir de antemano la etiqueta de que es el estudiante quien debe aprender, dejando de lado la posibilidad de que el docente también pueda aprender. Haciendo una interpretación de los discursos mencionados por los informantes, se evidencia que consideran de gran importancia las habilidades sociales presentes en los profesores, y la disposición de estos para aprender y promover un espacio de armonía y trabajo en equipo con sus estudiantes. (Aponte y Durán, 2010, p.8)

Planteamientos que aluden al hecho de que los profesores se perciban a sí mismos como individuos en constante proceso de formación, dispuestos a asumir y enfrentar nuevos retos que les demanda su quehacer profesional, en reciprocidad con su función social. Requiriendo para ello, una serie de acciones destinadas a generar experiencias de sensibilización que les permita comprender el significado y los alcances de su nuevo rol como asesor del servicio comunitario; así como, desarrollar ciertas habilidades y estrategias que les faciliten la relación de asesoramiento comunitario estudiantil, a efectos de garantizar la calidad de los aprendizajes y del servicio a prestar.

Amaro de Chacín (2008) en su informe investigativo expuesto en el Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia, sobre “La Mediación Didáctica en Entornos Virtuales. Una Experiencia en Formación del Docente Universitario sobre Aprendizaje- Servicio. Calidad y Gestión Docente y Tutorial en Educación a Distancia”; describe y evalúa la experiencia de un curso basado en la modalidad virtual de enseñanza para atender las necesidades de formación del profesor universitario con respecto a la metodología de aprendizaje-servicio, para efectos del cumplimiento del servicio comunitario. Se contó con la participación de ochenta y seis profesores provenientes de las distintas facultades y escuelas de la UCV, formados entre los meses de

marzo y junio de 2007. El curso se organizó en tres unidades de aprendizaje: 1.) Marco teórico y jurídico para el servicio comunitario. 2.) El rol del docente como tutor de proyectos comunitarios. 3.) Metodología aprendizaje-servicio. Desarrollándose en una modalidad mixta, conformada por sesiones a distancia a través de la plataforma UCVweb y sesiones de trabajo presencial a través de un taller práctico.

Los resultados del proceso de evaluación permitieron concluir que se logró el objetivo del curso, por cuanto promovió la visión interdisciplinar en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en el marco del servicio comunitario debidamente fundamentados y se destacó la necesidad y los beneficios de un intercambio regular a través de una comunidad virtual. Igualmente, se resaltó la pertinencia del curso debido a que responde a una necesidad de formación requerida por los docentes para la implementación de la LSCEES. Razones por las cuales, se hace imprescindible que las autoridades se pronuncien con relación a su obligatoriedad e implementen los mecanismos correspondientes para que todos los docentes de la UCV adquieran dicha formación y se traduzca en un impacto positivo en el quehacer comunitario.

Este estudio resalta la importancia de que los profesores participen en un proceso de formación obligatorio para cumplir con sus nuevas funciones de asesores del servicio comunitario estudiantil. Propone un bloque de contenidos teóricos y metodológicos para la formación y capacitación del profesorado; insumos que permiten constatar su pertinencia con las necesidades reales detectadas en los actores involucrados en el presente estudio. Y develan los beneficios de una mediación virtual didáctica como estrategia que contribuye a promover la participación y la construcción social del conocimiento. Elementos indispensables a considerar para el diseño del programa propuesto.

Rodríguez (2007), en su trabajo de investigación denominado “Diseño de un Taller sobre Trabajos Comunitarios Dirigido a los Cadetes de la Escuela de Aviación Militar Venezolana”, plantea la necesidad de ejecutar un taller como una alternativa para iniciar el

proceso de inducción de los estudiantes que cumplirán el servicio comunitario. La misma estuvo enmarcada en un proyecto factible sustentado en una investigación documental y de campo, de nivel descriptivo. La población estuvo conformada por los 395 Cadetes de la Escuela de Aviación Militar Venezolana, se tomó una muestra representativa de 156 Cadetes de III y IV año, quienes se encontraban en la etapa del cumplimiento del servicio. Se empleó la encuesta como técnica de recolección de la información. Los resultados de este estudio destacan la necesidad de un proceso de inducción que brinde a los Cadetes las destrezas necesarias para la ejecución de trabajos comunitarios. Por cuanto, no existe un programa claro que le permita involucrarse e investigar en el área, ni un equipo de especialistas que orienten dicho proceso. Entre las recomendaciones, se plantea involucrar al personal de oficiales del Grupo de Cadetes en las actividades de servicio comunitario.

De esta investigación se evidencia la necesidad de desarrollar un proceso de inducción dirigido no sólo a los estudiantes, sino también a los profesores para el cumplimiento del servicio comunitario. Por cuanto, los profesores tienen el deber de asumir dentro de este proceso la función de asesores en la planificación, ejecución y evaluación de estas prácticas de servicio a la comunidad.

Estanga (2002) realizó un trabajo de investigación doctoral titulado “Modelo de Acción Comunitaria que Promueva el Rol del Docente como Autor y Actor de las Transformaciones en las Organizaciones Educativas”, llevada a cabo en el Municipio Iribarren del Estado Lara. Su propósito fue plantear alternativas que permitan integrar la institución escolar a la comunidad, a través de la construcción de un modelo de acción comunitaria que fomente el rol del docente como autor y actor de los cambios organizacionales institucionales, con proyección al desarrollo de la comunidad local. Esta investigación se abordó desde un enfoque cuali-cuantitativo, de tipo proyectivo. La población estuvo representada por 200 docentes y 7.725 representantes de siete escuelas ubicadas en las parroquias Catedral, Juan de Villegas y Unión del Municipio Iribarren, Estado Lara, de la cual se extrajo una muestra representativa 80 docentes y 150

representantes. En el estudio se utilizó como técnica de recolección de datos la encuesta, se realizaron dos modelos de cuestionarios, uno dirigido a los docentes y otro a los padres y representantes.

De las conclusiones resultantes del estudio se señalan: el desconocimiento por parte de los docentes sobre el proceso de acción comunitaria que deben cumplir y la poca efectividad en la coordinación de proyectos en actividades de acercamiento entre la comunidad y la escuela. Por su parte, sugiere promover la formación y capacitación de los docentes para la actualización de su trabajo en relación con los roles de autor y actor de las transformaciones educativas, que permita fortalecer sus habilidades personales e introducir cambios en su práctica didáctica y en el abordaje de la comunidad. Por último, realizar investigaciones similares que permitan indagar sobre las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la acción comunitaria, en consonancia, con la promoción del papel del docente comunitario.

Esta investigación recalca la trascendencia de la función del docente más allá del espacio del aula. Lo concibe como un agente proactivo y comprometido con su entorno social, que requiere de un proceso de sensibilización, adquirir conocimientos, habilidades y estrategias acordes para una adecuada inserción y participación profesional en el contexto comunitario.

Estas investigaciones contemplan valiosos aportes cognoscitivos que guiaron el proceso investigativo. Entre ellos sobresalen los siguientes: 1.) El análisis de diversas situaciones del ámbito socioeducativo como: a) la función y responsabilidad social de las instituciones de educación universitaria; b) el rol del docente en el proceso de integración de las instituciones educativas a las comunidades y c) la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio para la formación de valores prosociales en los estudiantes y como estrategia de intervención para la solución de los problemas comunitarios. Y 2.) Lo referido a la implementación del servicio comunitario: a) la importancia de estructurar acciones

tendientes a promover la empatía y sensibilidad social en el docente para establecer una relación productiva y armónica en el asesoramiento comunitario; b) la adquisición de habilidades comunicativas, de liderazgo y trabajo en equipo para el proceso de intervención comunitaria y c) la necesidad de promover la formación y capacitación de los profesores-asesores para el ejercicio eficaz de sus funciones. Consideraciones que sustentan y justifican el diseño de la propuesta del programa de orientación y formación de profesores-asesores de estudiantes para la prestación del servicio comunitario de la educación universitaria, objeto del presente estudio.

2.4.- Responsabilidad SocioComunitaria de la Educación Universitaria

La educación universitaria en su larga historia ha desempeñado un rol de gran importancia en la formación de recursos humanos especializados, en el fomento de la investigación de nuevos conocimientos y en la difusión de éstos. Por medio de ella, como lo expresa Morin (1998), las sociedades generan, regeneran, multiplican y universalizan la ciencia, la tecnología, la cultura y el arte. Su función transcultural ha tenido un gran sentido para el progreso de la humanidad. Razones por la cuales, se acreditan como las instituciones educativas más complejas y significativas de toda sociedad.

En la medida que el mundo se ha modernizado y “postmodernizado”, el subsistema de la educación universitaria, en particular, las universidades públicas y privadas, se han convertido en instituciones mediadoras de saberes dentro de la gestación de un mundo globalizado. Evidenciándose sobremanera a finales del siglo XX una demanda creciente de acercamiento entre estos centros de altos estudios y las identidades locales, a fin de obtener más utilidad y eficacia, tras el objetivo del desarrollo humano de los pueblos.

En el mismo orden de ideas, la UNESCO (1998) resalta que a la educación le corresponde un gran compromiso en ese sentido, amén de continuar con la responsabilidad política y moral de formar ciudadanos para la vida democrática. Ha de complementar este

papel con la formación de recursos humanos indispensables para el desarrollo y avance de las naciones. Consideraciones que destacan la importancia de la educación más allá de su significación político-moral y socioeconómica nacional, para atender estos fines dentro de una dimensión espacial más concreta, la comunidad, sea ésta urbana, suburbana o rural. Entendiéndose por comunidad, según Hernández (1996), una “... realidad social local en la cual se estructura la cotidianidad vivencial, productiva y reproductiva con sus habitantes e instituciones...” (p. 24).

En el caso particular de la educación universitaria, le correspondería la mayor responsabilidad a fin de reivindicar su colaboración con los problemas de transformación socioeconómica, sobre todo, incursionando efectivamente en la vida de las comunidades más pequeñas como expresiones esenciales de la comunidad nacional. Al respecto, Lozada (citado por Rodríguez, 2007), señala que “...este es uno de los más grandes desafíos de las universidades en la sociedad actual, pues sabemos que el sistema de educación superior se ha aislado significativamente del ámbito socio-cultural” (p. 17).

En otras palabras, el ser más útil a la sociedad ha sido un reto que viene enfrentando en los últimos tiempos estas instituciones educativas. Situación que apela a sus funciones de servicio social e ineludiblemente a su intrínseca responsabilidad social, considerada ésta como:

...la capacidad que tiene la universidad, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados claves en la Universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Respondiendo Socialmente así, ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta. (Equipo Coordinador del Proyecto Universidad Construye País-Chile, 2006, p. 8)

Definición que hace referencia a dos tipos de responsabilidad, una vinculada con la comunidad universitaria, la cual debe ocuparse por la formación de los actores que la conforman, la excelencia académica, la implementación de mecanismos de ingreso y prosecución de estudios, la actualización de pemsus, el desarrollo de proyectos de

investigación de carácter científico, tecnológico, ecológico, cultura, entre otros. Y la otra ante la nación, atender las problemáticas y necesidades de las comunidades, avizorar y adelantarse a las demandas de éstas, en correspondencia con los requerimientos de una sociedad globalizada y en constante transformación.

Desde la perspectiva de su responsabilidad sociocomunitaria, en la conferencia mundial sobre la educación universitaria, titulada “La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo”, celebrada del 5 al 8 de julio de 2009 en París, en la sede de la UNESCO, se reafirma y se aboga por una responsabilidad más consustanciada con las necesidades sociales, destacando lo siguiente:

2. (...) la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales... 3. (...) el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar... (UNESCO, 2009, p. 2)

Responsabilidades que en muchos casos las han asumido por la vía de “extensión”. El desafío está en desarrollar políticas orientadas a fundir la educación universitaria en la comunidad local, que contribuya a sistematizar su intervención, extenderla y hacerla más efectiva en función del desarrollo comunitario. Lo cual implica planificar “... una acción coordinada, en respuesta a las necesidades o a la demanda social” (Charlita, 2003, p.19), con la intención de “... mejorar las condiciones económicas, sociales, culturales de las diversas comunidades, para integrar a éstas en la vida activa del país y permitirles contribuir plenamente al progreso nacional” (Naciones Unidas, citado por Sánchez; 2004, p. 42).

Con base a lo expuesto y a objeto de ampliar y fortalecer la operatividad de estas funciones de servicio sociocomunitario, el Estado venezolano crea la LSCEES, la cual

propicia la presencia de la educación universitaria en la comunidad local y viceversa, operando en forma de una interacción social permanente, eficaz y multiplicadora. Además, de la construcción de un escenario para la realización de una cooperación solidaria que favorezca tanto la continuidad formativa de los valores prosociales como su fomento entre las comunidades locales.

Al respecto, Cecchi en su ponencia presentada en el “Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio” celebrado en Caracas en abril de 2006, expresa que hoy en día se hace más perentorio que los contextos universitarios delinee políticas educativas que respondan a las necesidades sociales, expresando que es una “... responsabilidad de las universidades intervenir en los problemas de los pueblos que las sostienen (...) de formar profesionales sensibles comprometidos, activos y participativos, capaces de responder a las demandas de una sociedad compleja e inequitativa” (pp.12-13).

En este sentido, las instituciones de educación universitaria tienen el deber de impulsar y fortalecer procesos de apertura, de integración, de participación activa y de reflexión, que orienten en la planificación y ejecución de programas y proyectos acordes con las necesidades y exigencias comunitarias, dada su interdependencia e influencia social; procesos que se fortalecen en el marco de la prestación del servicio comunitario estudiantil.

2.5.- Una Propuesta Didáctica Solidaria: Aprendizaje-Servicio

Para la consecución de los fines socioeducativos que contempla la LSCEES, se plantea como propuesta didáctica la metodología de aprendizaje-servicio; hallándose necesario abordar elementos de interés referidos a su origen, fundamentos teóricos y contribuciones en la formación del estudiantado.

Examinando los aportes de Stanton (1990) y Tapia (2000) sobre el aprendizaje-servicio, podría afirmarse que su origen se sitúa a mediados del siglo XX, implementándose de forma asistemática y espontánea en algunas instituciones educativas, a través del desarrollo de actividades de acción social llevadas a cabo por estudiantes y profesores de forma voluntaria mayormente. Aun cuando es en las décadas de los años 70 y 80 cuando cobra relevancia dentro del sistema educativo, particularmente, en la educación universitaria, en países como Estados Unidos, Alemania y España.

En los Estados Unidos, específicamente, autoridades universidades manifestaron su preocupación por la llamada “Generación del Yo”, caracterizada por centrarse únicamente en obtener beneficios personales despreocupándose por participar activamente en planes y programas de acción social. Iniciándose un amplio debate que giró en torno al desarrollo de una metodología de aprendizaje que fomentara actitudes y conductas prosociales en los estudiantes. Entendiéndose por conducta prosocial, según Roche (citado en Roche, 2006), como aquellos comportamientos de reciprocidad y de solidaridad, que se dan sin buscar ningún tipo de recompensas, que se llevan a cabo para favorecer a personas o grupos en el logro de metas sociales; basándose en la prestación de un servicio social dirigido a solventar las necesidades de las comunidades locales, con el propósito de formar a un futuro profesional más sensibilizado, reflexivo y comprometido con sus funciones y deberes sociales. Además, de permitir el desarrollo y mantenimiento de relaciones significativas entre la universidad y la comunidad.

Metodología que se extendió posteriormente a Latinoamérica, en países como Chile, Argentina y Costa Rica, pioneros en el desarrollo de la misma en los diferentes niveles del sistema educativo. En el caso de Argentina, se funda el Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario (CLAYSS) que se encarga de promover esta propuesta didáctica en América Latina, brindando asesoría y capacitación para la elaboración de proyectos educativos solidarios e investigaciones sobre el área. En los últimos tiempos, se han ido sumando países como México, Colombia, Panamá, República Dominicana, Brasil,

Uruguay, Bolivia, Paraguay, y más recientemente Venezuela con la implementación de la LSCEES.

Una vez planteado a grandes rasgos el origen del aprendizaje-servicio, es conveniente conocer los fundamentos teóricos que lo respaldan. Entre los conceptos que apoyan esta propuesta se mencionan el de “aprendizaje experiencial” de J. Dewey, el “aprendizaje por descubrimiento” de J. Bruner, el “aprendizaje significativo” de D. Ausubel, el enfoque sociocultural del aprendizaje de L. Vygotsky y la “Pedagogía Social Liberadora” de P. Freire, por citar los más destacables.

Para Dewey (1967), el aprendizaje experiencial se establece “...cuando la educación se basa en la experiencia y se considera a la experiencia educativa como un proceso social...” (p. 69). En otras palabras, cuando el aprendizaje se produce por medio de la realización de actividades vinculadas con situaciones reales, tanto en las aulas como fuera de ellas en las comunidades, éste se produce naturalmente, convirtiéndose en un proceso intrínsecamente significativo, partiendo del principio de que “... el desarrollo de la experiencia se produce mediante la interacción significativa, que la educación es esencialmente un proceso social. Esta cualidad se realiza en el grado en que los individuos forman un grupo comunal” (Dewey, 1967, p. 68). El conocimiento se construye a través de la transformación provocada por la experiencia, creándose una relación dialéctica entre el conocimiento y la acción.

Según González (2005), refiriéndose al “aprendizaje por descubrimiento” de Bruner, plantea que el aprendizaje consiste en una reorganización interna de ideas previamente conocidas, con la finalidad de construir conocimientos más profundos. Este método implica una construcción y comprobación de hipótesis, en el cual se proporcionan todas las herramientas necesarias para que el estudiante descubra por sí mismo lo que se desea aprender. Permitiendo así, desarrollar habilidades en la solución de problemas, ejercitar el pensamiento crítico y reflexivo, realizar procesos de discriminación de la

información; preparándolos para enfrentar las diversas situaciones y problemáticas de la vida. Enfatizándose el rol del docente como facilitador y promotor en la construcción de conocimientos, quien debe brindar las oportunidades de aprendizaje y las herramientas requeridas, partiendo de experiencias concretas.

Por su parte, Alonso (2000) señala que el “aprendizaje significativo” de Ausubel, se concibe como un proceso en el cual el individuo incorpora a su estructura mental los nuevos conocimientos, relacionándolos con los ya existentes. Esto implica que los nuevos conceptos pueden ser aprendidos significativamente por el individuo en la medida que los conceptos previos estén adecuadamente claros y disponibles en su componente cognitivo. Entre los principios que lo destacan, el autor menciona los siguientes: a) la relación de los nuevos conocimientos con los saberes previos, b) la utilización de organizadores previos que faciliten la activación de los conocimientos previos, c) la diferenciación-reconciliación integradora que genere una memorización comprensiva y d) la funcionalidad de los aprendizajes. Preceptos que orientan en la construcción de un conocimiento significativo y funcional.

Desde el enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky, según lo expresa González (2005), se concibe el aprendizaje como una experiencia social donde el contexto es de suma importancia. El conocimiento se construye socialmente, en una red sistemática de interacción social entre profesor, estudiantes y comunidad. Por ende, se requiere que el proceso de enseñanza y aprendizaje se sitúe en ambientes reales significativos, que promueva actividades de experimentación y resolución de problemas. Fomentándose así, el trabajo cooperativo en los grupos de aprendizaje como una estrategia para el intercambio y la construcción de conocimientos.

Por último, Freire (1970) plantea que los educandos deben convertirse en agentes activos en el proceso educativo y convertirse en investigadores críticos de su realidad. Enfatiza además, en las posibilidades humanas de creatividad y libertad, por medio de la

educación. Ésta permite crear espacios para la toma de consciencia de los individuos con respecto a sus circunstancias socio-culturales y de sus propias capacidades para transformarla; generando una relación dialéctica entre la acción y la reflexión, tendentes a impulsar el desarrollo del potencial humano, de comprender su realidad social, de ser partícipes activos en la construcción de una mejor sociedad y de elevar las condiciones de vida. Como bien lo expresa Freire al referirse que los individuos “son seres del quehacer” y “que su hacer es acción y reflexión”, lo que conlleva a una educación “problematizadora”.

Los conceptos recién descritos, permiten inferir que el aprendizaje-servicio se inscribe en una visión integradora de diversos enfoques que resaltan el valor fundamental del aprendizaje experiencial, constructivo y social, para la promoción, interacción y construcción de conocimientos ajustados a las problemáticas reales, cuyo contenido posea significado, pertinencia y relevancia social para los actores implicados en dicho proceso.

Como se ha denotado en párrafos anteriores, esta metodología se basa en una experiencia solidaria, en la cual participan estudiantes, profesores, instituciones educativas y actores de la comunidad, con la finalidad de atender las necesidades reales y sentidas por las comunidades locales. Integrándose de forma transversal en los contenidos curriculares, en función de generar en los estudiantes el aprendizaje de valores de solidaridad, responsabilidad, justicia y equidad social. Para Stanton (1990), ésta se manifiesta como “... una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores “servicio a los demás” que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre aprendices (estudiantes) y las personas a los que ellos sirven, y entre los programas de educación experiencial y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan” (p. 22).

En este mismo orden de ideas, Tapia (citado en Cecchi, 2006) afirma que las experiencias de aprendizaje-servicio permiten a los estudiantes integrar conocimientos y desarrollar competencias, actitudes y conductas prosociales. Argumentos que evidencian la

existencia de dos dimensiones en la experiencia de aprendizaje-servicio, una didáctica, la de formar a ciudadanos participativos y solidarios, y de mejorar la calidad de los aprendizajes formales; y la otra, solidaria, de proporcionar respuestas y soluciones a las necesidades sociales, ofreciendo un servicio eficaz y de calidad a la comunidad. Es decir, formar al individuo desde un enfoque solidario, que le permita comprender la realidad comunitaria, asumiendo una actitud crítica, comprometida y reflexiva con relación a su participación activa en los procesos de transformación social.

Igualmente, autores como Gooldlad, Conrad y Hedin (citados por Furco y Billig, 2002) opinan que la experiencia de aprendizaje-servicio se expresa en importantes aportes en la formación del estudiante en diversos ámbitos, tales como: 1.) Académico: fortalece los contenidos curriculares, desarrolla las habilidades de pensamiento y resolución de problemas y fomenta actitudes favorables hacia el aprendizaje. 2.) Vocacional: promueve actitudes positivas y realistas sobre el mundo laboral. 3.) Personal-social-ético: estimula la autoeficiencia, el liderazgo y el poder personal, desarrolla habilidades para trabajar productivamente con otros; y fortalece los valores, la integridad moral y la habilidad para asumir responsabilidades. 4.) Cívico y cultural: promueve la participación activa en los procesos de transformación social-comunitaria y la apreciación del acervo cultural.

Aspectos que perfilan a un tipo de ciudadano con una visión amplia y propia del mundo, con sólidos valores sociales, capaz de pensar críticamente y ser un promotor de cambios, que plantee respuestas efectivas y constructivas a los problemas complejos presentes en la sociedad.

Por su parte Cecchi (2006), destaca la importancia de considerar y establecer criterios para la planificación de un real servicio a la comunidad desde la perspectiva del aprendizaje-servicio. Para ello, propone lo planteado por Tapia, quien establece los siguientes criterios, 1.) Contemplar los objetivos del proyecto educativo institucional; 2.) Se debe contar con la participación activa del cuerpo de docentes, estudiantes y la comunidad

desde las etapas de diagnóstico, planificación, gestión y evaluación del servicio comunitario; 3.) Basarse en las necesidades reales y sentidas por la comunidad; y 4.) Dar respuestas a las demandas sociales de la comunidad y a las demandas de un aprendizaje de calidad para los estudiantes. Criterios que conllevan a plantear nuevas formas del hacer en las instituciones educativas.

Atendiendo a lo expuesto, se hace perentorio destacar los aportes más significativos de la implementación de esta metodología en la concreción del servicio comunitario estudiantil, como lo son: 1.) trascender del contexto del aula, estableciendo contacto directo con las distintas realidades sociocomunitarias; 2.) trabajar en conjunto (estudiantes, profesores y miembros de la comunidad) en la detección de necesidades y problemáticas a fin de aportar soluciones reales, factibles y efectivas; 3.) La construcción social de los aprendizajes desde una visión crítica y reflexiva de la realidad en la cual se está inmerso; 4.) Fortalecer y/o adquirir conocimientos, habilidades y actitudes prosociales; 5.) Promover una conciencia crítica, apoyada en la interrelación entre conocimiento-acción-reflexión.; y 6.) Contribuir a la formación de profesionales socialmente responsables, promoviendo la participación ciudadana.

Proposiciones que evidencia la necesidad de contar con un personal académico especializado que permita orientar e introducir los cambios en las estructuras universitarias, en consonancia con los requerimientos de una sociedad en constante transformación, que conlleve a nuevas y renovadas prácticas de enseñanza y aprendizaje, desde la perspectiva del aprendizaje-servicio.

2.6.- Proyecto Sociocomunitario: Una Estrategia de Planificación y Participación Comunitaria

En Venezuela instituido un marco legislativo que exhorta a la participación activa de sus ciudadanos en acciones de servicio social, la planificación por proyectos en el

escenario comunitario adquiere una función relevante. Es por ello conveniente precisar algunos conceptos y procedimientos debido a su importancia en el quehacer del servicio comunitario del estudiante universitario.

En principio es prioritario definir qué es un proyecto, según Ander-Egg y Aguilar (2005), en su libro titulado “Cómo elaborar un proyecto” lo denominan como “...un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas” (p. 16). Agregan además, que el mismo tiende a:

... la previsión, ordenamiento o premeditación que se hace para realizar algo o ejecutar una obra u operación (...) la ordenación de un conjunto de actividades que combinando recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, se realizan con el propósito de conseguir un determinado objetivo o resultado (...) que se realizan en un tiempo y espacio determinado, y que se justifican por la existencia de una situación problema que se quiere modificar. (pp. 18-19)

En consecuencia, un proyecto en líneas generales surge de una necesidad o situación problema detectada que requiere de respuestas efectivas de solución, en el que se establecen unas metas y un conjunto de acciones concretas y factibles a ejecutarse en un tiempo y espacio determinado.

Por su naturaleza se distinguen diversos proyectos según sus fines, objetivos y áreas de actuación para los cuales se planifican. Para efectos del tema que ocupa el presente estudio, se hace mención a los del medio sociocomunitario, por su significación para el proceso de abordaje del servicio comunitario. Para la reconocida Escuela de Emprendedores (s.f) estos proyectos se componen de una serie de actividades “...orientadas a satisfacer o resolver las necesidades más urgentes y apremiantes de una comunidad. Está orientado fundamentalmente por quienes forman parte de la comunidad, puesto que son quienes conocen la situación real de la zona” (p. 3).

En igual forma, Claret (2008) refiriéndose al Manual de Formulación de Proyectos Sociales de la Universidad Católica Andrés Bello, señala que este tipo de proyectos se

basan en un “...conjunto organizado de acciones, realizadas ordenadamente durante un período determinado, que responden a una demanda o problema con el propósito de ofrecer una solución, que generalmente es la prestación de un servicio” (pp. 21-22).

Proyectos que tienen por objeto aportar soluciones a las diversas problemáticas sociocomunitarias, que supone para los autores Ander-Egg y Aguilar (2005), considerar algunas cualidades a fin de contribuir con un desarrollo operativo eficaz, como los son: 1.) Sensitividad, para percibir y tratar los problemas, conductas, actitudes, necesidades y aspiraciones de los diferentes actores sociales implicados. 2.) Flexibilidad y estabilidad en la direccionalidad de las acciones, capacidad de ajustarse a las situaciones y problemas no previstos, sin perder de vista los objetivos estratégicos. 3.) Adaptabilidad, para cambiar el modo de abordar los problemas cuando las circunstancias así lo exijan. 4.) Fluencia, capacidad de convertir los problemas y los riesgos en nuevas oportunidades. 5.) Sinergia, la organización, articulación y coordinación de las diferentes acciones y/o actividades, a fin de que cada una de ellas refuerce la acción y potencialidades de las otras. 6.) Capacidad de análisis, para saber distinguir y separar las partes de un problema y hacer una apreciación sistemática y crítica. Y 7.) Capacidad de síntesis, integrar los elementos o partes que constituyen una totalidad.

Rasgos fundamentales a contemplar al momento de emprender acciones comunitarias, en el caso particular las del servicio comunitario. Éstos permiten a los actores responsables, asumir una postura crítica ante la realidad a intervenir, prestar un servicio acorde a las necesidades reales, trabajar en pro de aprovechar los recursos disponibles y adaptarse a las diferentes circunstancias que se le presenten.

Aunado a lo anterior, en la planificación de todo proyecto, en especial los de corte sociocomunitario, es de vital importancia la elaboración de un adecuado diagnóstico situacional, que permita:

1. Informar sobre los problemas y necesidades existentes, en el ámbito, área o sector en donde se ha realizado el diagnóstico. 2. Responder al por qué de esos problemas, intentando comprender sus causas y efectos, así como sus condicionamientos, apuntando posibles tendencias. 3. Indica recursos y medios para actuar, según el tipo de ayuda o atención necesaria. 4. Determinar prioridades de intervención, de acuerdo con criterios científico-técnicos. 5. Establecer estrategias de acción, con el fin de responder a los cambios de comportamiento de las variables externas. 6. Dar cuenta de los factores que pueden aumentar la factibilidad de dicha intervención. (Ander-Egg y Aguilar, 2001, p. 37)

Una vez efectuado el diagnóstico y planteado la situación objeto de intervención, se programa el plan de acción, que según Claret (2008), implica establecer los objetivos generales y específicos, las metas y las actividades a emprender y la estimación de gastos y determinación de los recursos humanos, materiales e institucionales requeridos. Una vez planificado el modo de actuación, se ejecuta y se sigue el proceso. Y por último, se evalúa considerando los objetivos formulados y sus respectivos indicadores de gestión y resultado.

En este sentido, estos proyectos se convierten en una estrategia de planificación por excelencia para diagnosticar necesidades y organizar acciones factibles que contribuyan a solventarlas; en respuesta a las demandas crecientes de las comunidades agobiadas por problemas de diversa índole, mayormente vinculados con las carencias de corte social, educativa, cultural y económica.

Por otra parte, al hablar de proyectos sociocomunitarios se exige ineludiblemente la necesaria participación comunitaria, por requerirse de ciertos niveles de organización de la población y de un sentido de responsabilidad, que significa tomar consciencia de sus problemáticas, de los recursos que se disponen, y principalmente, de sus derechos y deberes que tienen como ciudadanos.

Para Wandersman (citado por Sánchez, 2000), la participación comunitaria es “... el proceso mediante el cual los individuos toman parte en la toma de decisiones de instituciones, programas y ambientes que los afectan”. (p. 35). Lo que se traduce en una relación de interacción entre los miembros comprometidos, en la que se confrontan ideas, se enseñan y se aprenden conocimientos, destrezas y modos de actuar, y se fijan posiciones;

a objeto de garantizar la congruencia entre las decisiones a tomar y las necesidades sentidas por la comunidad. Participación que se orienta hacia la consecución de metas que contribuyan con el desarrollo social, concibiéndose como la:

... promoción del hombre y de movilización de recursos humanos e institucionales, mediante la participación activa y democrática de la población en el estudio, programación y ejecución de programas a nivel de comunidades de base destinadas a mejorar sus niveles de vida cambiando las situaciones que son próximas a las comunidades locales. (Ander-Egg, citado por Trigueros, 1991, p. 5)

Lo cual implica contemplar y concertar una serie de procedimientos que conlleven a una planificación ajustada a las necesidades de desarrollo comunitario.

Las consideraciones descritas convierten a los proyectos sociocomunitarios en una estrategia metodológica eficaz para el abordaje comunitario y mecanismo de incentivación y participación social; constituyéndose en un insumo valioso para el proceso de asesoramiento e intervención de los actores (profesores, estudiantes y miembros de la comunidad) responsables de la organización y ejecución de las actividades de servicio comunitario, pues, permiten configurar una propuesta de soluciones viables a las necesidades humanas y comunitarias detectadas en dicho proceso.

2.7. La Orientación y el Asesoramiento como Práctica Socioeducativa

Los planteamientos que se exponen tienen como propósito presentar algunos referentes conceptuales sobre la orientación y el asesoramiento desde una perspectiva socioeducativa, destacándose el papel del docente como asesor académico, promotor social y comunitario; aspectos que adquieren relevancia dada la figura del profesor-asesor que contempla la Ley para la prestación de servicio comunitario estudiantil.

Como es sabido, el avance de las ciencias sociales ha introducido elementos importantes en el abordaje de los problemas humanos, que han trascendido significativamente en la práctica de la orientación, centrada en sus inicios en pretender

comprender y explicar el comportamiento humano desde un marco de referencia psicológico, subestimando el contexto sociocultural en el cual los individuos se desenvuelven; partiendo del supuesto según lo señalan Weinberg (1972) y Casado (1998), que cambiando a los individuos uno por uno, sería posible cambiar a la sociedad.

Los aportes del sociólogo francés E. Durkheim (citado por Weinberg, 1972) expresados en su obra titulada *Suicide*, publicada a finales del siglo XIX, resaltan que los actos individuales producto del temperamento de cada persona, están asociados con los fenómenos sociales y culturales que lo conforman. Exaltando la necesidad de examinar con profundidad las variables socioculturales para un análisis más completo de la conducta humana, basado en un sistema de interacción social, regido por normas, valores, actitudes, expectativas, entre otros; considerándose a la sociedad como “...el conjunto supra-individual de los modos de relacionarse con el medio, con los otros y consigo mismo” (Weinberg, 1972, p. 275); la cual se manifiesta en la forma de actuar de los individuos, como expresión de la compleja realidad social.

Al respecto, Gordillo (1998) señala que:

...desde hace años se viene mencionando la necesidad de superar un sistema de orientación centrado en la identificación de problemas y el tratamiento individual y grupal. Otros conceptos que afloran a la mente al pensar hoy en la orientación son los valores, la educación moral, el desarrollo de virtudes cívicas, la conexión entre la enseñanza y el desarrollo personal, el aprovechamiento de recursos, el medio ambiente, la apertura a las minorías cuestiones que provienen del ámbito de la psicología (clínica, social, comunitaria) y de la filosofía (antropología, ética). (p. 11)

De forma que, la orientación como práctica social debe cumplir con funciones socialmente relevantes que cubran las necesidades de desarrollo de un determinado colectivo en sus diferentes niveles de organización humana.

En función a lo expuesto, Calonge y Casado (1999) plantean una visión alternativa del proceso orientador, desde una perspectiva psicosocial. Visión que asume al individuo como “un ser social por naturaleza”, basado en un modelo conceptual fundamentado en la

Interacción Social Comunicativa (ISC), que a su vez, se apoya para su explicación en las concepciones interaccionista y constructivista para comprender la relación entre el individuo y su medio sociocultural. Este enfoque parte del estudio de los fenómenos del comportamiento humano a través de un análisis integrativo e interdependiente de “...los contenidos, procesos y productos psicológicos (pensar, sentir, percibir, aprender, evaluar, planificar y actuar) con los contenidos, procesos y productos socioculturales (valores, prácticas sociales, normas, movimientos sociales, culturales, rituales, lenguaje)...” (Calonge y Casado, 1999, p.17).

Desde esta mirada, se piensa a la orientación como una acción que se enfoca no solamente en los atributos psicológicos del individuo sino también en las particularidades del contexto sociocultural al cual pertenece, en cuyo proceso la comunicación y la interacción social son de vital importancia para la praxis orientadora. Desvaneciéndose la dicotomía individuo-sociedad, para dar paso a un estudio crítico e integrador que permita indagar y comprender la totalidad de la complejidad de ambas entidades interconectadas, procurando conciliar y equilibrar las necesidades de desarrollo individual con las demandas sociales.

En este sentido, si bien la orientación es un requerimiento de los individuos no puede abordarse ni explicarse en términos excluyentes del contexto sociocultural. Se manifiesta en la relación entre los individuos, pero estos existen en tanto son miembros de grupos y éstos de una sociedad determinada; no estática sino en constantes cambios y transformaciones, lo cual incide en el comportamiento de sus individuos cuya acción al mismo tiempo interviene en la conformación de esos cambios.

Por consiguiente, la razón de la orientación es la persona en su relación consigo mismo, con los demás y con el mundo que le rodea. Tiene por pretensión asistir a la persona en cuanto al conocimiento de sus habilidades, destrezas y limitaciones. Abordar las diferentes necesidades, intereses y problemáticas psicosociales. Y promover el desarrollo

de habilidades personales y sociales que le permita desenvolverse eficazmente ante las exigencias de la sociedad.

En el contexto educativo la orientación como práctica social busca dar respuestas a las situaciones propias del desarrollo evolutivo e instructivo de los estudiantes, proporcionar formación a los agentes claves, socializadores y significativos (docentes, padres, representantes y actores comunitarios) y contribuir al cambio institucional y comunitario. Por lo que se le concibe como:

... un proceso que equivale al esfuerzo consciente y dinámico de armonizar los imperativos del desarrollo individual, en términos de autorrealización, con los imperativos requeridos por la comunidad de ajuste y servicio de los esfuerzos y capacidades de cada persona y de los grupos humanos en el trabajo y la convivencia social. (Oñativia, 1972, p. 57)

Se asume como parte del continuo formativo de la persona abarcando todos los aspectos que la conforman, con el objeto de potenciar su desarrollo humano, social y cultural (Álvarez, Riart y Bisquerra, 1998). Ejerce de esta manera, una influencia en los procesos de planificación y programación de la acción educativa, que coadyuve en la creación de una cultura y clima organizacional humanizado; proporcionando al profesional de la docencia, la formación en aquellas áreas que se hayan identificado como necesidades personales, sociales e institucionales.

De ahí que, la asistencia de la orientación en los diversos escenarios comprende una serie de funciones y procedimientos conducentes a producir cambios a nivel individual, grupal, comunitario u organizacional; resaltándose su responsabilidad en los procesos humanos, educativos y sociales.

Por su parte, el asesoramiento como esencia de la orientación, tiene por propósito fundamental ayudar a los individuos a identificar cuáles son los recursos personales, fortalezas y debilidades que motorizan u obstaculizan su proceso de desarrollo hacia una existencia adulta equilibrada. Para Shertzer y Stone (1972) el asesoramiento es "...un proceso de interacción que facilita una comprensión significativa del yo y el medio, y da

como resultado el establecimiento y/o esclarecimiento de las metas y los valores con miras a la conducta futura” (p. 46).

El asesoramiento en el ámbito académico se constituye en una actividad de asistencia continua y permanente que se proporciona al estudiante para ayudarlo en su formación integral, definiéndose como:

La humanización y personificación del proceso educativo donde se propicia una adecuada relación profesor-alumno en la que se busca desarrollar la capacidad reflexiva, la creatividad y las potencialidades implícitas en cada estudiante para que puedan afrontar con éxito los retos de la sociedad moderna. (Núcleo de Profesores, Programa Anual de Asesoría Académica, 1994; p. 27)

De modo que, se percibe como un proceso humano, basado en una relación personal y profesional entre profesor y estudiante, que requiere de un clima psicológico adecuado, en el cual se desarrolle una serie de actividades que contribuyan a promover y fortalecer las potencialidades del individuo. Integrar armónicamente sus capacidades y cualidades esenciales, que le permita ser un sujeto activo, participativo y responsable de sus actuaciones individuales y sociales, en consonancia con las transformaciones de un mundo dinámico.

En el espacio de las instituciones de educación universitaria el asesoramiento tiene por finalidad, según Ferrer (1997), el facilitar:

... un proceso progresivo entre docentes, estudiantes y el resto de la comunidad universitaria, que permite la planificación y desarrollo de experiencias que propician la formación integral del estudiante, al mismo tiempo en el que se optimizan las funciones del docente, con el fin de elevar el rendimiento académico e institucional. (p.74)

De igual modo, se convierte en un elemento fundamental para el apoyo de las actividades académicas dentro de las instituciones universitarias, elevando la calidad de la formación de los estudiantes, así como, la ampliación profesional de los profesores. Además, se propone transformar al profesor-asesor en un mediador y facilitador del aprendizaje, un guía efectivo y eficaz en la formación humana, académica, social, ética y profesional del asesorado. Un agente proactivo y participativo en las inquietudes y dilemas

que enfrenta el estudiante en el marco de su formación integral; demandándose un asesor competente, es decir:

Un docente especialista, investigador, entrenado como asesor académico, que conociendo los recursos internos y externos disponibles del estudiante, es capaz de diseñar y desarrollar un plan estratégico que le permita atender las necesidades específicas del tutorado y estimular su auto-desarrollo. (Ruiz Bolívar citado en Ruiz Bolívar, 2006, p. 56)

Esto supone además, el poseer ciertas cualidades que le permita propiciar un ambiente estimulador y enriquecedor en dicho proceso, tales como la comprensión, la empatía, la aceptación, la objetividad, entre otras (Shertzer y Stone, 1972). Del mismo modo, Lussier y Achua (2005) agregan otras como: 1.) confianza en sí mismo para relacionarse positivamente con su entorno y entablar procesos de comunicación asertivos y efectivos, 2.) capacidad para controlarse y asumir responsablemente sus actos, 3.) control de sus emociones, identificar y reconocer sus debilidades y fortalezas con miras al mejoramiento personal, 4.) una persona honesta, con ética y digna de confianza, 5.) con capacidad cognoscitiva de razonar en forma crítica, resolver problemas y tomar decisiones asertivas, y 6.) con habilidad para relacionarse de manera efectiva con otras personas sin que las emociones le afecten. Estas características deben formar parte del componente personal y profesional del asesor

Sumado a lo anterior, la preocupación por una pedagogía social desde fines del siglo XIX hasta los actuales momentos, ha delegado a las instituciones educativas y a los docentes funciones sociales que no pueden eludir. Dentro de este concepto de la educación como función social, debe estimularse una educación popular orientada hacia las comunidades, atendiendo a los intereses y necesidades que en ella existan. Una obra de cooperación, solidaridad y responsabilidad social, que requiere para alcanzarla, personas capaces de promover esos estímulos, entre ellas, el docente como coparticipe de la acción comunitaria.

El anterior planteamiento puede denotarse en algunas ideas y reflexiones del ilustre Prieto (2005), quien plantea la necesidad de formar a la persona en la plenitud de sus

atributos físicos y morales, ubicándola en su tiempo y espacio, resaltando el trabajo comunitario como meta de un sistema educativo moderno.

Este precepto sitúa la función del docente no solo en las labores escolares, implica asumir un rol de planificador y promotor de acciones comunitarias, que permita la integración de la institución educativa y la comunidad. Para ello se requiere de una estrategia de intervención, que sería según Rodríguez (2006), por medio del asesoramiento comunitario, entendido como “... una práctica profesional de facilitación de poder que trata de incrementar la influencia social de sujetos y grupos estimulando la creación de redes de colaboración y comunicación, con el propósito de mejorar su organización, reducir el aislamiento y construir comunidades”. (p. 60); función que debe cumplir como parte de los requerimientos del sistema educativo.

En atención a esta perspectiva, se ubica al asesoramiento comunitario como elemento fundamental para el apoyo de las actividades del servicio comunitario estudiantil de la educación universitaria. Una actividad orientadora y formativa, favorecedora de la revisión crítica reflexiva de los conocimientos, destrezas y actitudes; generadora de un proceso de sensibilización hacia las necesidades y requerimientos de las comunidades; y promotora de valores socioculturales y de mecanismos de participación e interacción social, que estimulen el desarrollo humano y social.

Esto exige al profesor-asesor como corresponsable de la prestación de ese servicio adecuar su acción a la vida comunal; transformándose en un agente generador de una orientación social, y por ende, en un asesor comunitario. A tal respecto, Nassif (1987) expresa:

... debe ser creador, organizador y técnico. Como creador debe interpretar la voluntad de todos los miembros logrando acciones y tomando decisiones para que quede el buen juicio de todos. Como organizador establece y ordena positivamente a grupos para que siempre se logren las metas establecidas sin discordias, ni malas interpretaciones. Como técnico sus actividades deben estar encaminadas a todo aquello que beneficie a la comunidad y se debe

sentir técnico para no equivocarse del grupo, porque tiene que trabajar en conjunto y sentirse apreciado por la confianza que se ha puesto en él. (p. 42)

Un docente llamado a ejercer un papel de liderazgo, no solo en el contexto educativo, sino también en lo social y comunal. Un motivador de cambios y facilitador de experiencias que permiten encauzar a los miembros de una comunidad en la búsqueda de la solución real a los problemas planteados y crear una conciencia colectiva de los problemas comunales. Y sugerir, orientar y dirigir los trabajos que se realizaran en la comunidad y asumir una función socialmente activa.

Para Brouwer y Matinic (1991), la función de promotor y asesor comunitario involucra dos puntos centrales, el primero, el contar con un conjunto de habilidades y conocimientos técnicos necesarios para la intervención comunitaria y, el segundo, el poseer un cúmulo de valores y orientaciones culturales que facilite una actitud favorable hacia el trabajo comunitario.

Idea que es reafirma por Ander-Egg y Aguilar (1999), al destacar la necesidad de ciertas condiciones que ayuden a incrementar la capacidad operativa del individuo y del trabajo en equipo en los procesos de intervención social. Refiriéndose al ámbito de lo individual: 1.) Capacidad de trabajo. 2.) Inteligencia práctica en la concreción de ideas. 3.) Conocimiento de la realidad. 4.) Flexibilidad y sensibilidad. 5.) Toma de decisiones. 6.) Tenacidad en la continuidad del trabajo. 7.) Apertura para la participación y el delegar funciones. Y del trabajo en equipo: 1.) Plantearse objetivos comunes. 2.) Organización del grupo, en cuanto a: a) participación activa y responsable de cada miembro del grupo, b) delimitación, distribución y aceptación de funciones y actividades, c) conducción, coordinación y liderazgo participativo, y d) creación de normas de funcionamiento. 3.) Capacidad para aprovechar los conflictos y oposiciones. 4.) Atención personal y el sentido de pertenencia grupal. Aspectos que se hacen indispensables en el asesoramiento de las prácticas del servicio comunitario estudiantil.

En síntesis, los planteamientos expuestos derivan dos importantes consideraciones, la primera sobre la función fundamental que ejerce el docente en el asesoramiento de las prácticas de servicio comunitario, pues el nivel de conocimiento que tenga al respecto y las habilidades que posea para el manejo del trabajo en equipo, la planificación, el liderazgo y la negociación, por mencionar solo algunas, son de vital importancia para la consecución con éxito de los fines propuestos. Sobresaliendo el componente actitudinal con respecto a la valoración por las creencias, costumbres y valores socio-culturales presentes en el contexto en el cual se pretende intervenir. Y la segunda, se reafirma la relevancia de la práctica orientadora y del asesoramiento en los procesos sociales y educativos.

2.8.- Fundamentos legales del servicio comunitario

La educación es considerada como un proceso fundamental para garantizar los fines del Estado, concepto que se evidencia en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) en su artículo 102 °, el cual establece que la educación debe ser un proceso plural, holístico e integrador, que tiene por finalidad velar por el desarrollo pleno de las personas, en consonancia con los valores morales y sociales de una sociedad democrática participativa, centrada en la promoción de sus ciudadanos en los procesos de transformación social que requiere el país.

Asimismo, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en sus artículos 14° y 15° respectivamente, reafirman los propósitos fundamentales de la educación en conformidad con lo planteado en la CRBV, como “... un derecho humano y un deber social (...) un proceso de formación, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento (...) para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social...” (p.19). Y resalta entre sus fines el de:

... 1. Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía (...) basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y

en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social... (LOE, 2009, Art. 15 °, p. 20)

Para la consecución de estos fines educacionales, se hace necesario promover una sociedad democrática y comprometida con los diversos ámbitos de su acción, que resalte el deber que tiene toda persona de cumplir con los requerimientos sociales, según sus capacidades y aptitudes, y de participar activamente en la defensa, preservación y desarrollo de las comunidades.

En función a lo expresado, es importante destacar el papel fundamental que representa la educación universitaria, como el último peldaño del sistema educativo. Por cuanto, es ahí donde los fines de la educación se consolidan, adquieren mayor posibilidad de expresión y realización por la madurez del educando, por la factibilidad de movilizarse hasta el seno de la sociedad en condiciones de aportar y al mismo tiempo de recibir saberes y valores que contribuirán a la continuación de su “formación integral”. Tal como lo expresa la LOE (2009), en su artículo 32 ° “La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país...” (p. 35).

Por otra parte, en la Ley de Universidades (LU, 1970), en su artículo 2º, denota que “Las Universidades son Instituciones al servicio de la Nación y a ellas corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales.” (p. 3). Motivo por el cual, tienen el deber de atender “...las necesidades del medio donde cada Universidad funcione...” (LU, 1970, Art. 6º, p. 4). Es decir, tienen la función indeclinable de coadyuvar en los procesos de transformación y desarrollo de la región y la comunidad, en concordancia con los cambios que se dan a nivel nacional y mundial, en los diferentes ámbitos del conocimiento humano y social.

Para complementar, ampliar y promover la operatividad de dichas funciones sociales, se promulga la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (LSCEES, 2005), la cual da cumplimiento al artículo 135 ° de la CRBV (1999), el cual señala la obligatoriedad que tienen todas aquellas personas que aspiren a ejercer determinada profesión de prestar servicio a la comunidad, a fin de cumplir con sus deberes sociales en pro de la transformación y evolución de la sociedad. Señalamiento que se ratifica en la LOE (2009), en su artículo 13 °:

Todo y toda estudiante cursante en instituciones y centros educativos oficiales o privados (...) del subsistema de educación universitaria (...) una vez culminado el programa de estudio y de acuerdo con sus competencias, debe contribuir con el desarrollo integral de la Nación, mediante la práctica de actividades comunitarias, en concordancia con los principios de responsabilidad social y solidaridad, establecidos en la ley... (p. 18)

La LSCEES tiene por finalidad hacer que los estudiantes participen activa y responsablemente en el abordaje de las diversas problemáticas existentes en las comunidades, empleando los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridos a lo largo de su proceso formativo, tal como lo expresa en su artículo 4 ° “... la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior (...) aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales y humanísticos (...) en beneficio de la comunidad...” (LSCEES, 2005, p. 4).

En tal sentido, se apertura nuevos horizontes en el quehacer de las universidades, institutos y colegios universitarios en estrecha relación con las necesidades y problemáticas reales de las comunidades, en apoyo y promoción de su pleno desarrollo, en conformidad con los requerimientos de la legislación venezolana.

Igualmente, la LSCEES (2005) refiere a un proceso de inducción previo a la prestación del servicio, tal como lo señala en su artículo 12 °:

El Ministerio de Educación Superior y las instituciones de educación superior en coordinación, deben programar seminarios, cursos o talleres sobre la realidad comunitaria, a fin de capacitar al personal académico y estudiantil para la ejecución del servicio

comunitario, a fin de preparar a los coordinadores, asesores y estudiantes en sus responsabilidades, metas y propósitos para la realización del servicio comunitario. (p. 6)

Actividades que se hacen indispensables, por cuanto la comunidad profesoral y estudiantil requiere de orientación, formación y capacitación que les permita asumir de forma eficaz y eficiente este reto social, que implica organizar, ejecutar y evaluar la prestación de este servicio comunitario, a fin de constatar sus logros, fortalezas y debilidades.

En correspondencia con lo anterior, las instituciones de educación universitaria han venido produciendo sus propios reglamentos internos del servicio comunitario del estudiante. En el caso de la Universidad Central de Venezuela, en su Reglamento Interno del Servicio Comunitario del Estudiantado (RISCEUCV) (2006) se reafirma la finalidad contemplada en la LSCEES, definiendo el servicio comunitario, como el que:

... deberá orientarse a la interacción con la sociedad para el fomento de la solidaridad y el compromiso con la comunidad, como actuación ética y ciudadana, al enriquecimiento de la actividad de Educación Superior a través del Aprendizaje-Servicio, con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica, cultural y deportiva, a la integración de las instituciones de Educación Superior con la comunidad; al estímulo para la creación y desarrollo social de la nación para contribuir al progreso integral de la sociedad venezolana. (Art. 4º, p. 1)

El artículo refiere al aprendizaje-servicio como procedimiento metodológico a seguir para la organización de las experiencias comunitarias. Se enfatiza sobre la importancia de la vinculación del estudiantado con las necesidades reales de las comunidades, que permita al mismo, partiendo de su formación profesional y de sus experiencias personales, nutrirse en ese proceso de interacción con los diferentes aspectos de la realidad comunitaria.

También se destaca en su artículo 11º, la obligación del estudiante de inscribir su servicio comunitario en un proyecto a cargo de un profesor-asesor académico, quién tendrá la responsabilidad de orientar y velar por el cumplimiento de dicho servicio. Considerado esto, se presenta a continuación, las funciones más resaltantes que deben asumir los asesores del servicio comunitario:

1. Asistir al estudiante en todo lo concerniente al programa de Servicio Comunitario. 2. Establecer, conjuntamente con la institución receptora del servicio y la instancia académica correspondiente, los detalles del plan de trabajo del Servicio Comunitario. (...) 4. Elaborar los lineamientos académicos que se seguirán durante la realización del Servicio Comunitario. 5. Reunirse con el estudiante, con la frecuencia que demande el programa que coordine, a fin de intercambiar ideas para la realización exitosa de sus actividades de servicio social (...) 7. Revisar y avalar el informe final presentado por el estudiante al culminar su trabajo... (RISCEUCV, 2006, Art. 12º, p. 3)

Todas estas funciones representan una gran responsabilidad para los docentes que fungen y fungirán de asesores del servicio comunitario, debido a que son el personal clave para organizar, dirigir, administrar, controlar y evaluar su implementación. Razón por la cual, los docentes requieren de un proceso de preparación, adiestramiento y orientación, que les permita adquirir competencias tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales, que facilite el proceso de asesoría del estudiante en la intervención comunitaria de forma adecuada.

CAPÍTULO III. ORIENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo tiene como propósito dar a conocer las orientaciones metodológicas asumidas para cumplir con los objetivos propuestos en este estudio. Se señala el diseño de la investigación desde el cual se aborda el tópico a investigar. Se presenta el cuadro de operacionalización de las variables, la población y la muestra objeto de estudio, fuente de la cual se toman los elementos para la elaboración del diagnóstico de necesidades que se constituyeron en la base para el diseño de la propuesta del programa de orientación y formación de profesores-asesores del servicio comunitario. Posteriormente, se mencionan las técnicas e instrumentos que se emplearon para la recolección precisa de los datos de la realidad indagada, señalando así mismo, los procesos de validación y confiabilidad. Por último, se describen las técnicas de procesamiento y análisis de los datos, y el procedimiento metodológico que se siguió en esta investigación.

3.1.- Diseño de la Investigación

Atendiendo a los objetivos planteados en el presente trabajo, el tipo de investigación está enmarcado en un Proyecto Factible que consiste en “...la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos.” (UPEL-Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, 2010, p. 21). Se sustenta en un diseño de campo, entendido como aquel que “...se realiza en contacto directo con la comunidad, grupo o personas que son motivo de estudio” (Cerdeña, 1998, p. 232), en el cual se recogen “...los datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde

ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna.” (Arias, 2006, p. 31). Esto con la finalidad de realizar un diagnóstico de necesidades de orientación y formación de los profesores-asesores de estudiantes del servicio comunitario en los cuatros centros regionales Amazonas, Barcelona, Barquisimeto y Bolívar, correspondientes a la modalidad de los EUS de la Escuela de Educación de la UCV. Información que se constituye en el soporte para el diseño de la propuesta de un programa de orientación y formación dirigida a profesores-asesores comunitarios, que tuvo como propósito realizar aportes teóricos-metodológicos que contribuyan a la solución del problema planteado.

Por otra parte, considerando los objetivos formulados, los niveles de esta investigación son de carácter exploratorio y descriptivo. Se entiende por exploratorio aquello que tiene por objeto esencial familiarizarse con un tópico desconocido o poco estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), en el cual el investigador debe realizar una exploración previa sobre el objeto de estudio a fin de poder constatar sus características generales y constitutivas (Ramírez, 1995). Este nivel se ajusta a los requerimientos de esta investigación, por cuanto la misma se enfoca al estudio de las necesidades de orientación y formación de los profesores-asesores del servicio comunitario, temática que por su novedad en el quehacer universitario no ha sido considerada antes como una actividad académica a cumplir tanto por el profesorado como por el estudiantado, en particular, en la modalidad de los EUS de la Escuela de Educación de la UCV. Es por lo antes expuesto, que puede afirmarse que la presente investigación constituye una primera aproximación al análisis y estudio de la problemática en cuestión.

En lo que respecta al nivel descriptivo, atendiendo a los señalamientos de DanKhe (citado en Hernández et al., 2003), quién plantea como propósito del mismo “...especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.117). Este nivel de investigación se adecua a los planteamientos del presente estudio, en vista, que tiene como propósito aportar una contribución para la solución del problema expuesto, en el cual se describe

sistemáticamente las necesidades de orientación y formación de los profesores-asesores, los componentes teóricos, procedimentales y actitudinales a contemplar en el diseño del programa y la determinación de su factibilidad.

Se empleó el modelo inductivo propuesto por Kaufman (1991), para la identificación de necesidades de orientación y formación de los profesores-asesores del servicio comunitario; quién manifiesta que para ello se deben recoger los insumos directamente de los involucrados en la situación educativa planteada, para determinar sus características constitutivas que permita realizar un proceso de análisis considerando las interrogantes siguientes “¿Dónde estamos actualmente? y “¿Dónde deberíamos estar?”. Procedimiento que se basó en los siguientes elementos sugeridos por el autor: 1) Identificación del problema basado en las necesidades, 2) Determinación de los requisitos y alternativas de solución y 3) Selección de las estrategias de solución. Precisiones que permitieron elaborar el programa propuesto.

3.2.- Definición de las Variables

En una investigación es de suma importancia el definir las variables que son objeto de estudio, entendiéndose por variable según Bautista (citado en Bautista, 2006) aquellas “... propiedades características y manifestaciones de los objetos o sujetos a estudiar en una situación investigativa que son susceptibles de tomar distintos valores cualitativos o cuantitativos” (p. 32). Las variables se definieron a partir de los objetivos específicos contemplados en el presente estudio.

Tabla 1. Operacionalización de las Variables

Variable	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores
Necesidades de creación de un programa de orientación y formación de profesores – asesores del servicio comunitario	Estudio de las necesidades de formación de los profesores – asesores para la creación de un programa de orientación y formación para el asesoramiento comunitario de estudiantes universitarios	Profesores - asesores	Datos profesionales/laborales Implementación de la LSCEES en el contexto de la educación universitaria Basamento legal que sustenta la prestación del servicio comunitario Servicio comunitario Aprendizaje-servicio Proyectos socio-educativos y/o comunitarios Orientación y formación en el servicio comunitario
		Estudiantes	Relación de enseñanza-aprendizaje en el proceso de asesoramiento Habilidades en el asesoramiento comunitario Aspecto actitudinal en la relación asesor-asesorado en el asesoramiento comunitario Datos académico Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior Servicio comunitario Trabajo comunitario Aprendizaje-servicio Competencias para abordar las

Variable	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores
			comunidades Orientación y formación de los profesores-asesores del servicio comunitario Habilidades y actitudes para la intervención comunitaria
Diseño de un programa de orientación y formación de profesores-asesores del servicio- comunitario	Elementos a contemplar en el diseño de un programa de orientación y formación de profesores – asesores de estudiantes del servicio - comunitario, con relación a los contenidos, objetivos, estrategias y recursos.	Contenidos	Componente teórico Componente procedimental Componente actitudinal
		Propósitos/Objetivos	General y Específicos
		Estrategias	Didácticas y De evaluación
		Recursos	Humanos y Materiales

Variable	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores
Factibilidad de implementación del programa de orientación y formación de profesores-asesores del servicio comunitario	Aplicabilidad del programa de orientación y formación de profesores-asesores del servicio comunitario en cuanto a los recursos, tiempo, costos y financiamiento necesarios para su puesta en practica	Recursos Humanos	Especialistas y Participantes
		Recursos Materiales	Laptop y video beam. Impresora Fotocopiadora Videocámara Material de oficina.
		Recursos Tecnológicos	Plataforma Moodle Sala de Informática/Equipo de Computación Conexión de Internet
		Infraestructura	Espacio físico
		Recursos Financieros	Institución e Investigadora

Fuente: elaborado por la autora

3.3.- Población y Muestra

En toda investigación social existe una población, definida por Balestrini (1998) como “...un conjunto de elementos de los cuales pretendemos indagar y conocer sus características, o una de ellas, y para el cual serán válidas las conclusiones obtenidas en la investigación.” (p. 122). En este sentido, la población objeto de este estudio estuvo representada por los catorce profesores-asesores y los ciento treinta estudiantes que cumplían con los requisitos para la prestación del servicio comunitario para el período electivo 2009-I, en los centros regionales Amazonas, Barcelona, Barquisimeto y Bolívar. Se toman en cuenta ambas poblaciones por considerarse informantes claves para determinar las necesidades de orientación y formación, por su condición de actores corresponsables y directos de la implementación y prestación del servicio comunitario.

En el presente estudio se trabajó con la población total de profesores-asesores del servicio comunitario por cuanto es relativamente pequeña. Para el abordaje de la población de estudiantes se procedió a seleccionar una muestra, entendida según Bisquerra (1996) como “... el subconjunto representativo de la población (p. 81). La muestra se seleccionó por medio del método de muestreo probabilístico, en el cual “... todos los elementos de la población tienen una misma probabilidad de ser elegidos” (Hernández et al., 2003, p. 209).

Para la selección de la misma se aplicó la fórmula utilizada para las poblaciones conocidas $n = N \cdot Z_c^2 \cdot p \cdot q / (N - 1) \cdot e^2 + Z_c^2 \cdot p \cdot q$ (Arias, 2006, p.88), estableciéndose un error del 5% y un nivel de confianza del 95%. Tomando en consideración lo anterior, la muestra se calculó de la siguiente manera:

1. Proporción poblacional: $P=0.5$.
2. Proporción complementaria a 1: $Q=0.5$.
3. Nivel de confianza 95%. Esto implica un $Z_c=1.96$.
4. Error = $e= 0.125$.

5. Tamaño de la población de estudiantes: $N = 130$.

$$n = \frac{130 \times (1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5)}{(0.125)^2 \cdot (130-1) + (1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5)} = \frac{130 \times 3.84 \times 0.25}{0.0156 \times 129 + 3.84 \times 0.25} =$$

$$= \frac{124.8}{2.01 + 0.96} = \frac{124.8}{2.97} = 42.02$$

La muestra quedó conformada por cuarenta y dos estudiantes. Una vez conocido el número de unidades, se procedió a realizar la elección de la muestra por estrato, de acuerdo al número de estudiantes inscritos en el servicio comunitario en cada Centro Regional, utilizando el procedimiento del muestreo estratificado que consiste en "...dividir la población en estratos internamente homogéneos... para seleccionar dentro de cada estrato de manera aleatoria, los miembros de la muestra" (Bautista, 2006, p. 36). En referencia a lo propuesto por Hernández et al. (2003) para el cálculo de los estratos, se estimó los elementos siguientes:

1. E=Estrato: E1 Amazona; E2 Barcelona; E3 Barquisimeto y E4 Bolívar.
2. N= Tamaño de la población de estudiantes
3. n= Tamaño de la muestra de estudiantes
4. Nh= Tamaño del estrato.
5. Wh= Ponderación del estrato.
6. nh= Muestra del estrato.

Tabla 2. Muestra por Estrato

E	Nh	Wh	nh	
E1	25	25/130=0.19	42x0.19	8
E2	40	40/130=0.30	42x0.30	13
E3	30	30/130=0.23	42x0.23	10
E4	35	35/130=0.26	42x0.26	11
N	130	////////////////	n	42

Fuente: elaborado por la autora

Quedando la muestra conformada por ocho estudiantes de Amazona, trece de Barcelona, diez de Barquisimeto y once de Bolívar.

3.4.- Instrumentos de Recolección de Datos

En función al objeto de estudio, la técnica seleccionada para la recolección de los datos fue la encuesta. Entendiéndose como la “... recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de la población” (Cerde, 1998, p. 277). La misma se implementó a través de un cuestionario, definido por Hernández et al. (2003) como “... un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p. 346); considerándose este instrumento como el más adecuado a las intenciones de la investigadora, por cuanto tiene como finalidad traducir el objetivo a investigar en cuestiones particulares para abordar el hecho propuesto. Se construyeron dos modelos de cuestionarios distintos, uno dirigido a los profesores-asesores del servicio comunitario y otro a los estudiantes que cumplen con los requisitos para la prestación de este servicio.

En tal sentido, el cuestionario dirigido a los profesores-asesores (ver anexo “A-2”), consta de cuatro partes; la primera, referida a los datos profesionales/laborales; la segunda, vinculada con el proceso de implementación de la LSCEES; la tercera, relacionada con el

componente conceptual, con respecto al conocimiento que poseen sobre las bases legales y el marco conceptual que sustentan la prestación del servicio comunitario; igualmente, la consideración de la necesidad de recibir orientación y formación para la asesoría de dicho servicio; y la cuarta, contempló una serie de proposiciones referidas a los componentes procedimental y actitudinal en la función del docente en el proceso de asesoramiento del estudiante para la prestación del servicio comunitario.

Por su parte, el cuestionario aplicado a los estudiantes (ver anexo “B-2”), se organizó en tres apartados. El primero, referente a los datos académicos; el segundo, vinculado con el conocimiento que poseen sobre la LSCEES; y el tercero, la presentación de un conjunto de habilidades y actitudes a considerar en el proceso de intervención comunitaria. Los instrumentos contemplaron preguntas de tipo cerradas, abiertas y semiabiertas. Las preguntas cerradas se enunciaron de forma dicotómica, politómica y de selección múltiple. Las preguntas cerradas politómicas fueron expresadas en escalas de actitud y de frecuencia.

3.5.- Validez y Confiabilidad

Se contemplaron los procesos de validación y confiabilidad en el tratamiento de los instrumentos a utilizar. La validación se refiere “...al grado en que un instrumento realmente mide la variable que se pretende medir” (Hernández et al., 2003, p. 346). Ésta se realizó a través de un juicio de expertos con relación a la validez del contenido de los instrumentos, que se refiere cuando “...abarca todo los aspectos importantes que se pretende medir...” (Bautista, 2006, p. 45). Mientras que la confiabilidad, es entendida como “... el grado en que la aplicación repetida de un instrumento de medición al mismo fenómeno genera resultados similares” (Hernández et al., 2003, p. 346). Este procedimiento se realizó mediante la aplicación de una prueba piloto, considerando un 10% de la población objeto de estudio, utilizando para su respectivo análisis la prueba de Alfa de Cronbach, representada

por la siguiente fórmula $\alpha = N/(N-1) \cdot [1 - \sum \epsilon^2(Y_i) / s^2_x]$, donde N= número de ítems, $\sum \epsilon^2(Y_i)$ = sumatoria de las varianzas de los ítems y s^2_x = varianza total del instrumento (Hernández et al., 2003, p. 567).

Una vez elaborados los dos modelos de instrumentos se procedió a efectuar, en primer lugar, el proceso de validación. El mismo fue realizado mediante la consulta a tres expertos, el Coordinador del Sub-Programa de la Maestría en Educación, Mención Orientación del Instituto Pedagógico de Caracas, un profesor miembro de la Comisión del Servicio Comunitario del Instituto Pedagógico de Caracas y el Coordinador del Servicio Comunitario de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Para este proceso, se facilitó a los mismos los objetivos de la investigación, el cuadro de variables y una guía de validación de los instrumentos. En ésta última, se establecieron tres criterios para determinar la validez del contenido: a) “claridad de redacción”, b) “pertinencia” y c) “secuencia lógica” de los ítems.

Los resultados obtenidos de la validación de ambos instrumentos permitieron: 1) identificar las opciones de preguntas siguiendo un orden de nomencladores en atención a las partes, a fin de organizar y facilitar la tabulación de las respuestas y de su respectivo análisis, 2) incluir ítems que exploren la necesidad de un programa de orientación y formación de los profesores-asesores, 3) agregar instrucciones en algunos bloques de preguntas y 4) mejorar la redacción de algunos ítems.

En segundo lugar, se procedió a medir la confiabilidad de los instrumentos. Se aplicó una prueba piloto a dos profesores-asesores del servicio comunitario y a un grupo de diez estudiantes prestadores del servicio, con características similares a la población objeto de estudio; con el propósito de determinar la factibilidad de su aplicación, comprensión del lenguaje utilizado y la claridad en la redacción de los ítems. Por consiguiente, se tabularon los resultados obtenidos para determinar la escala del coeficiente de correlación, utilizando para su respectivo análisis la prueba de Alfa de Cronbach, en el tratamiento de las preguntas

con alternativa de escogencia, cuyo procedimiento fue realizado a través de la consulta a un experto en el área de Estadística Aplicada. En el caso específico de las preguntas abiertas se procedió a constatar la correspondencia de las respuestas con respecto a la intencionalidad de las mismas.

Los procedimientos realizados a los instrumentos determinaron que el cuestionario dirigido a los profesores-asesores tiene un nivel de confiabilidad de 0.87 y de los estudiantes prestadores del servicio comunitario de 0.90, valores que expresan que los instrumentos son altamente confiables, de acuerdo la escala propuesta por Ruiz (0.81 a 1 = Muy alta confiabilidad), (citado por Bautista, 2006, p. 47).

Finalmente, la revisión de los instrumentos permitió incorporar y cambiar aspectos que contribuyeron a mejorar la calidad de los instrumentos, tales como: 1) modificar la redacción de algunos ítems y 2) sustituir algunos términos de dudosa comprensión; realizándose los ajustes correspondientes al diseño original de ambos instrumentos para la elaboración de la versión definitiva y su posterior reproducción.

Una vez cumplido el paso anterior, se aplicó el cuestionario de manera autoadministrado, enviándolos por medio de profesores viajeros y por correo aéreo a los diferentes Centros Regionales. Este proceso se llevó a cabo en el mes de mayo de 2009. Igualmente, se realizó un proceso de seguimiento de la aplicación de los instrumentos, a través del contacto personal y telefónico con los Coordinadores del Servicio Comunitario de cada Centro Regional.

3.6.- Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos

Los datos obtenidos producto de la aplicación de los cuestionarios fueron procesados utilizando los procedimientos siguientes: 1) Se tabularon los datos obtenidos en las preguntas de corte cerrado en términos de frecuencias simples. Y 2) se realizó un análisis de contenido para el tratamiento de las preguntas abiertas, utilizando la técnica de

categorización entendida como el “...procedimiento que consiste en encontrar y darles nombre a los patrones generales de respuesta (respuestas similares o comunes), listar estos patrones y después asignarle un valor numérico o símbolo a cada patrón” (Hernández et al., 2003, p. 389).

Estos procedimientos permitieron elaborar un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, los cuales fueron organizados y presentados en tablas para ilustrar mejor la información; cuyos resultados se constituyeron en el cimiento para la propuesta de un programa de orientación y formación dirigido a los profesores-asesores del servicio comunitario de la modalidad de EUS de la Escuela de Educación de la UCV.

La presente investigación contempla las fases siguientes:

Primera: Arqueo de material proveniente de diversas fuentes impresas y electrónicas sobre el tópico en estudio, para su respectiva comprensión y análisis.

Segunda: Elaboración, validación y aplicación de los instrumentos de recolección de los datos.

Tercera: Procesamiento y análisis de los datos: diagnóstico de las necesidades de orientación y formación de los profesores-asesores de los estudiantes del servicio comunitario en la modalidad de los EUS de la Escuela de Educación de la UCV.

Cuarta: Diseño de la propuesta de un programa de orientación y formación de profesores-asesores de estudiantes para la prestación del servicio comunitario de la educación universitaria.

Quinta: Determinación de la factibilidad de aplicación de la propuesta.

Sexta: Divulgación de los resultados obtenidos en la investigación.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

En este segmento se presentan y analizan los datos extraídos en los cuestionarios aplicados a los catorce profesores-asesores y a los cuarenta y dos estudiantes prestadores del servicio comunitario, adscritos a la modalidad de los EUS de los Centros Regionales de Amazonas, Barcelona, Barquisimeto y Bolívar, de la Escuela de Educación de la UCV, correspondiente al período electivo 2009-I; a objeto de diagnosticar las necesidades de orientación y formación de los profesores-asesores.

En función del propósito planteado y para una mayor comprensión de la información recabada, la misma se expone en dos rubros a saber, uno referido a las características generales de los informantes y otro vinculado con la opinión suministrada sobre los aspectos legales, conceptuales, procedimentales y actitudinales que comprende la prestación del servicio comunitario. Posteriormente se plantea una discusión de los resultados, identificando y analizando los hallazgos más significativos concordantes y discordantes a la luz de los insumos legales, teóricos y metodológicos que sustentan la investigación.

4.1.- Profesores-Asesores del Servicio Comunitario de los EUS

La población de profesores-asesores encuestados son profesionales graduados en el área de educación y poseen y/o cursan estudios de postgrado en diferentes ramas vinculadas con su ámbito de formación: Educación Superior, Planificación y Evaluación en Educación, Gerencia Educativa e Innovación Educativa. A su vez, la mayoría poseen entre 5 a 10 años de servicio docente, y unos pocos se ubican entre las categorías menos de 5 y más de 20 años. Todos los profesores se encuentran en el escalafón de instructor y su tiempo de dedicación oscila mayormente entre horas convencionales y medio tiempo. Y para el

ejercicio de sus funciones como profesores-asesores del servicio comunitario dedican entre dos horas a doce horas quincenales y/o mensuales.

4.1.1.- Opinión de los Profesores-Asesores del Servicio Comunitario

Este apartado se estructura siguiendo el orden de presentación de los tres bloques de contenido contemplados en el cuestionario: 1) Implementación de la LSCEES, 2) Componente conceptual que fundamenta el servicio comunitario y 3) Componente procedimental y actitudinal en el proceso de asesoramiento. En cada bloque se exhiben las preguntas formuladas, los datos expresados en frecuencias simples y representadas en tablas, con su respectivo análisis.

Implementación de la LSCEES en el Contexto de la Educación Universitaria

Seguidamente se exponen las respuestas facilitadas por los profesores-asesores sobre un conjunto de afirmaciones referentes a la implementación de la LSCEES en el contexto de la educación universitaria.

Examinando los datos más destacables, se avizora que siete profesores-asesores están totalmente de acuerdo que la LSCEES es una oportunidad para la promoción de los modos de vinculación, participación e integración de la institución con la comunidad local; que la conformación de estructuras organizativas responsables del servicio comunitario facilitan dicha vinculación; y que el establecimiento de una red sistemática de datos de instituciones u organizaciones públicas y privadas fortalece y contribuye con el desarrollo de las prácticas del servicio. A su vez, también están de acuerdo que dicha Ley permite fortalecer en el contexto universitario la formación de valores prosociales y que los programas, proyectos y planes que se desarrollan a través de la Dirección de Extensión se convierten en escenarios que posibilitan y favorecen la prestación del servicio.

Tabla 3. Implementación de la LSCEES

Afirmaciones	1	2	3	4	5	NR
	fi	fi	fi	fi	fi	fi
La implementación de la LSCEES permite fortalecer en el contexto de la institución de Educación Superior la formación de valores prosociales.	4	7	-	2	-	1
La LSCEES favorece en los planes de estudios la incorporación de un enfoque didáctico solidario basado en la metodología de aprendizaje-servicio.	5	6	3	-	-	-
La LSCEES estimula el abordaje interdisciplinario para dar respuestas a las problemáticas comunitarias.	6	6	1	1	-	-
Los programas, proyectos y planes que se desarrollan a través de la Dirección de Extensión Universitaria se convierten en escenarios que posibilitan y favorecen la prestación del servicio comunitario.	3	7	3	-	-	1
La LSCEES favorece la gestión de iniciativas enfocadas hacia el fortalecimiento del capital social y desarrollo de las comunidades.	6	5		-	1	-
La LSCEES es una oportunidad para la promoción de los modos de vinculación, participación e integración de la institución con la comunidad local.	7	6		-	-	-
La conformación de estructuras organizativas responsables del servicio comunitario facilitan la vinculación de la institución con las comunidades locales.	7	5		1	-	-
El establecimiento de una red sistemática de datos de instituciones u organizaciones aliadas, fortalece el desarrollo de acciones del servicio comunitario.	7	5		1	-	-
La promoción de campañas de divulgación sobre las realidades socio-comunitarias permite sensibilizar a la colectividad universitaria con relación a los fines del servicio comunitario que plantea la LSCEES.	8	4		1	-	-
El desarrollo de actividades académicas de carácter formativo dirigido a profesores o estudiantes permite orientar el proceso de prestación del servicio comunitario.	6	8	-	-	-	-

Leyenda: (1) Totalmente de acuerdo, (2) De acuerdo, (3) Neutral, (4) En desacuerdo, (5) Totalmente en desacuerdo y (NR) No responde.

Fuente: elaborado por la autora

Por otra parte, entre seis y cinco de los encuestados, están totalmente de acuerdo y de acuerdo con que la Ley estimula el abordaje interdisciplinario para dar respuestas a las problemáticas comunitarias; promueve la gestión de iniciativas enfocadas hacia el fortalecimiento del capital social y desarrollo de las comunidades; y favorece en los planes

de estudios la incorporación de un enfoque didáctico solidario basado en el aprendizaje-servicio.

Estos datos permiten apreciar la receptividad y el acuerdo por parte de los profesores consultados sobre los elementos que se plantean referente a la implementación de la Ley en el ámbito universitario. Lo que se traduce en una actitud favorable para su participación en dicho proceso. No obstante, es importante destacar que algunas respuestas a las afirmaciones antes expresadas se ubicaron entre las categorías totalmente en desacuerdo, en desacuerdo y neutral.

Sumado a lo anterior, se resalta que ocho de los catorce encuestados están totalmente de acuerdo que las instituciones educativas desarrollen campañas informativas sobre el quehacer comunitario. De igual forma, están de acuerdo en la necesaria promoción de acciones orientadoras-formativas dirigidas a profesores para la prestación del servicio. Lo expresado permite inferir que para los profesores-asesores es importante recibir una formación que les permita comprender la dinámica comunitaria y adquirir destrezas para una adecuada intervención.

Componente Conceptual que Fundamenta la Prestación del Servicio Comunitario

En este bloque se registra la información relacionada con el conocimiento que poseen los profesores-asesores sobre las bases legales y el marco conceptual que sustentan la prestación del servicio comunitario y la necesidad de recibir orientación y formación para la asesoría de dicho servicio.

Tabla 4. Información sobre el Basamento Legal que sustenta la LSCEES

	fi
Mucha	1
Suficiente	10

	fi
Poca	3
Ninguna	0
Total	14

Fuente: elaborado por la autora

Los datos exhibidos evidencian que diez profesores-asesores poseen suficiente información con respecto al basamento legal que sustenta la LSCEES, mientras que tres poca y uno mucha. Resultados que permiten deducir que se requiere de la organización de campañas o jornadas de difusión y discusión, a objeto de profundizar sobre los diversos contenidos legales que respaldan dicha Ley, ya que en éstos se establecen los criterios orientadores para la coordinación y ejecución del servicio comunitario.

Tabla 5. Definición de Servicio Comunitario

Categorías de Respuestas	fi
Promoción de la participación del estudiante en la solución de los problemas comunitarios aplicando los conocimientos adquiridos en su proceso de formación.	5
Actividad orientada a vincular al estudiante con las necesidades de la comunidad a fin de solventarlas.	4
Requisito que debe cumplir obligatoriamente el estudiante para obtener su título de pregrado.	2
Vincular las instituciones de la educación universitaria con la comunidad.	1
Una retribución a la comunidad por la inversión realizada por el Estado.	1
Una forma de controlar a los futuros egresados.	1
Total	14

Fuente: elaborado por la autora

Las opiniones emitidas conllevaron a la construcción de seis categorías de respuestas que se exponen en la tabla precedente. En atención a estos resultados, se denota que un número significativo de profesores-asesores definen el servicio comunitario como una actividad orientada a promover la participación del estudiante en la solución de los problemas y necesidades de la comunidad aplicando los conocimientos adquiridos en su formación.

Planteamientos que se corresponden con la definición expresada en la LSCEES (2005) en su artículo 4 ° “... la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior (...) aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales y humanísticos (...) en beneficio de la comunidad...” (p. 4).

Mientras que uno pocos consideran que es 1) un requisito que debe cumplir obligatoriamente el estudiante para obtener su título profesional, 2) una forma de vincular las instituciones educativas con las comunidades, 3) retribuir a la comunidad la inversión realizada por el Estado y 4) de que éste controle a los futuros egresados. Los tres primeros aspectos coinciden con lo señalado en los artículos 1 °, 6 ° y 7 ° de la LSCEES (2005) y con el artículo 135° de la CRBV (1999), los cuales aluden a la obligatoriedad que tienen todas aquellas personas que aspiren a ejercer determinada profesión de prestar un servicio a la comunidad y en consecuencia, la necesaria integración de las instituciones de educación universitaria a la misma, a fin de coadyuvar en el desarrollo social del país.

Sin embargo, la razón de ser de la LSCEES va más allá del deber ciudadano, es el formar una conciencia ciudadana. Por ello, es importante denotar que el conocimiento que se posea con respecto a los fines del servicio comunitario y por consiguiente, la interpretación y alcance que se le confiere, se convierte en guía de las actuaciones del profesor-asesor. Por ello es importante generar espacios para el debate de las concepciones y creencias que se manejan sobre el tema en cuestión.

Tabla 6. Información sobre el Marco Conceptual que Fundamenta la Metodología de Aprendizaje-Servicio

	fi
Mucha	1
Suficiente	8
Poca	5
Ninguna	0
Total	14

Fuente: elaborado por la autora

Con respecto a la información que poseen los profesores-asesores sobre el marco conceptual que fundamenta la metodología aprendizaje-servicio, se encontró que ocho de los encuestados alegan tener suficiente, cinco poca y uno mucha. Dichos resultados denotan la necesidad de brindar más información e investigar sobre los elementos conceptuales y metodológicos que cimientan este enfoque del aprendizaje en el contexto del servicio comunitario. Perspectiva considerada por la LSEES (2005) para guiar la actividad académica en la prestación del servicio, tal como se estipula en su artículo 7 numeral 5: “Formar a través del aprendizaje-servicio...”.

Tabla 7. Definición de Metodología de Aprendizaje-Servicio

Categorías de Respuestas	fi
Metodología de carácter teórica-práctica que apoya la prestación del Servicio Comunitario para atender las necesidades de las comunidades	5
Un servicio solidario destinado a atender las necesidades de la comunidad.	3
Una oportunidad para aprender y aplicar los conocimientos adquiridos en el proceso de formación para solventar los problemas comunitarios, en la interacción ambiente e individuo.	3
Actividades que realizan los estudiantes en la comunidad	2
Estrategia para demostrar al estudiante los beneficios de su profesión a la comunidad	1
Total	14

Fuente: elaborado por la autora

Como se esboza en la tabla anterior, las consideraciones manifestadas a esta interrogante derivaron cinco categorías de respuestas. Analizando los resultados alcanzados, se aprecia que un número importante de profesores-asesores definen el aprendizaje-servicio como una metodología teórico-práctica que se orienta a la atención de las necesidades comunitarias, permitiendo al estudiante prestar un servicio solidario, aprender de esa interacción y aplicar los conocimientos alcanzados en su formación. Propositiones que se aproximan a lo expuesto por Stanton (1990), quien la concibe como:

“... una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores “servicio a los demás” que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre aprendices (estudiantes) y las personas a los que ellos sirven, y entre los programas de educación experiencial y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan.”(p. 22).

A partir de lo planteado, se puede inferir que los profesores-asesores poseen nociones generales sobre el aprendizaje-servicio. Sin embargo, unos pocos la conciben como un conjunto de actividades que se realizan en las comunidades y una forma para demostrar al estudiante los beneficios de su profesión; consideraciones que no aluden al carácter didáctico que esta metodología implica.

Tabla 8. Conocimiento sobre la elaboración de Proyectos Socio-Comunitarios, basados en la Metodología de Aprendizaje-Servicio

	fi
Mucha	1
Suficiente	5
Poca	8
Ninguna	0
Total	14

Fuente: elaborado por la autora

Los datos arrojados reflejan que ocho profesores-asesores poseen poco conocimiento sobre la elaboración de proyectos socio-comunitarios fundamentados en la metodología de aprendizaje-servicio, mientras que cinco suficiente y uno mucho. Evidenciándose un importante número de profesores que cuentan con un somero conocimiento, de lo cual puede inferirse, la posibilidad de verse afectada la calidad de su desempeño y por consiguiente, la actividad que ejecuta el estudiante en la comunidad. Por lo cual se hace indispensable generar acciones que proporcionen información, formación y orientación a los profesores-asesores con respecto al enfoque metodológico que soporta la prestación del servicio comunitario.

Tabla 9. Definición de Proyecto Socio-Comunitario

Categorías de Respuestas	fi
Planificación de una serie de pasos o acciones tendentes a buscar solución y/o mejorar los problemas comunitarios	8
Trabajo escrito que plantea un problema y la forma como resolverlo	2
Responde a lo social e integración entre el individuo y la comunidad	2
No responde a la pregunta	2
Total	14

Fuente: elaborado por la autora

Los resultados obtenidos generaron tres categorías de respuestas, contemplándose el criterio no responde a la pregunta. Como se observa, más de la mitad de los encuestados manifiestan que un proyecto socio-comunitario implica la planificación de una serie de pasos o acciones tendentes a buscar solución y/o mejorar los problemas comunitarios. Se visualiza también, aunque en menor medida, la opinión de que es una forma de atender lo social y enlazar al individuo con la comunidad. Apreciaciones que se vinculan con la definición siguiente “... conjunto de actividades orientadas a satisfacer o resolver las necesidades más urgentes y apremiantes de una comunidad. Está orientado fundamentalmente por quienes forman parte de la comunidad, puesto que son quienes conocen la situación real de la zona” (Escuela de Emprendedores, s.f, p. 3). Advirtiéndose así, la claridad que estos profesores poseen en cuanto al propósito y alcance de este tipo de proyectos.

Por su parte, una minoría coincide en señalar que es un trabajo escrito que plantea un problema y la forma como resolverlo; atributo que se constituye en elemento general aplicable a cualquier tipo de proyecto. Aunado a ello, un restante de la población no contesta la pregunta, de lo cual podría deducirse que no poseen conocimiento al respecto.

Tabla 10. Participación en Proyectos Socio-Comunitarios

	fi
Sí	5
No	9
Total	14

Fuente: elaborado por la autora

En función a los datos procesados se evidencia que nueve profesores-asesores señalan no haber participado en proyectos socio-comunitarios, mientras cinco si lo han hecho. Aquellos que afirman haber participado, manifiestan que han intervenido en el desarrollo de las fases de diagnóstico, elaboración, ejecución y evaluación. Estos datos denotan que más de la mitad de los profesores-asesores no han tenido la oportunidad de intervenir en un proyecto de esta naturaleza. Por lo que se puede inferir que no poseen un conocimiento práctico que les permita comprender los elementos que lo componen y sus alcances en el contexto de actuación comunitaria.

Tabla 11. Información, Formación y/o Capacitación para ejercer Funciones de Profesor-Asesor del Servicio Comunitario

	fi
Sí	4
No	10
Total	14

Fuente: elaborado por la autora

Tomando en cuenta las cifras obtenidas, se aprecia que diez encuestados señalan no haber recibido información, formación y/o capacitación para ejercer sus funciones como asesores del servicio comunitario. Sin embargo, cuatro manifestaron haberla recibido, cuya preparación la obtuvieron a través de la búsqueda y análisis de información, participación en talleres y eventos ofertados por la institución y por otras, y en el desarrollo de proyectos comunitarios. Contrastando los resultados, se observa que la mayoría de los profesores han asumido un rol de asesores sin contar con una formación previa que les permita apropiarse

de las competencias adecuadas para ejercer efectivamente sus funciones, lo cual hace suponer la necesaria creación de programas de carácter formativo.

Tabla 12. Necesidad de recibir Orientación para el desempeño de las funciones de Profesor-Asesor del Servicio Comunitario

	fi
Sí	10
No	4
Total	14

Fuente: elaborado por la autora

Los resultados reflejan que diez encuestados sienten la necesidad de recibir orientación para el desempeño de sus funciones, mientras que cuatro de ellos respondieron negativamente. Los profesores-asesores que expresaron dicha necesidad aluden a los aspectos siguientes: 1) Elaboración de criterios de evaluación de la prestación del servicio comunitario. 2) Uso de estrategias motivacionales. 3) Conocimiento sobre los lineamientos, requisitos y actividades que exige la universidad. 4) Planificación de proyectos socio-comunitarios. 5) Elementos teóricos y metodológicos que componen el aprendizaje-servicio. 6) Conocimiento sobre las nuevas instituciones que hacen vida en las comunidades como los consejos y bancos comunales. Por último, hacen énfasis en la necesidad de actualizarse.

Denotándose nuevamente, la necesidad de los profesores-asesores de participar en actividades que promuevan la adquisición de conocimientos y de un conjunto de habilidades que les permita intervenir adecuadamente en el proceso de asesoramiento comunitario, en función de los aspectos señalados.

Tabla 13. Relevancia de la Creación de un Programa de Orientación y Formación a Profesores-Asesores de Servicio Comunitario

	fi
Sí	14
No	0
Total	14

Fuente: elaborado por la autora

Los datos evidencian que los catorce profesores-asesores respondieron afirmativamente con respecto a la relevancia de crear un programa de orientación y formación. Entre los argumentos que exponen se destacan: 1) el programa permitiría mejorar y apoyar la prestación del servicio comunitario, 2) propiciar en el profesor-asesor mayor participación, seguridad y efectividad en su labor, 3) crear una estructura que permita organizar mejor las asesorías y 4) obtener y profundizar en los conocimientos relacionados con el quehacer de las prácticas comunitarias. Resultados que recalcan y respaldan la creación de un programa para los fines propuestos.

Componente Procedimental y Actitudinal en el Proceso de Asesoramiento

En esta sección se presentan las respuestas suministradas por los profesores-asesores, en cuanto a la frecuencia en el uso de ciertas competencias en la relación de enseñanza-aprendizaje en el proceso de asesoramiento, y se proponen un conjunto de habilidades referente al componente procedimental y actitudinal en el asesoramiento comunitario.

Los resultados expresados indican que más de la mitad de los profesores-asesores en la relación de enseñanza y aprendizaje se ubican en el criterio de siempre, con respecto a las competencias siguientes: asumen un compromiso responsable con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos; guían al estudiante en su proceso de aprendizaje en función al logro de los objetivos académicos; facilitan la identificación de las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje del asesorado; diseñan un plan de trabajo previo acuerdo entre

las partes; establecen y/o esclarecen las metas y los valores con miras a promover el proceso de enseñanza y aprendizaje; y ayudan al estudiante a enfrentar las dificultades que se le presenten en dicho proceso. Mientras que las respuestas restantes a estas afirmaciones se ubican mayormente en el criterio de casi siempre, y en menor medida, en los aspectos referidos a algunas veces y casi nunca.

Tabla 14. Frecuencia en la aplicación de competencias como docente-asesor en la relación de enseñanza y aprendizaje en el proceso de asesoramiento

Competencias	1	2	3	4	5
	fi	fi	fi	fi	fi
Facilita la identificación de las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje del asesorado.	8	6	-	-	-
Establece y/o esclarece metas y valores con miras a promover el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
Asume un compromiso responsable en su relación con el asesorado con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos.					
Promueve el desarrollo de la capacidad crítica-reflexiva y creativa para afrontar las exigencias educativas, personales y sociales.					
Promueve actividades que estimulen la configuración de un sujeto activo, participativo y responsable de sus actuaciones individuales y sociales.					
Guía al estudiante en su proceso de aprendizaje en función al logro de los objetivos académicos					
Ayuda al estudiante a enfrentar las dificultades que se le presenten en el proceso de aprendizaje					
Diseña un plan de trabajo previo acuerdo entre las partes (asesor-asesorado)					
Intenta inducir cambios en la forma de pensar, sentir y actuar del estudiante, a fin de lograr un desempeño académico de excelencia.					

Leyenda: (1) Siempre, (2) Casi siempre, (3) Algunas veces, (4) Casi nunca y (5) Nunca.

Por otra parte, también se aprecia que menos de la mitad de los encuestados, siempre intentan inducir cambios en la forma de pensar, sentir y actuar del estudiante, a fin de lograr un desempeño académico de excelencia; promueven el desarrollo de la capacidad crítica-reflexiva y creativa para afrontar las exigencias educativas, personales y sociales; y emprenden actividades que estimulan la configuración de un sujeto activo, participativo y responsable de sus actuaciones individuales y sociales. Evidenciándose una menor preocupación por estos aspectos en el proceso de asesoramiento, cuyas competencias son fundamentales para el adecuado desenvolvimiento del estudiante en los diferentes ámbitos de su actuación, en especial, en el contexto social.

Los datos enunciados denotan que los profesores-asesores aplican con mayor o menor recurrencia las competencias señaladas en su relación de enseñanza y aprendizaje, en la concreción de objetivos y contenidos curriculares.

Habilidades y Actitudes en la Relación Asesor-Asesorado en el Proceso de Asesoramiento Comunitario

Para una mejor precisión de la información que se alude a continuación, se agrupan los diferentes aspectos según las frecuencias simples en común y se exponen de forma jerárquica.

Tabla 15. Habilidades del Docente-Asesor en el Asesoramiento Comunitario

	fi
1. Capacidad para planificar y organizar acciones	14
2. Establecer relaciones interpersonales efectivas	13
3. Capacidad para trabajar en equipo-colaborativo	13
4. Diseñar y gestionar proyectos socio-comunitarios.	12
5. Identificar situaciones problemas y opciones de solución	12
6. Dinamizador y animador de procesos	12
7. Comunicación efectiva y asertiva	12
8. Organización del tiempo	12
9. Razonamiento crítico-reflexivo sobre la realidad comunitaria.	11

	fi
10. Negociación y manejo de conflictos	11
11. Análisis de factibilidad	11
12. Liderazgo positivo.	10
13. Manejo de estrategias de mediación	10
14. Capacidad para ajustarse a las diferentes situaciones	10
15. Toma de decisiones	9
16. Creatividad e iniciativa prosocial	9

Fuente: elaborado por la autora

En relación con las habilidades sugeridas para el proceso de asesoramiento comunitario, los catorce encuestados coinciden en señalar que es importante contar con la capacidad para planificar y organizar acciones. Trece, opinan que es relevante poseer la capacidad para trabajar en equipo y establecer relaciones interpersonales efectivas. Doce, consideran necesario poseer habilidades para el diseño y gestión de proyectos socio-comunitarios, para identificar problemas y opciones de solución y organizar el tiempo; de igual forma, ser dinamizador y animador de procesos de aprendizaje y poseer una comunicación efectiva y asertiva. Once, expresan que se requiere poseer un razonamiento crítico-reflexivo sobre la realidad comunitaria y la habilidad para la negociación, el manejo de conflictos y el análisis de factibilidad. Diez, consideran que se debe asumir un liderazgo positivo, manejar estrategias de mediación y poseer la capacidad para ajustarse a las diferentes situaciones. Y nueve, destacan la importancia de la habilidad para la toma de decisiones y la creatividad e iniciativa prosocial.

Estos resultados permiten constatar que la mayoría de los profesores-asesores consideran relevante poseer las habilidades antes descritas para el adecuado proceso de asesoramiento comunitario, que oriente la consecución de sus fines.

Tabla 16. Actitudes del Docente-Asesor en el Proceso de Asesoramiento Comunitario

	fi
1. Motivación.	14
2. Empatía social	13
3. Confianza en sí mismo	13
4. Responsabilizarse por sus actuaciones	13
5. Identificación y reconocimiento de fortalezas y debilidades internas	12
6. Autocontrol	12
7. Comunicación intra e interpersonal asertiva y efectiva.	11
8. Relación positiva con su entorno	10
9. Valoración adecuada de sí mismo y de los demás	9
10. Consciencia de sí mismo	8
11. Autorregulación	8
12. Autonomía	7
13. Control de sus emociones.	7

Fuente: elaborado por la autora

En cuanto a las actitudes propuestas a considerar para la relación asesor-asesorado en el proceso de asesoramiento comunitario, catorce profesores-asesores señalan como importante la motivación; trece, la empatía social, la confianza en sí mismo y la responsabilidad por sus actuaciones; doce, la identificación y reconocimiento de fortalezas y debilidades internas, y el autocontrol; once, la comunicación intra e interpersonal asertiva y efectiva; diez, la relación positiva con su entorno; nueve, la valoración de sí mismo y de los demás; ocho, la autorregulación y consciencia de sí mismo; y siete, el control de sus emociones y la autonomía.

Es de hacer notar que más de la mitad de los encuestados coinciden en señalar que las actitudes precitadas son requeridas en el momento de establecer una relación de asesoramiento, en este caso particular, en la intervención comunitaria. Es de argumentar, que el profesor-asesor es el principal responsable de promover un clima de trabajo adecuado, fomentar la confianza en el asesorado y de plantear un acompañamiento pedagógico basado

en la retroalimentación positiva del proceso. En efecto, de crear un clima psicológico constructivo que estimule y facilite las interacciones entre asesor y asesorado.

Otros aspectos importantes para llevar a cabo efectivamente la prestación del servicio comunitario

Para finalizar, entre otras consideraciones expuestas por los profesores-asesores con respecto al servicio comunitario, destacan la necesidad de profundizar sobre el conocimiento de la LSCEES, conocer la normativa de la Escuela de Educación, unificar criterios con respecto al concepto de comunidad, establecer pautas para la elaboración y evaluación de los informes de las actividades realizadas por los prestadores del servicio y establecer alianzas con otras instituciones.

4.2.- Estudiantes Prestadores del Servicio Comunitario de los EUS

De los cuarenta y dos estudiantes encuestados, catorce de ellos cursan el décimo semestre, doce el noveno, trece el octavo, dos el séptimo y uno el sexto. Asimismo, veinticuatro son docentes en ejercicio no graduados, que poseen entre 5 y 10 años de servicio y los dieciocho restantes se dedican a otras actividades laborales, siendo empleado y obrero del sector público, comerciante informal y doméstica.

Por otra parte, de los cuarenta y dos estudiantes, cinco se encuentran en la primera fase de inducción, treinta y cinco en la segunda fase de las prácticas comunitarias y dos en ninguna de las dos anteriores, por haber culminado recientemente. De los estudiantes que se hallan cursando la segunda fase, diez están iniciándose, doce en desarrollo y trece en el cierre de las prácticas comunitarias; convirtiéndose en informantes relevantes para el diagnóstico de las necesidades de orientación y formación de los profesores-asesores en el proceso de asesoramiento del estudiante en la prestación efectiva del servicio.

4.2.1.- Opinión de los Estudiantes Prestadores del Servicio Comunitario

El apartado siguiente contempla la información obtenida en los instrumentos de recolección de datos, la misma se organiza en dos secciones de contenido: 1) Conocimiento sobre la LSCEES y algunos conceptos fundamentales y 2) Habilidades y actitudes para la intervención comunitaria. En cada sección se presentan las interrogantes formuladas, los datos expresados en frecuencias simples y representadas en tablas con su respectivo análisis.

Conocimiento de la LSCEES

En esta sección se exponen los comentarios vinculados con el conocimiento que poseen los estudiantes sobre la LSCEES, el concepto de servicio comunitario y aprendizaje-servicio, su experiencia en el trabajo comunitario y su opinión en relación a la necesidad de crear un programa de orientación y formación para los profesores-asesores del servicio.

Tabla 17. Información sobre la LSCEES

	SI	NO	NR
	fi	fi	fi
Basamento legal que sustenta la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior.	36	3	3
Fines del Servicio Comunitario.	41	-	1
Duración de Servicio Comunitario.	42	-	-
Requisitos exigidos a los estudiantes para la prestación del Servicio Comunitario.	38	4	-
Los derechos de los prestadores del Servicio Comunitario.	39	3	-
Las obligaciones del prestador del Servicio Comunitario.	39	2	1
Requisitos para la presentación y aprobación de proyectos comunitarios.	36	4	2

Leyenda: S (Sí). N (No). NR (No responde).

Fuente: elaborado por la autora

Considerando los resultados enunciados, se denota que la mayoría - entre cuarenta y dos y treinta y seis - de los estudiantes, afirman poseer información sobre aspectos fundamentales de la LSCEES, como lo son los concernientes a los procedimientos legales-administrativos-académicos que soportan su prestación. Datos que permiten inferir que los estudiantes han participado en actividades de carácter informativo y/o indagado a través de las diferentes fuentes de documentación lo contenido de la Ley.

Tabla 18. Definición de Servicio Comunitario

Categorías de Respuestas	fi
Un requisito legal que debe cumplir todo estudiante que aspire obtener un título universitario, como parte de su retribución a la sociedad de la formación recibida.	9
Un servicio prestado a la comunidad para cubrir una necesidad, de forma gratuita.	18
Una labor social que se presta en una institución o comunidad con el fin de resolver problemas socioeducativos.	5
Una actividad en la cual el estudiante aporta sus conocimientos en beneficio de la comunidad y una oportunidad para establecer contacto con la realidad social.	6
El desarrollo de proyectos junto con la comunidad con el propósito de mejorar las condiciones de la misma y una forma de extender y vincular la Universidad a las comunidades.	4
Total	42

Fuente: elaborado por la autora

Las opiniones emitidas por los estudiantes originaron el establecimiento de cinco categorías de respuestas, cuyas nociones se relacionan con los elementos expuestos en la LSCEES con respecto a la concepción de servicio comunitario que manifiesta. Sin embargo, es de hacer notar que la mayoría de los encuestados se centraron en concebirlo como un servicio gratuito que se brinda a la comunidad para solventar sus diferentes necesidades y un requisito legal que deben cumplir en su condición de estudiante universitario. Enfocándose muy poco en la labor social del servicio, de su componente de formación y sus aportes, de la vinculación de la universidad con las comunidades y del trabajo mancomunado a

desarrollarse con los destinatarios; además, el fortalecimiento de los valores prosociales. Aspectos que requieren ser discutidos y analizados por los actores involucrados (profesores-estudiantes) para comprender la esencia y los fundamentos que sustentan la prestación del servicio.

Tabla 19. Experiencia en el Trabajo Comunitario

	fi
Sí	25
No	17
Total	42

Fuente: elaborado por la autora

Los datos recolectados muestran que veinticinco estudiantes afirman poseer experiencia en el trabajo comunitario, mientras que diecisiete no la tienen. Entre las respuestas emitidas por los estudiantes que expresaron poseer experiencia comunitaria, sus actividades se orientan a: 1) la asesoría de los consejos comunales y capacitación de líderes comunitarios, 2) participación en la elaboración de censos, en la elección de miembros y voceros comunitarios, 3) operativos de salud y cedulação, y 4) intervención en proyectos educativos de atención pedagógica no convencional relacionados con la promoción de valores, la actividad lúdica como reforzadora de hábitos de estudio y los juegos tradicionales. Por otra parte, una minoría asume su experiencia comunitaria sobre la base de las actividades que está desarrollando actualmente en el servicio.

Es de hacer notar que un número considerable de estudiantes no poseen dicha experiencia, por lo cual convierte el escenario de las prácticas comunitarias en una oportunidad para que entren en contacto con las necesidades y problemáticas reales que se encuentran en el seno de una comunidad, y se sensibilicen y participen activamente en dicho proceso. Sin embargo, esto implica ineludiblemente una mayor responsabilidad por parte del profesor-asesor quien tiene una doble tarea, el formarse y formar y orientar al otro, para una intervención comunitaria adecuada.

Tabla 20. Conocimiento sobre la Metodología de Aprendizaje-Servicio

	fi
Sí	28
No	14
Total	42

Fuente: elaborado por la autora

Como lo evidencia los datos obtenidos, veintiocho encuestados manifiestan poseer conocimiento sobre la metodología de aprendizaje-servicio, mientras que catorce no lo poseen. Las respuestas emitidas por los estudiantes que expresan poseer conocimiento sobre esta metodología, derivaron en dos formas de interpretar el significado de aprendizaje-servicio, como se puede apreciar en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 21. Definición de Aprendizaje-Servicio

Categorías de Respuestas	fi
Experiencia de aprendizaje e interacción con la realidad social que se pretende intervenir, que sustenta la prestación del servicio comunitario	18
Proyección y aplicación de los conocimientos para la solución de los problemas comunitarios	10
Total	28

Fuente: elaborado por la autora

El tratamiento proporcionado a los datos permitió revelar que dieciocho estudiantes coinciden en definir el aprendizaje-servicio como una experiencia de aprendizaje basada en la interacción que se establece con la realidad sociocomunitaria; manifestándose en expresiones como: “Un servicio desarrollado por los estudiantes para atender las necesidades reales y sentidas por la comunidad, que permiten experiencias de aprendizaje”. “Metodología con la cual aprendemos sirviendo en comunidades”. “Intercambio de conocimiento entre estudiantes y comunidades”. “Los conocimientos que se han adquirido

en la experiencia del servicio comunitario”. “Un aprendizaje y satisfacción por el trabajo social realizado en la comunidad, aprender de la comunidad.”

Por otra parte, diez de los estudiantes concuerdan que el aprendizaje-servicio es la aplicabilidad de los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos en la carrera en la resolución de los problemas comunitarios; observándose comentarios generalizados como: “Una práctica, todo el aprendizaje obtenido durante la carrera se realiza de manera gratuita y así se demuestra lo aprendido”. “Prestar un servicio a la comunidad proyectando el aprendizaje educativo adquirido en la carrera”. “Se aplica lo aprendido en la universidad en actividades de formación dirigidas a una comunidad”. “Acto mediante el cual el estudiante transmite sus conocimientos a las comunidades”. “Metodología que se aplica en servicio comunitario, poner en práctica lo que se ha aprendido en la formación universitaria”. “Acciones que nos llevan a aplicar nuestros conocimientos en las comunidades para la solución de sus problemas”.

Examinado lo propuesto por Stanton (1990), sobre el aprendizaje-servicio, quien lo define como “... una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores “servicio a los demás” que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre aprendices (estudiantes) y las personas a los que ellos sirven...” (p. 22). Se puede inferir que la primera categoría de respuesta se aproxima a dicho concepto; sin embargo, no se evidencia la estimación de los valores prosociales. Mientras que la segunda se aleja acerca de la esencia del mismo, en razón que se plantea el aprendizaje como el cúmulo de conocimientos adquiridos cuyo servicio es la vía para aplicarlos y demostrarlos, sin que se contemple la importancia del intercambio de experiencias y la adquisición de nuevos aprendizajes. Deducciones que recalcan la necesidad de formar y orientar sobre los elementos que sustentan la metodología de aprendizaje-servicio.

¿Cuáles competencias considera relevantes que necesita para abordar las comunidades?. Ante la pregunta referida, veintinueve estudiantes sugirieron algunas

competencias que les permitiría realizar una intervención comunitaria satisfactoria, entre ellas se destacan: diagnóstico de necesidades, conocimiento de la realidad comunitaria, diseño de proyectos de intervención comunitaria, estrategias de mediación, habilidades comunicativas, trabajo colaborativo y liderazgo. Elementos que expresan una valoración sobre cuáles requerimientos de formación necesitan los estudiantes para la ejecución exitosa del servicio; situación que implica directamente a los profesores-asesores, por cuanto, deben poseer estas competencias para poder orientar adecuadamente a los asesorados en el desarrollo de sus prácticas comunitarias.

Sin embargo, es importante destacar que trece de los estudiantes, seis consideran que no requieren de ninguna competencia y siete no respondieron a la pregunta; de lo cual se puede deducir que no poseen conocimiento o claridad sobre cuáles competencias se necesitan para abordar a las comunidades.

Tabla 22. Necesidad de Creación de un Programa de Orientación y Formación a Profesores-Asesores de Servicio Comunitario

	fi
Sí	32
No	10
Total	42

Fuente: elaborado por la autora

Los datos alcanzados reflejan que treinta y dos estudiantes manifiestan que si es necesario la creación de un programa de orientación y formación dirigido a profesores-asesores del servicio comunitario, mientras diez opinan que no. Entre las razones que lo justifican apuntan a lo siguiente: 1) los profesores-asesores tendrían información actualizada que les permitiría ampliar su conocimiento, mejorar su actuación y ser más eficaces en el proceso de asesoramiento; 2) aclarar dudas relacionadas con la elaboración y ejecución de proyectos; 3) promover la proyección de la universidad hacia las comunidades; 4) concientizarlos sobre la importancia del acompañamiento de los estudiantes en la prestación

del servicio y 5) poseer una mayor claridad sobre la metodología a emplear en el trabajo comunitario.

Aunado a lo señalado, algunos estudiantes presumen que son pocos los profesores que tienen experiencia comunitaria, otros que poseen poco conocimiento sobre la LSCEES y resaltan el déficit de personal para el acompañamiento académico-comunitario. Consideraciones que reiteran la necesidad de diseñar un programa que forme y oriente a los profesores-asesores para el cumplimiento eficaz de su función. Sin embargo, es importante reseñar que un grupo minoritario de estudiantes destacan que los profesores se encuentran muy bien preparados y que los han orientado adecuadamente en las diversas actividades que realizan en las comunidades.

Habilidades y Actitudes para la Intervención Comunitaria

En este apartado se proponen una serie de habilidades y actitudes a considerar para el proceso de intervención comunitaria, donde se expresan aquellas directamente relacionadas con la intervención y acercamiento a las comunidades y otras vinculadas con la comunicación, toma de decisiones y trabajo colaborativo que tienen un impacto importante en dicho proceso.

Es de acotar que para una mejor comprensión de la información que se exhibe en los segmentos posteriores, se agruparon los diferentes atributos según las frecuencias simples en común y se exponen de forma jerárquica.

Tabla 23. Intervención y Acercamiento Comunitario

	fi
1. Diagnóstico de necesidades	42
2. Planificación y organización de acciones comunitarias	40
3. Organización del tiempo	39
4. Sentido de pertenencia e identidad comunitaria	38
5. Jerarquización de necesidades	37
6. Identificación de recursos	36

	fi
7. Análisis de factibilidad	36
8. Evaluación de impacto	36
9. Conducción y trabajo grupal	35
10. Orientador y promotor comunitario	35
11. Creatividad e iniciativa	35
12. Empatía social	29
13. Dinamizador y animador de procesos	26

Fuente: elaborado por la autora

Para el proceso de intervención y acercamiento comunitario, se observa que cuarenta y dos estudiantes consideran importante el diagnóstico de necesidades; cuarenta, la planificación y organización de acciones comunitarias; treinta y nueve, la organización del tiempo; treinta y ocho, el sentido de pertenencia e identidad comunitaria; treinta y siete, la jerarquización de necesidades; treinta y seis, la identificación de recursos, el análisis de factibilidad y la evaluación del impacto; treinta y cinco, la conducción y trabajo grupal, el ser un orientador y promotor comunitario, y la creatividad e iniciativa; veintinueve, la empatía social; y veintiséis, el ser dinamizador y animador de procesos. Estos datos reflejan que la mayoría de los encuestados concuerdan en considerar tales aspectos como elementales al momento de realizar una intervención y mediación comunitaria efectiva.

Tabla 24. La Comunicación

	fi
1. Comunicación asertiva y eficaz	40
2. Aceptación de opiniones	39
3. Retroalimentación constructiva	38
4. Comprensión empática	33
5. Escucha activa	29

Fuente: elaborado por la autora

Con relación a las habilidades de comunicación, se aprecia que cuarenta estudiantes señalan la comunicación asertiva y eficaz; treinta y nueve, la aceptación de opiniones; treinta y ocho, la retroalimentación constructiva; treinta y tres, la comprensión empática; y

veintinueve, la escucha activa. De los datos obtenidos, se observa que la mayoría de los encuestados coinciden en marcar dichas habilidades como significativas. En el caso concreto del contexto comunitario, se puede inferir que éstas adquieren un significado elemental pues se pretende emprender un trabajo colaborativo y solidario, cuyo cimiento de ese proceso es la comunicación.

Tabla 25. La Toma de Decisiones

	fi
1. Identificación de situaciones problemas	41
2. Evaluación de alternativas posibles	37
3. Proceso de mediación grupal	37
4. Negociación	29

Fuente: elaborado por la autora

Con respecto al proceso de toma de decisiones, se evidencia que cuarenta y uno de los encuestados apuntan hacia la identificación de situaciones problemas; treinta y siete, a la evaluación de alternativas posibles y el proceso de mediación grupal; y veintinueve, a la negociación. Estos resultados permiten denotar que la mayoría de los estudiantes valoran tales aspectos para su desenvolvimiento comunitario; denotándose su relevancia para la promoción de la participación conjunta y consensuada en los procesos de decisión con miras al logro de metas comunes.

Tabla 26. El Trabajo Colaborativo

	fi
1. Establecimiento de metas	41
2. Autoevaluación y coevaluación de resultados	41
3. Participación y colaboración activa	39
4. Motivación al logro	38
5. Liderazgo democrático	35
6. Normas de funcionamiento grupal	34

Fuente: elaborado por la autora

Lo referente al trabajo colaborativo, se observa que cuarenta y uno de los encuestados señalan como importante el establecimiento de metas, y la autoevaluación y coevaluación

de resultados; treinta y nueve, la participación y colaboración activa; treinta y ocho, la motivación al logro; treinta y cinco, el liderazgo democrático; y treinta y cuatro, el establecimiento de las normas de funcionamiento grupal. Tales cifras permiten deducir que dichos aspectos son básicos para el desarrollo de un trabajo colaborativo comunitario eficaz.

En síntesis, los resultados alcanzados revelan la importancia y pertinencia de los elementos propuestos para el abordaje comunitario. Por lo que se prevé que éstos deben ser analizados, concientizados y adquiridos tanto por los profesores-asesores como por los estudiantes para el desarrollo de las prácticas de servicio comunitario.

Otros aspectos importantes para llevar a cabo efectivamente la prestación del servicio comunitario.

Para finalizar, entre otras consideraciones expuestas por los estudiantes con respecto al servicio comunitario, se destacan: 1) la sensibilidad social y la cooperación; 2) la participación activa de la comunidad; 3) el manejo de la información que se deriva de la Coordinación Central, 4) la logística entre la institución y los Consejos Comunales, 5) el financiamiento por parte del Estado, 6) el seguimiento y supervisión de los asesores académicos durante el desarrollo del servicio comunitario, y 7) el conocimiento por parte de las comunidades de la LSCEES. Estos aspectos deben ser considerados por los responsables de coordinar, organizar y orientar la ejecución del servicio.

Discusión de los Resultados

La educación es un proceso dinámico que se adapta y se renueva al ritmo de las demandas de los tiempos. Es un proceso de formación permanente del individuo, adscrito a un proyecto de sociedad emprendido por el Estado, la familia y la comunidad, que se apoya

en valores fundamentales como la equidad, la tolerancia, la responsabilidad social, la solidaridad, entre otros; cuya función social-cultural permite transformar a un individuo en un ser ético, consciente y humanizado.

En el ámbito de la educación universitaria, dado su elevado compromiso social, es evidente la labor primordial que ésta ejerce en la formación del potencial humano y de sus aportes para el desarrollo y avance de una sociedad. Idea que reafirma Cecchi (2006), en su ponencia sobre “Aprendizaje servicio en Educación Superior. La Experiencia Latinoamericana”, al considerar que las universidades, particularmente en el contexto latinoamericano, tienen en su haber una gran responsabilidad social, pues deben participar activamente en la planificación y desarrollo de proyectos sociales que respondan a las demandas reales de las comunidades.

En correspondencia con ello, el Estado venezolano como parte de sus políticas socioeducativas, crea la LSCEES (2005), que tiene por objeto ampliar y promover la operatividad de las funciones de servicio social de las instituciones universitarias y hacer que los futuros profesionales participen activamente en la solución de los problemas comunitarios, aplicando sus conocimientos, destrezas y habilidades alcanzados a lo largo de su proceso de formación, según lo refiere en su artículo 4 °. Esto con la intención de coadyuvar en los procesos de transformación de las comunidades y de formar a ciudadanos más concientes de su responsabilidad y compromiso social.

Por ende, todo nuevo paradigma requiere inevitablemente un proceso de adaptación, de orientación y de formación de los entes responsables para poder asumir satisfactoriamente los cambios propuestos. Tal como lo expresa el artículo 12° de la citada Ley, al destacar la necesaria programación de seminarios, cursos o talleres de formación para capacitar al personal académico para las labores demandadas. Razones entre las cuales, motivaron a que la presente investigación se centrara en indagar sobre las necesidades de orientación y

formación que presentan los profesores-asesores, como actores coprotagonicos en la puesta en práctica del servicio comunitario.

Los resultados derivados de la consulta a los profesores-asesores y a los estudiantes prestadores del servicio para el período académico 2009-1, en los Centro Regionales Amazonas, Barcelona, Barquisimeto y Bolívar; arrojaron hallazgos significativos en el marco de lo conceptual, procedimental y actitudinal de las prácticas comunitarias, como son los siguientes:

1) Se aprecia en los profesores-asesores una postura favorable ante la implementación de la Ley, por cuanto opinan que la misma se convierte en una oportunidad para estimular el abordaje interdisciplinario de las problemáticas comunitarias. Favorece la gestión de iniciativas de fortalecimiento del capital social y desarrollo de las comunidades. Integra la institución universitaria a la comunidad local e introduce en los pemsus de estudios un enfoque didáctico solidario orientado a la formación de valores prosociales. Igualmente, destacan que para ello se requiere del establecimiento de una red sistemática de datos de instituciones u organizaciones públicas y privadas que colaboren con el desarrollo de acciones. La promoción de campañas de divulgación sobre las realidades socio-comunitarias. Y el desarrollo de actividades académicas de carácter formativo dirigido al personal académico y estudiantil.

2) Se manifiesta en los profesores-asesores y en los estudiantes un conocimiento apropiado sobre la LSCEES, en cuanto a su definición, principios, fines y procedimientos administrativos. Sin embargo, es importante contemplar otros documentos jurídicos que respaldan y sustentan esta Ley, con el propósito de ampliar y profundizar sobre las diversas implicaciones en el proceso de su implementación.

3) Se advierte el uso de nociones aproximadas referidas al concepto de aprendizaje-servicio por parte de los profesores-asesores y estudiantes. Asimismo, se observa que más de la mitad de los profesores-asesores poseen poco conocimiento sobre el desarrollo de proyectos basados en dicha metodología. Esto deriva en la necesidad de profundizar en las concepciones que sustentan el enfoque y de conocer las fases de elaboración planteadas para la formulación, ejecución y

evaluación de proyectos de esta naturaleza; en razón que el servicio comunitario se suscribe bajo esta metodología y se destaca su valioso aporte en la formación del estudiantado, tal como lo afirma Tapia (2000), al opinar que las experiencias de aprendizaje-servicio permiten a los involucrados integrar conocimientos y desarrollar competencias, actitudes y conductas prosociales.

4) Se evidencia que los profesores-asesores poseen poca experiencia en el proceso de intervención comunitaria. Situación que requiere en primer lugar, gestionar acciones destinadas a sensibilizar e informar sobre las realidades comunitarias. Y segundo, proporcionar un conjunto de estrategias a los profesores-asesores que les permita orientar y guiar adecuadamente al estudiante en dicha actividad. Por otra parte, es de hacer notar que más de la mitad de los estudiantes manifiestan poseer experiencia en el trabajo comunitario.

5) Se pudo conocer que la mayoría de los profesores-asesores encuestados afirman no haber recibido información, formación y capacitación para ejercicio de sus funciones, y expresan la necesidad de recibir orientación para su desempeño. En consideración a ello, se evidencia la importancia de sistematizar sus experiencias y contrastarla con los planteamientos teóricos, que conlleve a la discusión y al análisis crítico-reflexivo de su propia actuación, generando la construcción de nuevos aprendizajes sobre el tema en cuestión. A su vez, se hace necesario destacar que la población total de profesores-asesores y más de la mitad de los estudiantes consideran importante crear un programa de orientación y formación dirigida a los profesores para la prestación del servicio comunitario.

6) Se constató que menos de la mitad de los profesores en el proceso de asesoramiento, siempre promueven el desarrollo de la capacidad crítica-reflexiva y creativa en el estudiante para afrontar las exigencias educativas, personales y sociales, y estimula la formación de un sujeto activo, participativo y responsable de sus actuaciones individuales y sociales. Advirtiéndose la necesidad que los docentes tomen conciencia de la importancia de fomentar estas competencias para una apropiada actuación del estudiante en el plano académico, comunitario y futuro profesional. Mientras que, más de la mitad afirman que siempre en su

relación de asesoramiento facilitan la identificación de las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje, establecen objetivos claros, se comprometen en la relación asesor-asesorado, guían y ayudan al estudiante a enfrentar sus dificultades.

7) Se refleja en los resultados que la mayoría de los profesores-asesores y estudiantes consideran importante el poseer un conjunto habilidades y actitudes para el proceso de asesoramiento e intervención comunitaria; que contribuyan al fortalecimiento de las funciones del profesor-asesor y de la actuación de los estudiantes en los contextos comunitarios. Entre ellos se destacan, identificar situaciones problemas, diagnosticar necesidades, concretar metas, planificar acciones, autoevaluar y coevaluar resultados, establecer relaciones interpersonales efectivas y una comunicación asertiva, trabajar en equipo-colaborativo; así como, la motivación, la empatía social, la confianza en sí mismo, la responsabilidad de los actos, entre otras. Elementos claves en la prestación del servicio comunitario, según lo plantea Rodríguez (2006), el asesoramiento comunitario es una práctica que tiene por finalidad facilitar e incrementar la influencia positiva entre los grupos, estimular la comunicación, la participación y la colaboración de los entes en la solución de problemas comunitarios y orientar hacia la consecución de metas sociales que benefician a los miembros de una comunidad.

En síntesis, las necesidades de orientación y formación detectadas en los profesores-asesores y estudiantes se sitúan en dos vertientes:

La primera, dirigida a proporcionar orientación referida a: 1) Conocer la normativa de la Escuela de Educación y los lineamientos derivados de la Coordinación Central. 2) Promover un proceso de sensibilización que estimule la participación activa, el sentido de pertenencia, el compromiso y la responsabilidad social; conductas prosociales que se requieren para emprender actividades de servicio social a las comunidades. 3) Adquirir un conjunto de habilidades para el asesoramiento del estudiante en su intervención comunitaria.

La segunda referida a los aspectos teóricos-metodológicos que componen el servicio comunitario: 1) Profundizar sobre los contenidos legales que respaldan la LSCEES y sobre los fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje-servicio. 2) Unificar criterios con respecto al concepto de comunidad y conocer la organización y funcionamiento de las nuevas instituciones que hacen vida en la misma. 3). Elaborar proyectos basados en la metodología de aprendizaje-servicio.

Aunado a los resultados obtenidos, es importante destacar que entre los componentes de formación del Licenciado en Educación de los EUS se contempla el de investigación. Es decir, formar a investigadores de su propia praxis docente orientada a la comprensión sistemática de la compleja gama de factores que intervienen en el proceso educativo y la de proponer alternativas de solución acordes a las problemáticas identificadas, que contribuyan a la construcción de nuevos saberes y formas en el hacer educativo. Esto convierte el escenario del servicio comunitario en una oportunidad para promover y desarrollar competencias investigativas en el área socioeducativa y en una experiencia de aprendizaje y rehaprendizaje para los actores involucrados. Lo que reclama del profesor-asesor unas determinadas competencias para facilitar dicho proceso de investigación e intervención comunitaria.

En tal sentido, se hace pertinente el diseño de un programa de orientación y formación a los profesores-asesores del servicio comunitario, con la finalidad de proporcionar elementos conceptuales-procedimentales-actitudinales y soluciones viables para solventar dichas necesidades y desarrollar determinadas competencias, que contribuyan a fortalecer las funciones de asesor.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Producto del proceso investigativo efectuado se arribaron a las conclusiones siguientes:

1) La implementación de la LSCEES se constituye en un mecanismo que garantiza que los miembros de la comunidad universitaria (autoridades académicas, el cuerpo de docentes y la población estudiantil) se vinculen directamente con las necesidades y problemáticas de las comunidades locales. Refuerza las funciones sociales y de reciprocidad de las instituciones universitarias para con la comunidad local, contribuyendo con su desarrollo cultural, educativo, socioeconómico y ecológico sostenible. Impulsa procesos de apertura, de integración y de participación activa para la elaboración, organización y ejecución de programas y proyectos acordes con las exigencias sociocomunitarias. Promueve y/o fortalece el sentido de pertenencia, sensibilidad y responsabilidad social en los actores involucrados. Contribuye con el crecimiento del capital humano y social que necesita la nación. Retroalimenta y enriquece las actividades académicas-investigativas que se desarrollan en el contexto universitario y forja en el futuro profesional una sólida educación y conciencia ciudadana.

2) Este estudio al igual que las investigaciones que lo precedieron sigue en la línea de señalar la importancia que las instituciones educativas, en particular las de educación universitaria, desarrollen experiencias de aprendizaje-servicio comunitario, pues éstas permiten a) trascender del contexto del aula a través del contacto directo con las distintas realidades sociales, b) desarrollar un trabajo colaborativo entre los estudiantes, profesores y miembros de la comunidad, c) construir socialmente aprendizajes desde una visión crítica y reflexiva de la realidad y d) propiciar en el estudiantado la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes prosociales; contribuyendo de esta manera con la formación de futuros profesionales socialmente responsables. Desatacándose, el papel del docente como autor y actor comunitario, y por ende, corresponsable en la conducción y planificación de

dichas experiencias. Reafirmandose la importancia de que los docentes posean una formación con respecto a los procesos de asesoramiento e intervención social, que les permita asumir dichos roles dentro de la dinámica institucional y comunitaria, a objeto de generar reales y significativos aprendizajes.

3) Esta investigación resalta la figura del profesor universitario en su nuevo rol de asesor del servicio comunitario estudiantil y del asesoramiento como elemento fundamental para el apoyo de esta actividad académica. Elevando la calidad de formación del estudiantado, así como, la ampliación profesional del personal docente. El asesoramiento desde el ámbito de lo comunitario se convierte en un proceso que coadyuva en la promoción de una formación más consustanciada con los valores prosociales, vinculada con la valoración por las creencias, costumbres y valores sociales-culturales presentes en el contexto en el cual se pretende interactuar. Guiando y situando a los actores involucrados en sus roles de agentes proactivos, investigadores críticos-reflexivos y promotores de acciones encaminadas a beneficiar el desarrollo humano y social.

4) La metodología empleada para abordar la presente investigación permitió lograr el objetivo propuesto. Puesto que, basándose en la modalidad de Proyecto Factible sustentado en un estudio de campo, se realizó el diagnóstico de necesidades de orientación y formación de los profesores-asesores del servicio comunitario en los Centros Regionales Amazonas, Barcelona, Barquisimeto y Bolívar, correspondientes a los EUS de la Escuela de Educación de la UCV. Resultados que se constituyeron en valiosos insumos, motivado a que se logró: a) aproximarse y familiarizarse con una temática poco estudiada en el contexto objeto de intervención y conocer sus características generales y constitutivas; b) describir sistemáticamente las necesidades de orientación y formación referidas por los actores consultados; y c) diseñar un programa viable para cubrir los requerimientos y necesidades de los profesores-asesores del servicio comunitario estudiantil.

5) Los resultados más significativos derivados del diagnóstico de necesidades de orientación y formación de los profesores-asesores del servicio comunitario, se situaron en: 1) Profundizar en lo referido a: a) marco legislativo que sustenta el servicio comunitario y su normativa institucional y b) componente teórico y metodológico que fundamenta la propuesta didáctica de aprendizaje-servicio. 2) Participar en jornadas de sensibilización e información. 3) Adquirir habilidades de asesoramiento e intervención comunitaria. Entre otros insumos valiosos, se destaca el conocer que más de la mitad de los profesores encuestados no recibieron formación u orientación para ejercer sus funciones de asesor. Y la totalidad de los profesores y más de la mitad de los estudiantes, consideran importante crear un programa para tales fines.

Hallazgos que confirman la necesidad de diseñar un programa de orientación y formación a los profesores-asesores del servicio comunitario, concibiéndolo como “...una acción (...) previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias.” (Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra, 1998, p. 85); a objeto de proporcionar los aportes teóricos y metodológicos que contribuyan a fortalecer sus funciones e incentivar su participación en el ejercicio del servicio. Interpretándolo como una actividad socioeducativa destinada a redimir y/o afianzar la condición de ciudadanos profesionales conscientes y responsables, que demanda actualmente la sociedad venezolana.

Como recomendaciones podemos indicar;

1) Divulgar los resultados obtenidos en el diagnóstico de necesidades del presente estudio al equipo de profesores coordinadores, asesores y colaboradores del servicio comunitario estudiantil de los cuatro Centros Regionales adscritos a la Escuela de Educación, con la intención de dar a conocer la percepción de los profesores-asesores y estudiantes prestadores que poseen sobre el servicio y los requerimientos necesarios para el logro de los fines previstos en la Ley.

2) Promover por medio de la Coordinación del Servicio Comunitario de la Escuela de Educación la puesta en práctica, seguimiento y evaluación del programa de orientación y formación de profesores-asesores de estudiantes para la prestación del servicio comunitario de la educación universitaria en cada uno de los Centros Regionales adscritos a la modalidad de EUS, a fin de constatar los logros reales del mismo y realizar los ajustes pertinentes.

3) Organizar una campaña previa informativa sobre los propósitos, alcances y fases del programa para incentivar y fomentar la participación activa de los profesores-asesores en el desarrollo de las actividades previstas.

4) Planear encuentros regulares con los diferentes actores que participan en el servicio comunitario de los cuatro Centro Regionales para el intercambio y evaluación formativa de las experiencias comunitarias desarrolladas. Así como, el establecimiento de acuerdos y líneas de acción que faciliten el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio comunitario, en consonancia con el perfil que se aspira del estudiante de educación de la modalidad de los EUS y con las características propias de cada región. Esto a su vez, permitirá fortalecer los puentes de comunicación entre las diferentes Sub-Coordinaciones del Servicio Comunitario de los Centros Regionales.

5) Organizar jornadas divulgativas e informativas inter-centro regionales sobre los proyectos desarrollados en el marco de la ejecución del servicio comunitario, con el propósito de intercambiar experiencias, conocer sus beneficios y logros alcanzados en función de la calidad e impacto del servicio prestado a los destinatarios y de la calidad de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos por los estudiantes.

6) Enriquecer la formación del profesorado a través de la creación de líneas de investigación que aborden los problemas y alcances que plantea la prestación del servicio comunitario estudiantil universitario a objeto de profundizar, ampliar y generar nuevos conocimientos teóricos-metodológicos.

CAPÍTULO VI. DISEÑO DEL PROGRAMA

Planteamiento y Fundamentación de la Propuesta

En los actuales tiempos de acelerados cambios sociales, en el quehacer del ámbito educativo se viene explicitando con mayor énfasis la intención incuestionable de estructurar acciones fundamentadas en la firme convicción de desarrollar al máximo las potencialidades del individuo y del colectivo; a través del contacto directo con las múltiples y variadas problemáticas socio comunitarias. Se hace perentorio administrar un conjunto de acciones destinadas a fortalecer la consciencia ciudadana y la responsabilidad social; enmarcado en un proceso de confrontación crítica reflexiva sobre los diversos enfoques y modelos aprendidos con la realidad inmediata, tendente a profundizar y generar nuevos conocimientos, y formas de intervenir en la sociedad.

A tal respecto, Santiago Rivera (2003) en su reseña al escrito de Pérez Esclarín “Educar en el Tercer Milenio”, señala que:

... las reformas educativas deben apuntar hacia la formación de ciudadanos responsables y el desarrollo de aprendizajes que permita a los alumnos un aprendizaje significativo, a comprender su realidad inmediata y a emprender acciones de cambio ante las dificultades de la sociedad. Todo esto en una educación de calidad que quiere decir traducción social, crecimiento personal y calidad de vida. Hoy en día se imponen ir a la escuela y encontrar en ella, el procedimiento para superar, no solo sus dificultades, sino además la problemática social. (p. 116)

Esto refiere a la necesidad de una visión de comunidad de vida y de aprendizaje compartida, en la que su capital humano sea su mayor riqueza, dispuesto a participar e innovar sus prácticas educativas en consonancia con las demandas crecientes de una sociedad aquejada por diversas problemáticas. Reflexión que remite a lo planteado por Ander-Egg (1967), al referirse a que toda profesión de servicio social se asienta en el reconocimiento de la dignidad del ser humano y en el pleno convencimiento de su capacidad

para superarse, debido a lo que él denomina “compromiso de hecho”, que no es más que la responsabilidad social con el otro, en participar activa y constructivamente en la búsqueda de soluciones a las diversas problemáticas existentes que conlleve al buen desenvolvimiento individual y colectivo; y el educador por su función social no escapa de este precepto.

En este contexto, el Estado venezolano a nivel de la educación universitaria promulga la LSCEES (2005), que tiene por fines:

...Fomentar en el estudiante, la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana. Enriquecer la educación superior (...). Integrar las instituciones de educación superior con la comunidad, para contribuir al desarrollo de la sociedad venezolana. Formar a través del aprendizaje servicio, el capital social en el país. (Art. 7º, pp. 4-5)

Fines que no solo implican afianzar las funciones de servicio social de las instituciones universitarias por medio de la incorporación de los estudiantes en actividades que benefician a las comunidades, sino supone replantear el papel del profesor universitario dada su nueva función de asesor comunitario, como agente y promotor social; cuya participación, compromiso y responsabilidad son de vital importancia en este proceso. Lo que involucra nuevas formas de pensamiento y de acción; que exigen profesionales de la docencia conscientes de que se encuentran en un proceso de formación permanente, fundamentada en valores sólidos y en una ética profesional.

Esto supone formar a quien ejecuta para incorporarse intelectual, física y emocionalmente a la dinámica cambiante de la sociedad; así como para contribuir con la reafirmación de los logros y procurar las transformaciones requeridas para alcanzar un mejor bienestar individual y colectivo (Ruiz Bolívar, 2006). Lo cual entraña un proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, que viene dado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios, progresos y nuevas exigencias de la sociedad.

Es hacer del profesor-asesor una persona competente para las acciones encomendadas, entendiéndose por ello “... tener capacidad o estar bien dotado para hacer algo, ser efectivo

en la realización de una tarea en particular, tener las condiciones legales, profesionales y psicológicas para alcanzar una meta y ayudar a otro a lograrla” (Ruiz Bolívar, 2006, p. 69).

A su vez Gordillo (1998), opina que para el ejercicio de la función de asesor se exige un proceso de formación que conduzca a la adquisición de determinadas competencias. Esto implica conocer el papel y las funciones del asesor de un modo general, tener las habilidades requeridas, conocer las teorías que expliquen los procesos que se dan en una organización y ser capaz de aplicar un marco teórico en una situación concreta; utilizando para ello, una metodología que integre aspectos didácticos y experienciales. Alegando además, que muchas de las dificultades que los profesores-asesores tienen para ayudar efectivamente a sus estudiantes son producto de una falta de estrategias básicas para afrontar las exigencias que el proceso de asesoramiento demanda. Por ello, se hace indispensable que “... para ejercer el asesoramiento el profesor específico, se precisa que la universidad imparta un programa de formación completo y acredite que se está en posesión de estos conocimientos” (Gordillo, 1998, p.168).

A esto se suma lo expresado por Brouwer y Matinic (1991), quienes reconocen que todo individuo que se dedique a desempeñar funciones de promotor y asesor social requiere ineludiblemente contar con un cúmulo de conocimientos, habilidades, actitudes prosociales y orientaciones culturales que faciliten una adecuada intervención comunitaria.

Planteamientos que se reafirman en la citada LSCEES (2005) en su artículo 12º, al expresar la necesidad de:

...programar seminarios, cursos o talleres sobre la realidad comunitaria, a fin de capacitar al personal académico y estudiantil para la ejecución del servicio comunitario, a fin de preparar a los coordinadores, asesores y estudiantes en sus responsabilidades, metas y propósitos para la realización del servicio comunitario. (p. 6)

En atención a lo expresado, el presente programa surge como una propuesta que tiene por finalidad proporcionar un conjunto de orientaciones e insumos teóricos-metodológicos que permita contribuir a solventar las necesidades de orientación y formación detectadas en los profesores-asesores del servicio comunitario, participantes en la modalidad de EUS de la Escuela de Educación de la UCV. Necesidades que giran en torno a: 1) Profundizar sobre los contenidos legales que respaldan la LSCEES y los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el aprendizaje-servicio. 2) Unificar criterios con respecto al concepto de comunidad y conocer su organización y funcionamiento. 3) Promover un proceso de sensibilización que estimule la participación activa, el sentido de pertenencia, el compromiso y la responsabilidad social. 4) Adquirir un conjunto de habilidades para el asesoramiento del estudiante en su intervención comunitaria.

Aunado a lo mencionado, es importante resaltar que durante el proceso de investigación efectuado se pudo conocer que existe una carencia de programas destinados a formar, capacitar u orientar al personal docente sobre sus funciones de asesor del servicio comunitario; encontrándose mayormente papeles de trabajo y/o publicaciones tanto impresas como electrónicas elaborados por las distintas universidades del país, planteando lineamientos o cursos de acción. Así como, lecturas referidas al basamento legal que respalda la LSCEES, el abordaje de las comunidades y los referentes teóricos que sustenta el aprendizaje-servicio.

Razones que justifican y hacen imprescindible el diseño de un programa de orientación y formación de los profesores-asesores del servicio comunitario que promueva un proceso de sensibilización, la apertura de espacios de discusión para la construcción de conocimientos y la adquisición de habilidades; que conlleve al ejercicio eficiente de su rol de asesor.

En este sentido, el programa se asienta en el enfoque de aprendizaje “constructivista social” y de una orientación centrada en la “perspectiva humanista”. Desde la mirada del constructivismo sociocultural de Vygotsky, se parte de la consideración de que el individuo:

1) es un ser sociohistórico y cultural; 2) construye y reconstruye el conocimiento en interacción con los demás, permitiéndole explicar, comprender y transformar la realidad en la cual está inserto, utilizando el lenguaje como principal recurso; y 3) conoce el mundo desde la interpretación de sus experiencias creando sus propios significados. Enfatizando que todo conocimiento se construye desde lo sociocultural (Aragón Díez, 2001).

Supuestos que conllevan a la programación de un conjunto de oportunidades de aprendizaje en un ambiente dinámico y constructivo, que permita a los participantes obtener nuevos conocimientos y relacionarlos con sus experiencias previas, situar el aprendizaje en contextos reales que generen un proceso crítico-reflexivo de la realidad que pretende intervenir y fomentar la interacción comunicativa para discutir problemas, aclarar dudas y compartir ideas.

Por su parte, el enfoque humanista propugna que el proceso de orientación debe centrarse en: 1) promover en los participantes un conjunto de experiencias intrínsecamente significativas a fin de que éste tome conciencia de su potencial, aptitudes y características individuales; 2) generar un clima relacional positivo, basado en la confianza, la comprensión, la libertad y la seguridad, en el cual el participante pueda ir reconociendo sus posibilidades y desarrollando sus recursos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales; y 3) la corresponsabilidad y compromiso en el proceso de aprendizaje (Romero, 2000).

Esto implica brindar espacios para explorar al máximo sus potencialidades y capacidades creativas, facilitar la comprensión de sí mismo y del ámbito social en el que está inmerso, ofrecer un ambiente que propicie la comunicación intra e interpersonal adecuada y promover la autoevaluación formativa para la identificación de sus fortalezas y debilidades.

Para ello, se propone utilizar el método grupal basado en el aprendizaje vivencial, que supone aprender de la interacción con otros a través de una experiencia activa, basado en ejercicios prácticos que permitan situar a los participantes en contacto consigo mismo y con los demás, propiciando el reconocimiento “darse cuenta” y la toma de conciencia “dónde

estoy” y “qué hago”. Generando un proceso de reflexión sobre sus actitudes, comportamientos y creencias que posibilite el construir conocimientos y asumir cambios conscientes; contribuyendo de esta manera a hacer más efectivo su rol de profesor-asesor del estudiante en la prestación del servicio comunitario.

Propósitos del Programa

Proporcionar a los profesores-asesores los fundamentos legales, teóricos y metodológicos vinculados con el escenario de la prestación del servicio comunitario.

Fomentar en los profesores-asesores la adquisición de un conjunto de estrategias y habilidades que les permita ejercer adecuadamente y eficazmente sus funciones de asesores de los estudiantes en la prestación del servicio comunitario.

Generar un proceso de reflexión y sensibilización en los profesores-asesores sobre sus funciones en el proceso de asesoramiento para la consecución de los fines del servicio comunitario.

Descripción del Programa

Metodología. El programa de orientación y formación de los profesores-asesores del servicio comunitario se apoyará en un primer momento en el uso del recurso tecnológico-mediación virtual, a través de la organización de foros temáticos interactivos. Estrategia que tiene por objeto promover la participación y la construcción de aprendizajes socialmente significativos entre los participantes, aperturando un espacio para la sensibilización, la reflexión y la toma de conciencia sobre los diferentes aspectos que soportan la prestación del servicio comunitario. Y el segundo momento, contempla un ciclo de talleres de carácter teórico-práctico sobre un conjunto de estrategias y habilidades para el proceso de asesoramiento del estudiante en sus prácticas comunitarias. Momentos que han sido

pensados y planificados con el propósito de propiciar en los profesores-asesores la adquisición de competencias en el ámbito de lo conceptual, procedimental y actitudinal, que coadyuven al ejercicio eficiente de su función de asesor.

Contenidos. Se exponen los dos momentos con sus respectivos contenidos programáticos y la duración estimada para cada uno.

Momento I: Foros Interactivos: (Duración: Un mes)

I: Basamento Legal del Servicio Comunitario.

II: Responsabilidad Sociocomunitaria de la Educación Universitaria.

III: Comunidad: Definición, Organización y Funcionamiento.

IV: Aprendizaje - Servicio.

V: Profesor-Asesor: Aptitudes y actitudes en el proceso de Asesoramiento.

Momento II: Ciclo de Talleres: Estrategias y Habilidades de Asesoramiento e Intervención Comunitaria. (Duración: 24 horas)

I: La Comunicación y la Escucha Activa. (5 horas)

II: Grupo y Aprendizaje Colaborativo. (5 horas)

III: Liderazgo, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones. (6 horas)

IV: Diseño y Gestión de Proyectos Sociales y de Aprendizaje-Servicio. (8 horas)

Estrategias metodológicas. Las estrategias responden al carácter teórico-práctico-vivencial que adopta el programa, de allí que los contenidos serán desarrollados implementando las estrategias siguientes: 1) Foros interactivos: Lectura, discusión y análisis del material digitalizado. Y 2) Ciclo de Talleres: Exposición por parte del facilitador y aplicación de técnicas grupales (torbellino de ideas, philips 66, solución ideal, discusión dirigida, juego de roles, entre otras).

Evaluación. La evaluación será sistemática y continua, concibiéndola como una actividad orientada a potenciar el proceso de construcción de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Tienen como propósito valorar todas aquellas manifestaciones evidenciadas por los participantes (expresión de ideas, reflexiones, inquietudes). Así como, las producciones teórico-prácticas que se realicen de forma individual o colectiva. Se aplicará la autoevaluación y coevaluación como elementos fundamentales que conlleven a la revisión, reflexión y toma de consciencia individual y colectiva de los logros alcanzados y de las posibles limitaciones a superar.

Programación

Momento I: Foros Interactivos.		Duración: Un (1) mes.	
Programación de los Foros Interactivos			
Objetivo(s):	1. Analizar el marco legal que sustenta la prestación del servicio comunitario. 2. Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos que respaldan el abordaje socio-educativo-comunitario. 3. Reflexionar sobre la importancia de asumir adecuadamente el rol de profesor-asesor en el proceso de intervención comunitaria.		
Foros de Discusión.		Duración	Actividades /Estrategias Instruccionales
I: Basamento Legal del Servicio Comunitario.		1era sem	▪ Foro Interactivo ▪ Discusión dirigida. ▪ Formulación de Preguntas Orientadoras ▪ Mediación Didáctica Virtual
II: Responsabilidad Sociocomunitaria de la Educación Universitaria.		2da sem	Recursos Humanos, Materiales y Tecnológicos.
III: Comunidad: Definición, Organización y Funcionamiento.		2da sem	▪ Humanos: Facilitador(a) y participantes. ▪ Materiales: Documentos y lecturas sugeridas. ▪ Tecnológicos: Equipo de computación con conexión a Internet.
IV: El Aprendizaje - Servicio.		3ra sem	Evaluación Formativa
V: Profesor-Asesor: Aptitudes y actitudes en el proceso de Asesoramiento.		3era sem	▪ Participación Activa. ▪ Aporte de ideas, comentarios y reflexiones. ▪ Retroalimentación continua entre los participantes y facilitador(a).
Entrega Ensayo Integrador		4ta sem	▪ Ensayo Integrador.

Momento II: Estrategias y Habilidades de Asesoramiento e Intervención Comunitaria.				Duración: 24 horas
Programación del Ciclo de Talleres				
Taller I: La Comunicación y la Escucha Activa.				Duración: 5 horas
Objetivo(s):	1. Analizar el proceso de la comunicación humana como fenómeno complejo y multifactorial. 2. Identificar las diversas barreras de la comunicación y sus implicaciones en la interacción humana comunitaria. 3. Desarrollar habilidades específicas para mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales en el proceso de asesoramiento. 4. Valorar la comunicación y la capacidad de escucha como elementos fundamentales para el proceso de asesoramiento.			
Contenidos	Actividades/Estrategias Instruccionales	Tiempos	Recursos Humanos/Materiales	Evaluación Formativa

Comunicación humana. Barreras y puentes. Asertividad. Escucha activa.	✚ Bienvenida y presentación del Facilitador(a).	10´	Facilitador(a). Participantes. Salón espacioso con sillas o cojines. Distintivos. Hojas de papel bond blancas. Marcadores gruesos y finos de colores. Tirro. Video Bean Lapto. Fotocopias de los Instrumentos: ¿Qué tan asertivo es usted? y “Capacidad de escucha”.	✚ Observación de las reacciones de los participantes y de la dinámica suscitada en el taller:
	✚ Exposición de los objetivos del taller.	5´		▪ Muestran apertura. ▪ Participación Activa. ▪ Aportan ideas, comentarios y reflexiones. ▪ Asumen una actitud de escucha activa.
	✚ Aplicación y procesamiento de las siguientes técnicas.			
	<u>Inicio del Ciclo de Talleres:</u>			
	▪ Rompe hielo: El aviso clasificado.	40´		
	<u>Desarrollo:</u>			
	▪ Exposición por parte del Facilitador(a) sobre el proceso de la comunicación humana.	10´		✚ Retroalimentación entre los participantes y facilitador(a) de las experiencias desarrolladas en el taller.
	▪ Asertividad.	40´		
	▪ Grupos de Escucha en Tercias.	40´		
	<u>Cierre:</u>			
	▪ ¿Qué tan asertivo y escucha soy?	40´		
	✚ Agradecimiento a los participantes por su asistencia.	10´		
	Nota: Momento del receso a consideración del facilitador(a) y/o participantes.	30´		

Taller II: Grupo y Aprendizaje Colaborativo.		Duración: 5 horas
Objetivo(s):	1. Identificar los diferentes elementos que componen la dinámica grupal y los grupos de aprendizaje colaborativo, y sus implicaciones en las acciones comunitarias. 2. Vivenciar situaciones que permita la adquisición de un conjunto de estrategias que faciliten el aprendizaje y trabajo grupal colaborativo en el proceso de intervención comunitaria. 3. Valorar los aportes del aprendizaje y trabajo colaborativo en los procesos de intervención comunitaria.	

Contenidos	Actividades/Estrategias Instruccionales	Tiempos	Recursos Humanos/Materiales	Evaluación Formativa
Grupo. Características. Roles de funcionamiento. Funciones de un equipo eficaz. Aprendizaje Colaborativo. Elementos básicos.	 Bienvenida y presentación.  Exposición de los objetivos del taller.  Aplicación y procesamiento de las siguientes técnicas. <u>Inicio:</u> ▪ El Puente. <u>Desarrollo:</u> ▪ Armand un rompecabezas. ▪ Philips 66. <u>Cierre:</u> ▪ Lectura Reflexiva: Asamblea en la Carpintería.  Agradecimiento a los participantes por su asistencia. Nota: Momento del receso a consideración del facilitador(a) y/o participantes.	10' 5' 40' 60' 40' 30' 10' 30'	Facilitador(a). Participantes. Salón espacioso con sillas o cojines. Hojas de papel bond blancas. Marcadores gruesos y finos de colores. Tirro. Fotocopias de la Lectura Reflexiva "Asamblea en la Carpintería"	 Observación de las reacciones de los participantes y de la dinámica suscitada en el taller: ▪ Muestran apertura. ▪ Participación Activa. ▪ Aportan ideas, comentarios y reflexiones. ▪ Asumen una actitud de escucha activa.  Retroalimentación entre los participantes y el(a) facilitador(a) de las experiencias desarrolladas en el taller.

Taller III: Liderazgo, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones.				Duración: 6 horas
Objetivo(s):	1. Analizar las implicaciones de asumir un liderazgo transpersonal en la conducción de procesos comunitarios. 2. Conocer los factores y procedimientos que intervienen en la resolución de problemas y toma de decisiones. 3. Aplicar los procedimientos a seguir para la solución de problemas y toma de decisiones en situaciones hipotéticas. 4. Reflexionar sobre los alcances del liderazgo transpersonal y del proceso de resolución de problemas y toma de decisiones en la gestión de acciones comunitarias.			
Contenidos	Actividades/Estrategias Instruccionales	Tiempos	Recursos Humanos/Materiales	Evaluación Formativa
Liderazgo. Líder. Características. Liderazgo transpersonal. Resolución de Problemas. Toma de Decisiones. Procedimientos .	 Bienvenida y presentación.  Exposición de los objetivos del taller.  Aplicación y procesamiento de las siguientes técnicas. <u>Inicio:</u> ▪ Tú como líder. <u>Desarrollo:</u> ▪ Discusión dirigida/Mapa mental. ▪ Descubriendo Problemas. <u>Cierre:</u> ▪ Perdidos en el Desierto.  Agradecimiento a los participantes por su asistencia.	10' 5' 50' 60' 60' 50' 10' 30'	Facilitador(a). Participantes. Salón espacioso con sillas o cojines. Hojas blancas. Marcadores gruesos y finos de colores. Pizarra magnética. Borrador. Marcadores de Pizarra. Tirro. Video Bean Lapto. Fotocopias de los Instrumentos: "Hoja de Opinión del Participantes".	 Observación de las reacciones de los participantes y de la dinámica suscitada en el taller: ▪ Muestran apertura. ▪ Participación Activa. ▪ Aportan ideas, comentarios y reflexiones. ▪ Asumen una actitud de escucha activa.  Retroalimentación entre los participantes y facilitador(a) de las experiencias desarrolladas en el taller.

	consideración del facilitador(a) y/o participantes.			
Taller IV: Diseño y Gestión de Proyectos Sociales y de Aprendizaje-Servicio.				Duración: 8 horas
Objetivo(s):	1. Conocer los elementos básicos de la planificación de proyectos sociocomunitarios y de aprendizaje-servicio. 2. Establecer las implicaciones y alcances de los proyectos sociocomunitario y de aprendizaje-servicio. 3. Elaborar un proyecto de aprendizaje-servicio partiendo de una situación real comunitaria. 4. Reflexionar sobre los beneficios que aporta los proyectos basados en la metodología de aprendizaje -servicio en la formación del estudiantado y en la satisfacción de necesidades de las comunidades.			
Contenidos	Actividades/Estrategias Instruccionales	Tiempos	Recursos Humanos/	Evaluación Formativa

			Materiales	
Proyecto Social. Proyecto de Aprendizaje-Servicio. Etapas para la Planificación. Diferencias y Semejanzas entre Proyecto Social y de Aprendizaje-Servicio. Identificación de necesidades en una comunidad.	✚ Bienvenida y presentación. ✚ Exposición de los objetivos del taller. ✚ Aplicación y procesamiento de las siguientes técnicas. <u>Inicio:</u> ▪ Asociación libre. <u>Desarrollo:</u> ▪ Discusión dirigida. ▪ La Comunidad Ideal. ▪ Miremos más allá. <u>Cierre del Ciclo de Talleres:</u> ▪ La caja de los conocimientos ✚ Llenado de la “Hoja de Opinión del participante”. ✚ Agradecimiento a los participantes por su asistencia. Nota: Momentos de los recesos a consideración del facilitador(a) y/o participantes.	10´ 5´ 30´ 50´ 60´ 120´ 30´ 15´ 10´ 60´	Facilitador(a). Participantes. Salón espacioso con sillas o cojines. Hojas blancas. Marcadores gruesos y finos de colores. Pizarra magnética. Borrador. Marcadores de Pizarra. Tirro. Video Bean Lapto. Fotocopias del Instrumento: “Hoja de Opinión del Participantes”.	✚ Observación de las reacciones de los participantes y de la dinámica suscitada en el taller: ▪ Muestran apertura. ▪ Participación Activa. ▪ Exponen dudas o inquietudes. ▪ Asumen una actitud de escucha activa. ✚ Retroalimentación entre los participantes y facilitador(a), de las experiencias desarrolladas en el taller. ✚ Aplicación de la “Hoja de Opinión del Participante” para obtener información sobre el desarrollo del Ciclo de Talleres.

Factibilidad del Programa

La propuesta del programa de orientación y formación de profesores-asesores de estudiantes para la prestación del servicio comunitario de la educación universitaria, se considera factible, por cuanto existe la posibilidad de ejecuciones reales de la misma, en términos de la disponibilidad de los recursos humanos, materiales, de infraestructura, tecnológicas y financieras, para su debida aplicación y adecuado funcionamiento. Elementos que se describen a continuación:

Recursos humanos: Los miembros de la Sub-comisión de Formación de la Coordinación del Servicio Comunitario de la Escuela de Educación de la UCV y Coordinadores del Servicio Comunitario de cada Centro Regional podrían asumirse como administradores y facilitadores del programa. Por otra parte, los profesores-asesores del servicio comunitario en ejercicio, al igual que, los profesores interesados o aquellos que se encuentran en el programa de formación y capacitación, se constituirían en los participantes potenciales.

Recursos materiales y de infraestructura: Para la ejecución del ciclo de talleres, los cuatro (4) Centro Regionales cuentan con un equipo de proyección (laptop y video beam), impresora, videocámara y materiales de oficina diversos. Recursos que están asignados a cada Coordinación Regional del Servicio Comunitario. De igual forma, se posee salones con buena iluminación y ventilación natural y artificial, con pupitres, pizarras y/o pizarrones.

Recursos tecnológicos: Para la implementación de los foros-interactivos, la UCV dispone de un campo virtual y de la plataforma moodle, a través de la cual se puede crear y estructurar los diferentes foros temáticos. Igualmente, cada Centro Regional cuenta con una sala de informática, la cual cuenta con equipos de computación conectados a un servidor con conexión de Internet.

Recursos financieros: La Escuela de Educación cuenta con una partida especial para cubrir los gastos del servicio comunitario, asignada por la Facultad de Humanidades y

Educación, y esta su vez, por la Coordinación Central. La disponibilidad de contar con ese recurso se haría previa solicitud de financiamiento debidamente justificada y avalada por las autoridades correspondientes, en caso de que así el programa lo requiera.

Factibilidad Institucional: Los profesores-asesores y los estudiantes prestadores del servicio comunitario de los cuatro Centro Regionales Amazonas, Barcelona, Barquisimeto y Bolívar, con los cuáles se realizó el estudio, consideran oportuno y necesario la creación de un programa que oriente y forme a los profesores-asesores del servicio a objeto de solventar las necesidades manifestadas.

Factibilidad Social: El programa tiene como propósitos proporcionar a los profesores-asesores los fundamentos legales, teóricos y metodológicos vinculados con el escenario de la prestación del Servicio Comunitario, fomentar la adquisición de un conjunto de estrategias y habilidades que les permita ejercer eficazmente sus funciones de asesores y generar un proceso de reflexión y sensibilización sobre el proceso de asesoramiento. Esto con la finalidad de que los profesores-asesores posean una orientación y formación pertinente, en consonancia con las exigencias que implica asumir un rol de asesor comunitario y con las características particulares de la modalidad de estudios al cual pertenecen. Transformándose en un beneficio directo para los estudiantes quienes tendrán la oportunidad de contar con un equipo de profesores preparados, que los acompañen y orienten adecuadamente en la ejecución de sus prácticas comunitarias e indirectamente para los miembros de las comunidades a quienes se le prestará el servicio.

En razón a lo expuesto, se hace evidente la viabilidad de la puesta en práctica del presente programa.

Orientaciones para el Desarrollo de la Programación.

Presentación.

El presente material tiene por objeto proporcionar un conjunto de orientaciones,

estrategias y actividades para ser aplicadas en el marco del desarrollo del “Programa de Orientación y Formación de los Profesores Asesores del Servicio Comunitario de la Educación Universitaria”. El mismo se compone de dos bloques de contenidos, el primero referido a los *Foros Interactivos*, presentándose un conjunto de posibles referencias para la consulta y preguntas orientadoras que permita guiar el proceso de discusión entre el facilitador y los participantes; que propicie la participación activa y la construcción social de aprendizajes relevantes, generando espacios para la reflexión y sensibilización de los participantes sobre la responsabilidad social de su función de asesor del servicio comunitario.

El segundo, vinculado con las *Estrategias y Habilidades de Asesoramiento e Intervención Comunitaria*, que contempla dos apartados, uno denominado “Nociones Básicas”, en el que se exponen consideraciones elementales acerca de los tópicos propuestos en los talleres vivenciales, como la comunicación humana, escucha activa, grupo humano, aprendizaje colaborativo, liderazgo, solución de problemas y toma de decisiones, proyectos sociales y de aprendizaje-servicio. Y el otro, titulado “Descripción de las Técnicas: Aplicación y Procesamiento”, en el cual se plantean algunas consideraciones previas para su implementación y se exhibe el conjunto técnicas a desarrollar por cada taller. Éstas se presentan en forma de fichas descriptivas en las cuales se exponen los elementos siguientes: objetivo(s), momento de aplicación, duración, descripción, procesamiento, instrucciones para el facilitador y el participante, y recursos materiales.

Estos bloques de contenidos tienen como propósito proveer algunos referentes conceptuales y metodológicos para el proceso de discusión y análisis. Facilitar experiencias vivenciales que permitan al participante realizar un proceso de introspección de su conducta individual y social, tomar conciencia de sus fortalezas y de las mejoras a emprender, y adquirir una serie de estrategias y habilidades que

conlleven a un adecuado y efectivo proceso de asesoramiento e intervención comunitaria estudiantil.

Momento I: Foros Interactivos.

Referencias / Preguntas Orientadoras.

Foro I: Basamento Legal del Servicio Comunitario

Referencias para la consulta

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453, (Extraordinario), Mayo 24, 2000. (Arts. 102, 103, 132 y 135).
- Ley Orgánica de Educación. (2009) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929, (Extraordinario), Agosto 15, 2009. (Arts. 13, 14, 15, 32, y 33)
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. (2005). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 38.272, Septiembre 14, 2005.
- Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1.429 (Extraordinario), Septiembre 8, 1970. (Arts. 2 y 6).
- Reglamento Interno del Servicio Comunitario del Estudiantado de la Universidad Central de Venezuela (2006). Consejo Universitario. Universidad Central de Venezuela.

Preguntas orientadoras	▪ ¿Qué es el servicio comunitario estudiantil? ▪ ¿Qué representa el servicio comunitario en el contexto de la educación universitaria? ▪ Vinculación de la LSCEES con respecto a los artículos referidos en la CNRBV, LOE y LU. ▪ Implicaciones de la LSCEES en el ejercicio de la docencia universitaria.
Foro II: Responsabilidad Sociocomunitaria de la Educación Universitaria	
Referencias para la consulta	▪ Cecchi, N. (2006, Abril). Aprendizaje servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje-Servicio. Centro Latinoamericano Aprendizaje Servicio Solidario. Caracas. ▪ UNESCO (1998). Declaración Mundial de la Educación Superior en el Siglo XXI. Recuperado de http://www.unesco.org/cpp. ▪ UNESCO (2009). Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
Preguntas	▪ ¿Qué se entiende por responsabilidad social universitaria?

orientadoras	▪ ¿Cómo percibe su participación en dicho proceso como miembro de la comunidad universitaria? ▪ Establezca la importancia de la participación de la universidad en el desarrollo de la comunidad local. ▪ ¿En qué se diferencia la prestación del servicio comunitario en el contexto universitario con relación a sus típicas funciones de extensión?
Foro III: Comunidad: Definición, Organización y Funcionamiento	
Referencias para la consulta	▪ Ander-Egg, E. (2003). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Colección Política, Servicios y Trabajo Social. Buenos Aires: Lumen. ▪ Charlita, R. (2003). Desarrollo de la comunidad. Definición, interpretación. Teoría y Práctica. Caracas: Ediciones Centauro. ▪ Sánchez, R. (2004). Comunidad y desarrollo social. Venezuela: CONAC.
Preguntas orientadoras	▪ ¿Qué se entiende por comunidad? ▪ Describa las características más resaltantes de las comunidades de su región. ▪ ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias encontradas con las otras descripciones realizadas por sus compañeros? ▪ ¿Cuál es la importancia de conocer las particularidades de

	las comunidades a intervenir? ▪ Explique la importancia del conocimiento de las instancias que hacen vida en la comunidad y de sus funciones para la realización del servicio comunitario. ▪ Vinculación de las actividades de servicio comunitario con las organizaciones comunitarias. ▪ ¿Cuáles acciones se podrían emprender para establecer contacto con las diferentes instancias que hacen vida en la comunidad? ▪ ¿Cuáles aspectos deberían tomarse en consideración para el abordaje comunitario?
Foro IV: Aprendizaje – Servicio	
Referencias para la consulta	▪ Chamorro, N., Balbi, P. y Márquez, S. (2007). Aprendizaje servicio solidario: Una propuesta pedagógica. Montevideo: Centro del Voluntariado del Uruguay. ▪ Lamas Rojas, H. y Murrugarra Abanto, A. (s/f). Aprendizaje-servicio. Una herramienta para la promoción de resiliencia. Recuperado de http://www.monografias.com. ▪ Tapia, M. N. (2000). La Solidaridad como Pedagogía. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Preguntas orientadoras	▪ ¿Qué es el aprendizaje-servicio? ▪ Mencione ¿cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje-servicio y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ▪ ¿Cuáles son los beneficios de la metodología de aprendizaje-servicio con respecto a: formación del estudiantado, actividad docente y proceso educativo? ▪ Establezca la relación entre aprendizaje-servicio y servicio comunitario?
Foro V: Profesor-Asesor: Actitudes y Aptitudes en el Proceso de Asesoramiento	
Referencias para la consulta	▪ Aponte, E. y Durán, M. (2010, Abril). Servicio comunitario y la empatía del docente universitario: estudio de Caso. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional “La educación, desafíos y alternativas”. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Centro de Investigaciones Educativas. Universidad Central de Venezuela. ▪ Roche, R. (2006). El rol del docente en el desarrollo de actitudes prosociales, a través de proyectos de aprendizaje-servicio. Departamento de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona.

	▪ Rodríguez R., M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. Revista de Educación, 339, 59-75.
Preguntas orientadoras	▪ ¿Cuál es la razón de ser del asesoramiento? ▪ ¿Cuáles son las aptitudes y actitudes que debe poseer un profesor-asesor en el proceso de asesoramiento académico y comunitario? ▪ Implicaciones del asesoramiento en el proceso de intervención comunitaria. ▪ ¿Cuáles son sus expectativas con respecto al cumplimiento de su función como asesor comunitario estudiantil?

Momento II: Estrategias y Habilidades de Asesoramiento e Intervención Comunitaria.

Nociones Básicas para el Desarrollo del Ciclo de Talleres.

I. Comunicación humana.

Comunicación. Según Berlo (1999), la comunicación es un proceso complejo, es todo aquello que la persona le atribuye un significado, estableciéndose diversas manifestaciones de la misma. Es un acto intencional que pretende influir y afectar a los demás, al contexto y a sí mismo, para convertirse en una persona efectiva. Para su logro, es primordial, en primer lugar, el ser consciente del propósito y analizarlo. Y en segundo, el aprender a utilizar las palabras apropiadas, para expresarlo en términos de respuestas precisas para quienes van dirigidas. Para

analizar un propósito, se plantea cuatro criterios: 1) que el mismo no sea contradictorio ni inconsistente, 2) centrado en términos de la conducta humana, 3) específico y 4) compatible con las formas de comunicación.

Modelo comunicacional. Berlo (1999) propone un modelo que explica el proceso de la comunicación, que se estructura en seis componentes básicos: 1) La *fuentes de la comunicación*, que vendría a ser la persona quien construye y emite el mensaje, en función de un propósito. 2) El *encodificador*, se inicia con una señal del sistema nervioso central que ordena el mensaje. 3) El *mensaje*, se refiere al contenido a emitir. 4) El *canal*, es la vía por el cuál se transmite el mensaje. 5) El *decodificador*, es la activación de un mecanismo sensorial, que por medio del impulso nervioso envía la señal al sistema nervioso central y descifra el mensaje. 6) El *receptor de la comunicación*, quién emite una respuesta y/o manifiesta una conducta.

Factores de la fidelidad comunicacional. Para Berlo (1999) existen cuatro factores a considerar con relación a la fidelidad del proceso comunicacional entre la fuente y el receptor: 1) *Las habilidades comunicativas*, se plantean cinco: *hablar y escribir* (fuente), *leer y escuchar* (receptor) y *pensar*. Es importante, entonces, saber utilizar un vocabulario acorde que permita expresar con claridad las ideas al receptor. De la misma manera, el receptor debe estar en capacidad de recibir y descifrar el mensaje, de lo contrario el proceso se verá afectado. El *pensar* se convierte en un elemento clave dentro de la comunicación, a partir de la reflexión, de las experiencias y de la visión que se tenga frente a una situación en particular, la fuente formulará sus propósitos comunicativos y el receptor emitirá las respuestas. 2) *Las actitudes*, entendiéndose como la posición y/o postura que asume un individuo ante un hecho determinado. Implica revisar las actitudes que asume la fuente hacia sí misma, hacia el tema a abordar y hacia el receptor y

viceversa, que si no se tiene consciencia de ello, hará que la comunicación sea ineficaz. 3) *El nivel de conocimiento*, es importante determinar el grado de conocimiento que posee la fuente y el receptor sobre la temática a abordar y sobre la dinámica del proceso comunicativo. Y 4) *el sistema sociocultural*, la fuente y el receptor deben considerar el contexto donde se efectúa la comunicación, los roles sociales que se asumen y el sistema de valores y creencias culturales que subyacen a la misma.

Estilos del comportamiento comunicacional. Alfonso (s.f) plantea tres estilos básicos del comportamiento comunicacional, el pasivo, el agresivo y el asertivo, que propician una serie de interacciones comunicativas y formas de relacionarse consigo mismo y con los demás, que derivan una serie de limitaciones u oportunidades para el logro de una comunicación eficaz. Las personas que asumen el *comportamiento pasivo* tienden a renunciar a sus derechos por complacer a los demás, ignoran sus propias necesidades y permiten que otros abusen de sus derechos. Usualmente se justifican manifestando que no quieren generar problemas o no involucrarse en situaciones conflictivas. Aceptan toda crítica, sintiéndose culpables y terminan disculpándose aunque la crítica sea injusta. Aceptando muy pocas veces la responsabilidad por la calidad de sus propias vidas. En oposición, las personas que asumen el *comportamiento agresivo* suelen luchar por sus derechos hasta tal punto de llegar a violar los derechos de los demás. Asumen un comportamiento hostil, defensivo, intimidante y dominante. Intentan destacar a toda costa, discuten para defenderse de las críticas constructivas. Poseen cierta incapacidad para establecer relaciones cordiales, negociar y resolver conflictos satisfactoriamente. Mientras que el *comportamiento asertivo*, los individuos defienden sus derechos sin violar el de los demás. Muestran coherencia entre el pensamiento, la palabra, el sentimiento y la actuación. Buscan el equilibrio entre las demandas personales, grupales y sociales. Se responsabilizan por sus

acciones. Saben escuchar las críticas, las evalúan y negocian los cambios en beneficio de todos y se manejan inteligentemente ante los conflictos interpersonales.

Destrezas comunicativas del docente. Rogers (1985) expresa que el docente debe poseer unas actitudes básicas que le facilite una comunicación educativa interpersonal efectiva, como lo son: la autenticidad, el aprecio, aceptación y confianza y la comprensión empática. Al referirse a la autenticidad, esto significa que el docente debe mostrar apertura, buscar un encuentro que le permita establecer una relación persona a persona con el estudiante, tener plena conciencia de sus experiencias y sentimientos y la capacidad para comunicarlos si resulta oportuno. Mientras que el aprecio, aceptación y confianza, implica que el docente debe valorar los sentimientos, las opiniones y la humanidad de sus estudiantes, así como, demostrar confianza y respetar sus derechos humanos. Y por último, la comprensión empática, le permite al docente ubicarse desde la perspectiva del estudiante y comprender su mundo de reacciones. A su vez, Freire (1989), refiere que el docente como agente comunicador debe suscitar encuentros abiertos, libres y democráticos, valorar y respetar la dignidad y autonomía del estudiante y tomar en cuenta las experiencias de vida, saberes y valores que posee. De igual forma, el docente debe orientar su comunicación hacia la horizontalidad y la dialéctica y poseer la humildad de escuchar atentamente lo expresado por sus educandos.

II. Escucha activa

La escucha. La interacción comunicativa humana comprende el hablar y el escuchar. Tradicionalmente se le ha dado mayor relevancia al acto de hablar por considerarse el lado activo de la comunicación, mientras el escuchar suele ser visto como el pasivo. Estudios recientes apuntan hacia la necesidad de estudiar el escuchar como un proceso activo que requiere ser comprendido, explicado e

interpretado. Según Echeverría (1998), el escuchar es un factor que determina y dirige la comunicación humana confiriendo validez a lo hablado. El comunicarse implica abordar el concepto de sentido, es decir, el significado que se le atribuye al mensaje por parte de quien escucha. Esto supone una constante retroalimentación que permita constatar el sentido real de la misma entre los involucrados. Por otra parte, se confunde el oír con el escuchar. El primero corresponde a un aspecto biológico, la capacidad sensorial de percibir sonidos. Mientras que el segundo tiene por base el oír, es un acto que implica el comprender e interpretar. Sólo se puede hablar del escuchar cuando se produce una actividad interpretativa. “Es oír más interpretar”. Entonces el escuchar va más allá de la oralidad, contempla lo gestual y lo paralingüístico, en la medida que se le atribuya un sentido derivado de las interpretaciones. En consecuencia, el escuchar implica ir más allá de las palabras, contempla las acciones que ellas refieren. Es reconstruir las acciones del que habla.

Valor ético de la escucha. Para Echeverría (1998) el acto de escuchar se fundamenta en la ética, en el respeto mutuo, en la aceptación del otro como ser único y autónomo, en una atmósfera de apertura hacia el que habla. Sin estas condiciones no puede darse el acto de escuchar. No obstante, existen algunas situaciones que afectan el valor ético de escuchar como lo son: poner en duda la legitimidad del otro; considerarse superior al otro sobre la base de la religión, sexo, raza, entre otros; creerse el único con el acceso a la verdad y a la justicia; presumir que se tiene la mejor forma de ser; y olvidarse que se es un particular observador dentro de un contexto de infinitas oportunidades. En este sentido, Echeverría plantea que cada individuo es la expresión total del fenómeno humano. Concibe al ser humano en dos dimensiones, como “ser ontológico” que comparte modos de ser, y como “personas” con estilos diferentes en la forma de ser en común. Postula que el fenómeno del escuchar está basado en estas dos

dimensiones de la existencia humana. El “ser ontológico” es capaz de escuchar porque comparte una forma común de ser. Y a su vez, como “personas” se tiene distintas formas de atender a ese ser común. Es importante reconocer que se comparten modos de ser en común y aceptar al otro como un ser diferente, fomentando una apertura hacia un escuchar efectivo.

Factores que condicionan el escuchar. Según Echeverría (1998) existen algunos factores que condicionan el escuchar, entre ellos: 1) El contexto en el cual se desarrolla la conversación. 2) El estado emocional de quienes participan en la conversación. Es imprescindible observar el propio estado emocional y de la persona en el transcurso de la comunicación. 3) La historia personal. Factor que puede alterar la forma de escuchar, actúa como filtro cuando las personas se comunican. 4) La confianza. Sin la misma puede afectar la credibilidad de lo que se dice y por consiguiente, la forma en que se es escuchado y viceversa. 5) El trasfondo histórico. Como seres históricos se trascurre en dos dimensiones: en los discursos históricos y en las prácticas sociales. El primero refiere a las metanarrativas que generan una identidad colectiva, mientras que el segundo a las formas de actuar de las personas. En este sentido, el escuchar es un fenómeno complejo. En él intervienen diversos factores que afectan nuestra forma de escuchar y de ser escuchados. Una escucha efectiva asegura una convivencia sana y equilibrada. Es importante aprender a escuchar para ser capaces de vivir juntos en armonía.

III. Grupo humano

Grupo. Para Newcomb (citado por Cirigliano y Villaverde, 1997), un grupo “...consiste en dos o más personas que comparten normas con respecto a ciertas cosas y cuyos roles sociales están estrechamente intervenculados” (p.66). Esto supone vivir un proceso, constituido por diversas etapas, adquiriéndose

paulatinamente un sentido de pertenencia e identidad grupal.

Características de un grupo. Según Hargreaves (1986) y Cirigliano y Villaverde (1997) para concebir a un grupo como tal, éste debe poseer ciertas características, tales como: 1) debe ser una asociación definible, 2) debe haber una relación cara a cara, 3) los miembros tienen conciencia de grupo, 4) existe una dependencia recíproca en la satisfacción de necesidades, 5) se rigen por un conjunto de normas, 6) las personas intercambian y confrontan puntos de vista, 7) el grupo posee una estructura interna con respecto a sus roles y funciones, 8) el grupo se constituye en una fuente de aprendizaje; y por último, 9) se le atribuye importancia a los aspectos cognitivos, afectivos y socioculturales de cada miembro del grupo. Estos atributos hacen que los grupos se constituyan en una “fuerza educativa o modeladora”, cuyo potencial permite fortalecer la acción educativa

Principios básicos del grupo. Gibb (1962) (citado por Cirigliano y Villaverde, 1997), alude a ocho principios que se exponen continuación: 1) El ambiente: el grupo debe actuar dentro de un ambiente físico favorable y dispuesto de modo que estimule la participación, la espontaneidad y la cooperación entre los miembros; 2) la reducción de la intimidación: los miembros deben conocerse lo mejor posible y generar relaciones interpersonales cordiales, tolerantes y colaborativas; 3) el liderazgo distribuido: un grupo requiere de una conducción que favorezca la acción y aumente la capacidad operativa del grupo; 4) la formulación de objetivos: los miembros del grupo deben definir los objetivos, esto incrementa el compromiso y la conciencia colectiva; 5) la flexibilidad: en el grupo debe existir una actitud positiva que facilite su adaptación ante nuevas exigencias; 6) el consenso: el grupo debe establecer canales de comunicación fluidos y abiertos que permitan la negociación; 7) la comprensión del proceso: el grupo debe atender el proceso grupal, en cuanto a los roles de funcionamiento, las

actitudes, los tipos de interacción, los conflictos, las inhibiciones, entre otros; ya que la comprensión favorece la participación efectiva y permite conocer y satisfacer las necesidades personales y/o grupal. Y por último, 8) la evaluación continua: el grupo requiere evaluar continuamente el proceso grupal y el logro de sus metas, a objeto de ir introduciendo los cambios pertinentes.

Roles de funcionamiento grupal. Según Apodaka (2004) y García (2005), citando los aportes de Benne y Sheats, destacan la presencia de tres tipos de roles de funcionamiento grupal a saber: 1) los *roles de tarea y proyectos del grupo*, que envuelven las funciones de comunicación que facilitan y coordinan los esfuerzos del grupo para la consecución de la tarea, entre ellos se destacan: el iniciador, el buscador y proveedor de información y de opinión, el coordinador, el técnico de procedimientos, el crítico-evaluador y el secretario; 2) los *roles de constitución y mantenimiento de las relaciones interpersonales del grupo*, los cuales contribuyen a crear una atmósfera socioemocional favorable acorde con los intereses y metas colectivas, entre ellos se mencionan: el estimulador, el conciliador y el observador comentarista y; por último, 3) los *roles de intereses individuales o disfuncionales*, son aquellas actuaciones que atienden a intereses especiales e individuales que obstaculizan el mantenimiento y la tarea del grupo; reduciendo la productividad, la cohesión y la satisfacción grupal en el logro de las metas, destacándose entre ellos: el agresor, el bloqueador, el mundano y el buscador de reconocimiento.

IV. Aprendizaje colaborativo

Aprendizaje colaborativo. Johnson y Johnson (citado por Arteaga y Serrano, 2006), conciben el aprendizaje colaborativo como un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Un proceso en el que se va desarrollando gradualmente, entre sus miembros, el concepto de ser “mutuamente

responsables del aprendizaje de cada uno de los demás”. Se basa en la construcción del consenso a través de la cooperación de los miembros del equipo, en contraste con la competición.

Características del aprendizaje colaborativo. Según Lucero (s.f) para lograr un aprendizaje colaborativo efectivo es importante considerar las características siguientes: 1.) *Interdependencia positiva*: Los miembros del grupo deben ser conscientes de dos responsabilidades: desarrollar y aplicar lo mejor posible sus capacidades y contribuir a que sus compañeros desarrollen y apliquen también las propias capacidades. 2.) *Responsabilidad y compromiso individual*: Es la contribución personal para lograr las metas del grupo. 3.) *Interacción cara a cara*: a) Propicia la ayuda de unos a otros, intercambian recursos como información y materiales, y procesan la información más eficientemente. b) Estimula la retroalimentación para mejorar su desempeño en las tareas y responsabilidades. c) Comparten conclusiones y razonamientos para la toma de decisiones correctas. d) Se motivan unos a otros a alcanzar la meta y beneficios mutuos. e) Actúan de manera que inspiren confianza unos a otros. 4.) *Habilidades sociales*: Las habilidades interpersonales son básicas entre los individuos en cualquier ámbito de la vida. Si se han desarrollado es más factible alcanzar las metas y lograr la estabilidad en el trato con los demás y en el desempeño personal, favoreciendo el rendimiento como persona y como grupo. Es importante encauzar en los estudiantes el desarrollo de habilidades y actitudes como el reconocimiento al esfuerzo y logros de los compañeros, la solicitud e intercambio de información, la solicitud y ofrecimiento de apoyo. Y un primer paso para lograrlo es que sea el mismo profesor quien manifieste estas actitudes. Se ha encontrado que el retroalimentar a los estudiantes de manera individual sobre sus habilidades sociales favorece su rendimiento y motivación por acrecentarlas, lo cual contribuye al rendimiento grupal. 5.) *Procesamiento de grupo*: Se define como la

reflexión sobre el trabajo grupal para describir qué acciones de los participantes fueron positivas y cuales no, y tomar decisiones sobre que acciones continuar para unir esfuerzos y alcanzar metas. El procesamiento de grupo es una actividad útil no solamente para los estudiantes, sino también para el profesor, quien puede realizar también un análisis de su desempeño con el propósito de mejorarlo y mejorar su rol para alentar el aprendizaje colaborativo. La retroalimentación al desempeño individual tanto por parte del profesor como de los participantes es muy útil para la mejora del rendimiento como grupo.

V. Liderazgo

Líder. Persona que tiene la capacidad de conducir a otros en un proceso que permita alcanzar un determinado objetivo, meta o propósito.

Características de un líder. Lezama (s.f) enumera una serie de características de un buen un líder, entre ellas: 1.) *Capacidad de comunicarse:* Expresar claramente sus ideas e instrucciones. Saber escuchar y hacerse entender. 2.) *Inteligencia emocional:* Manejar sentimientos y emociones propias y ajenas. Discriminar entre ellos y utilizar esa información para guiar el pensamiento y la acción. 3.) *Capacidad de establecer metas y objetivos:* Saber hacia donde se dirige. Establecer objetivos y metas claras y factibles de lograr, tomando en consideración las reales capacidades del grupo. 4.) *Capacidad de planeación:* Definir las acciones, el tiempo y momento, las personas responsables, los recursos materiales y financieros, entre otros. 5.) *Conocer sus fortalezas y aprovecharlas al máximo y conocer sus debilidades y buscar subsanarlas.* 6.) *Hacer crecer a su gente:* Enseña a su gente, delega funciones y crea oportunidades para todos. 7.) *Carismático:* Ser agradable, interesarse y demostrar verdadero interés por la gente. 8.) *Innovador:* Buscar nuevas y mejores maneras de hacer las cosas. 9.) *Responsable:* Asumir la responsabilidad de sus propias actuaciones, considerando

las consecuencias de las mismas. 10.) *Informado y actualizado*: Saber procesar la información, interpretarla inteligentemente y utilizarla en la forma más moderna y creativa, en beneficio de todos.

Liderazgo. Chiavenato (2002), lo define como la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos.

Estilos de liderazgo. Rubino y Amat (2006) aluden a los tres estilos de relación líder-grupo expuestos por Sargent y Miller, los cuales son: 1) el *líder autocrático*, el cual se caracteriza por mantener relaciones de control, fuerza y poder, toma decisiones de forma inconsulta, utiliza el premio y el castigo para lograr sus objetivos, realiza críticas deconstructivas y fomenta la dependencia de los miembros del grupo; 2) el *líder democrático*, quien estimula la participación, sugiere y promueve la cooperación, la autodisciplina y la independencia, ayuda a clarificar los intereses y objetivos del grupo, consulta al grupo sobre las decisiones a tomar y crea un ambiente de libertad de expresión y respeto mutuo y 3) el *líder laissez faire*, el cual tiende a dejar que el grupo se dirija solo, no asume responsabilidades, mantiene una relación neutra con el grupo y trata de evitar cualquier tipo de fricción en la que requiera fijar posición. En el contexto de aula de clase, cada uno de estos estilos de liderazgo derivara ciertas reacciones en el grupo. Por ejemplo, los estudiantes frente a un docente autocrático, tienden a asumir una actitud pasiva y sumisa o por el contrario se muestran agresivos y rebeldes, siendo frecuentes los incidentes y las disputas. Ante un docente democrático, los estudiantes están orientados hacia el logro de la tarea, participan activamente, desarrollan un sentido de responsabilidad y autocontrol. Mientras que, un docente laissez faire tiende a propiciar el desorden, la indisciplina y la indecisión entre sus estudiantes.

Liderazgo transpersonal. Rubino y Amat (2006), lo definen como un “... proceso a través del cual el líder se desarrolla y promueve activamente el aprendizaje de sus colaboradores para alcanzar propósitos social y globalmente compartidos, que conduzcan al bienestar personal, organizacional, social y global” (p.109). Desde este enfoque, el docente se asume como una persona en constante proceso de formación y de crecimiento personal, propicia en sus estudiantes su desarrollo e independencia, concibe al liderazgo como una situación de interdependencia constructiva, toma en consideración los aspectos socioculturales presentes en el contexto de su intervención y su actuación se orienta hacia el logro de objetivos que busquen el bienestar personal, institucional y comunitario.

Elementos fundamentales del liderazgo transpersonal. Según Rubino y Amat (2006) son: 1.) Considera que la persona se convierte a sí mismo en líder guiado por elementos éticos, morales y sociales. Éste debe poseer la capacidad para autogerenciar su desarrollo y definir con sus colaboradores los valores, los principios éticos y morales que no pueden ser negociados y que son inherentes a todo ser humano. 2.) Promueve el desarrollo de otros para que se mueva hacia niveles cada vez más altos en su desarrollo personal y social. El líder debe ser promotor del desarrollo de otros, a quienes concibe como líderes potenciales. Promover la participación activa de sus colaboradores en los procesos de cambios. Considerar y aceptar los principios democráticos. 3.) Remueve del líder el poder para influir, hacer cambiar y transformar, hacia la interdependencia. El proceso de toma de decisiones es compartida. El líder propicia el crecimiento, el cambio, pero al mismo tiempo reconoce que durante este proceso, el individuo puede auto-promover su desarrollo y cambio. 4.) Mueve al líder de la concepción externa a la combinación de lo interno y lo externo; esto es, establece que las personas son lo que sus congéneres, comunidades y sociedades hacen de ellos, como grupo, al tiempo que también son lo que cada uno hace por sí mismo, como persona.

Entiende que existe una íntima interdependencia entre los diversos elementos sociales, y que la acción sobre uno de estos elementos, afectará a los demás. Conoce cuál es la filosofía de la organización, la cual debe estar altamente orientada para el logro de los objetivos de la misma en concordancia con el bienestar social.

VI. Resolución de problemas y toma de decisiones

Problema. Según Montes (2000), la palabra problema se utiliza para identificar cualquier situación que requiera ser atendida, que se considera insatisfactoria, pero a la vez, susceptible de ser mejorada o superada. Para abordar un problema es importante hacer una clara distinción entre causas y consecuencias, para luego pasar al planteo de soluciones concretas frente a las causas principales.

Pasos para la resolución de problemas. Napier y Gershenfeld (2002) plantean dos modelos para la solución de problemas. El primero denominado “solución racional de problemas”, que consta de seis fases, las cuales son: 1.) Identificación y reconocimiento del problema. 2.) Diagnóstico de la situación. 3.) Generación de opciones de solución, considerando las consecuencias de cada opción en relación con la condición del problema. 4.) Selección de soluciones. 5.) Ejecución de la decisión. 6.) Evaluación y adaptación. Y el segundo, llamado “solución intuitiva de problemas”, el cual tiene una mayor flexibilidad y amplio abanico de estrategias de solución, entre ellas: la formulación de preguntas orientadoras que inviten a la reflexión, la asociación de la experiencia con otras similares ya solventadas y la aplicación de diversas técnicas grupales.

Toma de decisiones. El proceso de toma de decisiones implica para el grupo poseer un claro conocimiento de cada uno de sus miembros, del grupo y del entorno,

en cuanto a la escala de valores, las normas sociales, los derechos y deberes personales, expectativas y necesidades, entre otros aspectos relevantes. Para Apodaka (2004), tomar una decisión involucra situarse en dos ámbitos, el afectivo que significa “qué es lo que se valora” y el cognitivo “conocer, analizar y evaluar la situación”. Lo que implica, según Ríos (1999), considerar algunos elementos esenciales en el proceso de toma de decisiones, tales como: 1.) Los propósitos, las metas y los objetivos; 2.) considerar todos los factores que intervienen en la situación; 3.) analizar lo positivo y lo negativo de la situación; 4.) establecer el orden de prioridades; 5.) considerar las posibles consecuencias y secuelas; 6.) explorar diversas alternativas; y 7.) consultar otros puntos de vista.

VII. Diseño y gestión de proyectos sociales y de aprendizaje-servicio

Proyecto. Ander-Egg y Aguilar Idáñez (2005) lo definen como “... la previsión, ordenamiento o premeditación que se hace para realizar algo o ejecutar una obra u operación (...) la ordenación de un conjunto de actividades que combinando recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, se realizan con el propósito de conseguir un determinado objetivo o resultado (...) que se realizan en un tiempo y espacio determinado, y que se justifican por la existencia de una situación – problema que se quiere modificar” (pp. 18-19). Por consiguiente, la planificación de un proyecto es un proceso que determina la dirección hacia adonde ir y los requisitos necesarios para poner en práctica el proyecto.

Cualidades para la gestión de proyectos de intervención social. Para Ander-Egg y Aguilar Idáñez (2005) es importante contar con ciertas cualidades personales que coadyuven en el proceso de gestión de proyectos de intervención social, tales como: 1.) *Sensitividad* para percibir y tratar los problemas, conductas, comportamiento, actitudes, conflictos, necesidades y aspiraciones de los diferentes actores sociales implicados. 2.) *Flexibilidad y estabilidad en la direccionalidad de*

las acciones, capacidad de ajustarse a las situaciones, acortando el tiempo de reacción frente al surgimiento de hechos y problemas no previstos, sin perder de vista los objetivos estratégicos. 3.) *Adaptabilidad* para cambiar el modo de abordar los problemas cuando las circunstancias así lo exijan. 4.) *Fluencia*, capacidad de convertir los problemas y los riesgos en nuevas oportunidades, que pueden ser utilizadas para lograr los objetivos propuestos. 5.) *Sinergia*, la organización, articulación y coordinación de las diferentes acciones y/o actividades, a fin de que cada una de ellas refuerce la acción y potencialidades de las otras. 6.) *Capacidad de análisis*, para saber distinguir y separar las partes de un problema y hacer una apreciación sistemática y crítica, dividiendo un problema en sus partes. 7.) *Capacidad de síntesis*, integrar los elementos o partes que constituyen una totalidad.

Diagnóstico situacional. Según Ander-Egg y Aguilar Idáñez (2001), la elaboración de un diagnóstico implica una serie de actividades, tales como: 1.) Identificación de las necesidades, problemas, centros de interés y oportunidades de mejora que presenta una situación determinada. 2.) Identificación de los factores causales o determinantes, factores condicionantes y factores de riesgo. 3.) Pronóstico de la situación, en el futuro mediano e inmediato. 4.) Identificación de los recursos y medios de acción, existentes y potenciales. 5.) Determinación de prioridades, en relación con las necesidades y problemas detectados. 6.) Establecimiento de las estrategias de acción, necesarias para enfrentar con éxito los problemas que se presentan en cada coyuntura. 7.) Análisis de contingencias, para el establecimiento del grado de viabilidad y factibilidad de intervención.

Pasos para la formulación de un proyecto social. Ander-Egg y Aguilar Idáñez (2005) plantean una serie de pasos para la elaboración de un proyecto socioeducativo, que son: 1.) **Denominación del Proyecto:** Identificar el proyecto e

indicar el marco institucional desde el cual se realizará, de forma breve. 2.)

Naturaleza del proyecto: a) *Descripción del Proyecto:* Definir y caracterizar la idea central de lo que se pretende realizar. b) *Fundamentación o Justificación:* Criterios y razones que justifican la realización del proyecto, denotándose su prioridad en la búsqueda de la solución al problema y especificando el por qué la propuesta es la más adecuada y viable para su resolución. c) *Marco institucional:* Indicar la organización responsable. Señalar la visión y misión de la misma. d) *Finalidad del Proyecto:* Impacto que se pretende lograr (solo en caso de que el proyecto esté inserto dentro de un programa o plan). e) *Objetivos:* Indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretende alcanzar con su realización. Éstos deben ser: *Claros:* Formulados en un lenguaje comprensible y preciso, fáciles de identificar. *Factibles:* Posibles de alcanzar con los recursos disponibles, con la metodología adoptada y dentro de los plazos previstos. *Pertinentes:* Tienen una relación lógica con el tipo de problema que se pretende solucionar. f) *Metas:* Servicios que se prestarán y/o necesidades que se cubrirán. g) *Beneficiarios:* Identificar los beneficiarios directos e indirectos. h) *Productos:* Los resultados específicos de las actividades realizadas a través del uso de insumos planificados. i) *Localización física y cobertura:* Determinar el área donde se ubicará y el espacio físico que cubrirá el proyecto en cuanto a la prestación de servicio o área de influencia. 3.) **Metodología:** Proporciona las herramientas y las técnicas mediante las cuales intentará transformar la realidad con el fin de mejorarla. La metodología constituye el eje central de un proyecto. Para el proceso metodológico es conveniente tener en cuenta: Las actividades a desarrollar en el proyecto. Se especifican las acciones a realizar así como la planificación de actividades variadas para alcanzar los objetivos del proyecto. 4.) **Determinación de los plazos de las actividades y de los recursos necesarios:** a) *Plazos de Actividades:* Corresponden a las diversas acciones desde el inicio del proyecto

hasta el final del mismo. Tiene como finalidad establecer las etapas del proyecto e indicar en qué fechas ha de llevarse a cabo las actividades. Las etapas se encadenan en secuencias sucesivas y coordinadas que se articulan entre sí. Se determina la duración de cada etapa se define la secuencia de las mismas en el proyecto. b) *Recursos necesarios*: Para realizar un proyecto es necesario contar con unos recursos que posibiliten que el proyecto se lleve a cabo. Los recursos a prever son los humanos (con quién hacer), materiales y financieros (con qué hacer). 5.) ***Impacto estimado***: Proyectar un resultado estimado, apoyándolo en los indicadores iniciales y en el resultado de las conclusiones, surgidas del procesamiento de datos obtenidos (entrevistas, encuestas, observaciones, etc.) y el marco de teoría (aportados en la fundamentación).

Proyecto de aprendizaje-servicio. Para Lamas Rojas y Murrugarra Abanto (s.f), un proyecto de aprendizaje-servicio “...está orientado explícita y planificadamente a ofrecer un servicio solidario eficaz y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello es necesario, por ejemplo, efectuar un diagnóstico adecuado de las necesidades comunitarias, conectar la acción del servicio con los contenidos disciplinares, planificar instancias de reflexión sobre la actividad, y evaluar no sólo el impacto en la formación personal, afectiva y en valores de los estudiantes, sino también los aprendizajes disciplinares adquiridos y la calidad del servicio brindado” (p. 2). Requiriéndose de una adecuada planificación y orientación, que permita nutrir la práctica didáctica, generando procesos de reflexión sobre el quehacer de las instituciones educativas y de su responsabilidad social.

Elaboración, ejecución y evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio. El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) (2006), presenta un itinerario a seguir que consta de tres etapas, cada una de ellas

comprende una serie de pasos: **Primera Fase: Diagnóstico y planificación:** 1.) Conocimiento y comprensión del concepto de aprendizaje- servicio, y motivación para desarrollar el proyecto. 2.) *Diagnóstico participativo:* Identificación de la necesidad/problema y análisis de la posibilidad de respuesta desde la institución educativa. 3.) *Diseño y planificación del proyecto:* Fundamentación. Objetivos y contenidos del servicio solidario y del aprendizaje. Destinatarios del servicio solidario. Actividades de servicio y de aprendizaje. Cronograma tentativo. Responsables. Recursos humanos, materiales y financieros. Y evaluación de la coherencia interna del proyecto. **Segunda Fase: Ejecución del proyecto:** 1.) Establecimiento de alianzas institucionales y obtención de recursos. 2.) Implementación y gestión del proyecto de servicio solidario. 3.) Desarrollo de los contenidos de aprendizaje asociados al mismo. **Tercera Fase: Evaluación y sistematización final:** 1.) *Evaluación y sistematización final:* Evaluación de la factibilidad de continuidad y multiplicación de los proyectos de aprendizaje-servicio. Dimensiones de la evaluación: a) *De la calidad del servicio:* Cumplimiento de los objetivos acordados. Impacto en la calidad de vida y satisfacción de los destinatarios. b) *De la calidad de los aprendizajes:* Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. 2.) *Reconocimiento a los protagonistas:* El uso de la metodología de aprendizaje-servicio permite en primer lugar, acercar a las instituciones educativas al trabajo con las comunidades, aportando soluciones reales a los problemas planteados. En segundo lugar, contribuye a la formación académico-social de los estudiantes, por medio de la integración de los contenidos académicos con las actividades de servicio. Y por último, genera un proceso reflexivo sobre las realidades comunitarias, la función de las instituciones educativas en los procesos de transformación social, y el aprendizaje y fortalecimiento de los valores prosociales en los actores involucrados.

Descripción de las Técnicas: Aplicación y Procesamiento.

Consideraciones previas.

Se aluden elementos básicos previos a considerar para la implementación de las técnicas que se mencionan a posterior, tales como: definición de técnica de grupo, momentos de aplicación y normas generales.

- a. Definición de técnica de grupo:** Conjunto de procedimientos y procesos con una estructura lógica, que se utilizan para facilitar el funcionamiento de un grupo para el logro de una(s) meta(s) determinada(s) y para el fortalecimiento y desarrollo personal de sus miembros. (García, 2005).
- **Momentos de aplicación:** **Inicio:** Son aquellas que tienen por finalidad facilitar el inicio de las actividades de grupo. **Desarrollo:** Sesión intermedia, de apoyo o mantenimiento del trabajo grupal, de discusión y resolución de problemas. Se cuentan con las técnicas para 1.) Sensibilizar, cohesionar e integrar al grupo; 2.) Discutir, informar y analizar temas o contenidos en particular; y 3.) Mejorar y desarrollar habilidades. **Cierre:** Culminación del trabajo grupal. Contempla una evaluación cognitiva y afectiva del proceso y de los contenidos desarrollados.
- b. Normas generales para la implementación:** Conocer la estructura, dinámica y posibilidades de riesgo de la técnica. Poseer un objetivo claro y bien definido. Propiciar una atmósfera cordial y democrática. Asumir una actitud de aceptación, escucha y cooperación. Estimular la participación y cooperación entre de los miembros del grupo (Cirigliano y Villaverde, 1.997).

Técnicas / Fichas Descriptivas.

1. El aviso clasificado

Contenido: Presentación e Integración Grupal.

Objetivos(s): 1.) Conocer a los miembros que conforma el grupo. 2.) Crear una atmósfera cordial de trabajo grupal. 3.) Determinar las expectativas del grupo con respecto al ciclo de talleres.

Momento de Aplicación: Inicio.

Número de Participantes: 15 a 20.

Duración: 40 min.

Descripción: El facilitador solicita a los participantes que elaboren un aviso clasificado, considerando los aspectos siguientes: 1.) Nombre. 2.) Cualidades personales y profesionales. 3.) ¿Qué ofrece al grupo? 4.) ¿Qué aspira recibir del taller? 5.) Crear un logo. Posteriormente, se pide a los participantes que se ubiquen en círculo y presenten sus avisos. Finalmente, cada participante elige uno de los avisos expresando el por qué de su elección.

Preguntas Orientadoras: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué aspectos poseen en común? ¿Qué pueden ofrecer y qué aspiran lograr como grupo? ¿Cómo podríamos funcionar como grupo de aprendizaje?

Instrucciones

Facilitador	Participante
Da instrucciones claras y precisas Entrega el material a cada participante para la elaboración del aviso. Pide a los participantes que formen un	<i>Sigue instrucciones</i> Elabora el aviso. Forma un círculo. Se presenta a los demás.

círculo y se presenten. Solicita a los participantes que seleccionen uno de los avisos de sus compañeros y explique las razones de su elección.	Selecciona un aviso y expresa las razones de su elección.
--	---

Recursos Materiales: Láminas de Cartulina. Marcadores Gruesos de Colores.

Fuente de la Técnica: Matías Sales (2000). Versión adaptada por la autora. 2010.

2. Asertividad

Contenido: Comunicación Asertiva.

Objetivo(s): 1.) Conocer los comportamientos asertivos en sí mismo y en los demás.
2.) Valorar los comportamientos asertivos como apropiados en la relación intra e interpersonal. 3.) Valorar la comunicación asertiva en el proceso de asesoramiento.

Momento de Aplicación: Desarrollo.

Número de Participantes: 15 a 20

Duración: 40 min

Descripción de la Técnica: El facilitador introduce el concepto de comunicación y los factores que inciden en ese proceso. Luego divide a los participantes en 3 grupos, a cada uno le corresponde representar una situación vinculada con el ámbito familiar, educativo o comunitario, evidenciándose los estilos básicos de comunicación (pasivo, agresivo y asertivo). El ámbito de la situación y los estilos serán asignados al azar a cada grupo. Al finalizar las representaciones se realizará una puesta en común de los aspectos observados, considerando las características de cada estilo y sus implicaciones en la dinámica interpersonal.

Preguntas Orientadoras: ¿Cómo fue la representación de cada persona? ¿Cómo se sintió cada actor con su papel? ¿Se identificó con el estilo de comunicación representado? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del estilo de conducta representado en cada situación? ¿Cuáles serían las implicaciones de cada uno de

estos estilos en el proceso de asesoramiento del estudiante?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Introduce el contenido. - Organiza al grupo en tres equipos. - Asigna al azar la actividad a cada grupo. - Dirige el proceso de discusión de los aspectos observados en el desarrollo de la actividad. - Establece la importancia de una comunicación asertiva en el proceso de asesoramiento.	- Escucha con atención. - Sigue instrucciones. - Planea la situación y la representa. - Participa en el proceso de discusión.

Recursos Materiales: Video beam, laptop, hojas y lápiz.

Fuente de la Técnica: Dulcic y Fajardo (2005). Versión adaptada por la autora, 2010.

3. Grupos de escucha en tercias

Contenido: Escucha Activa.

Objetivo(s): 1.) Identificar las barreras que existen para una escucha activa. 2.)

Valorar la importancia de la escucha activa en el proceso comunicativo.

Momento de Aplicación: Desarrollo.

Número de Participantes: 15 a 20.

Duración: 40 min.

Descripción: El facilitador solicita a los participantes que formen grupos de tres personas, le asigna a cada uno de los miembros del subgrupo la letra A, B y C y entrega una hoja con una lista de temas de discusión (Temas: 1. El servicio comunitario. 2. La comunidad. 3. Aprendizaje-servicio. 4. Responsabilidad social. 5. Actitudes del profesor en el asesoramiento). Seguidamente, el facilitador expresa lo siguiente: El participante A es el que va a hablar primero, y escoge el tema que va a ser discutido y lo desarrolla. El participante B es el primero que escucha, éste una vez realizada la intervención del que habla, debe resumir en sus propias palabras y sin hacer anotaciones. El participante C es el primero en ser el árbitro, el cual deberá estar atento a lo que exprese el que habla y del resumen del que escucha, vigilando que éste no omita, distorsione, añada algo a lo que el orador dijo. Igualmente, hacer un registro de observación de la comunicación no verbal. Tanto el orador como el árbitro tienen libertad para interrumpir y corregir cualquier malentendido, si se considera que el resumen no es correcto. El desarrollo de este proceso tomará siete minutos. Posteriormente, se intercambia los roles: el participante B se convierte en el orador, el participante C es el que escucha, y el participante A es el árbitro, y luego el miembro C es el orador, A el que escucha y B el árbitro. Estableciendo los siete

minutos para cada momento. Pasado el tiempo, el facilitador hace las preguntas relativas al procedimiento.

Para finalizar, el grupo total llega a unas conclusiones sobre las barreras que encontraron para realizar una escucha activa.

Preguntas Orientadoras: ¿Cuáles fueron las dificultades que experimentaron en cada una de las representaciones que realizaron: escucha, orador y árbitro? ¿Cuáles barreras surgieron durante el ejercicio de escucha? ¿Cuáles podrían ser los puentes de la comunicación ante las barreras encontradas?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Solicita al grupo la formación de tríos. - Pide a cada miembro del trío que se asigne una letra A, B o C. - Entrega a cada trío al azar un tema de discusión. - Da instrucciones con respecto al papel que se le ha asignado a cada letra. - Pide que se discuta sobre el tema	- Se reúne en trío. - Se asigna una letra A, B o C. - Selecciona al azar un tema de discusión. - Sigue instrucciones con respecto al rol que debe representar por letra. - Habla, escucha u observa en el proceso de discusión del tema durante siete minutos. - Intercambia roles.

durante siete minutos. - Solicita que se intercambien los roles. - Dirige el proceso de discusión de las observaciones realizadas durante el ejercicio.	- Participa en el proceso de discusión de las observaciones realizadas.
Recursos Materiales: Hojas con los temas de discusión y hojas blancas para registrar la información.	
Fuente de la Técnica: GERZA. Versión adaptada por la autora, 2010.	

4. ¿Qué tan asertivo y escucha soy?

Contenido: Asertividad y escucha activa

Objetivo(s): 1.) Reflexionar sobre su compartimiento comunicacional y su capacidad de escucha.

Momento de Aplicación: Cierre.

Número de Participantes: 15 a 20.

Duración: 40 min.

Descripción de la Técnica: El facilitador solicita a los participantes que formen parejas y le entrega dos cuestionarios a cada participante y se le pide que los responda de forma individual. Una vez contestado los cuestionarios, cada pareja debe comentar entre sí, las respuestas. El facilitador guía el proceso para que el grupo analice como puede aplicar lo aprendido en el proceso de asesoramiento del estudiante.

Preguntas Orientadoras: ¿Qué fue lo que aprendieron acerca de la efectividad de su comunicación y de su propia escucha? ¿Cuáles cambios pueden hacer en su forma de comunicarse y de escuchar? ¿Cómo puede aplicar lo aprendido en el proceso de asesoramiento?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Solicita al grupo formar parejas.	- Se reúne en pareja.

- Entrega los cuestionarios. - Solicita que llenen los cuestionarios de forma individual y luego comentar las respuestas en pareja. - Guía el proceso de discusión de los elementos contemplados en los instrumentos.	- Llena los instrumentos. - Comparte las respuestas en pareja. - Participa en el proceso de discusión.
---	--

Recursos Materiales: Cuestionario y lápiz para cada participante.

Fuente de la Técnica: GERZA. Versión adaptada por la autora, 2010.

Instrumento N. 1: ¿Cuán Asertivo es Usted?

Instrucción: Al responder piense en quejas o conflictos que ha tenido con otras personas en los últimos meses o semanas. Decida el grado en que cada afirmación caracteriza su comportamiento. Sea sincero. Escala valorativa: Siempre o casi siempre (5), Muchas veces (4), A veces (3), Pocas veces (2) y Nunca o casi nunca (1).

	Yo	Pareja
1. Cuando he tenido quejas específicas, yo: he dicho cual es mi queja.		
2. Me he detenido a pensar sobre el curso de acción más adecuado que debo tomar.		
3. He conversado con la otra persona involucrada sobre la situación problemática, para evitar malentendidos.		

4. He considerado las posibles consecuencias de mi comportamiento antes de hablar.		
5. Ha descrito objetivamente lo que me ha molestado a la otra persona involucrada en la situación.		
6. He expresado mis sentimientos sin ninguna restricción.		
7. Las he dicho sin acusar ni ofender a nadie.		
8. Las he dicho sin tratar de interpretar cuáles han sido las razones que han motivado a la otra persona a actuar de determinada forma.		
9. He pensado en la mejor solución para resolver el problema.		
10. He comunicado mi preocupación por la otra persona.		
11. He dicho lo necesario de manera clara y breve.		
12. Me he expresado con voz clara firme.		
13. He mirado directamente a la otra persona.		
14. He utilizado la gesticulación adecuada para expresar el problema.		

Interpretación de los Resultados: Asertivo....70 y más puntos. Revise su asertividad....35 a 69 puntos. Alerta, poco asertivo....34 y menos puntos.

Fuente: Perera (2001)

Instrumento N. 2: Capacidad de Escucha

Instrucción: Decida el grado en que cada afirmación caracteriza su comportamiento.

Sea sincero. Escala valorativa: Totalmente Cierto (5). Cierto (4). Puede ser (3). Puede ser (2). Totalmente falso (1).

	Yo	Pareja
--	-----------	---------------

1. Me gusta escuchar cuando alguien está hablando.		
2. Acostumbro animar a los demás para que hablen.		
3. Trato de escuchar aunque no me caiga bien la persona.		
4. Escucho con la misma atención sí el que habla es hombre o mujer, joven o viejo.		
5. Escucho con la misma o parecida atención si el que habla es mi amigo, mi conocido o si es desconocido.		
6. Dejo de hacer lo que estaba haciendo cuando le hablo.		
7. Miro a la persona con la que estoy hablando.		
8. Me concentro en lo que estoy oyendo ignorando las distintas reacciones que ocurren a mi alrededor.		
9. Sonrío o demuestro que estoy de acuerdo con lo que dicen. Animo a la persona que está hablando.		
10. Pienso en lo que la otra persona me está diciendo.		
11. Trato de comprender lo que me dicen.		
12. Trato de escudriñar por qué lo dice.		
13. Dejo terminar de hablar a quien toma la palabra, sin interrumpir.		
14. Cuando alguien que está hablando duda en decir algo, lo animo para que siga adelante.		
15. Trato de hacer un resumen de lo que me dijeron y pregunto si fue eso realmente lo que quisieron comunicar.		

16. Me abstengo de juzgar prematuramente las ideas hasta que hayan terminado de exponerlas.		
17. Sé escuchar a mi interlocutor sin dejarme determinar demasiado por su forma de hablar, su voz, su vocabulario, sus gestos o su apariencia física.		
18. Escucho aunque pueda anticipar lo que va a decir.		
19. Hago preguntas para ayudar al otro a explicarse mejor.		
20. Pido, en caso necesario, que el otro explique en qué sentido está usando tal o cual palabra.		

Fuente: GERZA

5. El puente

Contenido: Grupo

Objetivo(s): 1.) Conceptualizar grupo humano. 2.) Identificar las características de un grupo. 3.) Establecer la importancia de los grupos en la consecución de objetivos.

Momento de Aplicación: Inicio.

Número de Participantes: 15 a 20.

Duración: 40 min.

Descripción: Se dibuja una fila estrecha en el suelo utilizando para ello tirro blanco. Luego se les pide a los participantes que se ubiquen en la fila. El facilitador inicia con la narración de una historia que los participantes la asumirán como propia. El facilitador cuenta que “Un profesor-asesor del Servicio Comunitario y sus estudiantes deciden viajar a una isla, con motivo de haber culminado satisfactoriamente las prácticas comunitarias. Para llegar a la isla se trasladaron en barco. Ya cercano a la isla, el barco presentó fuertes fallas en el motor. Por lo que deciden utilizar un viejo puente aéreo que se encontraba en el barco. Sin embargo, el cruzarlo implica en primer lugar, ordenarse por mes y día de nacimiento, iniciándose con el mes de enero y finalizando con el mes de diciembre, sin salirse de los límites de la fila dibujada en el suelo. Además de esto, el grupo debe velar porque los compañeros no crucen las líneas paralelas de la fila, motivado que a los lados se encuentran unos tiburones al acecho”. Una vez el grupo ordenado, cruzan el puente hacia la isla, en este caso,

hacia sus asientos. Posteriormente, el facilitador iniciará un proceso de discusión sobre la definición y características del grupo; así como, del proceso grupal vivenciado.

Preguntas Orientadoras: ¿Cómo se sintieron con la experiencia? ¿Qué aspectos observaron en los miembros del grupo? ¿Qué procesos se dieron en el grupo? ¿Qué es un grupo? ¿Cuál es la importancia del trabajo en grupo para la prestación del servicio comunitario?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Dibuja la fila en el suelo con el tirro. - Pide a los participantes que se ubiquen en la fila. - Narra la historia y expresa las instrucciones. - Vela porque los participantes no crucen la línea y chequea el orden de los participantes. - Dirige el proceso de discusión de los aspectos vivenciados en el ejercicio.	- Se ubica en la fila. - Escucha con atención la historia y sigue las instrucciones. - Aplica estrategias para ordenarse por mes y día de nacimiento. - Expresa y participa en el proceso de discusión de los aspectos vivenciados en el ejercicio.

Recursos Materiales: Tirro blanco.

Fuente de la Técnica: Desconocida. Versión adaptada por la autora, 2010.

6. Armandó un rompecabezas

Contenido: Roles de funcionamiento.

Objetivo(s): 1.) Identificar los diferentes roles de funcionamiento grupal y analizar sus implicaciones en el logro de objetivos colectivos e individuales.

Momento de Aplicación: Desarrollo.

Número de Participantes: 15 a 20.	Duración: 60 min.
--	--------------------------

Descripción: La técnica consta de dos momentos: 1.) El facilitador conforma al azar cuatro equipos de trabajo. Entrega a cada uno un rompecabezas y le asigna a cada miembro un rol de funcionamiento el cual deberá asumirlo en el momento de la actividad sin dar a conocer al resto del grupo el rol asignado. Se estipula un tiempo de 5 minutos exactos para armar el rompecabezas. Concluido el tiempo, se chequea cuáles grupos lograron armarlos y cuáles no. Se apertura un espacio para el comentario de la experiencia, ¿qué sucedió mientras se armaba el rompecabezas?. Y 2.) Se le pide a cada participante que diga ¿qué rol le tocó asumir?, ¿cómo se sintió?, ¿se identificó con el rol? y ¿ha observado este tipo de comportamiento en grupo de trabajo?. El facilitador explica brevemente las tres clasificaciones de los roles de funcionamiento grupal, y entre el facilitador y los participantes, clasifican los roles de funcionamiento de acuerdo a: 1.) Tarea. 2.) Constitución y mantenimiento. 3.)

Disfuncionales.

Preguntas Orientadoras: De los roles mencionados, ¿con cuál o cuáles me identifico más? ¿Cuáles son las ventajas y/o desventajas de los roles asumidos? ¿Cuáles son las consecuencias que acarrea en un grupo el asumir un rol disfuncional? ¿Cuál sería la importancia de los roles de mantenimiento en un grupo para el logro de objetivos?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Conformar cuatro equipos de trabajo. - Asigna a cada equipo un rompecabeza y los roles de funcionamiento. - Da instrucciones. - Chequea el tiempo y el proceso vivido en la actividad. - Explica brevemente las clasificaciones de los roles de funcionamiento grupal.	- Se reúne en grupo. - Arma el rompecabezas y asumir el rol asignado. - Expresa lo vivido en la actividad. - Ubica los roles de funcionamiento de acuerdo a las clasificaciones propuestas.

Recursos Materiales: Cuatro rompecabezas. Sobres manila. Fichas de asignación de rol. Pizarra magnética, marcadores gruesos de pizarra y borrador.

Fuente de la Técnica: Elaboración de la autora, 2010.

7. Philips 66

Contenido: Grupo y Aprendizaje Colaborativo

Objetivo(s): 1.) Conceptualizar grupo de aprendizaje colaborativo. 2.) Conocer las características más resaltantes de los grupos de aprendizaje colaborativo.

Momento de Aplicación: Desarrollo.

Número de Participantes: 15 a 20.

Duración: 40 min.

Descripción: Consiste en la discusión de un tema por seis personas, durante seis minutos. La realización de esta técnica implica tres momentos: 1.) El facilitador plantea el tema sobre el “Grupo de Aprendizaje Colaborativo”. Posteriormente, solicita a los participantes que se organicen en grupos de seis participantes donde se designe un secretario y un coordinador para discutir los elementos centrales del planteamiento expuesto por el facilitador. 2.) Cada integrante expresa sus ideas en un tiempo de un minuto. Durante la discusión el coordinador controla la participación de cada miembro y el secretario anota las ideas expresadas. Finalizados los seis minutos de discusión, el sub-grupo dispone de unos minutos para elaborar una conclusión. 3.) El secretario de cada sub-grupo lee las conclusiones obtenidas y el facilitador o alguno de los participantes anota en el pizarrón una síntesis de las mismas. Luego se procede a elaborar un resumen final basado en lo expuesto por cada sub-grupo.

Preguntas Orientadoras: ¿Importancia de los grupos de aprendizaje colaborativo en el contexto educativo? ¿Importancia del asesoramiento en la conformación de grupos

de aprendizaje colaborativo? ¿Cuáles estrategias podría implementar para crear grupos de aprendizaje colaborativo?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Expone el tema. - Solicita la conformación de grupos de seis participantes y elección del coordinador y el secretario del cada grupo. - Establece un tiempo para la actividad. - Guía el proceso de presentación de las conclusiones y de reflexión de cada grupo.	- Escucha el tema propuesto por el facilitador. - Se reúne en grupos de seis. - Selecciona coordinador y secretario. - Plantea su punto de vista con relación al tema. - Cada sub-grupo presenta sus conclusiones. - Participa en el proceso de discusión.

Recursos Materiales: Video beam y laptop. Hojas de papel bond. Marcadores gruesos.

Fuente de la Técnica: Vásquez de Rodríguez (1984). Versión adaptada por la autora, 2010.



8. Lectura reflexiva guiada

Contenido: Grupos colaborativos.

Objetivo(s): 1.) Valorar los grupos colaborativos en el proceso de aprendizaje y en la prestación del servicio comunitario.

Momento de Aplicación: Cierre.

Número de Participantes: 15 a 20.

Duración: 30 min.

Descripción: Consiste en leer una breve lectura reflexiva titulada “Asamblea en la Carpintería”. Una vez concluida, propiciar el espacio para comentarios y opiniones por parte de los participantes con respecto al contenido de la lectura, generando un proceso de reflexión individual y grupal.

Preguntas Orientadoras: ¿Qué aspectos centrales se pueden denotar en la lectura? ¿Qué consideraciones tienen al respecto? ¿Cuál es la importancia de centrarse en las fortalezas más que en las debilidades de los miembros del grupo, para el desarrollo del trabajo en las comunidades?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Reparte la lectura “Asamblea en la Carpintería”. - Lee la lectura. - Apertura un espacio para comentarios,	- Sigue la lectura “Asamblea en la Carpintería”. - Comenta y opina sobre el contenido de la lectura.

opiniones y/o reflexiones.	
- Orienta en proceso de discusión.	

Recursos Materiales: Fotocopias de la Lectura “Asamblea en la Carpintería”

Fuente de la Técnica: Elaboración de la autora, 2010.

Lectura Reflexiva: ASAMBLEA EN LA CARPINTERÍA

Cuentan que en una Carpintería hubo una vez una extraña Asamblea. Fue una reunión de herramientas para arreglar las diferencias. El martillo ejerció la Presidencia, pero la Asamblea le notificó que tenía que renunciar ¿La causa? ¡Hacía demasiado ruido! Y además se pasaba el tiempo golpeando a los demás. El martillo aceptó, pero no sin antes pedir la expulsión del tornillo, debido a que era muy enrollado. Ante el ataque del martillo, el tornillo aceptó también, pero a su vez pidió la expulsión de la lija. Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás. La lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro, porque siempre se la pasaba midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto. En eso entró el carpintero, se puso el delantal y comenzó su trabajo. Utilizó el martillo, el tornillo, la lija, el metro y finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un lindo mueble.

Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la Asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo: *“Señores, ha quedado demostrado que **TODOS** tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con **NUESTRAS CUALIDADES**, eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos ya en nuestros puntos negativos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos positivos”*.

La Asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, que el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas... Observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un equipo eficaz: capaz de producir muebles de calidad, orgullosos de sus fortalezas y de poder trabajar juntos.

Ocurre lo mismo con nosotros, los seres humanos. Observemos y comprobemos, cuando en cualquier lugar se trabaja en función de buscar los defectos en los demás, la situación se vuelve tensa y el ambiente negativo, pesado. En cambio, cuando se trata con sinceridad de percibir y hacer que los demás perciban sus puntos fuertes en el trabajo común, es cuando florecen los mejores logros humanos.

Es fácil encontrar defectos, cualquiera puede hacerlo, porque estamos condicionados a ello; pero encontrar cualidades, eso es para los espíritus superiores, seres capaces de inspirar todos los logros humanos.

Autor desconocido

9. Tú como líder

Contenido: Líder: Características.

Objetivo(s): 1.) Identificar las cualidades y las competencias que caracterizan a un líder.

Momento de Aplicación: Inicio.

Número de Participantes: 15 a 20.	Duración: 50 min.
--	--------------------------

Descripción: Se le suministra a cada participante una hoja en blanco. En ella deberá elaborar una breve síntesis curricular para postularse a líder, señalando sus cualidades personales y competencias profesionales que posee para asumir esa función. Una vez elaboradas las síntesis curriculares, el facilitador las recoge y forma tríos. Cada trío representará a un equipo evaluador quien deberá seleccionar a la persona que reúna las condiciones para tal función, para ello deberá establecer unos criterios de selección. Posteriormente, el facilitador distribuye las síntesis curriculares a cada trío velando que sean de personas distintas a las que conforman el grupo. Cada trío las revisa y discute. Al finalizar, cada grupo deberá presentar los criterios de selección, su elección y justificarla. Para cerrar, el facilitador retoma los aspectos planteados por el grupo y elabora conclusiones con respecto a las características más destacables que debe poseer un líder.

Preguntas Orientadoras: ¿Cuáles cualidades y competencias básicas debería poseer un líder? ¿Implicaciones para el desempeño efectivo de la función de líder en el proceso de asesoramiento comunitario?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Entrega las hojas a los participantes. - Da las instrucciones. - Forma los tríos.	- Elabora la síntesis curricular atendiendo a los aspectos solicitados. - Se agrupa en tríos.

- Chequea el proceso. - Orienta el proceso de discusión. - Elabora conclusiones referidas a las características de un líder.	- Elabora los criterios de selección del líder. - Revisa y discute las síntesis curriculares. - Presenta su elección. - Participa en el proceso de discusión.
--	--

Recursos Materiales: Hojas blancas, lápices, pizarra magnética o pizarrón, marcadores de pizarra o tizas y borrador.

Fuente de la Técnica: Elaboración de la autora, 2010.

10. Discusión dirigida/mapa mental

Contenido: Liderazgo Transpersonal.

Objetivo(s): 1.) Analizar el papel del liderazgo en el trabajo con grupos. 2.) Discutir las características principales que sustentan el liderazgo transpersonal y sus implicaciones en el asesoramiento comunitario.

Momento de Aplicación: Desarrollo.

Número de Participantes: 15 a 20.

Duración: 60 min.

Descripción: La presente técnica consta de dos momentos: 1.) El facilitador entrega a cada participante una hoja de preguntas sobre un conjunto de afirmaciones referidas a la figura del líder y su liderazgo, para responder si o no, según convenga a cada una

de las frases expuestas. Esta hoja debe llenarse de forma individual y luego ser compartida en tríos para llegar a unas conclusiones finales y exponerlas. 2.) El facilitador expone el tema sobre el “Liderazgo Transpersonal” (Ver punto IV. Liderazgo, en Nociones Básicas para el Desarrollo del Ciclo de Talleres o utilizar otra lectura a criterio del facilitador). Posteriormente, solicita a los participantes que se organicen en pequeños grupos de trabajo para responder a las preguntas siguientes: ¿Qué es el liderazgo transpersonal?, ¿Cuáles son las características que lo componen? ¿Cómo se visualiza el líder desde esta perspectiva? e ¿Implicaciones del liderazgo transpersonal en el proceso de asesoramiento comunitario?. Como producto final de la discusión cada grupo debe elaborar y presentar un mapa mental. Finalmente, el facilitador presenta un breve resumen integrador de todo lo planteado en ambos momentos.

Preguntas Orientadoras: ¿Qué conocimientos previos poseían al respecto? ¿Qué nuevos aprendizajes obtuvieron?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Entrega hoja de preguntas a los participantes. - Da las instrucciones. - Chequea la actividad.	- Llena la hoja de preguntas de forma individual y luego discute las mismas en grupos de tres. - Conversa con el grupo en función de

- Expone el tema sobre el liderazgo transpersonal. - Dirige el proceso de discusión. - Presenta un resumen integrador de la temática planteada.	- las preguntas formuladas. - Elabora un mapa conceptual. - Participa en el proceso de discusión.
---	---

Recursos Materiales: Hojas de preguntas, láminas de papel bond, marcadores de colores gruesos y finos, tijeras, revistas, pega blanca o barra adhesiva, tirro, laptop y video beam.

Fuente de la Técnica: Botero (2004). Versión adaptada por la autora, 2010.

Hoja de Preguntas

Responder Si o No a cada una de estas frases, según su criterio.

	Sí	No
1. En un grupo con un líder todos deben sentirse libres de dar sus ideas.		
2. Lo mejor es que unos pocos tomen las decisiones para el grupo; así no se gasta tiempo discutiendo		
3. Cuando hay diferencias de ideas en el grupo, el líder debe tomar la decisión.		
4. Un buen líder no debe mandar sino servir al grupo.		
5. A veces el líder puede imponerse sobre los demás cuando el tema de discusión vaya a terminar mal.		
6. Para ayudar al grupo a mejorarse, el líder debe ponerse al servicio del grupo.		
7. El líder efectúa cambios en el grupo más fácilmente cuando él obra el cambio en sí mismo primero.		
8. Un buen líder sabe hacer que los miembros del grupo lo obedezcan.		
9. Un grupo funciona mejor cuando todos obedecen al líder sin discutir.		

11. Descubriendo problemas y sus soluciones

Contenido: Solución de problemas.

Objetivo(s): 1.) Identificar y compartir una problemática social vinculada con la prestación del Servicio Comunitario en el contexto particular de cada región. 2.) Vivenciar los pasos para el planteo de problemas y la búsqueda de alternativas de solución.

Momento de Aplicación: Desarrollo.

Número de Participantes: 15 a 20.

Duración: 60 min

Descripción: La técnica consta de cinco momentos: 1.) El facilitador invita a los participantes a pensar en una problemática que pueda generarse en la prestación del Servicio Comunitario situándose en el contexto de la región o local. 2.) Individualmente, cada participante enunciará el problema por escrito. Luego formará pareja con otro, y ambos conversarán sobre los problemas enunciados y agregarán otros que surjan del diálogo. 3.) Las parejas formarán cuartetos. Allí, cada pareja presentará los problemas y, entre otros, delimitarán un campo problemático al que pertenezca el tema. Seguidamente, confeccionarán una lista de problemas ordenados según prioridades (mayor a menor o viceversa). 4.) En plenario, cada cuarteto presentará su lista de problemas. El facilitador actuará como moderador y todos juntos

construirán una única lista de problemas. 5.) Una vez presentada la lista de problemas, priorizarán los mismos y propondrán una serie de alternativas. Las cuales se expondrán y se argumentarán.

Preguntas Orientadoras: ¿En qué se fundamentaron para llegar a los problemas planteados? ¿Cómo se organizaron para trabajar en función de proponer las posibles alternativas de solución al problema seleccionado? ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas para llegar a tomar decisiones?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Da las instrucciones. - Chequea el proceso. - Actúa como moderador de la plenaria.	- Enuncia el problema de forma individual. - Forma en parejas y cuartetos. - Conversa sobre las diferentes problemática, jerarquiza y plantea posibles alternativas de solución. - Participa en la plenaria.

Recursos Materiales: Hojas de papel bond, marcadores gruesos y tirro.

Fuente de la Técnica: Desconocida. Versión adaptada por la autora, 2010.

12. Perdidos en el desierto

Contenido: Toma de decisión.

Objetivo(s): 1.) Identificar el procedimiento a seguir en el proceso de toma de decisiones. 2.) Vivenciar el proceso de toma de decisiones desde el plano individual y grupal.

Momento de Aplicación: Cierre.

Número de Participantes: 15 a 20.**Duración:** 50 min

Descripción: Esta técnica consta de dos momentos: 1.) El facilitador plantea la situación siguiente. “Son aproximadamente las 10:00 am, y usted acaba de tener un accidente aéreo cayendo en el desierto. Su pequeño avión bimotor, junto con los cuerpos del piloto y el copiloto, se han quemado totalmente, quedando tan sólo el esqueleto. Ninguna de las demás personas a bordo salió herida. Pocos segundos antes del accidente, el piloto indicó que el lugar más cercano poblado se encontraba a 112 km. Antes que el avión se quemara, su grupo logro salvar 15 objetos.” 2.) El facilitador señala a los participantes que su primera tarea como individuo es ordenar los objetos en el orden de importancia que éstos tengan para su supervivencia, comenzando con el número 1 para el más importante hasta el número 15 para el menos importante, en un tiempo de 10 min. Luego formar cuartetos y discutir la lista individual para llegar a un acuerdo en conjunto acerca del orden de importancia de los objetos, en un tiempo de 10 min. El acuerdo implica la aceptación de la decisión por todos los integrantes del equipo.

Se presenta a continuación el orden de los objetos según su importancia: 1) Espejo de maquillaje, 2) abrigo, 3) botella de agua, 4) linterna, 5) paracaídas, 6) cuchillo, 7) impermeable plástico, 8) pistola calibre 45, 9) lentes de sol, 10) equipo de primeros auxilios, 11) brújula, 12) mapa del área, 13) libro “Animales comestibles del desierto”, 14) botella de Vodka y 15) tabletas de sal. (**Nota:** La importancia de esta técnica no es verificar los aciertos en la jerarquización de la lista de los objetos, sino chequear el proceso realizado por los participantes en la toma de decisión, desde la dimensión de lo individual y grupal.)

Preguntas Orientadoras: ¿Qué procedimientos aplicó para llegar a la toma de decisiones con respecto a la lista de objetos? ¿Cuáles fueron las fortalezas o limitaciones encontradas para llegar a tomar decisiones en el plano individual y grupal? ¿Importancia de la toma de decisiones en el proceso de asesoramiento comunitario?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Plantea la situación.	- Escucha la situación y las instrucciones.
- Da las instrucciones.	- Ordena la lista de objetos de forma individual.
- Entrega la lista de objetos.	- Forma cuartetos.
- Chequea el proceso.	
- Orienta en el proceso de discusión.	

	- Discute las listas y llegan a una decisión en consenso. - Participa en el proceso de discusión.
--	--

Recursos Materiales: Lista de objetos y lápices.

Fuente de la Técnica: Desconocida. Versión adaptada por la autora, 2010.

13. Asociación libre

Contenido: Servicio Comunitario.

Objetivo(s): 1.) Asociar palabras para la construcción de significados claves vinculados con el quehacer del servicio comunitario.

Momento de Aplicación: Inicio.

Número de Participantes: 15 a 20.

Duración: 30 min

Descripción: El facilitador solicita a los participantes de forma individual que escriban las cinco primeras palabras que les venga a la mente de los siguientes aspectos: Comunidad, Solidaridad, Servicio, Aprendizaje, Participación, Proyecto. Luego en grupo, discuten en parejas o tríos las lista de cada quién. Expresando por qué se eligió las palabras y sí existen significados en común. Luego llegar a un consenso con respecto a las definiciones y compartirlas con el resto del grupo hasta alcanzar una definición general por cada aspecto.

Preguntas Orientadoras: ¿Qué significados compartieron referidos a las palabras

expuestas? ¿Relación de estos aspectos con el servicio comunitario? ¿Importancia del significado que se le atribuye a estos aspectos para la comprensión de la puesta en práctica del servicio comunitario, basado en la metodología de aprendizaje-servicio?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Da las instrucciones. - Chequea el proceso. - Orienta el proceso de discusión.	- Sigue instrucciones. - Asocia significados. - Comparte y discute en parejas o tríos los significados. - Participa en la discusión grupal.

Recursos Materiales: Hojas blancas, lápices, láminas de papel bond, marcadores y tirro.

Fuente de la Técnica: Desconocida. Versión adaptada por la autora, 2010.

14. Discusión dirigida

Contenido: Proyecto Social y de Aprendizaje-Servicio

Objetivo(s): 1.) Conocer los pasos para la elaboración de proyectos sociocomunitarios y de aprendizaje servicio. 2.) Establecer las semejanzas y diferencias entre los proyectos de corte sociocomunitarios y los de aprendizaje-servicio. 3.) Tomar consciencia de la importancia de los proyectos de aprendizaje-

servicio para fortalecer los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los actores involucrados en la prestación del servicio comunitario.

Momento de Aplicación: Desarrollo.

Número de Participantes: 15 a 20.

Duración: 50 min

Descripción: Consta de dos momentos: 1.) El facilitador expone los conceptos referidos a Proyecto Social y Proyecto de Aprendizaje-Servicio, y los pasos o etapas a considerar para su planificación. 2.) El facilitador solicita a los participantes que se organicen en pequeños grupos de trabajo y discutan en función a tres preguntas relacionadas con la temática: ¿Cuáles son los objetivos que se persiguen en cada uno de los proyectos?, ¿En qué se diferencian o se asemejan en el proceso de planificación?, y ¿Cuáles son los beneficios y oportunidades que brindan los proyectos basados en la metodología de aprendizaje-servicio a los estudiantes, la comunidad y a la institución educativa? Al finalizar el proceso de discusión, cada grupo presenta sus consideraciones al respecto.

Preguntas Orientadoras: ¿Qué conocimientos previos poseían al respecto? ¿Qué nuevos aprendizajes obtuvieron?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Expone el contenido.	- Escucha al facilitador(a).
- Organiza al grupo en equipos de	- Se organiza en grupos.

trabajo.	- Discute sobre las preguntas.
- Facilita las preguntas para la discusión.	- Presenta las consideraciones al grupo.
- Dirige el proceso de la presentación de las consideraciones grupales.	

Recursos Materiales: Laptop, video beam, láminas de papel bond, marcadores gruesos y tirro.

Fuente de la Técnica: Botero (2004). Versión adaptada por la autora, 2010.

15. La comunidad ideal

Contenido: Identificación de necesidades.

Objetivo(s): 1.) Identificar los procedimientos a seguir para la obtención de información que permita conocer las necesidades presentes en una comunidad. 2.) Reflexionar sobre la necesidad de una adecuada interacción con la comunidad para llegar a planificar acciones.

Momento de Aplicación: Desarrollo

Número de Participantes: 15 a 20.

Duración: 60 min

Descripción: Previamente al desarrollo de la técnica, se debe seleccionar a un pequeño grupo de participantes sin que el resto se de cuenta, para que jueguen el rol de la comunidad. Se les hará entrega de unas tarjetas con una determinada

información. Los participantes deben asumir lo más real posible su papel y solo expresar la información que se les entregó en las tarjetas. En la tarjetas se escribe la siguiente información: 1.) No hay servicio de salud en la comunidad. 2.) Hay 5 cantinas. 3.) El 80% de los adultos son analfabetos. 4.) Se cultiva solo maíz en la región. 5.) “Nuestra comunidad es fea”. 6.) “Tenemos muchos problemas”. 7.) “Somos muy poco participativos”. 8.) Hace 5 años llegó la única maestra que tenemos. 9.) Celebramos la fiesta de Santo Domingo. 10.) Las mujeres tenemos una pequeña cooperativa de telares. 11.) Los niños trabajan en la tierra y poco asisten a clases. 7.) Los viejos de la comunidad solo saben hablar la lengua indígena.

Para iniciar la actividad se pedirá la participación voluntaria de 2 ó 3 personas, a quienes se les indicará que ellos son un grupo de estudiantes del servicio comunitario que llega a una determinada comunidad y que planificarán una serie de acciones que contribuyan a solventar las necesidades de la comunidad. Para ello deben recoger información, la cual podrán obtener en una asamblea de ciudadanos que se está desarrollando. Por otra parte, se solicita 1 voluntario para ejercer la función de observador del proceso.

La pareja o trío que representa el grupo de estudiantes de servicio comunitario pasará al frente de la asamblea y aplicará las estrategias que considere oportunas para obtener la información dada. Por otro lado, el facilitador deberá motivar a quienes juegan el rol de la comunidad, a que opinen sobre el trabajo de la pareja o trío, o a que

exijan su derecho a ser tomados en cuenta. Posteriormente, se pasará a reflexionar sobre el proceso, donde cada quién expondrá sus puntos de vista. Para finalizar, el observador hará una síntesis del proceso observado.

Preguntas Orientadoras: ¿Cómo se sintieron? ¿El grupo de la comunidad se sintió escuchado por el grupo de estudiantes? ¿Cuáles dificultades observaron en la interacción? ¿Cuáles aspectos consideran importantes tomar en consideración al momento de obtener información sobre las necesidades de una comunidad?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Solicita voluntarios. - Da las instrucciones. - Suministra las tarjetas. - Chequea la dinámica de la actividad. - Apertura el espacio la expresión de comentarios y reflexiones.	- Se ofrece como voluntario: Miembros de la comunidad, estudiantes y observador. - Sigue las instrucciones. - Participa en la dinámica. - Realiza comentarios y reflexiones.

Recursos Materiales: Tarjetas, hoja blanca y lápiz.

Fuente de la Técnica: Desconocida. Versión adaptada por la autora, 2010.

16. Miremos más allá

Contenido: Metodología de Aprendizaje-Servicio.

Objetivo(s): 1.) Elaborar un bosquejo de un proyecto de Aprendizaje-Servicio partiendo de una situación contextualizada. 2.) Diferenciar los objetivos, contenidos y actividades de servicio y de aprendizaje.

Momento de Aplicación: Cierre.

Número de Participantes: 15 a 20.	Duración: 120 min
--	--------------------------

Descripción: Se constituyen grupos de trabajo. Se les informa que deben elaborar un bosquejo de un proyecto basado en el aprendizaje-servicio, considerando los aspectos siguientes: 1.) Identificación de la necesidad/problema. 2.) Análisis de la posibilidad de respuesta desde la institución educativa. 3.) Objetivos y contenidos del servicio solidario y del aprendizaje. 4.) Actividades de servicio y de aprendizaje. Se destaca que para la formulación del bosquejo deben ubicarse en el contexto regional, en el área educativa y contemplar el perfil de formación del estudiante prestador del servicio comunitario. Una vez concluido el trabajo, cada grupo expone su bosquejo. El facilitador propicia un espacio para la discusión de los diferentes aspectos observados.

Preguntas Orientadoras: ¿Cuáles fueron las dificultades que presentaron al momento de elaborar el bosquejo? ¿Cómo podrían solventarlas? ¿Cuál es la importancia de precisar y diferenciar los objetivos, contenidos y actividades del servicio y de aprendizaje?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Forma a los grupos de trabajo. - Da las instrucciones. - Chequea la dinámica de la actividad. - Aclara dudas o inquietudes de los participantes. - Apertura el espacio para la discusión.	- Se organiza en grupos de trabajo. - Elabora y expone el bosquejo del proyecto. - Participa en el proceso de discusión.

Recursos Materiales: Láminas de papel bond, marcadores gruesos y tirro.

Fuente de la Técnica: GERZA. Versión adaptada por la autora, 2010.

17. La caja de los conocimientos

Contenido: Aprendizajes individuales y grupales de la experiencia del ciclo de talleres.

Objetivo(s): 1.) Valoración de los aprendizajes individuales y grupales. 2.) Dar y recibir un feedback en ambiente grupal.

Momento de Aplicación: Cierre del Ciclo de Talleres

Número de Participantes: 15 a 20.

Duración: 30 min

Descripción: El facilitador entrega a cada participante tres tarjetas de colores distintos (azul, amarillo y verde) y un sobre. Invita a cada uno que exprese en cada tarjeta lo siguiente: en la de color azul: “aprendizajes individuales obtenidos”; en la amarilla:

“aprendizajes grupales logrados”; y en la verde: “con qué llegue y que me llevo de la experiencia”. Posteriormente, presenta una caja a los participantes y solicita que coloquen sus tarjetas en el sobre y lo deposite en la caja. Manifiesta que esta caja representa los conocimientos compartidos y adquiridos en la experiencia desarrollada por el grupo. Cada miembro del grupo tomará un sobre, velando de que no sea el suyo y leerá el contenido, y así sucesivamente con cada participantes. Cuando todos hayan leído los mensajes, se tiene una puesta en común con las reacciones de todos.

Preguntas Orientadoras: ¿Cómo se sintieron con la experiencia vivida? ¿Cuáles fueron los aspectos más significativos desarrollados en los diferentes talleres?

Instrucciones

Facilitador	Participante
- Entrega las tarjetas y sobres. - Da las instrucciones. - Coloca la caja a la disposición de los participantes. - Solicita a cada participante que tome un sobre y lea el contenido. - Orienta la puesta en común.	- Escribe lo solicitado en las tarjetas. - Deposita en sobre con las tarjetas en la caja. - Selecciona un sobre y lee el contenido. - Participa en la puesta en común.

Recursos Materiales: Tarjetas de colores (azul, amarillo y verde). Lápices. Caja forrada.

Fuente de la Técnica: GERZA. Versión adaptada por la autora, 2010.

18. Hoja de opinión del participante

El presente instrumento tiene por finalidad obtener información sobre el desarrollo de la programación contemplada en el Programa de Orientación y Formación de Profesores-Asesores del Servicio Comunitario. Lea y responda a continuación lo siguiente:

1.- En una escala de 1 a 5, en donde: 1.) Deficiente, 2.) Regular, 3.) Bueno, 4.) Muy Bueno. Marque con una “x” en el recuadro correspondiente a su opinión con relación a los aspectos siguientes:

	1	2	3	4
Cumplimiento de sus expectativas.				
Logro de los objetivos propuestos				
Estrategias y técnicas utilizadas.				
Actuación del(a) facilitador(a).				
Integración del grupo.				
Material de apoyo.				
Condiciones del local de trabajo.				

2.- ¿Qué opinión tiene con respecto a los contenidos desarrollados?, en cuanto a:

Relevancia: a) Muy Relevante () b) Relevante () c) Poco relevante ()

Cantidad de Información: a) Mucha () b) Suficiente () c) Poca ()

Adecuación: a) Muy adecuado () b) Adecuado () c) Poco adecuado ()

Justifique su respuesta: _____

3.- ¿En qué medida cree que lo aprendido le permitirá ejercer efectivamente su rol de profesor-asesor del Servicio Comunitario estudiantil? Nada () Algo () Mucho ()

¿Por qué? _____

4.- Señale los aprendizajes más significativo obtenidos: _____

5.- Sugerencias: _____

Gracias por su colaboración

Referencias de Consulta del Programa.

- Alfonso, V. (s.f). Comunicación asertiva. *Revista Gerente*. Recuperado de <http://prof.usb.ve/jjramirez/POSTGRADO/CC/ComunicaciónAsertiva.doc>.
- Ander-Egg, E. (1.967). *Servicio social para una nueva época*. Colección Desarrollo Social. Buenos Aires: Hvmánitas.
- _____ (2003). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Colección Política, Servicios y Trabajo Social. Buenos Aires: Lumen.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M.J. (2001). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*. Buenos Aires: Lumen/Hvmánitas.
- _____ (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen/Hvmánitas.
- Apodaka O., M. (2004). *Dinámica de grupos. “Dinamización de metodologías y procesos para la democracia participativa”*. Editorial: Urtxintxa Eskola.
- Aponte, E. y Durán, M. (2010, Abril). *Servicio comunitario y la empatía del docente universitario: estudio de Caso*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional “La educación, desafíos y alternativas”. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Centro de Investigaciones Educativas. Universidad Central de Venezuela.
- Aragón Díez, J. (2001). *Psicología del aprendizaje. Teoría y práctica*. Caracas: San Pablo.
- Arteaga, F., Aparicio, J. y Serrano, P. (2006). *Aprendizaje colaborativo: Un reto para la educación contemporánea*. Recuperado de <http://www.monografías.com>.
- Berlo, D. (1999). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría e a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Botero, S. (2004). *Diálogo y dinámicas*. Colección Pedagogía Grupal. Bogotá: Indo-American Press Service Limitada.
- Brouwer, J. y Martinic, S. (1991). *Promotores comunitarios: Sus aportes y dificultades*. Fundación “Bernard Van Lee”.

Cecchi, N. (2006, Abril). *Aprendizaje servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje – Servicio. Centro Latinoamericano Aprendizaje Servicio Solidario, Caracas.

Centro Latinoamericano Aprendizaje Servicio Solidario (2006). Recuperado de http://www.clayss.org.ar/index_nuevo.php.

Chamorro, N., Balbi, P. y Márquez, S. (2007). *Aprendizaje servicio solidario: Una propuesta pedagógica*. Montevideo: Centro del Voluntariado del Uruguay.

Charlita, R. (2003). *Desarrollo de la comunidad. Definición, interpretación. Teoría y Práctica*. Caracas: Ediciones Centauro.

Chiavenato, I. (2002). *Administración en los nuevos tiempos*. México: McGraw-Hill.

Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1997). *Dinámica de grupos y educación: Fundamentos y técnicas*. Buenos Aires: Hvmánitas.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.453, (Extraordinario), Mayo 24, 2000.

Dulcic, M. y Fajardo, P. (2005). *Educación para la paz. Unidad didáctica: Habilidades de comunicación*. Madrid: Centro de Investigaciones para la Paz.

Echeverría, R. (1.998). *Ontología del lenguaje*. Caracas: Dolmen Ediciones.

Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Recuperado de <http://www.bibliotecavirtual.com.ar/libros/filosofia/la%20educacion%20como%20practica%20de%2>.

García, D. (2005). Orientación Grupal. Subprograma Maestría en Orientación. Mención Orientación. IPC-UPEL. Material mimeografiado.

Gordillo, M.V. (1998). *Orientación y comunidad. La responsabilidad social de la orientación*. Madrid: Alianza Editorial.

GERZA. Recuperado de <http://members.fortunecity.com/dinamico/index.htm>.

Hargreaves, D.H. (1986). *Las Relaciones interpersonales en la educación*. Narcea, Madrid

- Lamas Rojas, H. y Murrugarra Abanto, A. (s.f). *Aprendizaje-servicio. Una herramienta para la promoción de resiliencia*. Recuperado de [http:// www.monografias.com](http://www.monografias.com).
- Ley Orgánica de Educación. (2009) *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929, (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. (2005). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 38.272, Septiembre 14, 2005.
- Ley de Universidades. (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 1.429 (Extraordinario), Septiembre 8, 1970.
- Lezama, J (s.f). *Liderazgo en la gestión de calidad*. Recuperado de [http:// www.monografias.com](http://www.monografias.com).
- Lucero, M. (s.f). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://rieoei.org/tec_edu18.htm.
- Matías Sales (2000). *Carpeta de dinámicas de grupo*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/TecDinGrUCH.pdf>.
- Montes, F. (2000). *Resolución de problemas y toma de decisiones*. México: Trillas.
- Napier, R. y M. Gershenfeld (2002). *Grupos: Teoría y Experiencia*. México: Trillas.
- Perera, N. (2001). *Desarrollo personal*. Autor.
- Reglamento Interno del Servicio Comunitario del Estudiantado de la Universidad Central de Venezuela (2006). *Consejo Universitario*. Universidad Central de Venezuela.
- Ríos C., P. (1999). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Roche, R. (2006). *El rol del docente en el desarrollo de actitudes prosociales, a través de proyectos de aprendizaje-servicio*. Departamento de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodríguez R., M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- Aragón Diez, J. (2001). *Psicología del aprendizaje. Teoría y práctica*. Caracas: San Pablo.
- Rogers, C. (1985). *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Romero, F.A. (2000). El enfoque del potencial humano y algunas implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cap. IV. En Sánchez, L. (Coord). Psicología del aprendizaje para estudiantes de educación. Caracas: Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Rubino, A. N. y Amat, M. (2006). *La escalera del liderazgo. Hacia el liderazgo transpersonal*. Caracas: UPEL.
- Ruíz B., C. (2006). *Cómo llegar a ser un tutor competente*. Caracas: UPEL-Aula XXI Santillana.
- Sánchez, R. (2004). *Comunidad y desarrollo social*. Venezuela: CONAC.
- Santiago Rivera, J. (2003) *Reseña de “Educar en el tercer milenio” de Antonio Pérez-Esclarín*. Recuperado de <http://Redalyc.Uaemex.Mx/Redalyc/Pdf/360/36080110.Pdf>.
- Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial de la educación superior en el Siglo XXI*. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp>.
- _____ (2009). *Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- Vásquez de Rodríguez, M. (1984). *Técnicas de discusión para dinámica de grupo*. Material mimeografiado.

REFERENCIAS

- Alonso, L. (2000). ¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo? *Educación*, 26, 53-74.
- Álvarez, M., Riart, J. y Bisquerra, R. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. Cap. 1. En Bisquerra, R. (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M., Riart, J., Martínez, M. y Bisquerra, R. (1998). El modelo de programas. Cap. 7. En Bisquerra, R. (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Amaro de Chacín, R. (2008). *La mediación didáctica en entornos virtuales. Una experiencia en formación del docente universitario sobre aprendizaje-servicio*. Ponencia presentada en el Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia.
- Ander-Egg, E. (1967). *Servicio social para una nueva época*. Colección Desarrollo Social. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M.J. (1999). *Administración de programas de acción social*. Colección Política. Servicio y Trabajo Social. Argentina: Lumen.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M.J. (2001). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M.J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Aponte, E. y Durán, M. (2010, Abril). *Servicio comunitario y la empatía del docente universitario: estudio de caso*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional “La educación, desafíos y alternativas”. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Centro de Investigaciones Educativas. Universidad Central de Venezuela.
- Aragón Díez, J. (2001). *Psicología del aprendizaje. Teoría y práctica*. Caracas: San Pablo.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.

- Balestrini, M. (1.998). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Consultores Asociados Servicio Editorial.
- Bautista, M.E. (2006). *Manual de metodología de investigación*. Caracas: Autor.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Brouwer, J. y Martinic, S. (1991). *Promotores comunitarios: Sus aportes y dificultades*. Fundación “Bernard Van Lee”.
- Calonge, S. y Casado, E. (1.999). El enfoque psicosocial de la interacción social comunicativa en educación. *Revista de Pedagogía*. Vol.XX, N°.57. Caracas: Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Casado, E. (1998). Una visión psicosocial alternativa para la orientación educativa. *Revista de Pedagogía*. Vol. XIX, N°.54. Caracas: Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Cecchi, N. (2006, Abril). *Aprendizaje servicio en educación superior. La experiencia latinoamericana*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje – Servicio. Centro Latinoamericano Aprendizaje Servicio Solidario, Caracas.
- Cerda, H. (1998). *Los elementos de la investigación*. Santa Fe de Bogotá: El Buho.
- Charlita, R. (2003). *Desarrollo de la comunidad*. Caracas: Ediciones Centauro.
- Claret, A. (2008). *Proyectos comunitarios e investigación cualitativa*. Caracas: Texto.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.453, (Extraordinario), Mayo 24, 2000.
- Contreras Lagos, E. E. (2010, Abril). *Aportes teóricos para la implementación del servicio comunitario del estudiante de educación superior*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional “La educación, desafíos y alternativas”. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Centro de Investigaciones Educativas. Universidad Central de Venezuela.

Dewey, J. (1967). *Experiencias y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dirección General de Ingreso a la Educación Universitaria y Desempeño Estudiantil. (2011). *Sistema de Orientación para la Educación Universitaria*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.

Equipo Coordinador del Proyecto Universidad Construye País (2006, Mayo) “Responsabilidad social universitaria, una manera de ser Universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena”. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Construye País. Recuperado de <http://www.ausjal.org/rsu/conceptos.pdf>.

Escuela de Emprendedores (s.f). *Manual para la presentación de proyectos comunitarios*. Recuperado de [http:// universitas.net.ve/manualprocomuni.pdf](http://universitas.net.ve/manualprocomuni.pdf).

Estanga, C. (2002) *Modelo de acción comunitaria que promueva el rol del docente como autor y actor de las transformaciones en las organizaciones educativas*. Trabajo de grado de doctorado. Universidad Santa María, Barquisimeto.

Ferrer, M. (1997). *La formación del profesor consejero en el área de la comunicación*. Trabajo de Ascenso no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Freire, P. (1.970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Furco, A. y Billig, S. (2002). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. IAP, CT.

González, Y. (2005). Contraste entre dos concepciones teóricas sobre el aprendizaje. *Educación*. Recuperado de [http:// www.astrolabio.net/educación/artículos](http://www.astrolabio.net/educación/articulos).

Gordillo, M.V. (1998). *Orientación y comunidad. La responsabilidad social de la orientación*. Madrid: Alianza Editorial.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernández, E. (1996). *Participación: ámbitos, retos y perspectivas*. Caracas: CESAP.

Kaufman, R. (1991). *Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas*. México: Trillas.

- Kliksberg, B. (2004). *Capital Social, una idea poderosa ¿Cómo enseñarla? Capital social, ética y desarrollo*. Caracas: OPSU, UNIMET, MES.
- Krebs, M. M. (2006). *Service-Learning: Motivations for K-12 Teachers*. Dissertations/Theses - Doctoral Dissertations. Ohio. Estados Unidos.
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. (2005). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 38.272, Septiembre 14, 2005.
- Ley de Universidades. (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 1.429 (Extraordinario), Septiembre 8, 1970.
- Ley Orgánica de Educación. (2009) *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929, (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- Lussier, R y Achua, P. (2005) *Liderazgo: teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. México: Thomson.
- Morin, E. (1998). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nassif, R. (1987). *Pedagogía en nuestro tiempo*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Núcleo de Profesores. (1994). *Programa Anual de asesorías académicas*. Cumaná. Material Mimeografiado.
- Oñativia, O. (1972). Función de la orientación en el sistema educativo. *Revista de Pedagogía*, 4, 55-62. Caracas: Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Prentice, M. (2002). *Institutionalizing service learning in community colleges*. AACC Research Brief. Community College Press. Washington. DC.
- Prieto, L. B. (2005). *El concepto del líder. El maestro como líder*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.
- Ramírez, T. (1995). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Carhel: Caracas.
- Reglamento Interno del Servicio Comunitario del Estudiantado de la Universidad Central de Venezuela (2006). *Consejo Universitario*. Universidad Central de Venezuela.

- Roche, R. (2006). *El rol del docente en el desarrollo de actitudes prosociales, a través de proyectos de aprendizaje-servicio*. (Videoconferencia). III Seminario Internacional Educación y Servicio a la Comunidad. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Rodríguez R., M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- Rodríguez, C. (2007). *Diseño de un taller sobre trabajos comunitarios dirigido a los cadetes de la Escuela de Aviación Militar Venezolana*. Trabajo de grado no publicado. Escuela de Aviación Militar Venezolana.
- Romero, F.A. (2000). El enfoque del potencial humano y algunas implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cap. 4. En Sánchez, L. (Coord). *Psicología del aprendizaje para estudiantes de educación*. Caracas: Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Ruíz, C. (2006). *Cómo llegar a ser un tutor competente*. Caracas: UPEL-Aula XXI Santillana.
- Sánchez, E. (2000). *Todos con la "esperanza". Continuidad de la participación comunitaria*. Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Sánchez, R. (2004). *Comunidad y desarrollo social*. Venezuela: CONAC.
- Santiago Rivera, J. (2003) *Reseña de "Educar en el tercer milenio" de Antonio Pérez-Esclarín*. Recuperado de <http://Redalyc.Uaemex.Mx/Redalyc/Pdf/360/36080110.Pdf>.
- Shertzer, B. y Stone, S. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Stanton, T. (1990). *Service learning: groping toward a definition*. National Society for Experiential Education (NSEE).
- Tapia, M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Trigueros, I. (1991). *Manual de prácticas de trabajo social comunitario en el movimiento ciudadano*. México: Siglo Veintiuno.

- UNESCO (1998). *Declaración mundial de la educación superior en el Siglo XXI*. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp>.
- UNESCO (2009). *Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la Investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2010). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la UPEL.
- Vickers, M., Harris, C. y McCarthy, F. (2004). University-community engagement: exploring service-learning options within the practicum. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*. (32), 2, 129-141.
- Weinberg, C. (1972). *Orientación educacional*. Sus fundamentos sociales. Buenos Aires: Paidós.

[ANEXO “A-1”]

**[Carta de Presentación dirigido a los Profesores-Asesores
del Servicio Comunitario en la Modalidad de
Estudios Universitarios Supervisados de la UCV]**



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBPROGRAMA MAESTRÍA DE EDUCACIÓN
MENCIÓN ORIENTACIÓN**



Caracas,

Estimado(a) Profesor(a)

Por medio de la presente me dirijo a Usted, en la oportunidad de solicitar su valiosa colaboración al responder a las preguntas que aparecen en el presente instrumento, el cual ha sido diseñado para recoger su opinión con respecto a las necesidades de formación de los Profesores-Asesores del Servicio Comunitario en la Modalidad de Estudios Universitarios Supervisados en el Centro Regional donde Usted está adscrito; en razón de su condición de copartícipe de ese proceso. La información requerida forma parte del Trabajo de Investigación denominado *“Propuesta de un Programa de Orientación y Formación de Profesores-Asesores de Estudiantes para la Prestación del Servicio Comunitario de la Educación Superior. Caso: Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela”*.

El cuestionario consta de cuatro partes: la primera, se refiere a sus datos profesionales/laborales; la segunda, a la implementación de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (LSCEES); la tercera y cuarta, señalan una serie de proposiciones relacionadas con los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales del docente-asesor del servicio comunitario.

Instrucciones Generales

1. Lea cuidadosamente cada una de las preguntas antes de responder.
2. Responder a todas las preguntas formuladas.
3. Las respuestas deben obedecer a la mayor sinceridad posible, a fin de obtener resultados confiables.
4. En caso de dudas, consultar a través del correo electrónico yanbelperd@hotmail.com, las cuales se le serán aclaradas a la mayor brevedad posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración y receptividad, se despide de Usted.
Muy Atentamente,

Lic. Yannet Perdigao
Profa. Escuela de Educación
Estudiante de la Maestría de Educación
Mención Orientación UPEL-IPC

[ANEXO “A-2”]

**[Cuestionario dirigido a los Profesores-Asesores del Servicio Comunitario
en la Modalidad de Estudios Universitarios Supervisados de la UCV]**



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBPROGRAMA MAESTRÍA DE EDUCACIÓN
MENCIÓN ORIENTACIÓN



Parte I. Datos Profesionales/Laborales

Marque con una equis (X) a la derecha de la categoría seleccionada y complete los espacios solicitados.

1.1. Nivel Educativo de Pregrado:

Licenciado ()
Profesor ()
Área: _____
Otro () Especificar: _____

1.2. Estudios de Postgrado realizado:

Especialización ()
Maestría ()
Doctorado ()
Área _____
En curso () Especificar _____

1.3. Ubicación del Ámbito Laboral:

Centro Regional:
Barquisimeto ()
Barcelona ()
Bolívar ()
Amazonas ()

1.4. Años de Servicio Docente:

Menos de 5 años ()
De 5 a 10 años ()
De 11 a 15 años ()
De 16 a 20 años ()
Más de 20 años ()

1.5. Tiempo de Dedicación:

Dedicación Exclusiva ()
Tiempo Completo ()
Medio Tiempo ()
Tiempo Convencional () Nro. de Horas _____

1.6. Escalafón:

Instructor ()
Asistente ()
Agregado ()
Asociado ()
Titular ()

- 1.7. Desarrolla actualmente actividades como profesor-asesor de estudiantes prestadores del Servicio Comunitario: Si () No (). Horas de dedicación:_____

Parte II. Implementación de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (LSCEES).

De las siguientes afirmaciones exprese su opinión, marcando con una equis (X), de acuerdo a la siguiente escala: (1) Totalmente de acuerdo, (2) De acuerdo, (3) Neutral, (4) En desacuerdo y (5) Totalmente en desacuerdo.

2.1. La implementación de la LSCEES permite fortalecer en el contexto de la institución de Educación Superior la formación de valores prosociales.					
2.2. La LSCEES favorece en los pemsus de estudios la incorporación de un enfoque didáctico solidario basado en la metodología de aprendizaje-servicio.					
2.3. La LSCEES estimula el abordaje interdisciplinario para dar respuestas a las problemáticas comunitarias.					
2.4. Los programas, proyectos y planes que se desarrollan a través de la Dirección de Extensión Universitaria se convierten en escenarios que posibilitan y favorecen la prestación del servicio comunitario.					
2.5. La LSCEES favorece la gestión de iniciativas enfocadas hacia el fortalecimiento del capital social y desarrollo de las comunidades.					
2.6. La LSCEES es una oportunidad para la promoción de los modos de vinculación, participación e integración de la institución con la comunidad local.					
2.7. La conformación de estructuras organizativas responsables del servicio comunitario facilitan la vinculación de la institución con las comunidades locales.					
2.8. El establecimiento de una red sistemática de datos de instituciones u organizaciones aliadas, fortalece el desarrollo de acciones del servicio comunitario.					
2.9. La promoción de campañas de divulgación sobre las realidades socio-comunitarias permiten sensibilizar a la colectividad universitaria con relación a los fines del servicio comunitario que plantea la LSCEES.					
2.10. El desarrollo de actividades académicas de carácter formativo dirigido a profesores o estudiantes permiten orientar el proceso de prestación del servicio comunitario.					

Parte III. Componente Conceptual.

Responda ampliamente a las siguientes interrogantes.

3.1. ¿Qué información posee en relación al basamento legal que sustenta la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior?

Mucha () Suficiente () Poca () Ninguna ()

3.2. ¿Qué es para usted el Servicio Comunitario? _____

3.3. ¿Qué información tiene con respecto al marco conceptual que fundamenta la metodología aprendizaje-servicio que plantea la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior?

Mucha () Suficiente () Poca () Ninguna ()

3.4. ¿Cómo definiría la metodología de aprendizaje- servicio? _____

3.5. ¿Qué conocimiento posee referente al proceso de elaboración de proyectos socio-comunitarios, basados en la metodología de aprendizaje - servicio?

Mucho () Suficiente () Poco () Ninguno ()

3.6. ¿Cómo definiría un Proyecto Socio-Comunitario? _____

3.7. ¿Usted ha participado en Proyectos Socio-comunitarios? Si () No ().

En caso de respuesta afirmativa, especifique en cual(es) de las fases: Diagnóstico ()
Elaboración () Ejecución () Evaluación ().

3.8. ¿Usted ha recibido información, formación y/o capacitación para ejercer funciones de profesor-asesor del servicio comunitario? Si () No (). En caso afirmativo, explique:

3.9. ¿Usted ha sentido la necesidad de recibir orientación para el desempeño de sus funciones como profesor-asesor en la prestación del servicio comunitario? Si () No (). En caso afirmativo, especifique en qué aspectos: _____

3.10. ¿Considera usted relevante la creación Programa de Orientación y Formación dirigido a profesores-asesores para el proceso de acompañamiento del estudiante en la prestación del Servicio Comunitario? Si () No (). Justifique su respuesta. _____

Parte IV. Componente Procedimental y Actitudinal en el proceso de Asesoramiento.

4.1. De las competencias que se mencionan a continuación, señale en base a su experiencia como docente-asesor, la frecuencia con que Usted las pone en práctica en su relación de enseñanza-aprendizaje en el proceso de asesoramiento. Marque con una (X) la alternativa de respuesta acorde con su opinión, de acuerdo a la siguiente escala: (1) Siempre, (2) Casi siempre, (3) Algunas veces, (4) Casi nunca y (5) Nunca.

4.1.1. Facilita la identificación de las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje del asesorado.					
4.1.2. Establece y/o esclarece metas y valores con miras a promover el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
4.1.3. Asume un compromiso responsable en su relación con el asesorado con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos.					
4.1.4. Propicia una asistencia continua que promueva en el estudiante su formación integral.					

4.1.5. Promueve el desarrollo de la capacidad crítica-reflexiva y creativa para afrontar las exigencias educativas, personales y sociales.					
4.1.6. Promueve actividades que estimulen la configuración de un sujeto activo, participativo y responsable de sus actuaciones individuales y sociales.					
4.1.7. Guía al estudiante en su proceso de aprendizaje en función al logro de los objetivos académicos.					
4.1.8. Ayuda al estudiante a enfrentar las dificultades que se le presenten en el proceso de aprendizaje.					
4.1.9. Diseña un plan de trabajo previo acuerdo entre las partes (asesor-asesorado)					
4.1.10. Intenta inducir cambios en la forma de pensar, sentir y actuar del estudiante, a fin de lograr un desempeño académico de excelencia.					

4.2. Se presenta a continuación, una lista de habilidades en el asesoramiento comunitario. Seleccione con una equis (X), aquellas que considere que deben poseer los profesores-asesores del servicio comunitario.

4.2.1. Capacidad para planificar y organizar acciones	
4.2.2. Razonamiento crítico-reflexivo sobre la realidad comunitaria.	
4.2.3. Diseñar y gestionar proyectos socio-comunitarios.	

4.2.4. Identificar situaciones problemas y opciones de solución	
4.2.5. Dinamizador y animador de procesos	
4.2.6. Liderazgo positivo.	
4.2.7. Capacidad para trabajar en equipo-colaborativo	
4.2.8. Toma de decisiones.	
4.2.9. Comunicación efectiva y asertiva	
4.2.10. Manejo de estrategias de mediación	
4.2.11. Negociación y manejo de conflictos	
4.2.12. Creatividad e iniciativa prosocial	
4.2.13. Establecer relaciones interpersonales efectivas	
4.2.14. Capacidad para ajustarse a las diferentes situaciones	
4.2.15. Organización del tiempo	
4.2.16. Análisis de factibilidad	

4.3. En la siguiente tabla, se presenta una serie de aspectos vinculados con el componente actitudinal en la relación asesor-asesorado. Seleccione con una equis (X), aquellos elementos que considere primordiales en el proceso de asesoramiento comunitario.

4.3.1. Motivación	
4.3.2 Empatía social	
4.3.3. Control de sus emociones	
4.3.4. Confianza en sí mismo	
4.3.5. Relación positiva con su entorno	
4.3.6. Consciencia de sí mismo	
4.3.7. Comunicación intra e interpersonal asertiva y efectiva	
4.3.8. Valoración adecuada de sí mismo y de los demás	
4.3.9. Identificación y reconocimiento de fortalezas y debilidades internas	
4.3.10. Autonomía	
4.3.11. Responsabilizarse por sus actuaciones	
4.3.12. Autocontrol	
4.3.13. Autorregulación	

4.4. Mencione otros aspectos que considere pertinentes para ejercer de forma efectiva el rol de profesor - asesor del servicio comunitario_____

Gracias por su valiosa colaboración

[ANEXO “B-1”]

[Carta de Presentación dirigido a los Estudiantes Prestadores del Servicio Comunitario adscritos a la Modalidad de Estudios Universitarios Supervisados de los Centros Regionales de la UCV]



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBPROGRAMA MAESTRÍA DE EDUCACIÓN
MENCIÓN ORIENTACIÓN**



Caracas,

Estimado(a) Estudiante.

Por medio de la presente me dirijo a Usted, en la oportunidad de solicitar su valiosa colaboración al responder a las preguntas que aparecen en el presente instrumento, el cual ha sido diseñado para recoger su opinión con respecto a las necesidades de formación requeridas por los Profesores-Asesores para el proceso de acompañamiento en la Prestación del Servicio Comunitario, en la Modalidad de Estudios Universitarios Supervisados en el Centro Regional donde Usted está adscrito; en razón de su condición de coparticipe de ese proceso. La información requerida forma parte del Trabajo de Investigación denominado *“Propuesta de un Programa de Orientación y Formación de Profesores-Asesores de Estudiantes para la Prestación del Servicio Comunitario de la Educación Superior. Caso: Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela”*.

El cuestionario consta de tres partes: la primera se refiere a sus datos académicos, la segunda al conocimiento que posee sobre la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (LSCEES) y la tercera a una serie de habilidades y actitudes para la intervención comunitaria.

Instrucciones Generales

1. Lea cuidadosamente cada una de las preguntas antes de responder.
2. Responder a todas las preguntas formuladas.
3. Las respuestas deben obedecer a la mayor sinceridad posible, a fin de obtener resultados confiables.

Agradeciendo de antemano su colaboración y receptividad, se despide de Usted.

Muy Atentamente,

Lic. Yannet Perdigao
Prof. Escuela de Educación
Estudiante de la Maestría de Educación
Mención Orientación UPEL-IPC

[ANEXO “B-2”]

[Cuestionario dirigido a los Estudiantes Prestadores del Servicio Comunitario adscritos a la Modalidad de Estudios Universitarios Supervisados de los Centros Regionales de la UCV]



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBPROGRAMA MAESTRÍA DE EDUCACIÓN
MENCIÓN ORIENTACIÓN

**Parte I. Datos Académicos.**

Marque con una equis (X) en la categoría seleccionada y complete los espacios solicitados.

- 1.1. Centro Regional _____ 1.2. Semestre que cursa _____
- 1.3. Docente en ejercicio no graduado: Sí () No ()
- 1.3.1. En caso afirmativo, señale años de servicio: _____
- 1.3.2. En caso negativo, señale a que se dedica: _____
- 3.1.1. Menos de 5 años ()
- 3.1.2. De 5 a 10 años ()
- 3.1.3. De 11 a 15 años ()
- 3.1.4. De 16 a 20 años ()
- 3.1.5. Más de 20 ()
- 1.4. ¿Está Usted inscrito en el Servicio Comunitario? Sí () No (). En caso afirmativo, ¿En qué Fase se encuentra con respecto a la prestación del Servicio Comunitario?:
- 1.4.1. Curso de Inducción ()
- 1.4.2. Práctica Comunitaria: Inicio () Desarrollo () Cierre ()
- 1.4.3. En ninguna de las dos fases ()

Parte II. Conocimiento de la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (LSCEES).

2.1. Marque con una equis (x) si posee o no la información que se señala a continuación acerca de aspectos referidos a la LSCEES.

	Si	No
2.1.1. Basamento legal que sustenta la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior		
2.1.2. Fines del Servicio Comunitario		
2.1.3. Duración de Servicio Comunitario		
2.1.4. Requisitos exigidos a los estudiantes para la prestación del Servicio Comunitario		

2.1.5. Los derechos de los prestadores del Servicio Comunitario		
2.1.6. Las obligaciones del prestador del Servicio Comunitario		
2.1.7. Requisitos para la presentación y aprobación de proyectos comunitarios		

2.2. Responda ampliamente a las siguientes preguntas.

2.2.1. ¿Qué es para usted el Servicio Comunitario?_____

2.2.2. ¿Tiene experiencia en el trabajo comunitario? Sí () No () En caso afirmativo, explique:_____

2.2.3. ¿Posee conocimiento sobre la metodología de aprendizaje-servicio? Si () No ()
En caso afirmativo, ¿Qué es para usted el aprendizaje-servicio?_____

2.2.4. ¿Cuáles competencias considera relevantes que necesita para abordar las comunidades?

2.2.5. ¿Considera usted necesario la creación de un Programa de Orientación y Formación dirigido a profesores-asesores para el proceso de acompañamiento del estudiante en la prestación del Servicio Comunitario? Si () No (). Justifique su respuesta. _____

Parte III. Habilidades y Actitudes para la Intervención Comunitaria.

3. Se presenta a continuación, una lista de elementos a considerar en la prestación del servicio comunitario. Seleccione con una equis (X), aquellos que considere importante para el desarrollo de la práctica comunitaria.

1. 3.1.1. Intervención y acercamiento comunitario.

3.1.1.1. Diagnostico de necesidades	
3.1.1.2. Jerarquización de necesidades	
3.1.1.3. Planificación y organización de acciones comunitarias	
3.1.1.4. Identificación de recursos	
3.1.1.5. Análisis de factibilidad	
3.1.1.6. Organización del tiempo	
3.1.1.7. Evaluación de impacto	
3.1.1.8. Conducción y trabajo grupal	
3.1.1.9. Empatía social	
3.1.1.10. Sentido de pertenencia e identidad comunitaria	
3.1.1.11. Dinamizador y animador de procesos	
3.1.1.12. Orientador y promotor comunitario	
3.1.1.13. Creatividad e iniciativa	
3.1.2. Habilidades de comunicación.	
3.1.2.1. Comunicación asertiva y eficaz	
3.1.2.2. Escucha activa	
3.1.2.3. Comprensión empática	
3.1.2.4. Aceptación de opiniones	
3.1.2.5. Retroalimentación constructiva	
3.1.3. Toma de decisiones.	
3.1.3.1. Identificación de situaciones problemas	
3.1.3.2. Evaluación de alternativas posibles	

3.1.3.3. Negociación.	
3.1.3.4. Proceso de mediación grupal.	
3.1.4. Trabajo colaborativo.	
3.1.4.1. Establecimiento de metas	
3.1.4.2. Normas de funcionamiento grupal	
3.1.4.3. Participación y colaboración activa	
3.1.4.4. Motivación al logro	
3.1.4.5. Autoevaluación y coevaluación de resultados	
3.1.4.6. Liderazgo democrático	

3.2. Señale otros aspectos que considere importantes para llevar a cabo efectivamente la prestación del servicio comunitario_____

Gracias por su valiosa colaboración

[ANEXO “C-1”]

[Carta dirigida a los Expertos Validadores de los Instrumentos]



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBPROGRAMA MAESTRÍA DE EDUCACIÓN
MENCIÓN ORIENTACIÓN**



Caracas,

Estimado(a) Profesor(a).

Tengo el agrado de dirigirme a Usted en su condición de experto, para solicitar su valiosa colaboración en la validación de los instrumentos que se anexan. Los mismos tienen como propósito recabar información sobre las necesidades de formación de los profesores - asesores del Servicio Comunitario para la creación de un Programa de Orientación y Formación para el asesoramiento comunitario de estudiantes, en la Modalidad de Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela. La presente investigación está enmarcada en un Proyecto Factible, de nivel exploratorio y descriptivo.

Se adjuntan a la presente, una Guía de Validación, los Objetivos de la Investigación y el Cuadro de Operacionalización de Variables. Sus observaciones y recomendaciones en esta validación, serán de gran aporte para el diseño de la versión final de los cuestionarios. En razón de ello, se le agradece altamente su colaboración y receptividad.

Muy atentamente,

Lic. Yannet Perdigao
Estudiante de la Maestría de Educación
Mención Orientación UPEL-IPC

[ANEXO “C-2”]

[Guía de Validación de los Instrumentos]



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
 SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
 SUBPROGRAMA MAESTRÍA DE EDUCACIÓN
 MENCIÓN ORIENTACIÓN



GUÍA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

JUICIO DE EXPERTO

Criterios de Validez de Contenido: “Claridad de redacción”, “Pertinencia” y “Secuencia lógica” de cada ítem.

Instrucciones: En las columnas: (1) “Claridad de redacción”, (2) “Pertinencia” y (3) “Secuencia lógica”, señale con una “C” si la considera correcta o con una “I” si la considera incorrecta, tomando en consideración la relación de cada aspecto con el ítem en función de la variable correspondiente. Si lo cree necesario, realice las observaciones correspondientes.

Variable	Dimensión	Indicador	Ítems	Criterios			Observaciones
Necesidades de creación de un programa de orientación y formación de profesores – asesores del servicio comunitario	Institución	Fortalecer valores prosociales a nivel institucional	II. a				
			II. b				
			II. d				
			II. i				
		Incentivar la participación e integración comunitaria	II. c				
			II. e				
			II. f				
			II. g				
			II. h				
			II. j				
	Profesores - asesores	Bases legales de la LSCEES	III. 1				
		Servicio Comunitario	III. 2				
		Conocimiento de la metodología de aprendizaje-servicio	III. 3				
			III. 4				
		Formulación de proyectos socio-educativos y/o comunitarios basados en lo social, académico y servicio	III. 5				
			III. 6				
			III. 7				

		Relación de enseñanza-aprendizaje en el proceso de asesoramiento	III. 8				
			IV. 1.a				
			IV. 1.b				
			IV. 1.c				
			IV. 1.d				

		Habilidades en el asesoramiento comunitario	IV. 1.e				
			IV. 1.f				
			IV. 1.g				
			IV. 1.h				
			IV. 1.i				
			IV. 1.j				
			IV. 2.a				
			IV. 2.b				
			IV. 2.c				
			IV. 2.d				
			IV. 2.e				
			IV. 2.f				
			IV. 2.g				
			IV. 2.h				
			IV. 2.i				
			IV. 2.j				
			IV. 2.k				
			IV. 2.l				
			IV. 2.m				
			IV. 2.n				
			IV. 2.o				
			IV. 2.p				
			IV. 2.q				
		Aspecto actitudinal en la relación asesor-asesorado: afectivo, cognitivo y conductual	IV. 3.a				
			IV. 3.b				
			IV. 3.c				
			IV. 3.d				
			IV. 3.e				
			IV. 3.f				
			IV. 3.g				
			IV. 3.h				
			IV. 3.i				
			IV. 3.j				
			IV. 3.k				
			IV. 3.l				
			IV. 3.m				
	Estudiantes	Conocimiento de la LSCEES	II. 1.a				
			II. 1.b				
			II. 1.c				
			II. 1.d				
			II. 1.e				
			II. 1.f				
			II. 1.g				
			II. 2				
			II. 4				
		Habilidades y actitudes para la Intervención y	II. 3				
			II. 5				

		acercamiento comunitario	III. 1.1.a				
			III. 1.1.b				

			III. 1.1.c				
			III. 1.1.d				
			III. 1.1.e				
			III. 1.1.f				
			III. 1.1.g				
			III. 1.1.h				
			III. 1.1.i				
			III. 1.1.j				
			III. 1.1.k				
			III. 1.1.l				
			III. 1.1.m				
		Habilidades de comunicación.	III. 1.2.a				
			III. 1.2.b				
			III. 1.2.c				
			III. 1.2.d				
			III. 1.2.e				
		Capacidad para la toma de decisión.	III. 1.3.a				
			III. 1.3.b				
			III. 1.3.c				
			III. 1.3.d				
		Disposición para el trabajo colaborativo	III. 1.4.a				
			III. 1.4.b				
			III. 1.4.c				
			III. 1.4.d				
			III. 1.4.e				
			III. 1.4.f				

Sugerencias y/o recomendaciones:_____

Datos de Identificación del Experto:

Nombre y Apellido:_____ Cédula de Identidad N°:_____

Profesión:_____Especialidad:_____

