

Matriz de evaluación diagnóstica para asignaturas de aprendizaje-servicio

Daniel Eduardo García Suárez

garcias_d@javeriana.edu.co

[0000-0002-5874-1499](tel:0000-0002-5874-1499)

Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia

Diana Carolina Ávila Suárez

aviladiana@javeriana.edu.co

[0009-0000-3305-4388](tel:0009-0000-3305-4388)

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Resumen

En su esfuerzo por institucionalizar el aprendizaje-servicio, la Pontificia Universidad Javeriana ha diseñado una estrategia para el acompañamiento a los profesores de la comunidad de práctica que tienen en marcha asignaturas con esta metodología. Sin embargo, se hizo necesaria la focalización de dicho acompañamiento, ya que las asignaturas estaban en diferentes niveles de evolución. Para lograrlo, basados en el modelo de innovación educativa, se diseñó la presente matriz de evaluación diagnóstica, con sus criterios e indicadores, que recoge las principales dimensiones y categorías del aprendizaje-servicio y el proceso de maduración de estas a partir de la metáfora del crecimiento.

Palabras clave: matriz, evaluación, diagnóstico, innovación educativa, aprendizaje-servicio.

Recibido: 17/I/2024

Aceptado: 9/IV/2024

Publicado: 29/IV/2024

© 2024 El autor. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

García, D. E. y Ávila, D. C. (2024). Matriz de evaluación diagnóstica para asignaturas de Aprendizaje Servicio. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 17, 72-85. DOI10.1344/RIDAS2024.17.6

Matriu d'avaluació diagnòstica per a assignatures d'aprenentatge servei

Resum

En el seu esforç per institucionalitzar l'aprenentatge servei, la Pontificia Universidad Javeriana ha dissenyat una estratègia per a l'acompanyament als professors de la comunitat de pràctica que tenen en marxa assignatures amb aquesta metodologia. Tot i això, es va fer necessària la focalització d'aquest acompanyament, ja que les assignatures estaven en diferents nivells d'evolució. Per aconseguir-ho, basant-nos en el model d'innovació educativa, es va dissenyar la present matriu d'avaluació diagnòstica, amb els seus criteris i indicadors, que recull les principals dimensions i categories de l'aprenentatge servei i el procés de maduració de les mateixes a partir de la metàfora del creixement.

Paraules clau: matriu, avaluació, diagnòstic, innovació educativa, aprenentatge servei.

Diagnostic evaluation matrix for Service Learning topics

Abstract

In its effort to institutionalise Service Learning, the Pontificia Universidad Javeriana has designed a strategy to support teachers from the community of practice who teach courses using this methodology. However, it was necessary to focalise this support since the subjects were at distinct levels of development. To achieve this, based on the educational innovation model, this diagnostic evaluation matrix was designed with its criteria and indicators, which include the principal dimensions and categories of Service Learning and its maturation process based on the metaphor of growth.

Keywords: matrix, evaluation, diagnosis, educational innovation, service learning

1. Introducción

La Misión de la Pontificia Universidad Javeriana consagra como propósito fundamental la formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social (Pontificia Universidad Javeriana, s.f.). Esta formación integral se entiende desde la búsqueda del desarrollo armónico de todas las potencialidades de la persona, basada en una educación que encuentra el sentido del saber en la construcción de un mundo más justo, queriendo que seamos mejores seres humanos a través del servicio al otro. Ello supone la responsabilidad, no solo por sí mismos, sino por los otros y por el mundo que construimos en comunidad. En una perspectiva trascendente, “la formación integral que ofrece la Universidad Javeriana, basada en la doctrina de Jesucristo, invita a inscribir la formación del individuo y su servicio a la comunidad en la historia total de salvación” (Pontificia Universidad Javeriana, 1992).

Teniendo esto como base, la Universidad ha implementado a lo largo de su historia diversas experiencias educativas de naturaleza curricular que vinculan actividades de servicio solidario fuera del aula con los aprendizajes propios de las disciplinas. Dichas experiencias pedagógicas han tomado diversas formas, manteniendo el mismo espíritu javeriano de servicio. De ahí que el aprendizaje-servicio no resulte algo extraño al Proyecto Educativo de la Universidad ni a su trayectoria. Por el contrario, es expresión genuina de su modo de proceder, en coherencia plena con la espiritualidad y pedagogía ignaciana, así como con la Política de Responsabilidad Social Universitaria (Pontificia Universidad Javeriana, 2009) aprobada hace 14 años y la que se está elaborando actualmente.

Al iniciar el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en 2020 (Barbosa y García, 2022) se hizo el rastreo de las asignaturas que más se aproximaban al modelo, haciendo una búsqueda tanto en el Catálogo de la Oferta Académica como en la información suministrada gracias a entrevistas semiestructuradas a directores de programa y de departamento. Esta información se validó luego con diversas autoridades académicas y los mismos docentes. A partir de allí, se estructuró una comunidad de práctica que, de acuerdo con Wenger (2001), es un instrumento de pensamiento que integra los elementos fundamentales de la Teoría Social del Aprendizaje, definiéndose esencialmente como un “grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas, o una pasión acerca de un tópico y profundizan en su conocimiento y experticia en su área a través de la interacción de manera continua” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, 5). Esta comunidad de práctica ha venido avanzando en la cualificación de las asignaturas y en el diálogo de saberes que de forma espontánea y natural ha circulado a lo largo de las diferentes reuniones y encuentros.

No obstante, con el ánimo de avanzar en el acompañamiento a los profesores de la comunidad de práctica, emergió la preocupación por identificar realmente el estado en el que se encuentran sus asignaturas, de manera que dicho acompañamiento se pueda focalizar. Esto planteó la necesidad de diseñar un instrumento de evaluación diagnóstica multicriterio que recogiera las diversas dimensiones del aprendizaje-servicio y que fuera progresivo, comprensivo y flexible.

2. Metodología

Para construir la matriz se tomó como referencia el modelo de Escala I que es el marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa del Instituto Tecnológico de Monterrey (López y Heredia, 2017), cuya propuesta se basa en una clasificación de las innovaciones de acuerdo con su estado en el momento de realizarse la evaluación a partir de criterios preestablecidos. Una de las ventajas de la Escala I como modelo es que no está diseñada para rechazar o descalificar proyectos, por el contrario, busca el mejoramiento de las iniciativas, ya que los indicadores "aclaran de forma puntual dónde es que las metas, alcances y/o métodos deben ser clarificados; y de manera particular, indican el apartado que requiere retrabajarse para lograr una innovación más significativa y eficaz" (López y Heredia, 2017, 13).

La escala utiliza colores mediante los cuales, de manera similar a un semáforo, se puede valorar una innovación educativa. Cada proyecto, al igual que ocurre con las asignaturas de aprendizaje-servicio, puede tener diversas evaluaciones a lo largo de su vida útil (López y Heredia, 2017), lo que convierte la escala en una herramienta pertinente para garantizar la comparabilidad de los resultados a nivel longitudinal.

Con base en los principios de progresión de la propuesta de la Escala I, se diseñó la macroestructura del presente instrumento de evaluación diagnóstica, adaptando a lo nuclear del aprendizaje-servicio las categorías a evaluar, la enunciación de los criterios y estableciendo la metáfora del crecimiento de las plantas como sustitución de los colores de un semáforo para ilustrar la progresión de los niveles.

Las categorías centrales se formularon de acuerdo con los trabajos desarrollados por Gelmon, Holland y Spring (2018), así como por Jacoby (2015), Dostillo y Perry (2017), Benenson, Hemer y Trebil (2017), y la investigación en universidades colombianas sobre formación de profesionales socialmente responsables a través del currículo (García, 2019). Del mismo modo, se tomaron como base elementos propios del campo de los estudios curriculares, particularmente de Posner (2005), Gimeno (2010) y Pinar (2014). Se propusieron como categorías articuladoras a nivel vertical la semilla, el crecimiento, el fruto y la dispersión de semillas. A nivel

horizontal, se trabajaron como categorías la planificación, actividades de aprendizaje, reflexión, servicio, socios comunitarios, evaluación e identidad.

Los criterios se formularon como descripciones cualitativas que se constituyen en indicadores, los cuales están propuestos según la gradualidad de menor a mayor en directa relación con las etapas o niveles en los que están las asignaturas: semilla, crecimiento, fruto y dispersión de semillas. Para la construcción de los indicadores se tomó como referencia lo planteado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social de México en su Manual para el Diseño y la Construcción de Indicadores (CONEVAL, 2013). Allí se concibe el indicador como “una herramienta que muestra indicios o señales de una situación, actividad o resultado” (CONEVAL, 2013, 12), el cual está atado a un objetivo que se quiere alcanzar, en el marco de un contexto en el que se enmarca la relación con una o más variables.

3. Resultados

Como resultado de este ejercicio se tiene la propuesta de la matriz de evaluación diagnóstica que se presenta en la Tabla 1, que se convierte en un instrumento validado con la comunidad de práctica de aprendizaje-servicio y pares evaluadores. La primera categoría que se tomó como referencia fue la de planificación, que hace referencia al currículo oficial, es decir, el planteamiento de los resultados de aprendizaje esperados, la organización del currículo y el syllabus. Ello porque la experiencia de aprendizaje es intencionada y los propósitos han de estar claros desde el principio, así como las diversas etapas.

La segunda categoría fue la de actividades de aprendizaje, que hacen parte del currículo operativo o real. En ellas el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar competencias y adquirir aprendizajes en correspondencia y alineación con el currículo oficial.

La tercera categoría fue la de la reflexión, que permite que el estudiante desarrolle pensamiento crítico, así como comprensiones que le lleven a tener una postura ética y política frente al contexto y su propio compromiso social a partir del servicio y el contexto de la asignatura.

La cuarta categoría fue la del servicio, que es el componente que se desarrolla con el socio comunitario. Allí es fundamental su articulación pedagógica con el resto de los componentes de la asignatura, basado en el aprendizaje experiencial, apuntando siempre a la formación integral y al ejercicio de la responsabilidad social del estudiante. También se tiene en cuenta el impacto que pueda tener en el beneficio de las comunidades vulnerables y demás socios comunitarios.

La quinta categoría fue la de los socios comunitarios, los cuales no son solo lugares de práctica, sino auténticos aliados con los que toma forma el servicio y se da el ámbito para su contribución a la formación integral de los estudiantes. Es muy importante la claridad con ellos, así como la pertinencia de lo que van a hacer allí los estudiantes. El relacionamiento con ellos requiere una logística especial y creación de confianza, así como una comunicación fluida.

La sexta categoría se refiere a la evaluación, que es mucho más que un mecanismo de verificación, ya que cumple una función formativa dentro del proceso de aprendizaje. Debe incluir todo lo que la asignatura propone, con una estructura holística, adaptada a la naturaleza del aprendizaje-servicio. Esto significa que entran en juego, no solo la memoria, sino las capacidades, competencias y habilidades desarrolladas. Por último, está la categoría de identidad, ya que cada universidad desarrolla a su manera su proyecto educativo, de acuerdo con su cultura institucional, valores y experiencia. En el caso de la Pontificia Universidad Javeriana, se resalta la Pedagogía Ignaciana, la Doctrina Social de la Iglesia y elementos claves de la espiritualidad ignaciana.

En cada categoría se estableció una gradualidad con relación a la madurez de las asignaturas. El nivel más básico es el de semilla, donde lo más característico es que los docentes de las asignaturas han mostrado un interés por la metodología y empiezan su proceso de cualificación. El siguiente nivel es de crecimiento, en el cual las asignaturas ya se han empezado a revisar para incorporar progresivamente los elementos requeridos para su cualificación. En el nivel de fruto existe evidencia de que las asignaturas ya han incorporado elementos que le han permitido cualificarse y consolidarse como aprendizaje-servicio. En el nivel máximo está la dispersión de las semillas, donde las asignaturas tienen asumidos los elementos que las cualifican como buenas prácticas de aprendizaje-servicio.

La matriz tiene 48 criterios en cuatro niveles para un total de 192 indicadores. Está diseñada para ser impresa y marcar con una x la casilla que corresponda en un tiempo que en las pruebas de validación osciló entre 15 y 25 minutos. La clasificación de la asignatura puede hacerse de diversas maneras. A nivel general, haciendo un cálculo según los cuartiles o también por categorías, de manera que al interior de cada una se hace la sumatoria correspondiente sacando los respectivos porcentajes.

Tabla 1. Matriz de evaluación diagnóstica para asignaturas de aprendizaje servicio en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá

MATRIZ DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA ASIGNATURAS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ				
	Semilla <i>Los docentes de las asignaturas han mostrado un interés por la metodología y empiezan su proceso de cualificación.</i>	Crecimiento <i>Las asignaturas ya se han empezado a revisar para incorporar progresivamente los elementos requeridos para su cualificación.</i>	Fruto <i>Las asignaturas ya han incorporado elementos que le han permitido cualificarse.</i>	Dispersión de semillas <i>Las asignaturas tienen asumidos los elementos que las cualifican como buenas prácticas de Aprendizaje Servicio.</i>
Planificación <i>Hace referencia al currículo oficial, es decir, el planteamiento de los Resultados de Aprendizaje Esperados, la organización del currículo y el Syllabus. La experiencia es intencionada y los propósitos han de estar claros desde el principio, así como las diversas etapas.</i>	La asignatura aún no tiene planteados Resultados de Aprendizaje esperados relacionados con el perfil de egreso.	La asignatura está empezando a plantear Resultados de Aprendizaje esperados relacionados con el perfil de egreso.	Algunos Resultados de Aprendizaje Esperados están en correspondencia con el perfil de egreso del programa académico.	Todos los Resultados de Aprendizaje Esperados están en plena correspondencia con el perfil de egreso del programa académico.
	No es claro cómo se relacionan los Resultados de Aprendizaje Esperados con el servicio que se piensa desarrollar.	Los Resultados de Aprendizaje Esperados tienen potencialmente una relación con el servicio.	Plantea indirectamente una relación entre los Resultados de Aprendizaje Esperados y el servicio.	Plantea con claridad Resultados de Aprendizaje Esperados que se alcanzan a través del servicio.
	El Syllabus no contempla con claridad cómo se articula el servicio con las demás actividades y momentos del curso, ni los énfasis de cada parte y ni la evaluación.	El Syllabus insinúa el componente de servicio relacionado con las demás actividades y momentos del curso.	El Syllabus contempla el componente de servicio relacionado con las demás actividades y momentos del curso sin desarrollar los énfasis.	El Syllabus tiene una organización donde se aprecia con total nitidez el servicio y su articulación con las diversas partes del curso, qué énfasis tiene en cada parte, los momentos donde se hace la evaluación, así como la reflexión.
Actividades de Aprendizaje <i>Son las actividades del currículo operativo o real. En ellas el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar competencias y adquirir aprendizajes. Estas deben estar alineadas.</i>	Las actividades de aprendizaje no tienen que ver con los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de aprendizaje tienen potencialmente relación con los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de aprendizaje están indirectamente relacionadas con los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de aprendizaje están alineadas con los Resultados de Aprendizaje Esperados.
	Las actividades no tienen correspondencia con la naturaleza del servicio que se va a desarrollar.	Algunas actividades tienen correspondencia con la naturaleza del servicio que se va a desarrollar.	La mayor parte de las actividades se corresponden con la naturaleza del servicio que se va a desarrollar.	Las actividades se corresponden completamente con la naturaleza del servicio que se va a desarrollar.
	Las actividades están centradas en lo que hace y explica el profesor, dando al estudiante un papel pasivo y en segundo lugar respecto a su aprendizaje.	Las actividades están centradas en lo que hace y explica el profesor, aunque da al estudiante algunas veces roles activos.	Gran parte de las actividades favorecen el papel activo del estudiante con relación a su aprendizaje.	Todas las actividades favorecen el papel activo y protagónico del estudiante con relación a su aprendizaje.
	Las actividades solo permiten que el estudiante desarrolle tipos de conocimiento de primer nivel centradas en recordar y reproducir información.	Las actividades permiten que el estudiante desarrolle tipos de conocimiento de primer y segundo nivel, centradas en recordar y reproducir información, así como comprender problemas y temáticas.	En algunas ocasiones las actividades de aprendizaje permiten que el estudiante aplique el conocimiento y genere soluciones desde la creatividad.	Las actividades permiten que el estudiante aplique el conocimiento, evalúe situaciones y procesos y genere soluciones desde la creatividad.
Reflexión <i>La reflexión permite que el estudiante desarrolle</i>	No aparece con claridad el componente de reflexión ni se sabe muy bien cuáles son los objetivos de este.	El componente de reflexión aparece implícito con fines difusos.	El componente de reflexión es explícito, planteando unos fines determinados sin acotar.	El componente de reflexión es explícito y persigue unos fines determinados y acotados.

<p>pensamiento crítico, así como comprensiones que le lleven a tener una postura ética y política frente al contexto y su propio compromiso social a partir del servicio y el contexto de la asignatura.</p>	Las actividades de reflexión no tienen que ver con el servicio.	Las actividades de reflexión están potencialmente relacionadas con el servicio.	Las actividades de reflexión están en algún punto relacionadas con el servicio.	Las actividades de reflexión están íntimamente relacionadas con el servicio.
	Las actividades de reflexión no hacen ningún aporte a alcanzar los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de reflexión hacen pequeños aportes a alcanzar los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de reflexión aportan moderadamente a alcanzar los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de reflexión aportan significativamente a alcanzar los Resultados de Aprendizaje Esperados.
	La reflexión no hace al estudiante tomar conciencia del contexto, ni tampoco de sus problemáticas.	La reflexión hace que el estudiante tome una mínima conciencia del contexto.	La reflexión hace al estudiante tomar conciencia del contexto social, político, medioambiental y económico a nivel local con sus principales problemáticas.	La reflexión hace al estudiante tomar conciencia del contexto social, político, medioambiental y económico a nivel local y global con sus principales problemáticas.
	La reflexión es superficial, sin conducir a una toma de conciencia sobre el propio proyecto de vida.	La reflexión genera algunos interrogantes sobre el propio proyecto de vida.	La reflexión hace que el estudiante tome conciencia de sí mismo, de sus capacidades y su proyecto de vida de forma indirecta.	La reflexión hace que el estudiante tome conciencia de sí mismo, de sus capacidades y su proyecto de vida intencionadamente.
	La reflexión no toma en cuenta la dimensión ética de los estudiantes.	La reflexión toma en cuenta de forma superficial la dimensión ética de los estudiantes.	La reflexión toma en cuenta la dimensión ética de los estudiantes generándoles cuestionamientos.	La reflexión conduce al desarrollo de criterios éticos en los estudiantes que los llevan a la acción.
	La reflexión no toca elementos del servicio que los estudiantes desarrollan.	La reflexión tiene una relación débil con el servicio que los estudiantes desarrollan.	La reflexión retoma elementos del servicio que los estudiantes desarrollan.	La reflexión alimenta y cualifica significativamente el servicio que los estudiantes desarrollan.
	Las actividades de reflexión son improvisadas y centradas en lo que el docente reflexiona.	Las actividades de reflexión son planeadas, pero usan metodologías pasivas.	Las actividades de reflexión son planeadas y usan algunas veces metodologías activas.	Las actividades de reflexión son planeadas, innovadoras y usan metodologías activas.
	La reflexión se hace puntualmente solo en un momento del curso.	La reflexión se hace en algunos momentos del curso.	La reflexión se desarrolla en una parte importante del curso.	La reflexión se desarrolla a lo largo de todo el curso.
<p>Servicio Es el componente que se desarrolla con el socio comunitario. Es fundamental su articulación pedagógica con el resto de los componentes de la asignatura, basado en el aprendizaje experiencial, apuntando siempre a la formación integral y al ejercicio de la responsabilidad social del estudiante.</p>	La actividad de servicio tiene rasgos de salida de campo, sin beneficiar a una comunidad o grupo social en vulnerabilidad, ni tampoco al medio ambiente.	El servicio planteado genera un beneficio leve a una comunidad, una institución u organización.	El servicio beneficia indirectamente grupos sociales en vulnerabilidad social o ambiental.	El servicio planteado beneficia comunidades o grupos sociales en vulnerabilidad social o ambiental ó Desarrolla una solución a una problemática medioambiental sentida.
	El servicio no tiene el potencial para desarrollar los Resultados de Aprendizaje Esperados planteados por la asignatura.	El servicio tiene pocas oportunidades para que el estudiante alcance los Resultados de Aprendizaje Esperados.	El servicio tiene algunas oportunidades para que el estudiante alcance los Resultados de Aprendizaje Esperados.	El servicio tiene una gran cantidad de oportunidades claras para que el estudiante alcance los Resultados de Aprendizaje Esperados, así como competencias transversales y ciudadanas.
	El servicio no tiene en cuenta necesidades reales del socio comunitario ni la respuesta a estas con relación a los Resultados	El servicio tiene potencial de relacionamiento con las necesidades del socio comunitario y los Resultados de Aprendizaje Esperados.	El servicio tiene en cuenta algunas necesidades puntuales del socio comunitario y su relación es indirecta con los Resultados de	El servicio tiene en cuenta las necesidades más sentidas del socio comunitario y se establece una relación fuerte y explícita con los

	de Aprendizaje Esperados.		Aprendizaje Esperados.	Resultados de Aprendizaje Esperados.
	El servicio está desconectado por completo de la situación de la sociedad y sus problemáticas.	El servicio conecta con algunas alusiones indirectas a la sociedad y sus problemáticas.	El servicio tiene una conexión directa con algunas problemáticas de la sociedad.	El servicio le permite al estudiante ampliar significativamente su comprensión de la sociedad y sus problemáticas.
	El servicio es ambiguo, no se sabe muy bien en qué consiste, aún no está organizado y no se corresponde con el tiempo que dura el curso.	El servicio tiene algunas claridades, pero aún le falta definirse por completo y no está organizado.	El servicio está definido, aunque todavía le faltan elementos a su organización.	El servicio está claramente definido, acotado, organizado y es posible su realización en el tiempo que dura el curso.
	El servicio está completamente desfasado del nivel de formación en el que se encuentran los estudiantes.	El servicio recoge unos pocos aprendizajes que el estudiante ha venido desarrollando en su carrera.	El servicio está alineado con un buen porcentaje de los conocimientos y habilidades que los estudiantes han venido desarrollando en su carrera.	El servicio se corresponde con los conocimientos y habilidades de los estudiantes en el nivel de formación que se encuentran.
	El servicio es de baja calidad y no se han previsto sus riesgos para la comunidad.	El servicio que se desarrolla se está cualificando, pero no se han abordado los riesgos potenciales para la comunidad o socio comunitario.	La calidad del servicio es aceptable y se están haciendo algunas reflexiones sobre sus implicaciones éticas.	La calidad del servicio es cualificada, basado en criterios éticos que previenen una acción sin daño haciendo un aporte significativo.
	El servicio privilegia la pasividad de los estudiantes limitando sus capacidades al mero cumplimiento de tareas automáticas.	El servicio tiene unos pocos momentos en los que el estudiante puede desarrollar su liderazgo y creatividad.	El servicio le da mayoritariamente al estudiante un rol activo, en el que puede desarrollar su liderazgo y proponer soluciones.	El servicio posibilita desarrollar en los estudiantes capacidad de liderazgo, competencias de resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación y gestión de proyectos.
	El servicio no propicia el diálogo de saberes entre los socios comunitarios y los estudiantes.	El servicio plantea algunos escenarios para que los socios comunitarios y los estudiantes tengan un diálogo de saberes.	En el servicio los estudiantes tienen varias oportunidades para escuchar a los socios comunitarios y generar un diálogo de saberes.	El servicio está planteado para que los estudiantes aprendan a escuchar a los socios comunitarios, generando un diálogo de saberes y la coconstrucción de los proyectos e intervenciones.
Socios Comunitarios <i>No son solo lugares de práctica, sino auténticos aliados con los que toma forma el servicio y se da el ámbito para su contribución a la formación integral de los estudiantes. Es muy importante la claridad con ellos, así como la pertinencia de lo que van a hacer allí los estudiantes. Requiere una logística especial y relacionamiento.</i>	El docente no ha tenido ningún contacto previo con los socios comunitarios.	El docente ha tenido contacto esporádico con los socios comunitarios previo al inicio del curso.	El docente ha tenido varios espacios para conocer al socio comunitario.	Existe un contacto previo entre el docente y los socios comunitarios para planear el servicio que se va a desarrollar, explicar su naturaleza, alcances y modo en que se va a proceder.
	No existen acuerdos con el socio comunitario, por lo que la relación con este es aún incierta.	Existen algunos acuerdos tácitos con el socio comunitario sobre el desarrollo del servicio.	Existe un acuerdo formalizado en un documento con el socio comunitario en el que se explicita elementos formales como el inicio y final del servicio.	Hay un acuerdo definido y formalizado en un documento en el que se explicita la naturaleza del servicio, su alcance, el rol de los estudiantes y del socio comunitario, periodicidad, productos esperados y recursos.
	El socio comunitario no está en posibilidad de hacer un acompañamiento a los estudiantes cuando van a prestar el servicio.	El socio comunitario puede hacer algunas veces un acompañamiento al servicio que desarrollan los estudiantes.	El socio comunitario puede hacer la mayoría de las veces un acompañamiento a los estudiantes en el desarrollo del servicio.	El socio comunitario dispone de tiempo y personal para el acompañamiento de los estudiantes cuando van a prestar su servicio.
	El socio comunitario no se involucra en la seguridad de los estudiantes cuando van	El socio comunitario da algunas recomendaciones de seguridad a los	El socio comunitario ha dialogado con la comunidad o algunos actores del contexto	El socio comunitario garantiza la seguridad de los estudiantes en el ejercicio de su servicio

	a sus actividades de servicio.	estudiantes cuando van al servicio.	en orden a tener unas condiciones seguras para los estudiantes.	disponiendo los medios para ello.
	No hay un lugar específico para los estudiantes cuando van al servicio y tampoco se tienen medios para desarrollarlo.	Existen algunos lugares donde los estudiantes pueden desarrollar sus actividades de servicio.	El socio comunitario dispone de al menos un acuerdo con alguna institución para que los estudiantes puedan desarrollar sus actividades.	El socio comunitario dispone de los espacios y medios para que los estudiantes puedan desarrollar adecuadamente el servicio.
	No hay comunicación entre el docente y el socio comunitario.	La comunicación entre el docente y el socio comunitario es esporádica.	La comunicación entre el docente y el socio comunitario es frecuente.	Existe una comunicación fluida y continua entre el docente de la asignatura y el socio comunitario.
	Al socio comunitario no se le ha explicado nada con relación al componente formativo del servicio ni tiene claridad sobre qué estudiantes van a ir.	Al socio comunitario se le han explicado generalidades con relación al componente formativo del servicio.	Al socio comunitario se le han explicado los objetivos formativos del servicio, así como el perfil de estudiantes que van a hacer el servicio.	Al socio comunitario se le han explicado con claridad los objetivos formativos del servicio, así como las cosas que los estudiantes están en capacidad de hacer de acuerdo con su nivel de formación y tiempos.
	El socio comunitario no tiene conocimiento del Protocolo de Prevención de Violencias y Discriminación de la Universidad.	El socio comunitario sabe que existe un Protocolo de Prevención de Violencias y Discriminación de la Universidad.	Al socio comunitario se le ha socializado generalidades del Protocolo de Prevención de Violencias y Discriminación de la Universidad.	Al socio comunitario se le ha socializado oportunamente las ideas centrales del Protocolo de Prevención de Violencias y Discriminación de la Universidad.
	El docente planteó el servicio sin un diagnóstico previo de las necesidades del socio comunitario.	El docente planteó el servicio teniendo en cuenta una de las necesidades del socio comunitario.	El docente ha hecho un primer diagnóstico informal de las necesidades del socio comunitario a las cuales se puede atender a través del servicio.	El docente ha hecho un primer diagnóstico y análisis, con base en ejercicios de indagación, acerca de las necesidades del socio comunitario a las cuales se puede atender a través del servicio y este está contenido en un documento que se socializa a los estudiantes.
Evaluación La evaluación no es solo un mecanismo de verificación, sino que cumple una función formativa dentro del proceso de aprendizaje. Debe incluir todo lo que la asignatura propone, con una estructura holística, adaptada a la naturaleza del Aprendizaje Servicio.	El servicio no es contemplado dentro del modelo de evaluación del curso.	Se está reflexionando sobre cómo incluir el componente de servicio dentro de la evaluación.	El modelo de evaluación tiene en cuenta elementos del servicio.	El modelo de evaluación del curso contempla el componente de servicio.
	Las estrategias de evaluación son exclusivamente sumativas y centradas únicamente en la disciplina.	Las estrategias de evaluación incluyen algunos criterios relativos a la dimensión ética del estudiante.	Las estrategias de evaluación casi siempre vinculan la dimensión.	Las estrategias de evaluación son formativas, vinculando la dimensión ética y el compromiso social del estudiante.
	Los socios comunitarios no tienen ningún rol en la evaluación de los estudiantes.	Los socios comunitarios tienen un rol tangencial en la evaluación de los estudiantes.	Algunas veces el concepto de los socios comunitarios es tenido en cuenta en el proceso evaluativo.	El concepto de los socios comunitarios es tenido en cuenta en el proceso evaluativo global, acogiendo recomendaciones y posibilidades de mejoramiento.
	Los estudiantes nunca reciben retroalimentación.	Los estudiantes reciben retroalimentación de forma esporádica.	Los estudiantes reciben retroalimentación frecuentemente.	Los estudiantes reciben retroalimentación oportuna y de calidad sobre su desempeño.
	La evaluación no está basada en los Resultados Esperados sino en los	La evaluación está avanzando para articular los Resultados de Aprendizaje	Algunas estrategias de evaluación están alineadas con los Resultados de Aprendizaje	La evaluación está alineada con los Resultados de Aprendizaje Esperados y el servicio desarrollado.

	contenidos temáticos del curso.	Esperados con el servicio.	Esperados y el servicio desarrollado.	
	Las actividades de reflexión no son evaluadas ni tienen peso en la valoración del desempeño del estudiante.	Algunas actividades de reflexión son evaluadas, pero tienen poco peso en la valoración del desempeño del estudiante.	La mayoría de las actividades de reflexión son evaluadas y tienen incidencia en la valoración del desempeño del estudiante.	Las actividades de reflexión son evaluadas y tenidas en cuenta en la valoración del desempeño del estudiante como componente esencial de su formación integral.
	No hay forma cómo evaluar el servicio que los estudiantes desarrollan.	Se están probando algunas estrategias para evaluar el servicio.	Se ha logrado llevar a cabo al menos una estrategia de evaluación del servicio.	Existen mecanismos evaluativos sobre el servicio que desarrollan los estudiantes.
	Los estudiantes no tienen posibilidades para evaluar los componentes del servicio.	Los estudiantes evalúan el servicio de forma informal.	En la evaluación final se les pregunta a los estudiantes sobre el servicio.	Los estudiantes tienen oportunidades para evaluar la experiencia, la relación con el socio comunitario y el curso en general.
	La evaluación no conduce a acciones de mejoramiento.	La evaluación genera algunos cuestionamientos sobre los cuales trabajar para mejorar.	La evaluación es tenida en cuenta a la hora de planear nuevas experiencias.	Se toman decisiones a partir de los resultados de la evaluación.
Identidad <i>Cada universidad desarrolla a su manera su proyecto educativo, de acuerdo con su cultura institucional, valores y experiencia. En el caso de la Pontificia Universidad Javeriana, se resalta la Pedagogía Ignaciana, la Doctrina Social de la Iglesia y elementos claves de la espiritualidad ignaciana.</i>	El curso no tiene alusión a la Pedagogía Ignaciana.	El curso contempla la Pedagogía Ignaciana de forma indirecta.	El curso tiene alusiones a la Pedagogía Ignaciana.	El curso incorpora de forma explícita elementos de la Pedagogía Ignaciana.
	El curso no incorpora los conceptos propios de la identidad institucional.	El curso incorpora implícitamente algunos conceptos propios de la identidad institucional.	El curso desarrolla un espacio para apropiar conceptos como el Magis, el Modo de Proceder, la Cura Personalis y el discernimiento.	El curso desarrolla espacios para apropiar conceptos como el Magis, el Modo de Proceder, la Cura Personalis y el discernimiento.
	El curso no aborda la Ecología Integral, la Amistad Social, la Fraternidad ni la solidaridad.	El curso aborda elementos aislados relacionados con la ecología integral, la amistad social, la fraternidad o la solidaridad.	El curso aborda de forma aceptable elementos relacionados con la ecología Integral, la amistad social, la fraternidad o la solidaridad.	El curso presenta oportunidades para ahondar en la Ecología Integral, la Amistad Social, la Fraternidad y la Solidaridad.
	El curso no toma en cuenta las propuestas del Medio Universitario.	El curso toma en cuenta algunas de las propuestas del Medio Universitario.	El curso toma en cuenta varias de las propuestas del Medio Universitario.	El curso se articula con iniciativas del Medio Universitario.

4. Conclusiones y discusión

La evaluación diagnóstica hace parte del proceso de acompañamiento que los equipos que administran la gobernanza de la responsabilidad social universitaria (Dostillo y Perry, 2017) desarrollan para fortalecer y profundizar el impacto del Aprendizaje Servicio. Ciertamente, como lo expresa Jacoby (2015), esta metodología se desmarca de la clase tradicional introduciendo elementos como la reflexión crítica, el trabajo en campo y el componente eminentemente experiencial, lo que precisa nuevos criterios a la hora de comprender de forma holística lo que abarca a nivel pedagógico y social. Ya desde hace más de dos décadas, los trabajos de Campus Compact han profundizado sobre la evaluación

(Gelmon, Holland y Spring, 2018), avanzando principalmente en los impactos en los estudiantes, los profesores, las comunidades y a nivel institucional.

El aporte del trabajo que aquí se presenta va en la línea de establecer un punto de partida, por ello su condición diagnóstica, en el entendido que muchas asignaturas que se pueden catalogar de aprendizaje-servicio tienen un proceso de maduración, tal y como ocurre con las innovaciones educativas. En ese horizonte, esta matriz bebe de los avances de Escala I (López y Heredia, 2017) para incorporar la dinámica procesual tan ampliamente reconocida en el campo de la innovación, la cual hace parte de la naturaleza del prototipado y de la forma en que van evolucionando, a través del tiempo y mediante diversas pruebas de concepto, las innovaciones educativas.

Adicionalmente, la naturaleza misma del currículo como construcción social y pacto político, que termina configurándose como un sistema al interior del gran sistema social (Gimeno, 2010) o como un discurso con bases epistemológicas y pedagógicas propias (Pinar, 2014), hace que se tenga que reconocer la importancia, no solo de las intencionalidades pedagógicas y formativas expresadas en el currículo oficial, sino lo que acontece en el currículo operativo, el currículo evaluado y el currículo oculto (Posner, 2005). De esta forma, la matriz también es un primer ejercicio de evaluación curricular que se proyecta para operar evaluaciones longitudinales, gracias al establecimiento de una línea base con criterios e indicadores definidos. Entre los desarrollos posteriores al presente trabajo está la constitución de una métrica que permita correlacionar diversas dimensiones o categorías, en orden a establecer modelos predictivos de alta confiabilidad. Ello supondrá diversas pruebas de concepto y ejercicios de prototipado.

5. Referencias

Barbosa, A. y García, D. (2021). Aprendizaje-servicio en la Pontificia Universidad Javeriana seccional Bogotá, una experiencia de institucionalización en curso. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 12, 59-70. DOI10.1344/RIDAS2021.12.7

Benenson, J.; Hemer, K. y Trebil, K. (2017). Supporting student civic learning and development. *Community Engagement Professional in Higher Education*, 1-26.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social de México, (2013). *Manual para el Diseño y la Construcción de Indicadores para Resultados*. <https://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/Publicaciones%20oficiales>

García, D. E. y Ávila, D. C. (2024). Matriz de evaluación diagnóstica para asignaturas de Aprendizaje Servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 72-85. DOI10.1344/RIDAS2024.17.6

Dostillo, L. y Perry, L. (2017). An explanation of community engagement professionals as professionals and leaders. *Community Engagement Professional in Higher Education*, 1-26.

García, D. (2019). *La formación de profesionales socialmente responsables en la universidad: una utopía posible en el currículo*. Ediciones Uniandes.

Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.

Jacoby, B. (2015). *Service Learning Essentials: questions, answers, and lessons learned*. Editorial Jossey-Bass

López, C. y Heredia, Y. (2017). *Escala i: Marco de referencia para la evaluación de proyectos de investigación educativa. Guía de Aplicación*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
https://escalai.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1216/files/Guia%20de%20aplicacion%209feb2017_0.pdf

Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea ediciones.

Pontificia Universidad Javeriana (2009). *Política de Responsabilidad Social Universitaria*. <https://www.javeriana.edu.co/compromiso-social>

Pontificia Universidad Javeriana, (1992). *Proyecto Educativo*.
<https://www.javeriana.edu.co/web/institucional/documentos-acreditaciones>

Pontificia Universidad Javeriana. (s.f.). *Misión*.
<https://www.javeriana.edu.co/web/institucional>

Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. Mc Graw Hill.

Wenger, E.; McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School