

Año 3, Nº 3, Febrero 2020
ISSN 2545-6962

UCES

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

REVISTA
UCES

VAS

>> VINCULACIÓN, APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD >>

*Experiencias pedagógicas con comitentes reales
en el campo académico de la comunicación*

Revista electrónica UCES VAS

Vinculación, aprendizaje y servicio en la universidad

Año 3, N° 3, Febrero 2020

Es una publicación virtual que forma parte de una serie de actividades pedagógicas de vinculación y transferencia desarrolladas por la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, a través de la Editorial de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Paraguay 1338, Buenos Aires, República Argentina.

Página electrónica de la revista:

<http://www.uces.edu.ar/biblioteca/repositorio.php>

ISSN 2545-6962, otorgado por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica - CONICET. Editor responsable: Rut Vieytes, Decana de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Paraguay 1401, Piso 8°, CABA, Argentina.

Teléfono: +54-11-4815-3290. Mail: fcc@uces.edu.ar

El contenido de la revista se puede emplear siempre y cuando se otorgue el crédito respectivo al autor y a la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Las notas firmadas son responsabilidad de los respectivos autores. Las marcas aquí nombradas se han utilizado con fines editoriales y no pretenden infringir ningún derecho.

The logo for UCES (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales) features the letters "UCES" in a bold, serif font, centered between two horizontal wavy lines that resemble stylized waves or a banner.



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Autoridades UCES

Dr. Gastón A. O'Donnell
RECTOR

Lic. María Laura Pérsico
VICERRECTORA GENERAL

Dr. José L. Fliguer
VICERRECTOR DE EVALUACIÓN UNIVERSITARIA

Lic. Viviana Dopchiz
SECRETARIA GENERAL ACADÉMICA

Autoridades de la Facultad de Ciencias de la Comunicación

Lic. Rut Vieytes
DECANA

DG Sebastián A. Gallo
DIRECTOR DE LA LICENCIATURA EN DISEÑO Y COMUNICACIÓN VISUAL

Lic. Federico Ferme
DIRECTOR DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Lic. Nancy López
DIRECTORA DE LA LICENCIATURA EN RELACIONES PÚBLICAS E
INSTITUCIONALES

Lic. Ronith Gitelman
DIRECTORA DE LA LICENCIATURA EN PUBLICIDAD

Lic. Oscar Bosetti
VICEDIRECTOR DE LA LICENCIATURA EN PERIODISMO

Lic. Cintia Mariscal
EDITORA DE REVISTAS CIENTÍFICAS



**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES**
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Equipo Editorial

Editora Responsable
Rut Vieytes

Comité Editorial
Ronith Gitelman
Sebastián A. Gallo
Oscar Bosetti
Nancy López
Federico Ferme
Cintia Mariscal

Coordinador Editorial
Federico Ferme

Diseño y diagramación
Mc Tree

A decorative graphic on the left side of the page, consisting of three white, stylized arrowheads pointing to the right, set against a dark green background.

SUMARIO

Editorial

Pág. 6-7

Palabras de la Directora de la
Carrera de Publicidad

Pág. 8-9

Fundamentos pedagógicos para
las Prácticas de Vinculación-
Aprendizaje-Servicio de la
Licenciatura en Publicidad

Pág. 11-24

Informe de las encuestas de
valoración de la experiencia
Vinculación-Aprendizaje-
Servicio de estudiantes y
comitentes reales 2018-2019

Pág. 26-60

Testimonios de estudiantes de la
Carrera de Publicidad

Pág. 62-68



Editorial





Editorial

En el año 2013 la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UCES inició el proyecto pedagógico denominado *Prácticas de Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje-Vinculación* con el objetivo de desarrollar en los estudiantes competencias propias de las prácticas profesionales, a la vez que ofrecer servicios a la comunidad, en una lógica de colaboraciones mutuas.

¿En qué consisten las Prácticas Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje Vinculación y cómo se relacionan con los modelos pedagógicos de Aprendizaje Basado en Proyectos?

Concebimos a este tipo de propuestas pedagógicas como un conjunto de estrategias que ponen el énfasis en el carácter experiencial y situado del aprendizaje. Los modelos de Aprendizaje Basado en Proyectos se implementan con el fin de crear situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes deben enfrentarse a problemas reales.

Mediante la planificación y el desarrollo de proyectos elaborados a lo largo de sus cursadas, intervienen sobre esas situaciones e implementan distintas formas de resolución. Complementariamente, estas experiencias redundan en un servicio a una organización pública, privada u ONG beneficiaria del proyecto.

Todas las licenciaturas de nuestra Facultad -Publicidad, Diseño y Comunicación Visual, Relaciones Públicas e Institucionales, Periodismo y Comunicación Social- tienen asignaturas en el marco de las cuales se implementan los distintos proyectos.

Hacemos un seguimiento sistemático del impacto de estas experiencias en la percepción de los estudiantes, los docentes y los representantes de las organizaciones -siempre diferentes- con las cuales estamos trabajando. Y es ese seguimiento el que nos alienta a continuar en esta línea, que tan positivamente es valorada por los actores involucrados.

El nuevo número de *UCES VAS (Vinculación Aprendizaje-Servicio en la Universidad)*, que en esta oportunidad nos convoca, está destinado a dar cuenta de las experiencias de la Licenciatura en Publicidad. Para aportar a la reflexión sobre estas prácticas, presentamos un artículo sobre los fundamentos pedagógicos del aprendizaje situado en Publicidad y un informe sobre los resultados de las primeras encuestas a estudiantes y comitentes reales participantes del programa de Vinculación Aprendizaje-Servicio entre 2018 y 2019.

Esperamos que este tercer número de *UCES VAS* sume al trabajo de continuidad del programa y a la consolidación de sus mejores resultados en un diálogo entre docentes, estudiantes y organizaciones, empresas e instituciones de la comunidad.

Rut Vieytes

Decana

Facultad de Ciencias de la Comunicación UCES



Palabras de la Directora de la Carrera de Publicidad



Aprendizaje situado: resolver problemas reales y vincularse con el mundo profesional/laboral a través de proyectos

La Licenciatura en Publicidad de UCES pone cada año en práctica el proyecto pedagógico Prácticas de Aprendizaje–Servicio y Aprendizaje–Vinculación

Su propósito prioritario es que los futuros graduados desarrollen competencias profesionales que les permitan afrontar las exigencias que les presenta un mercado laboral dinámico contribuyendo, en ese movimiento, con las organizaciones e instituciones del entorno social.

Las Prácticas de Aprendizaje–Servicio y Aprendizaje–Vinculación buscan fomentar la participación activa e innovadora de los estudiantes vinculando los conocimientos, la teoría, la práctica y las experiencias: aprenden haciendo y reflexionando sobre sus actos. En este sentido, el proceso de aprendizaje se recorre con el fin de brindar un servicio a destinatarios reales al buscar resolverles problemas reales del campo de la comunicación.

¿Quiénes son los destinatarios reales? Empresas de consumo masivo, de telecomunicaciones, de medios, pymes nacionales, ONG, entre otros. ¿Y cuáles son sus necesidades? Concientizar sobre el cuidado del medio ambiente, aumentar las ventas de sus productos, ampliar el *brand awareness* de la marca, fidelizar a sus clientes a través de acciones publicitarias o potenciar las ventas *online*.

Esta propuesta pedagógica permite el desarrollo de competencias profesionales a partir de la articulación entre los conocimientos adquiridos en el espacio del aula y los problemas reales de los *clientes* reales. Esto hace posible que los estudiantes no tengan que esperar a terminar sus estudios para tener contacto con situaciones que se les presentarán en el mundo laboral.

Actualmente el mercado demanda graduados que, además de ser creativos en sus áreas de *expertise*, sean activos, propositivos y que sepan trabajar de manera colaborativa. Todos ellos son aspectos a los que se apunta con este tipo de proyectos pedagógicos.

La presente publicación recoge algunas de las experiencias que hemos desarrollado en la carrera y brinda fundamentos pedagógicos para el aprendizaje situado y experiencial de la propuesta en la Licenciatura en Publicidad.

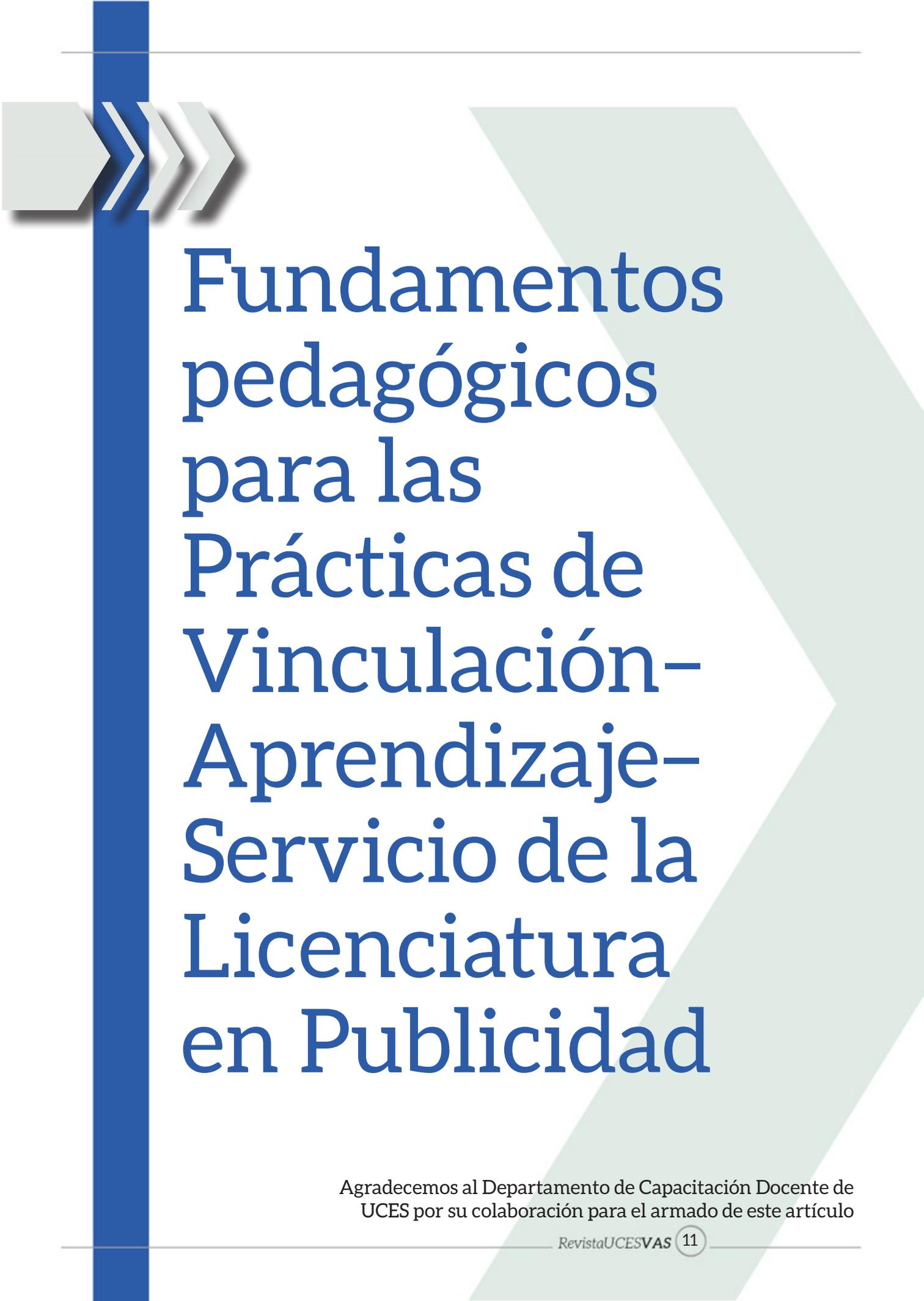
Ronith Gitelman

Directora

Licenciatura en Publicidad

Facultad de Ciencias de la Comunicación UCES





Fundamentos pedagógicos para las Prácticas de Vinculación- Aprendizaje- Servicio de la Licenciatura en Publicidad

Agradecemos al Departamento de Capacitación Docente de UCES por su colaboración para el armado de este artículo

Federico Ferme¹

Ronith Gitelman²

1. Introducción

Las instituciones educativas tanto nacionales como internacionales han reabierto el debate acerca de los objetivos a los que debe apuntar la universidad. Más allá de los acuerdos en torno al valor de la producción de conocimiento y de la formación democrática, hay una preocupación redoblada respecto a la relación que debe establecer la universidad con las múltiples formas de trabajo que organizan el horizonte de las generaciones futuras. Asistimos a profundos cambios que ponen en cuestión tanto los modos tradicionales en que las universidades se han relacionado con sus entornos como las formas de producción y difusión de conocimiento que se desprenden de ellos. Cada vez son más las instituciones que buscan una mayor sinergia y apertura al desarrollar articulaciones más dinámicas entre la investigación, la docencia y la extensión en las que se valore el conocimiento producido en el contexto de su aplicación, el aprendizaje significativo y un mayor compromiso social.

En el caso de las facultades y carreras de comunicación, sus planes de estudio y prácticas pedagógicas se vieron fuertemente impactados por las transformaciones radicales que afectaron a su campo disciplinar y debieron desarrollar diversas estrategias para poder acompañar la conformación de los nuevos escenarios comunicacionales. El surgimiento de nuevos espacios y figuras profesionales vinculadas a la convergencia tecnológica y a la multiplicación de lenguajes, plataformas y audiencias no solo les exigió a las carreras del campo de la comunicación una actualización de sus propuestas académicas y contenidos curriculares. Estos cambios también demandaron una reconsideración de las competencias laborales actuales y de los saberes requeridos por el mundo profesional como una de las dimensiones centrales para la formación de sus estudiantes. Es en ese contexto que se generó un nuevo interés por los vínculos entre la formación universitaria y el mundo laboral que hizo foco en la articulación entre los contenidos académicos y las competencias profesionales; los objetivos curriculares y las expectativas del mercado de trabajo.

2. Las Prácticas de Aprendizaje-Servicio como Propuesta Pedagógica

La necesidad de formar a los estudiantes en una mayor vinculación con la práctica profesional requiere iniciar una modificación de los contenidos

¹ Director de la Licenciatura en Comunicación Social UCES.

² Directora de la Licenciatura en Publicidad UCES.

académicos y de las estrategias pedagógicas para adecuarlas a las transformaciones que se presentan en el mundo laboral actual. En ese sentido, la universidad apunta cada vez más a una educación polivalente, multifuncional y dinámica en la que los saberes teóricos y prácticos se pongan al servicio de la resolución de problemas concretos. Se trata de un modelo de formación que –sin dejar de destacar la necesidad del conocimiento conceptual y de circulación académica– se oriente a la acción con el propósito prioritario de que los estudiantes desarrollen competencias profesionales que les permitan afrontar las exigencias que les presenta un contexto laboral cambiante. Lejos de apuntar a una acumulación de conocimientos disciplinares para ser adquiridos en el espacio áulico se pretende que los estudiantes movilicen sus recursos teóricos en una forma novedosa y según las urgencias de cada situación. Es un cambio importante para los estudiantes el hecho de reconocer sus habilidades en acción y en los ámbitos en los que se desarrollarán profesionalmente. Para ello es preciso implementar estrategias pedagógicas innovadoras que no consideren a la práctica como la oportunidad para la aplicación de una teoría aprendida en contextos artificiales o ajenos al campo de su utilización. Por el contrario, hay un *saber práctico* que no se puede obtener por fuera de la acción y que es ineludible para la adquisición de las competencias profesionales.

Desde el año 2012 la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UCES ha implementado para sus cinco carreras un Programa de Innovación en la Enseñanza de la Comunicación orientado a la institucionalización de prácticas pedagógicas innovadoras, el desarrollo de competencias y saberes para la vida profesional, y la profundización de los lazos con la comunidad. En ese marco, a partir de 2013 la Licenciatura en Publicidad a través de la asignatura Intervención y Práctica Profesional lanzó una propuesta pedagógica denominada Prácticas de Aprendizaje-Servicio que apunta a que los estudiantes movilicen sus recursos para resolver problemas relevantes del entorno. Desde su inicio este diseño pedagógico hizo hincapié en la adquisición de saberes en situación en donde se vinculen los contenidos curriculares con el mejoramiento de aspectos concretos de la vida de una organización pública, privada o del tercer sector (Vieytes, 2017). Es una condición primordial de estas prácticas que los estudiantes brinden un servicio a destinatarios reales al buscar resolverles problemas reales en el campo de la comunicación. De este modo, la producción de conocimiento en el contexto de su aplicación se presenta con una doble virtud. Por un lado, se valoriza por su utilidad social (Gibbons, 1998) y, por el otro, es condición necesaria para el desarrollo de competencias profesionales por parte de los estudiantes (Díaz-Barriga y Barroso, 2014). Para comprender la riqueza de la formación a partir de la resolución de problemas en situaciones reales es preciso destacar los fundamentos didácticos sobre los que se sustentan las prácticas pedagógicas de aprendizaje-servicio.

3.

Fundamentos pedagógicos para el aprendizaje situado

Son diversos los aportes de la Didáctica y las Teorías del Aprendizaje que destacan el valor del aprendizaje situado. Tanto el Aprendizaje Basado en Problemas como el Aprendizaje Basado en Proyectos constituyen dos modelos pedagógicos que desde mediados del siglo pasado expresan un cambio de énfasis que se centra cada vez menos en la enseñanza para focalizarse en el aprendizaje. En esa dirección, señalan una pérdida de protagonismo del docente y de las estrategias que apuntan a la exposición de contenidos que caracteriza a la clase magistral para ser ocupado por la actividad de los estudiantes. A menudo se espera que haya aprendizaje por el solo hecho de que los docentes ofrezcan una serie de conceptos ya elaborados, como si por su sola transmisión alcanzara para que esa información sea retomada sin importar en qué circunstancias. Sin embargo, el aprendizaje no debe ser reducido a la apropiación de resultados alcanzados por otro en una elaboración que permanece extraña a los estudiantes.

Por el contrario, los modelos ABP apuntan a que el conocimiento se construya por fuera de los espacios del aula y de las consignas elaboradas por el docente, bajo la consideración de que el aprendizaje se inicia a partir de una confrontación con situaciones reales y problemas concretos que requieren el desarrollo de capacidades de planeamiento, implementación y evaluación (Martí, 2010; Harwell, 1997). Lejos de tratarse de la resolución de un problema provisto artificialmente por el docente, Barrows afirma que son los problemas vinculados a contextos reales los que deben dirigir el aprendizaje (1996). Ponen en marcha contenidos ya disponibles y en virtud de su utilización práctica los integran en nuevos conocimientos siguiendo lo que puede denominarse un “razonamiento aplicado”. Lo que se pretende lograr desde estos modelos es que los estudiantes puedan comprender por sí mismos la importancia de lo que están aprendiendo y, de este modo, sustraerlos de los criterios de arbitrariedad que rigen a la educación tradicional en cuanto a la organización y jerarquización de los contenidos para su enseñanza. Una manera de evitar la imposición de problemas y de su pertinencia para la adquisición de competencias es que los estudiantes se impliquen de modo directo en situaciones similares a las que enfrentarían en su vida profesional.

Tanto McCombs (2001) como McAlpine (2004) han destacado la importancia de la implicación para el desarrollo de un aprendizaje activo. A través de la exigencia de una determinada resolución es la situación la que muestra el propósito del aprendizaje y expresa la relevancia de los saberes necesarios para una intervención eficaz. Cuando los estudiantes constatan que las acciones que realizan tienen una incidencia

concreta en la transformación de la realidad se inicia un proceso de aprendizaje significativo que hace posible una apropiación muy distinta del conocimiento. Como sostienen Astis (1985) y Cross (1987), la implicación como estrategia pedagógica no solo les permite tener una comprensión activa de la relevancia de los problemas. En la medida en que las acciones realizadas sean acompañadas por un proceso reflexivo por el que los estudiantes logren establecer de modo consciente cuales son las condiciones que hacen posible que sus prácticas alcancen los resultados esperados se está frente a la adquisición de un conocimiento de otro orden. El aprendizaje en situación orientado a problemas y proyectos genera las condiciones para el desarrollo de habilidades que permiten desempeñarse en escenarios específicos y de un saber sobre el hacer –o saber hacer fundamentado– que sustrae al conocimiento del orden de los automatismos.

En una dirección semejante a la de los modelos ABP, desde fines de los 90 –y cada vez con mayor reconocimiento en el campo de la educación–, la Didáctica profesional viene destacando la importancia del aprendizaje situado. Su finalidad no es la transmisión de un saber que se construye como objeto de estudio teórico sino poner de relieve a la actividad como motor del desarrollo del adulto. Con el presupuesto de que gran parte de la vida adulta se despliega en ámbitos laborales, Pastré (2011) define a esta didáctica como “el análisis del trabajo en vistas a la formación de competencias profesionales”. Una de sus fuentes principales es la Ergonomía o Psicología ergonómica que se creó a mediados del siglo pasado como disciplina con base científica para la indagación de los problemas laborales que surgían a la luz de las transformaciones en la organización del trabajo generadas por el desarrollo tecnológico. Sus objetivos apuntan al “estudio de habilidades y limitaciones del ser humano, relevantes para el diseño de herramientas, máquinas, sistemas y entornos” que optimicen el rendimiento en el trabajo (Leirós, 2009, p. 34). Fueron aportes de gran relevancia para su nacimiento como disciplina los trabajos de Taylor (1969) orientados al desarrollo de un método para el estudio de los movimientos que permitiera un mayor ajuste del trabajador a su puesto y los análisis de Elton Mayo sobre la influencia de los factores físicos y psicológicos en la productividad de los operarios industriales (Mayo, 1972). Con el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación la Ergonomía amplió su campo de aplicación al análisis de los procesos cognitivos, la toma de decisiones y el diseño de tareas.

De estas investigaciones más recientes, la Didáctica profesional retomó como principio fundamental la distinción existente entre la tarea prescrita, que señala lo que el trabajador *debe* hacer, y la actividad real, entendida como lo que efectivamente *hace* (Pastré, 2011a, Leplat, 1997). Si bien en un primer momento la atención se enfocó en el análisis de los “conceptos organizadores de la tarea” para dar cuenta de cómo eran asumidos por el trabajador, el interés se desplazó rápidamente sobre la actividad y las formas de aprendizaje. Por más minuciosa que pudiera ser la prescripción de una tarea –como también lo constatan los

modelos ABP- las actividades muestran siempre una dimensión de creatividad y discrecionalidad que no se deja determinar por completo por un plan definido con anterioridad a su realización. Hasta los procedimientos más racionales muestran sus fisuras cuando se trata de ejecutarlos y cada trabajador resuelve a su modo y de manera diversa los problemas que se le presentan ante una misma situación.

Pastré llama conceptos en acto o conceptos pragmáticos a aquellos saberes implícitos que orientan la acción por medio de un diagnóstico tácito de la situación (2011a). Su particularidad se encuentra en que no operan como un conjunto de representaciones alcanzadas por un proceso de abstracción respecto del entorno. Por el contrario, sin dejar de estar ligados al contexto, lo configuran por tipicalización (Durand, 2006) a partir de una identificación práctica de sus elementos invariantes sin la necesidad de una formulación intelectual. En esa dirección, para Samurçay y Rogalski los conceptos pragmáticos son “representaciones esquemáticas y operativas, elaboradas por y para la acción” (1992), lo que conduce a señalar que las nociones de situación y actividad no pueden comprenderse por separado.

Es a partir de la interacción de la actividad del sujeto con la situación que la Didáctica profesional comprende al aprendizaje. Las situaciones no están estructuradas objetivamente ni determinan de modo directo a la acción. Solo imponen ciertas obligaciones a condición de que quién se enfrente a ellas disponga de los esquemas necesarios para percibirlas y responder con alguna acción más o menos apropiada. En esa dirección, “la actividad no es una respuesta a una situación determinada sino el producto del acoplamiento entre lo que aporta la situación y lo que el sujeto hace” (Pastré, 2011b, p. 3). Con esto se apunta a señalar que nunca hay una interacción con la situación en la que se esté absolutamente desprovisto de algún conocimiento previo. De esta manera un profesional principiante puede encontrar problemas allí donde para un experto no los hay o, a la inversa, que en función de su gran experiencia un especialista pueda detectar un problema muy específico que al común de las personas se le pase por alto. Esto permite observar que tanto las situaciones como los problemas que se desprenden de ellas son construidos por el sujeto y su actividad. Este principio, que comparten tanto la Didáctica profesional como los Modelos ABP, tiene su fundamento en uno de los postulados más importantes de la Psicología Constructivista que sostiene que la conducta resulta de una interacción inestable entre los factores internos del individuo y los factores externos del medio ambiente en la dirección de alcanzar un equilibrio cada vez mayor (Piaget, 1995). De esto se desprende que el aprendizaje sea entendido como un proceso perpetuo de adaptación al entorno a través de la acción.

Para Piaget esa adaptación se compone de dos procesos básicos y complementarios. La *asimilación*, por un lado, consiste en la transformación que el individuo ejerce sobre los estímulos exteriores para poder incorporarlos a sus esquemas ya existentes (Piaget, 1995). Actúa sobre el mundo organizándolo de tal manera que pueda ajustarse a sus conocimientos

previos. Habría que decir que la realidad se adapta a la medida de las posibilidades cognitivas del individuo. Por otro lado, a través de la *acomodación* se produce el proceso inverso y es el individuo el que debe modificar sus esquemas cognitivos para poder reajustarlos a las nuevas demandas del medio. Cuando ciertos factores del entorno no pueden ser asimilados por el individuo según sus condiciones internas actuales se produce un desequilibrio que tiende a resolverse con una ampliación o transformación de esos esquemas para hacerlos consistentes a las nuevas experiencias. De acuerdo a esto, para Piaget solo hay aprendizaje cuando se pasa por un momento de desequilibrio que rompe la adecuación del individuo al entorno y lo pone ante la exigencia de reacomodarse. En esa dirección, Pastré señala que no todas las situaciones generan aprendizaje; solo lo hay cuando “las situaciones comportan un problema a resolver” y exigen una “equilibración mejorante” (Pastré, 2011b). Desde la Didáctica profesional llaman “génesis conceptual” a la ampliación de las herramientas cognitivas que se produce cuando el sujeto se enfrenta a una situación crítica que se debe resolver. Puede decirse que hay verdaderamente aprendizaje cuando los resultados que se desprenden de la resolución de un problema particular son asimilados y pueden ser transferidos y generalizados a otras situaciones iguales o semejantes.

La Psicología Constructivista denomina *esquemas* a las estructuras invariantes que organizan al conjunto de acciones que pueden aplicarse a distintas situaciones y que se amplían cuando se produce el aprendizaje (Piaget, 1995; Vergnaud, 1990). El esquema “permite combinar las dos propiedades de la actividad, la invariancia de su organización y la adaptabilidad a la circunstancia” (Pastré, 2011a, p. 2). Sobre la base de este concepto, Pastré desarrolla su noción de “modelo operativo” con el que busca dar cuenta del nivel de competencia de un actor a partir del grado de asimilación de las situaciones profesionales y las formas de su resolución. Combinan la experiencia personal pasada y los géneros profesionales que se construyen socialmente y se organizan como saberes específicos de un campo. En ese sentido, todo aprendizaje es un proceso colectivo que implica como mínimo un aprendiente y un formador, encargado de acercar los problemas a los modelos operativos ya existentes.

Como lo han demostrado Brunner y Vygotsky si el aprendiente encuentra que el problema a resolver está muy alejado de sus posibilidades no se produce el aprendizaje. Con el concepto de “zona de desarrollo próximo” se busca dar cuenta de la distancia existente entre el nivel de desarrollo real que una persona tiene puesta en la situación de resolver un problema de modo independiente -y con el conjunto de sus saberes disponibles al momento- y el nivel de desarrollo potencial que alcanzaría con la colaboración y asistencia de otro/s con mayores capacidades (Vygotsky, 1987). El propósito de la “zona de desarrollo próximo” es acortar esa distancia entre los saberes actuales y los requeridos por la tarea, de tal forma que aquello que puede realizarse únicamente gracias a la cooperación de otros sea interiorizado y se vuelva una capacidad de acción propia en un futuro inmediato.

Los modelos ABP y la Didáctica profesional se han desarrollado sobre la base de estos presupuestos constructivistas. Todos destacan la importancia del aprendizaje situado y el valor de la actividad en la resolución de problemas como una de las condiciones principales para la adquisición de conocimiento. Cuando las situaciones configuran una serie de problemas específicos de un campo profesional y exigen la movilización de recursos especializados la enseñanza apunta al desarrollo de competencias profesionales que no deben ser confundidas con los conocimientos técnicos propios de una disciplina. Si bien las competencias son aquellas capacidades de hacer, conocimientos teórico-prácticos, habilidades, actitudes con las que hacer frente a problemas complejos del ámbito laboral, lo que las diferencia de otros tipos de conocimiento es que se trata de esquemas o modelos operativos que organizan las acciones y solo se constatan a través de ellas. El hecho de contar con una gran cantidad de conocimiento específico, incluso relativo a un saber hacer, no garantiza una resolución eficaz de los problemas. Ser competente no se reduce a una serie de capacidades adquiridas sino a poder movilizarlas en una serie de actividades que permitan afrontar tareas especializadas. Allí radica la virtud de una formación en situación.

4. Experiencias de la propuesta en la Licenciatura en Publicidad

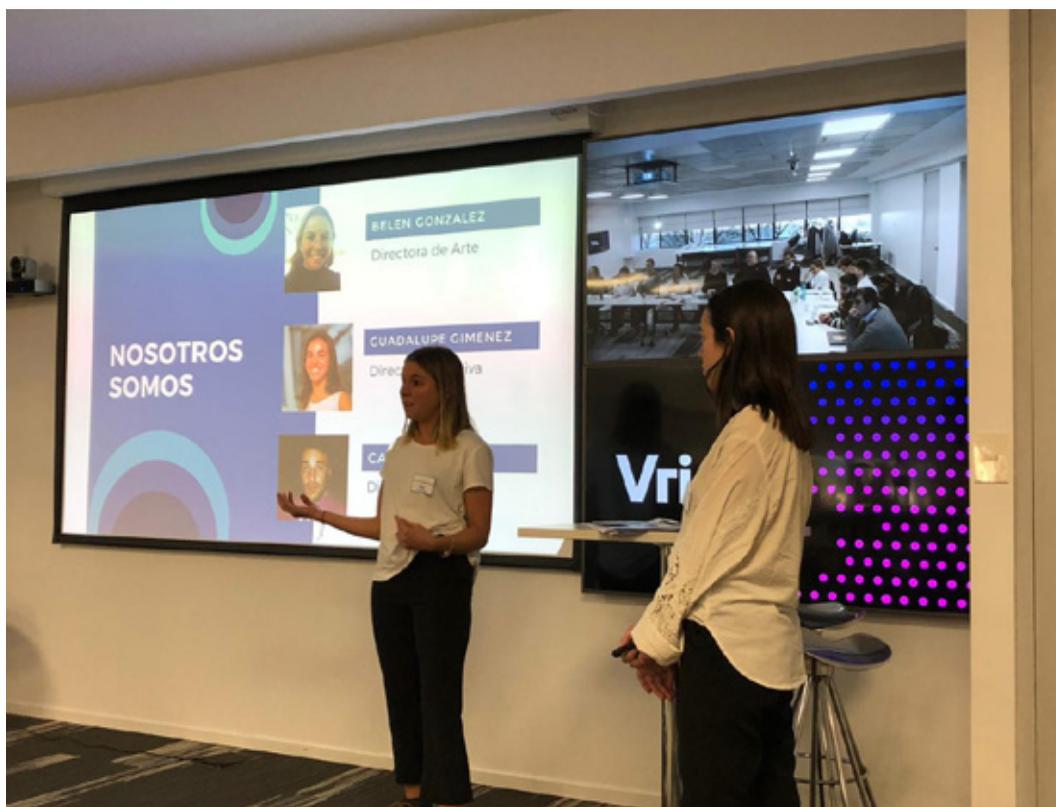
El Programa de Prácticas de Aprendizaje-Servicio se lleva a cabo en la carrera de Publicidad de manera continua en dos asignaturas del último año de la carrera: Planificación de Medios Interactivos e Intervención y Práctica Profesional.



En el caso de Planificación de Medios Interactivos, la docente Lic. Marina Taliberto, considera que “el Programa les presenta a los estudiantes un valor y un gran desafío ya que interactúan de manera directa con un cliente real y desarrollan un trabajo con la potencialidad de ser aplicado en el mundo real. También los ayuda a dimensionar las limitantes de la vida profesional, donde deben atenerse a un pedido expreso y acotar sus ideas y estrategias a ello”. La materia se orienta a la intervención en organizaciones sin fines de lucro o pymes como comitentes reales. Por sus características exigen a los estudiantes a enfrentarse con el desafío de trabajar en la propuesta de una campaña publicitaria para el ecosistema digital con presupuestos acotados.

Desde la asignatura Intervención y Práctica Profesional señalan que la propuesta pedagógica permite que los estudiantes adquieran competencias profesionales al movilizar sus recursos teóricos y prácticos con un caso real. En esta materia se busca integrar la investigación académica con el desarrollo de una campaña integral de comunicación a partir de un *brief* presentado por las organizaciones que participan en el Programa.

Cada cuatrimestre los estudiantes se enfrentan a un comitente real diferente, lo que hace que las experiencias sean muy diversas. Se propone un trabajo grupal para generar un mayor intercambio, fomentar el debate de ideas y enriquecer el proceso de análisis. Todos ellos son elementos ineludibles del mundo profesional al que los futuros graduados deberán enfrentarse. Entre las instituciones que participaron de esta propuesta pedagógica se destacan: Rasti, Gyra.com, Clarín, Danone, ONG por los chicos, Consejo Publicitario Argentino, DIRECTV y Banco Francés, entre otros.





Los proyectos son desarrollados en pequeños grupos con el fin de construir un espacio de trabajo colaborativo. Este tipo de abordaje permite que los estudiantes confronten entre sí sus respuestas a los diversos problemas que genera la situación y habilita la posibilidad para la construcción de un conocimiento colectivo y compartido. A su vez, los estudiantes adquieren competencias para el trabajo en equipo, en donde las habilidades para el debate y la toma de decisiones son centrales. La confrontación directa con situaciones profesionales en las que los estudiantes se vinculan con personas

externas al ámbito académico también estimula el crecimiento emocional, intelectual y personal.

La propuesta que se lleva adelante desde la Licenciatura en Publicidad considera fundamental para el aprendizaje que se produzca una construcción de conocimiento a partir de un “andamiaje colectivo” entre los estudiantes con el acompañamiento de los docentes. El lugar del formador es central para organizar el trabajo cooperativo en el marco de la creación de una “zona de desarrollo próximo” que potencie las habilidades que cada estudiante tiene gracias a la interacción con sus compañeros o por la intervención adecuada del docente. La orientación apunta a brindar a los estudiantes los recursos necesarios para que por sí mismos logren resolver los problemas que las situaciones profesionales les exigen siguiendo un proceso de acomodación de sus modelos operativos hacia un nuevo equilibrio.

Una vez que los estudiantes finalizan su producción, las campañas realizadas son evaluadas con un doble objetivo. Por un lado, los estudiantes se enfrentan a una evaluación del cumplimiento de los objetivos planteados por el comitente real y a la posibilidad de la aprobación de su propuesta desde una perspectiva profesional. Por otro lado, los docentes validan el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de criterios pedagógicos teniendo en cuenta el trabajo durante la cursada.

Más allá de que la evaluación pueda constituir una instancia de acreditación de saberes, en esta propuesta pedagógica se la concibe como parte de un proceso de aprendizaje. A través de su implementación, no solo se evalúa el desempeño de los estudiantes en la entrega de un producto final sino las formas con las que fueron respondiendo a las distintas situaciones a las que se enfrentaron en el proceso de trabajo con el propósito de constatar los desajustes y ajustes que dan cuenta del aprendizaje. Esta instancia se lleva a cabo con el acompañamiento de los docentes y la reflexión conjunta sobre las acciones y decisiones que se tomaron durante el desarrollo de la propuesta.

El proceso culmina con la presentación por parte de los estudiantes y profesores de las propuestas que mejor se han ajustado al trabajo requerido por el cliente. Se conforma un jurado en el que el cliente tiene un espacio protagónico y se eligen los mejores trabajos siguiendo una metodología de concurso abierto similar al formato *pitch* que realizan los anunciantes con las agencias en el mercado publicitario. Los comitentes reales asignan premios a los estudiantes ganadores de acuerdo al tipo de empresa u organización que participa en el programa.

Daniel Dimare, Director de Marketing y Comunicación Institucional del Rasti y participante del Programa de Aprendizaje-Servicio, “considera que la propuesta pedagógica ha sido una gran experiencia ya que nos permitió exponer las necesidades reales de comunicación de la marca de juguetes Rasti frente a los estudiantes de la Licenciatura en Publicidad. Los

resultados fueron muy satisfactorios y nos sorprendieron los tres trabajos finalistas por el alto grado de profesionalismo, lo acertado de las propuestas y la creatividad aplicada en cada campaña. Además, destacó el compromiso de los estudiantes por lograr un trabajo que realmente sea útil para la empresa”.



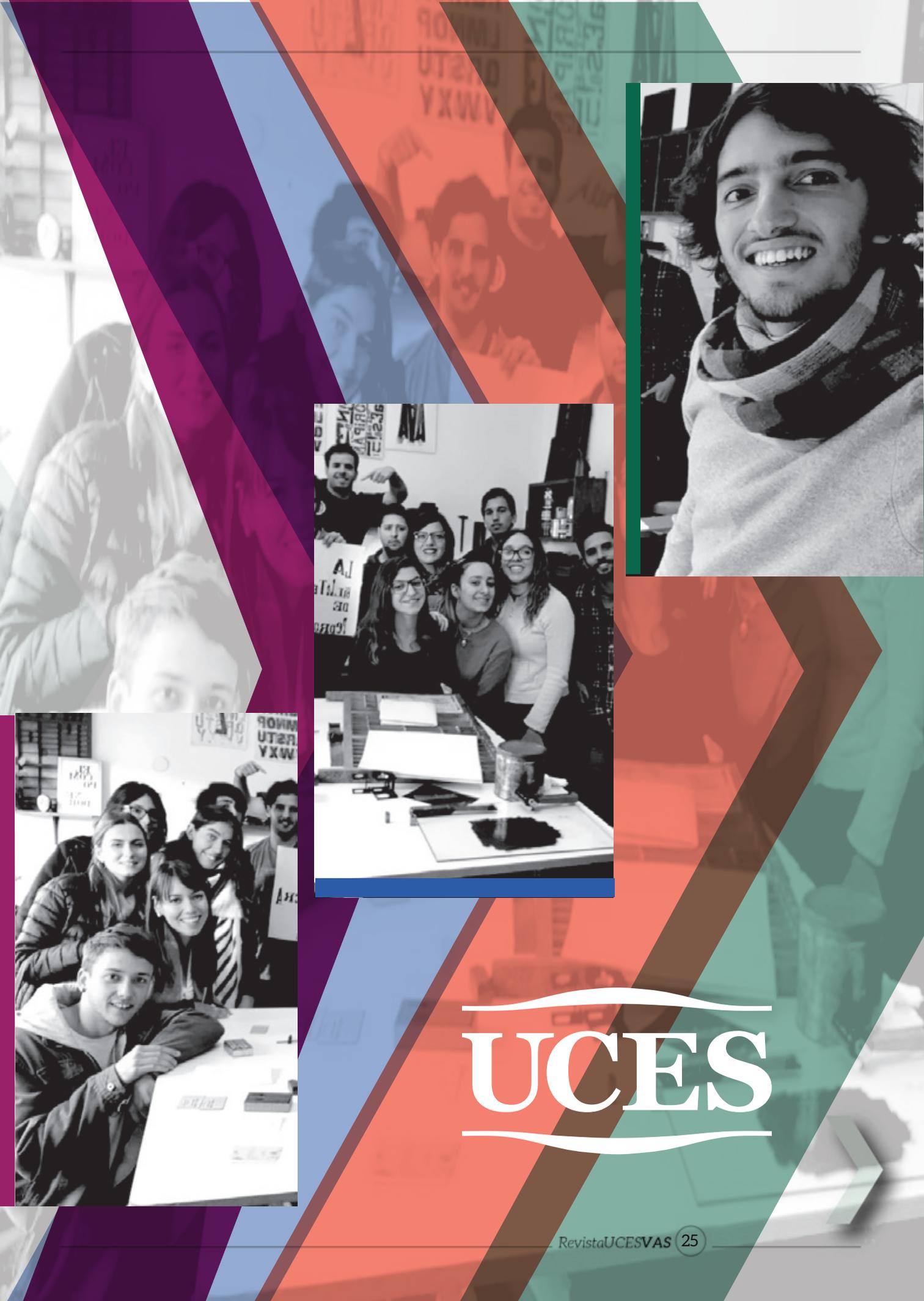
Sin dudas el Programa de Aprendizaje-Servicio basado en los Modelos de ABP y en los aportes de la Didáctica profesional potencia la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, la toma de decisiones frente a un comitente real, la eficiencia y la facilidad de expresar y debatir las opiniones personales de los estudiantes. Aporta también experiencias y formas de interactuar que el mundo actual demanda, fortaleciendo valores y el compromiso del estudiante con el entorno en el que se inserta.

Este modelo pedagógico nos ofrece un enfoque educativo que forma futuros profesionales publicitarios con espíritu crítico y ciudadanos capaces de solucionar necesidades reales para clientes reales.

Bibliografía

- Barrows, H. (1996): Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. En Wilkerson, L., y Giselaers, W.H. (eds.). *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Díaz-Barriga, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. En *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*. Vol. 53, No. 1, 36-56.
- Durand, M. et Barbier, J.M. (2006). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el Siglo XXI. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO en 1998.
- Hardwell, S. (1997). Project Based-Learning. En W.E. Blank y Hardwell, S. (eds.). *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL: University of South Florida.
- Martí Arias, J. (2010). Educación y tecnologías. Capítulo 4. España: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.
- Mayo, E. (1972). *Los problemas humanos de una civilización industrializada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- McAlpine, L. (2004). Designing learning rather than designing teaching: A model of instruction for higher education that emphasizes learner practice. *Active learning in higher education*. Vol. 5, Num. 2, Julio 2004.
- McCombs, B. L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (2nd ed.) (pp. 67-123). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution á la psychologie ergonomique. Paris: PUF.
- Leirós, L. (2009). Historia de la Ergonomía, o de cómo la Ciencia del Trabajo se basa en verdades tomadas de la Psicología. *Revista de Historia de la Psicología*. Vol. 30, núm. 4 (octubre).
- Pastré, P. (2011a). La Didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización. *Revista Education, Sciences and society*. Año 2, Núm. 1. Enero-junio.
- Pastré, P. (2011b). Situación de aprendizaje y conceptualización. En *Recherches en education*. Núm. 12. Nov. 2011.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de Psicología*. Colombia: Colección Labor.
- Samurcay, R., Rogalski, J. (1992). Formation aux activités de gestión d'environnements dynamiques : concepts et méthodes. *Education permanente*, 111, 227-242
- Taylor, F. (1969). *Principios de la Administración Científica*. México: Herrero Hnos.
- Vergnaud, G. (1990). Le théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, Núm. 10, 2-3.

-
- Vieytes, R. (2017). Los proyectos de Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje Vinculación como prácticas innovadoras en la formación de comunicadores: potenciales para la investigación y la transferencia. En Vieytes, R. (dir.). *Las formas propias del investigar en las disciplinas del campo de la comunicación*. Buenos Aires: EditUces.
- Vygotsky, L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Ed. Científicas.



UCES



Informe de las encuestas de Valoración de la Experiencia Vinculación-Aprendizaje-Servicio de estudiantes y comitentes reales 2018-2019



La articulación entre la Universidad y la comunidad

Las transformaciones que ha sufrido el mundo laboral en el marco de la llamada *sociedad de la información* le han exigido a las instituciones educativas un replanteo de sus contenidos académicos y de la formación de sus estudiantes en la dirección de alcanzar un mayor acercamiento entre los saberes disciplinares que estructuran los planes de estudio y las necesidades profesionales. En este contexto caracterizado por un fuerte dinamismo, las universidades se han enfrentado ante el desafío de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que permitan vislumbrar nuevas articulaciones entre la docencia, la investigación y la extensión desde una perspectiva integral. Esto supone que los procesos de enseñanza-aprendizaje, la producción de conocimiento y las actividades de transferencia que conforman los tres pilares de la vida universitaria no constituyen compartimentos estancos que se desarrollan uno con independencia del otro.

En una Universidad que se abre al entorno para recuperar los intereses y problemáticas que emergen del espacio social es la misma definición de lo que es el conocimiento la que se ve modificada. Para vislumbrar hacia dónde apuntan estos cambios basta con señalar la creciente importancia que adquiere el conocimiento que se produce en el contexto de su aplicación y la expansión de los modelos pedagógicos que destacan las potencialidades del aprendizaje situado para la adquisición de competencias profesionales de los estudiantes.

Una mayor articulación entre la Universidad y la sociedad pone en el centro de las reflexiones una consideración de la revalorización del conocimiento en términos de su utilidad para los distintos actores intervinientes. Si bien el campo académico tiene una autonomía relativa en la producción de los conocimientos -que se ve cristalizada en la historia de las distintas disciplinas-, no se debe perder de vista el lugar que ocupa en el desarrollo del bienestar de la comunidad, en el impulso a la innovación y en el crecimiento económico, político y cultural de la sociedad. En ese sentido, la Universidad entabla relaciones colaborativas cada vez más estrechas con otros actores -empresas, gobiernos, organizaciones del tercer sector- a la hora de definir la orientación de sus planes de estudio y los objetivos de formación.

En ese contexto y en el marco del Plan UCES VAS (Vinculación, Aprendizaje, Servicio) de la Universidad, en 2012 la Facultad de Ciencias de la Comunicación diseñó el Programa de Innovación en la Enseñanza de la Comunicación para las carreras de Diseño y Comunicación Visual, Comunicación Social, Periodismo, Publicidad, y Relaciones Públicas e Institucionales. A través de

¹ Director de la Licenciatura en Comunicación Social UCES.

distintas materias de las cinco carreras se implementaron los Proyectos de Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje-Vinculación. Ambos proyectos tienen el propósito de fortalecer el compromiso de la Universidad con el entorno social y ampliar los espacios de confluencia entre los intereses de los distintos actores y organizaciones de la comunidad y los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Lo que caracteriza a estos proyectos es que organizan prácticas que se construyen sobre la base de una utilidad compartida. De esta manera, las experiencias de Vinculación-Aprendizaje-Servicio apuntan al desarrollo de actividades que tengan simultáneamente objetivos sociales y propósitos pedagógicos, lo que genera un beneficio tanto para la población atendida como para los estudiantes que las llevan a cabo.

Los Proyectos Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje-Vinculación promueven estrategias innovadoras que articulan las propuestas pedagógicas de las materias -con sus contenidos curriculares específicos-, y el trabajo sobre *problemas reales de destinatarios reales* de la comunidad. Cabe destacar que las actividades realizadas por los estudiantes no se reducen a la aplicación de herramientas conceptuales para el análisis de la realidad o para el desarrollo de un diagnóstico. Al buscar brindar soluciones comunicacionales para necesidades concretas de empresas, instituciones u ONGs los estudiantes deben intervenir sobre una situación no solo para comprenderla sino para transformarla. Con la producción de conocimiento en el contexto de su aplicación y el aprendizaje situado para la resolución de problemas reales, se apunta a que los estudiantes realicen un aporte a los actores del entorno y a la vez desarrollen una serie de competencias profesionales imposibles de adquirir en los espacios del aula.

En la medida en que todas las experiencias de Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje-Vinculación son proyectadas, implementadas y supervisadas por los docentes desde distintas materias -y en articulación con los contenidos de sus programas-, el desempeño de los estudiantes es evaluado en primer lugar en términos académicos. Sin embargo, la formación para el desarrollo de competencias profesionales supone que los proyectos, productos o servicios realizados por los estudiantes también sean considerados por los destinatarios reales de acuerdo con los criterios que rigen el mundo laboral. Incluso, de acuerdo con el tipo de trabajo requerido, pueden someter la producción de los estudiantes a una instancia de concurso que reproduce las mismas condiciones a las que se enfrentarán en su vida profesional.

Si bien se han logrado replicar estas experiencias en las cinco carreras de la Facultad de Ciencias de la Comunicación con una sistematización cada vez mayor, hasta el momento solo se contaba con información referida al rendimiento académico, relevada por los docentes, con devoluciones de los distintos destinatarios reales de modo aislado y con comentarios de los estudiantes según cada materia y carrera. Gran parte de esta información fue publicada en números anteriores de UCESVAS, en conjunto con trabajos de reflexión sobre las experiencias realizadas,

los procedimientos utilizados en las distintas carreras y sus alcances en términos pedagógicos. Sin embargo, aún se adeudaba la implementación de evaluaciones que den cuenta del impacto de las prácticas en cuanto a su valoración a nivel de los destinatarios reales como de los estudiantes. Fue con ese propósito que se realizó la primera Encuesta de Valoración de la Experiencia de Proyectos Vinculación–Aprendizaje– Servicio para destinatarios reales y estudiantes.

Características de las encuestas

Para realizar la primera evaluación de las Prácticas Vinculación–Aprendizaje–Servicio se optó por un diseño descriptivo para el relevamiento de la información. El propósito que direccionó esta decisión fue la intención de obtener un mayor conocimiento respecto a la valoración de las experiencias por parte de los destinatarios reales y los estudiantes que realizaron sus intervenciones en el marco de las materias integradas a los proyectos. Por tratarse de poblaciones diferentes se elaboraron dos instrumentos distintos bajo la modalidad del cuestionario autoadministrado que les fue enviado vía e-mail a la totalidad de los destinatarios reales y estudiantes que participaron de los proyectos una vez finalizadas las experiencias. Para esta evaluación se enviaron los cuestionarios a estudiantes de las cinco carreras de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y a Empresas, ONG y Dependencias Estatales que participaron de las Prácticas de Aprendizaje–Vinculación–Servicio durante 2018 y 2019.

Para ese período, de un total de 30 destinatarios reales se obtuvieron respuestas de 15, entre empresas nacionales, multinacionales, fundaciones y pymes. Para el caso de los estudiantes, se recibieron 176 cuestionarios individuales completos. Cabe aclarar que las Prácticas de Vinculación–Aprendizaje–Servicio se realizan de forma grupal y en ocasiones son varios grupos los que trabajan con un mismo destinatario. Por ese motivo, una misma empresa o institución pudo responder varias veces al cuestionario en función de las diferentes experiencias que tuvieron con los grupos que trabajaron con ellas. De este modo, para evaluación de la experiencia por parte de los destinatarios se cuenta con las respuestas de 29 cuestionarios completos².

Valoración de la experiencia–clientes reales

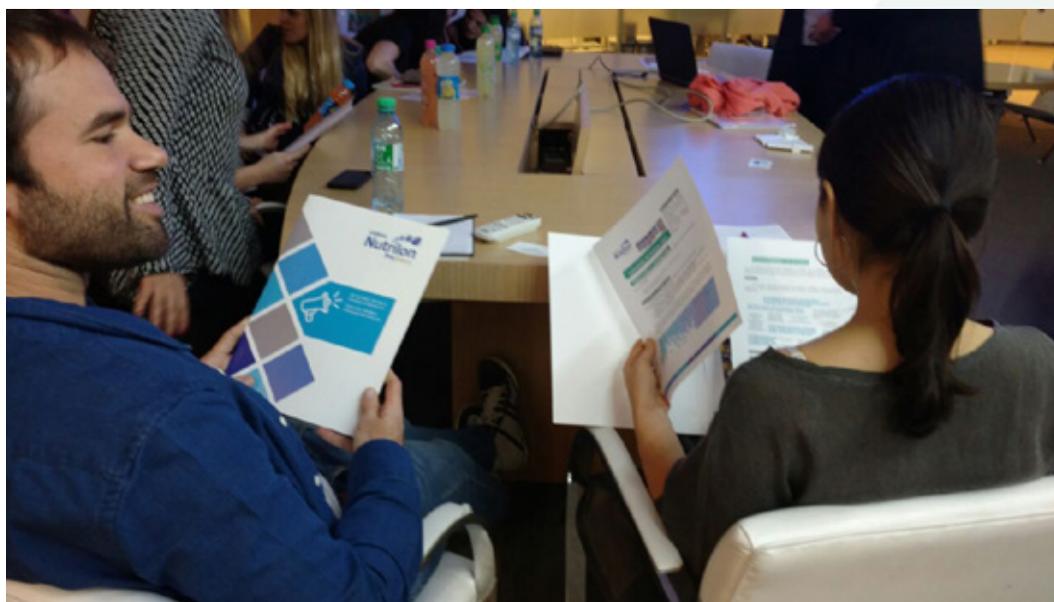
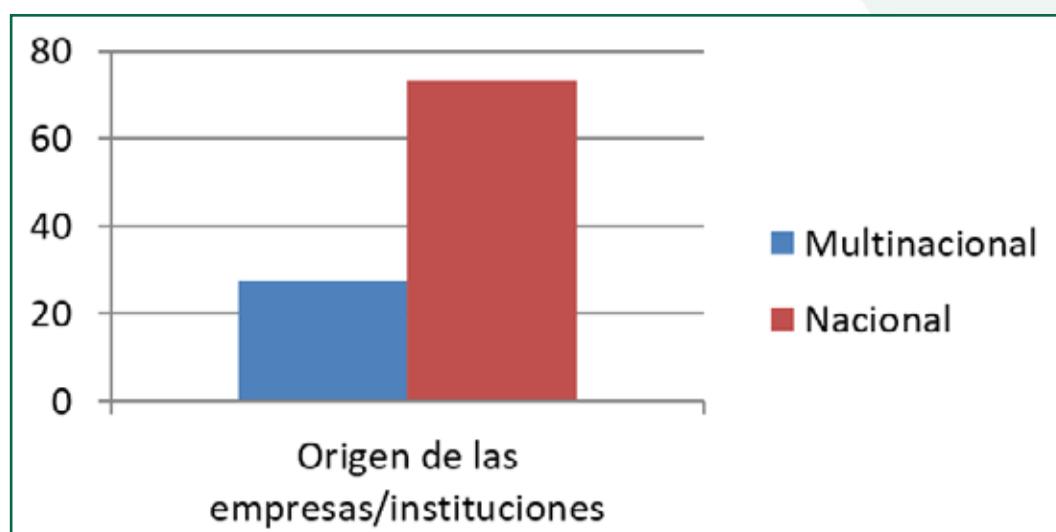
El universo de destinatarios reales relevados para el período 2018–2019 se organiza en dos grandes grupos a partir de las características de las empresas o instituciones convocadas. Esta primera discriminación es fundamental para comprender el tipo de trabajo solicitado a los estudiantes, los alcances

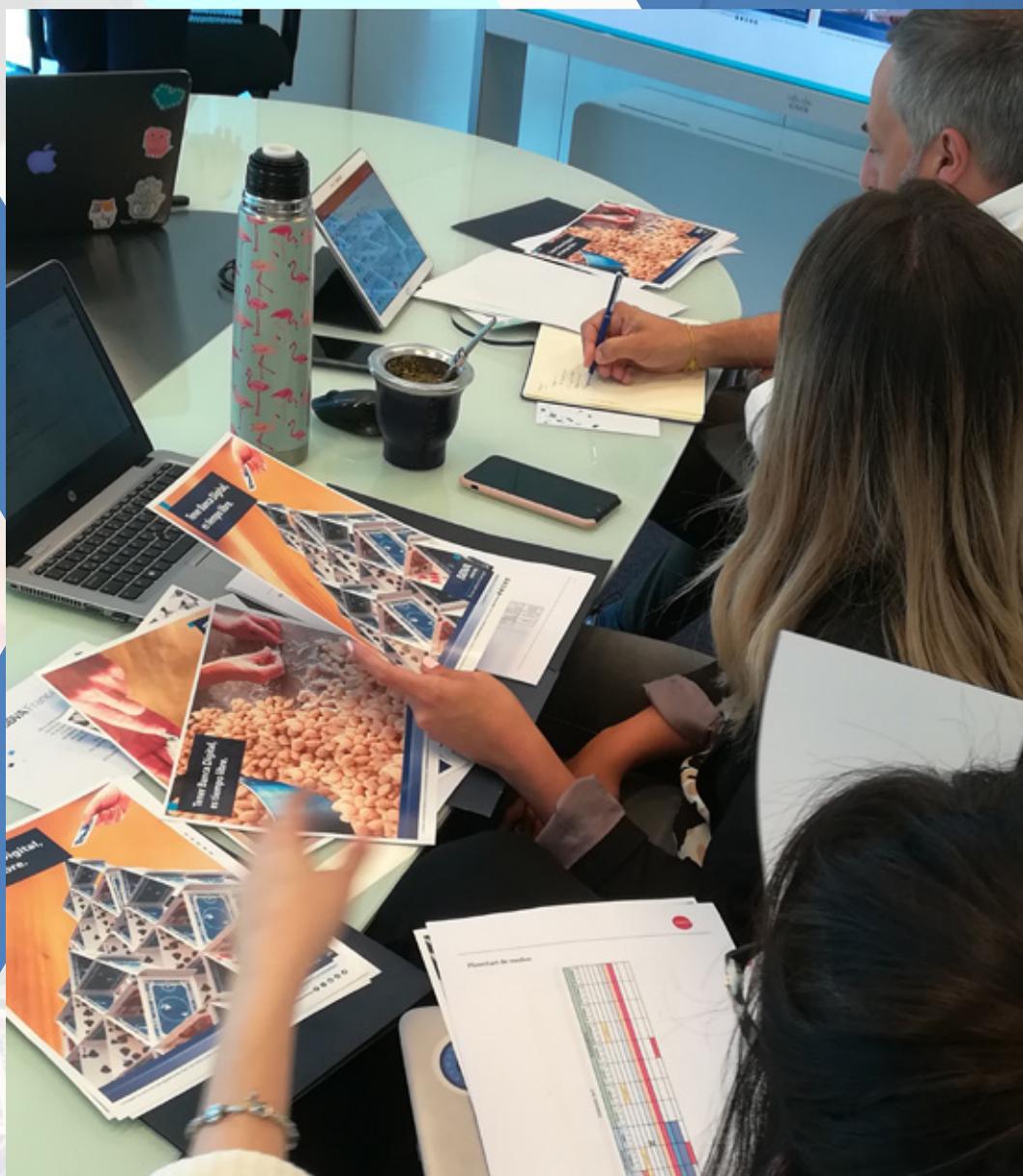
² Entre las organizaciones, empresas e instituciones que participaron, pueden mencionarse: Asociación Civil Conciencia, Asociación Civil De todos para todos, Asociación Civil Moda Sostenible Argentinos, BBVA Francés, Botines Solidarios, Cascos Verdes, Discovery Network, Fundación Nordelta, Fundación Azara, Fundación Fuca, Ledesma, Procleanex; Scania Argentina, Vía Cotone; entre otras.

de la intervención de los grupos en términos del servicio brindado y las posibilidades de acompañamiento por parte de las empresas o instituciones al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En función de los 29 cuestionarios obtenidos, el 56,6% de las Empresas/Instituciones es de carácter nacional y el 41,4% restante está integrado por entidades multinacionales. Sin embargo, en cuanto a la composición de los destinatarios reales, más allá de la cantidad de respuestas obtenidas, la proporción de entidades nacionales que participaron del relevamiento es del 73,3% y el otro 27,7% corresponde a multinacionales (ver Figura 1). Entre las 11 primeras, 8 son ONG, 2 son Pymes y 1 es una Gran Empresa. En el grupo de las Multinacionales 3 son Grandes Empresas y la restante es una ONG. Si bien en las prácticas participaron Dependencias Estatales no se recibieron cuestionarios para integrar en esta evaluación.

Figura 1. Origen de las empresas/instituciones





Consideraciones en cuanto a la experiencia

Por tratarse de un relevamiento descriptivo, se trabajó con la “valoración de la experiencia” como única variable para esta evaluación. Bajo la idea de que las Prácticas Vinculación-Aprendizaje-Servicio se desarrollan con el propósito de configurar espacios de enseñanza-aprendizaje que establezcan nuevas y más profundas articulaciones entre la Universidad y el entorno social se ha construido una concepción de la experiencia que contemple el punto de vista de los actores de la sociedad y de los estudiantes involucrados. A esto apunta justamente la definición de la “utilidad social del conocimiento” que es producido en el contexto de su aplicación. Sin embargo, esto no debe confundirse con una yuxtaposición de los intereses de las distintas partes sin que se toquen unos con otros. Fundamentadas en los modelos pedagógicos del aprendizaje situado para la adquisición de competencias profesionales el diseño de estas prácticas está orientado a que los estudiantes se enfrenten y resuelvan problemas reales de clientes reales. Constituyen un servicio para los actores del entorno social y a la vez exigen una reorganización de los saberes conceptuales y prácticos de los estudiantes que intervienen sobre esas realidades para transformarlas. Ese es el motivo por el que las experiencias deben ser valoradas en sus aspectos educativos y profesionales tanto por parte de los destinatarios reales como de los estudiantes que han participado.

A partir de estas consideraciones se construyó el cuestionario sobre la “valoración de la experiencia” de los comitentes reales tomando en cuenta cuatro dimensiones. 1. Aportes de los estudiantes a la organización. 2. Compromiso de los estudiantes con el proyecto. 3. Nivel del desarrollo del proyecto en cuanto a sus alcances. 4. Evaluación de la dinámica del proceso.

1. Aportes del conocimiento y las habilidades de los estudiantes a la Organización

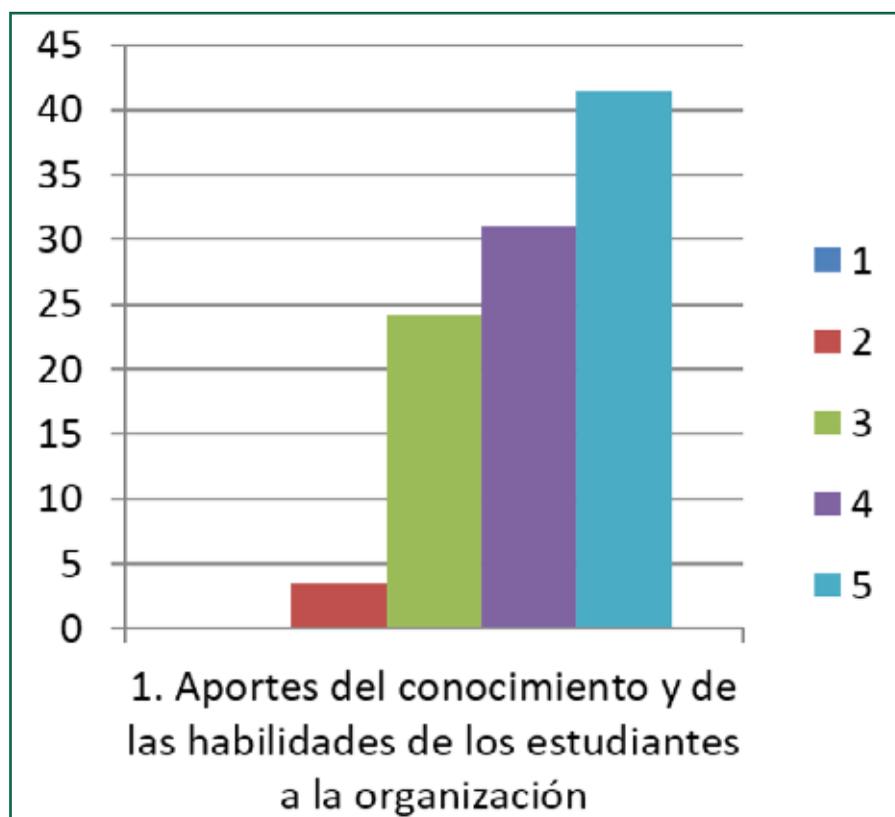
Como se ha señalado antes, uno de los propósitos principales de las Prácticas Vinculación-Aprendizaje-Servicio es que las materias que forman parte del Programa de Innovación en la Enseñanza de la Comunicación orienten sus contenidos curriculares y sus modelos pedagógicos hacia espacios de aprendizaje ajenos al aula que les permitan a los estudiantes enfrentarse con problemas reales del mundo profesional. La “didáctica profesional” y las pedagogías de base constructivista señalan la importancia del aprendizaje situado para la adquisición de un tipo de saber que difiere del conocimiento teórico o conceptual

transmitido en los espacios académicos. Los problemas surgidos del ámbito laboral que forman parte de la dinámica cotidiana de empresas y organizaciones exigen la movilización de recursos conceptuales, técnicos y prácticos orientados hacia la acción y únicamente constatables a partir de ella. En esa dirección, se busca que el aprendizaje a partir de la resolución de problemas reales genere un aporte en términos de servicio para los destinatarios o comitentes.

Sobre esa base se definió la primera de las dimensiones para la “valoración de la experiencia” por parte de los comitentes. Para su medición se elaboró una escala de 1 a 5 que arrojó como resultados que el 41,4% de las empresas u organizaciones calificó con un 5 los aportes realizados por los estudiantes en términos de movilización de conocimientos y habilidades. Otro 31% lo valoró con un 4. Casi $\frac{3}{4}$ de los destinatarios reales valoraron los aportes de los estudiantes con los 2 puntajes más altos de la escala y el puntaje máximo es el que concentró mayor cantidad de respuestas. El 24,1% puntuó con un 3 y solo el 3,4%, lo que corresponde a un único comitente, respondió con un 2. No se recibieron valoraciones menores (ver Figura 2).

A partir de las 29 respuestas obtenidas y sobre la base de una valoración máxima de 5, el promedio de los “Aportes del conocimiento y las habilidades de los estudiantes para la Organización” es de 4,06.

Figura 2. Aportes a la organización



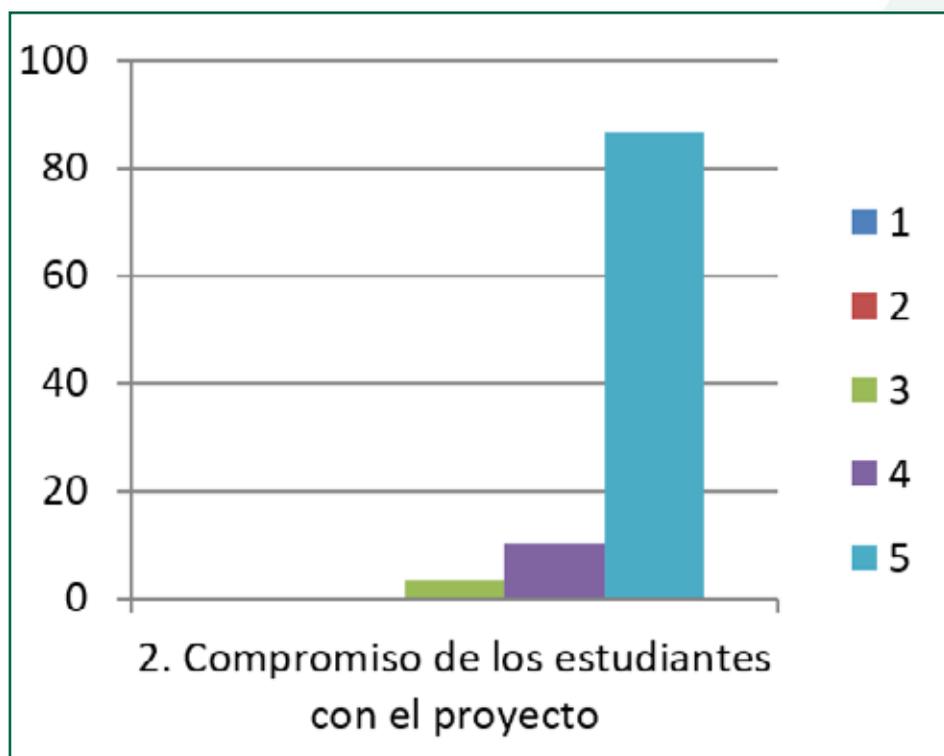
2.

Nivel de compromiso de los estudiantes con el proyecto

Las Prácticas de Vinculación-Aprendizaje-Servicio se organizan a partir de modelos pedagógicos que combinan mejores condiciones de aprendizaje con aportes al bienestar social y de la comunidad. Se parte de la idea de que el aprendizaje se desarrolla fundamentalmente a través de la acción sobre una situación real que se busca modificar y que, a su vez, redunde en una aporte a los actores del entorno social. La proyección de la educación a espacios externos al aula, el enfrentamiento directo con problemas del ámbito profesional y el desarrollo de proyectos propios para su resolución generan condiciones favorables para una mayor implicación de los estudiantes con su trabajo. De este modo, el compromiso con sus proyectos es fundamental para un aprendizaje significativo y configura una actitud muy valorada en el mundo profesional más allá de los conocimientos y habilidades concretas.

Para esta segunda dimensión –“nivel de compromiso de los estudiantes con el proyecto”– también se elaboró una escala de 1 a 5. De los 29 cuestionarios recibidos se destaca la cantidad de valoraciones máximas: el 86,5% de los comitentes puntuaron con un 5 el compromiso de los estudiantes con sus proyectos. Otro 10,3% lo hizo con un 4 y tan solo el 3,4% –solo un comitente– con un 3. Para esta dimensión no se recibieron valoraciones menores. Con 4.82, el promedio de valoración para esta dimensión es muy cercano al máximo de 5 (ver Figura 3).

Figura 3. Compromiso con el proyecto



En una articulación entre las dos dimensiones señaladas puede observarse una diferencia no menor en cuanto a la valoración del “compromiso” respecto de los “aportes”. Si bien en ambas dimensiones los comitentes puntuaron en promedio arriba de 4. En todos los casos en que se valoraron “los aportes de los estudiantes a la organización” con 2, 3 o 4, a la hora de calificar el “nivel de compromiso” la puntuación aumentó. Únicamente en un cuestionario se mantuvo la misma valoración (3). Por otro lado, todos aquellos que calificaron con un 5 a los “aportes a la organización” repitieron el número para el “nivel de compromiso”. Por lo menos desde la perspectiva de los comitentes reales se destaca el compromiso de los estudiantes con sus proyectos y el modo en que eso arrastra a los conocimientos y habilidades utilizadas en las prácticas realizadas en las organizaciones.

3. Nivel del desarrollo del proyecto en cuanto a sus etapas y alcances

La tercera dimensión de la “experiencia” de las comitentes está orientada a evaluar el proceso de trabajo de los estudiantes en cuanto a las etapas y alcances de los proyectos. Si las dos dimensiones anteriores apuntan a evaluar la experiencia en términos de una perspectiva global sobre los aportes y el compromiso de los estudiantes con sus proyectos en este caso se procura establecer una valoración sobre aspectos concretos del proceso realizado en lo que refiere a cuatro instancias fundamentales de todo proyecto de vinculación y servicio en el campo de la comunicación. Se trata de una valoración de los conocimientos y habilidades efectivamente movilizados por los estudiantes en dos órdenes. Por un lado, una primera etapa de análisis y diagnóstico de la situación real que les es presentada por los comitentes reales; y, por el otro, una etapa propositiva de elaboración creativa y de planificación estratégica de los proyectos.

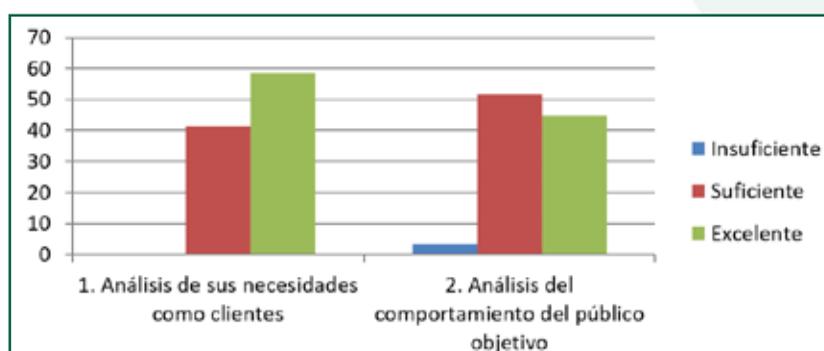
Para esos 2 niveles de evaluación del trabajo de los estudiantes se elaboraron 4 ítems –dos para cada nivel– para ser considerados por los comitentes a partir de tres opciones: Insuficiente, Suficiente y Excelente. Los dos primeros ítems que conforman un Tiempo de Diagnóstico son: 1. Un análisis de nuestras necesidades como cliente. 2. Un análisis del comportamiento del público objetivo. Los dos siguientes se corresponden con un Tiempo propositivo y son: 3. Una etapa del pensamiento creativo y estratégico de la campaña. 4. Una etapa de planificación estratégica y táctica de medios. Los resultados obtenidos expresan una gran conformidad por parte de los comitentes con las distintas etapas del trabajo de los estudiantes.

■ Tiempo de diagnóstico

1. Para el primer ítem, sobre 29 respuestas, y con un 41,3% 12 comitentes indicaron que el “análisis de sus necesidades como clientes” fue “suficiente”. Otras 17 respuestas, lo que corresponde al 58,6%, señalaron que fue “excelente”, y en ningún caso se manifestó que el análisis fue “insuficiente” (ver Figura 4).

2. En cuanto al segundo ítem referido al “análisis del comportamiento del público objetivo” el 51,7% de las respuestas –equivalentes a 15 sobre 29– manifestaron que fue “suficiente”; otras 13 (el 44,8%) señalaron que fue “excelente”, y tan solo a 1 (3,4%) le pareció “insuficiente”.

Figura 4. Tiempo de diagnóstico



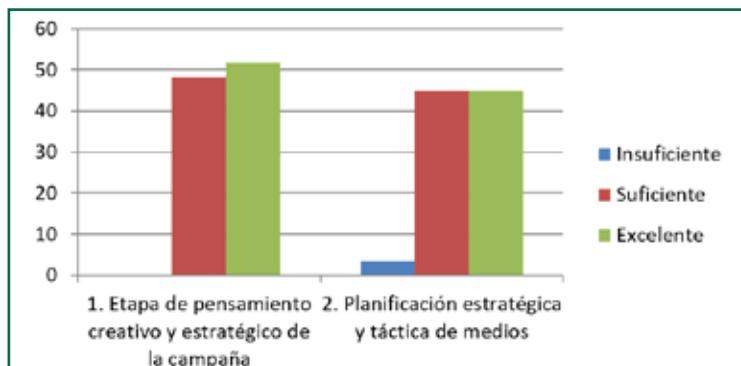
■ Tiempo propositivo

3. Para las respuestas que se corresponden al trabajo propositivo de los estudiantes el ítem 3 que busca evaluar la intervención en términos de “Etapa de pensamiento creativo y estratégico de la campaña” se obtuvieron los siguientes resultados: el 48,2% de las respuestas (14) indicaron que fue “suficiente”. Con 15 respuestas, el 51,7% señaló que el trabajo fue “excelente”. Por último, ningún comitente consideró que fue “insuficiente”.

4. El último ítem de esta dimensión de la evaluación refiere a la valoración del trabajo de “planificación estratégica y táctica de medios”. Los resultados son semejantes al ítem número dos. El 51,7 (15 respuestas) señalaron que el trabajo de los estudiantes fue “suficiente”; el 44,8% (13 respuestas) indicó que fue “excelente” y el 3,4% (1 respuesta) manifestó que fue “insuficiente”.

La evaluación de los comitentes referida a las distintas etapas del trabajo realizado por los estudiantes muestran una gran paridad entre la valoración “suficiente” y “excelente”. En una suma total se observan 57 respuestas para la primera y 58 para la segunda, solo 2 expresaron que el trabajo en alguna de las etapas fue “insuficiente”. Sin embargo, el hecho de que se trate de una valoración por etapas deja ver algunas diferencias para destacar más allá de la evidente aceptación que los proyectos tuvieron para los comitentes. La primera etapa de “análisis de las necesidades de los clientes” ha mostrado una clara diferencia (17,2%) entre las valoraciones “excelente” y “suficiente” y de las cuatro etapas fue la mejor calificada (ver Figura 4).

Figura 4. Tiempo propositivo



En una dirección similar, aunque con menor diferencia (3,4%), la Etapa 3 de “pensamiento creativo y estratégico de la campaña” también muestra un predominio de las valoraciones “excelentes” por sobre las “suficientes”. A diferencia de esto, para la Etapa 2 “análisis del comportamiento del público objetivo” y 4 “planificación estratégica y táctica de medios” la relación entre las respuestas se invierte en favor de las “suficientes” por un margen de 3,4% y, a su vez, en ambos casos hay una valoración de la Etapa como “insuficiente”.

4. Dinámica del proceso y productos

La última dimensión de la valoración de la Experiencia de los Comitentes reales está orientada a la dinámica del proceso de trabajo. Si en las dimensiones anteriores se apuntó a comprender la experiencia en términos de los aportes de los estudiantes a la organización, su compromiso con el trabajo realizado, y el desarrollo del proyecto en cuanto a niveles y alcances, en este caso se busca establecer la valoración de las distintas instancias de interacción entre los comitentes reales, los estudiantes y los representantes de UCES. Como se ha señalado antes el vínculo entre esos actores tiene a la vez una función de servicio y pedagógica que es la que orienta a las distintas prácticas de este programa. Este es el motivo por el cual la valoración de la “dinámica del proceso y sus productos” por parte de los comitentes se centra en la articulación de aspectos profesionales y pedagógicos.





Esta dimensión se organizó en relación a la dinámica de realización del producto y a las funciones pedagógicas. En primer lugar se definieron 3 ítems referidos al trabajo realizado: 1. Evaluación del Brief presentado a los estudiantes en cuanto a los requerimientos de un Brief real. 2. Comprensión por parte de los estudiantes de los objetivos de trabajo y necesidades planteados en el *brief*. 3. Evaluación de las campañas de los estudiantes en cuanto a las exigencias profesionales. 4. Cumplimiento de funciones pedagógicas por parte de las Empresas/ONGs. 5. Aprendizajes logrados para la Empresa/ONG junto a los estudiantes. 6. Organización de la Comunicación entre las Instituciones y los estudiantes por parte de los representantes de UCES.

Para las respuestas de cada uno de estos ítems se construyó una escala de 5 opciones de valoración a partir del nivel de acuerdo con las consignas detalladas: 1. Muy en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. Algo de acuerdo. 4. De acuerdo. 5. Totalmente de acuerdo.

■ Aspectos profesionales

Las respuestas obtenidas para el primer ítem expresan un acuerdo en que el nivel de los *briefs* que se les presentaron a los estudiantes se corresponde con los requisitos de un *brief* real, según las características que se siguen en el mundo profesional. El 62% de los comitentes afirmaron estar “Totalmente de acuerdo”, con 18 respuestas sobre 29. El 38% restante señaló estar “De acuerdo” con que el *Brief* presentado sigue los parámetros de uno real.

El segundo ítem de esta dimensión permite establecer relaciones entre las características del *brief* presentados (1) y la Comprensión de los objetivos y necesidades establecidos en ese *brief* por parte de los estudiantes (2). El 55,2% de las respuestas sostuvieron estar “Totalmente de acuerdo” en que los estudiantes comprendieron los objetivos y necesidades detallados en el *brief*. Si bien se detecta una diferencia de 2 respuestas en relación al punto anterior se ve una clara continuidad entre quienes han señalado que los *briefs* presentados siguen los

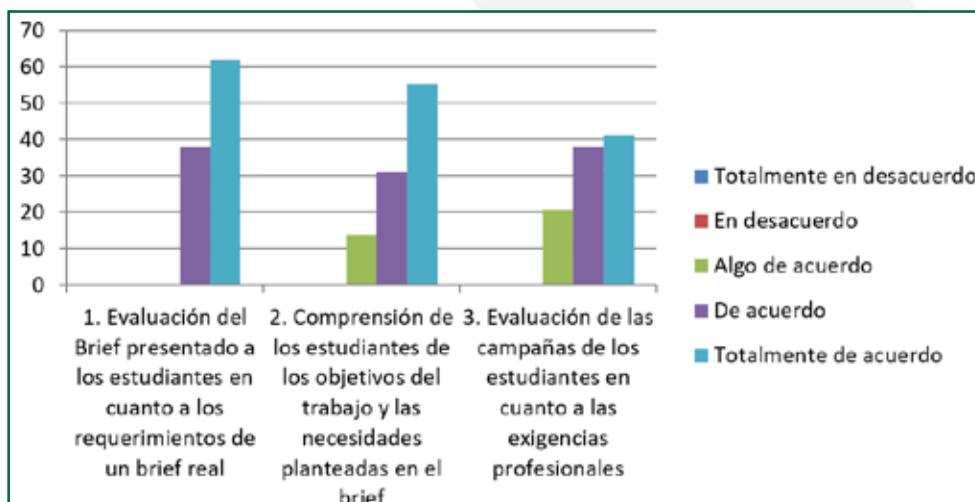
parámetros del mundo profesional y la comprensión de los estudiantes. Otras 9 respuestas –lo que corresponde a un 31%– se mostraron “De acuerdo” con la comprensión de los objetivos y necesidades, y un 13,8% (4 respuestas) sostuvo estar “Algo de acuerdo”. No se relevaron respuestas negativas en este punto.

El último ítem de la dinámica del producto apunta a dar cuenta de la valoración de la campaña presentada por los estudiantes en cuanto a su semejanza con campañas profesionales. Con 12 respuestas, el 41,3%, se mostró “Totalmente de acuerdo” con que las campañas presentadas por los equipos de estudiantes tuvieron un nivel semejante al profesional. Otras 11 respuestas –un 38% de los encuestados– afirmaron estar “De acuerdo” con esa apreciación, y el 20,7% restante, correspondiente a 6 respuestas de un total de 29, dijo estar “Algo de acuerdo” con la comparación entre las campañas presentadas y las de nivel profesional. Tampoco se obtuvieron respuestas “En desacuerdo” o “Muy en desacuerdo” (ver Figura 5).



La puesta en serie de los tres ítems de la “Dinámica del producto” permite establecer un parámetro de la interacción entre comitentes y estudiantes en los términos del mundo profesional siguiendo, por otro lado, el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias profesionales definido por las Pedagogías ABP y la Didáctica profesional. En primer lugar, los estudiantes se encuentran con un *problema* real encarnado en un *brief*, que en su gran mayoría los comitentes han caracterizado como profesional. En segundo término, han tenido que movilizar sus recursos conceptuales y prácticos para comprenderlo. Y, por último, debieron elaborar una respuesta a ese problema en la forma de una campaña que fue considerada a partir de sus atributos profesionales. Aun cuando se vea un decrecimiento desde el primer punto al tercero, en los tres momentos del proceso se observa una continuidad en cuanto a los niveles de profesionalismo. Las respuestas que señalan estar “Totalmente de acuerdo” en que 1. El *brief* presentado se asemeja a uno profesional, 2. En que los estudiantes comprendieron las necesidades y objetivos requeridos y 3. En que las campañas propuestas alcanzan un nivel profesional, tienen el 62%, el 55% y el 41%. Las que se muestran “De acuerdo” tienen una regularidad mayor: 38%, 31%, 38%. Considerando la suma de respuestas que están “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” el 100% encuentra que entregaron un *brief* profesional, el 86% que los estudiantes lo comprendieron correctamente y el 79% que sus campañas están a la altura de un trabajo profesional.

Figura 5. Aspectos profesionales



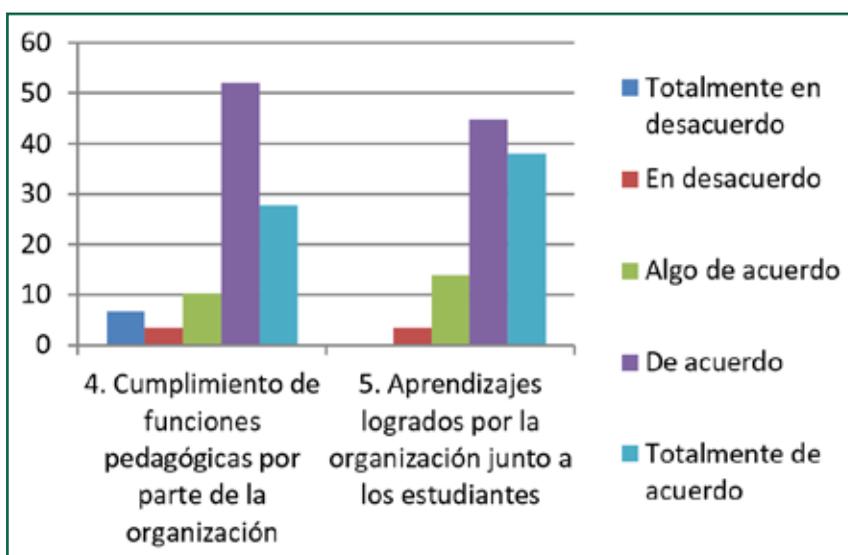
■ Aspectos pedagógicos

A la valoración del trabajo en términos profesionales se le suma una evaluación del proceso en cuanto a sus aspectos pedagógicos con el propósito de poder establecer el modo en que ambas dimensiones se articulan concretamente en las prácticas de Vinculación-Aprendizaje-Servicio. Para ello se definieron los ítems 4, 5 y 6 señalados anteriormente. Con el primero (4) se hizo referencia a la función pedagógica desarrollada por parte de los comitentes reales y con el segundo (5) se buscó saber si los comitentes lograron aprendizajes para su organización. En una comparación con los resultados obtenidos para la valoración de los aspectos profesionales puede verse una modificación significativa en las proporciones. Si bien las respuestas siguen mostrando un acuerdo mayoritario tanto acerca del cumplimiento de funciones pedagógicas como de haber logrado aprendizajes para la organización, en ambos casos hay una caída en el número de respuestas que afirman estar “Totalmente de acuerdo”- que por primera vez no son las que acumulan la mayor cantidad- y aparecen por única vez posiciones en desacuerdo.

Para el ítem 4 “Cumplimiento de funciones pedagógicas por parte de la organización”, solo 8 respuestas de 29 afirmaron estar “Totalmente de acuerdo” en haberlas cumplido. Esto se corresponde con el 27,7% de los resultados obtenidos y supone su nivel más bajo. Otras 15 respuestas, el 52% de los encuestados, señalaron estar “De acuerdo” lo que hace un total de 23 respuestas destacando el haber cumplido con funciones pedagógicas. Sin embargo, el 10,3%, afirma estar “Algo de acuerdo”, el 3,4% (1 respuesta) “En desacuerdo” y, por única vez, el 6,8% (2 respuestas) dicen estar “Muy en desacuerdo” con haber cumplido tales funciones. Se trata del ítem con mayor distribución en las respuestas y el que expresa mayores objeciones: un 10,2% de los comitentes sostuvo no haber cumplido funciones pedagógicas durante las prácticas de los estudiantes (ver Figura 6).

Con proporciones similares, el ítem 5 “Aprendizajes logrados para la organización junto a los estudiantes”, arrojó los siguientes resultados: el 38% (11 respuestas) afirmó estar “Totalmente de acuerdo” con haberlos logrado. La mayor cantidad de respuestas (13), con el 44,8%, dijo estar “De acuerdo”, el 13,8% (4) “Algo de acuerdo” y, por último, una única respuesta (3,4%) afirmó estar “En desacuerdo” con haber logrado aprendizajes para la organización a partir de las prácticas realizadas por los estudiantes (ver Figura 6).

Figura 6. Aspectos pedagógicos



En una vinculación entre la valoración de los “Aspectos profesionales” de la interacción y los “Aspectos pedagógicos” se ve una marcada diferencia en virtud de los primeros. Desde la perspectiva de los comitentes reales parece indicarse una destacada adaptación de los estudiantes a los estándares profesionales impuestos por ellos y una dificultad un tanto mayor para la dinámica empresarial u organizacional se adapte a procesos de enseñanza-aprendizaje. Será preciso avanzar en la comprensión de estas diferencias pero se podría arriesgar que se debe a lógicas de organización del tiempo, de las tareas y relaciones que tienen finalidades muy distintas.



■ Organización de la Comunicación entre los actores

Las modalidades de enseñanza-aprendizaje basadas en el trabajo con problemas y proyectos en situaciones profesionales con clientes reales requieren una fuerte articulación entre los aspectos pedagógicos y profesionales en el marco de la definición de criterios que responden a los propósitos académicos que motorizan a este tipo de prácticas. Por tratarse de estudiantes que intervienen con sus saberes en la resolución de problemáticas reales a partir de la cual obtendrán como contrapartida competencias específicas del ámbito profesional, se precisa no solo de un trabajo de planeamiento de las actividades en el contexto de las asignaturas sino de coordinación con los distintos actores. Es una tarea imprescindible de los docentes y representantes de la institución educativa establecer una buena comunicación con los estudiantes y los clientes reales a fin de que los objetivos pedagógicos y de vinculación y/o servicio, que en principio responden a espacios diferentes, puedan nutrirse mutuamente.

En un esquema similar a los anteriores se buscó evaluar la valoración que los clientes reales hicieron de la forma en que los representantes de UCES organizaron la comunicación entre estudiantes y empresas/instituciones. Se les preguntó si esa comunicación había sido correctamente organizada y se elaboró una escala que va de “Totalmente de acuerdo” a “Muy en desacuerdo” pasando por las mismas opciones que los ítems anteriores. De 29 respuestas relevadas, 19 de ellas (65,5%) indicaron estar “Totalmente de acuerdo” en que la comunicación con los estudiantes estuvo bien organizada por los representantes de UCES; otras 8 (27,6%) afirmaron estar “De acuerdo”; y, por último, solo 2 respuestas (6,8%) señalaron estar en “Desacuerdo”.

Figura 7. Organización de la Comunicación con los estudiantes



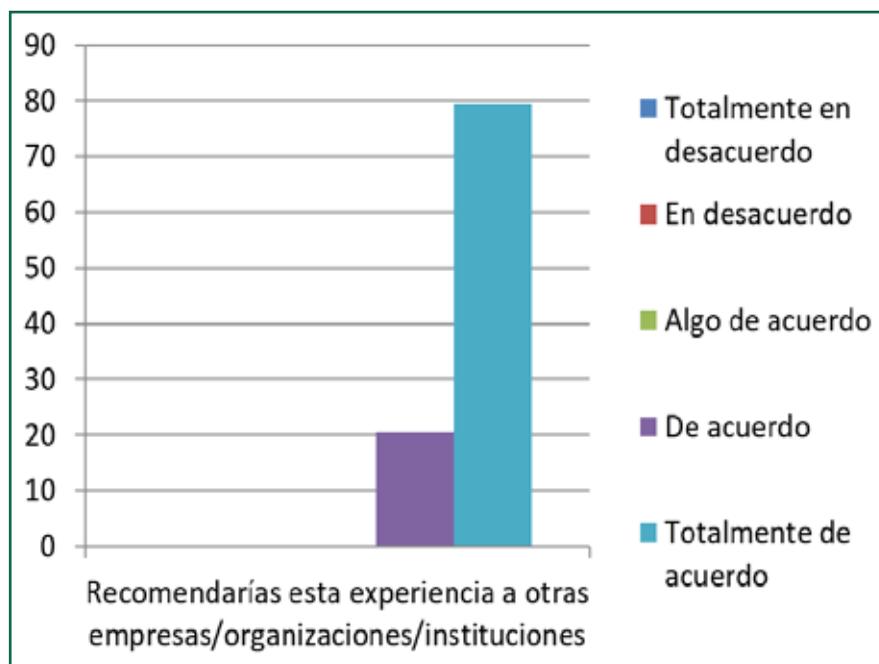
Con una suma de 27 respuestas positivas, se destaca la valoración del trabajo realizado por UCES en la articulación de la comunicación entre clientes reales y estudiantes. En cuanto a las 2 valoraciones negativas o en “Desacuerdo”, se trata de los mismos clientes reales que señalaron estar “Muy en desacuerdo” con “Haber cumplido funciones pedagógicas con los estudiantes” en el ítem referido a los “Aspectos pedagógicos”.



Recomendación de esta actividad a otras empresas/instituciones

Como último ítem de la dimensión “Dinámica del proceso y sus productos” y a los fines de establecer un cierre para la Evaluación de la experiencia de los Clientes reales que pudiera brindar una mirada global a todo el proceso. Más allá de las particularidades de los aspectos profesionales y pedagógicos, y las variaciones encontradas en uno y otro que permiten comprender la incidencia del Programa Vinculación–Aprendizaje–Servicio de la Facultad de Ciencias de la Comunicación en la comunidad, hay un amplio acuerdo en la recomendación de estas prácticas a otras organizaciones/instituciones o empresas. Como puede observarse en la Figura 8, el 79,4% afirmó estar “Totalmente de acuerdo” con hacerlo y el 20,6% dijo “Estar de acuerdo” (ver Figura 8).

Figura 8. Recomendación de las Prácticas UCES VAS a otros



B. Encuesta de Valoración de la experiencia UCES VAS–estudiantes

Como se ha señalado, a partir de una concepción de la producción de conocimiento basado en su utilidad social, los Proyectos Vinculación–Aprendizaje–Servicio promueven nuevas articulaciones entre la Universidad y la comunidad en las que confluyan los intereses de actores diversos en la unidad de un mismo conjunto de prácticas. No se trata de que la Universidad trascienda sus espacios académicos tradicionales y tome contacto con otras realidades para transmitirles sus conocimientos según una lógica de transferencia unidireccional. Las prácticas de vinculación y servicio que la Universidad implementa con los actores de su entorno social es simultáneamente una oportunidad para que los estudiantes realicen una serie de actividades en un ámbito de intervención real que redunden en la adquisición de competencias profesionales muy específicas que son muy difíciles de desarrollar si se permanece en el espacio del aula como único dispositivo de enseñanza–aprendizaje.

Las modalidades pedagógicas basadas en el aprendizaje situado, como las que se orientan a la resolución de problemas reales o a la implementación de proyectos, destacan el valor del enfrentamiento de los estudiantes a situaciones concretas como condición fundamental para su formación. Esto no quiere decir que los estudiantes se vean empujados a dar respuestas a problemas reales desprovistos de las herramientas conceptuales y prácticas que les son necesarias o de todo acompañamiento que apunte los procesos de aprendizaje de acuerdo con las capacidades específicas de cada uno. Por el contrario, el trabajo sobre situaciones reales como modalidad pedagógica requiere de una fuerte articulación entre los contenidos curriculares de las asignaturas y los problemas que se expresan en las demandas de los actores de la comunidad con el propósito de movilizar saberes adquiridos y reorganizarlos para la acción³. Es a partir de esa conjunción entre el trabajo que se realiza en las materias –con sus contenidos específicos y su propuesta pedagógica– y los problemas concretos que los clientes reales presentan para su resolución que se crea el ámbito adecuado para que los estudiantes desarrollen una serie de competencias profesionales relativas a las disciplinas de la comunicación.

³ Entre las materias de las distintas carreras que participan de las Prácticas VAS se encuentran: Dirección de Arte, Gestión de Negocios en Publicidad, Intervención y Prácticas Profesionales, Dirección Creativa, Planificación de Medios Interactivos, Campañas Estratégicas en Relaciones Públicas, Sistemas de Identidad, Planificación de Negocios, Diseño de Sistemas Editoriales, Marketing y Publicidad, Diseño Sustentable y Responsabilidad Social Empresaria, Diseño de Sistemas Multimediales, Campañas Publicitarias, Comunicación de las Organizaciones de Bien Público, entre otras.

Las Prácticas Vinculación–Aprendizaje–Servicio se orientan a construir una intersección entre los saberes específicos de las disciplinas que se organizan en las materias y las habilidades que se requieren para comprender y ofrecer soluciones a los problemas reales que surgen de los ámbitos profesionales. Es por esa razón que para la “valoración de la experiencia” de esas prácticas por parte de los estudiantes se consideraron distintas dimensiones referidas a lo realizado en el marco de (1) las **materias**; (2) el trabajo con los **clientes**; y (3) la adquisición de **competencias**, desde la perspectiva de quienes desarrollaron las prácticas. La encuesta fue respondida por 176 estudiantes de distintas carreras de la Facultad de Ciencia de la Comunicación de UCES que cursaron alguna de las materias que participan del Proyecto UCES VAS.

1. Experiencia con relación a la materia

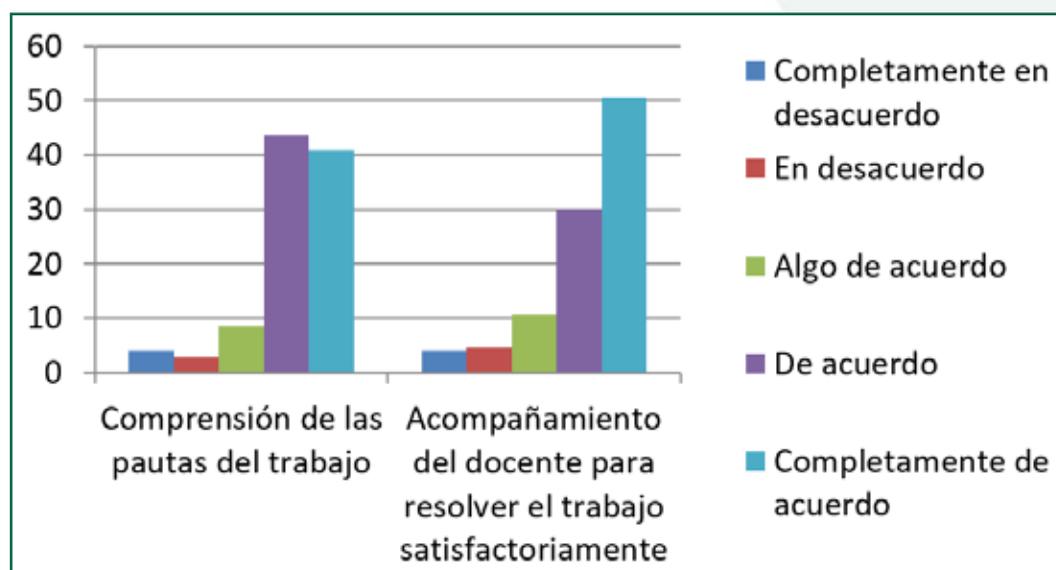
A diferencia de otro tipo de prácticas profesionales o incluso de experiencias como las pasantías en las que los estudiantes entran en contacto directo con el mundo laboral, las Prácticas Vinculación–Aprendizaje–Servicio se desarrollan como parte fundamental de la cursada de las materias. En ese sentido, aun cuando el trabajo con *problemas* y *clientes reales* apunte a que los estudiantes adquieran competencias del mundo laboral y profesional, estas prácticas no dejan de ser actividades que se planifican e implementan como parte de los planes de estudio de las carreras. De hecho, muchas de las materias que conforman el Programa UCES VAS son aquellas con las que los estudiantes realizan el Trabajo Final con el que se gradúan. Este equilibrio entre la formación académica y la vida profesional, entre las asignaturas y los problemas y clientes reales, es lo que conduce a tomar a las “relaciones con la materia” como una de las dimensiones de la “Valoración de la experiencia” por parte de los estudiantes.

Para esta dimensión se elaboraron 4 ítems: 1. Comprensión de las pautas para la realización del trabajo. 2. Acompañamiento por parte del docente para resolver el trabajo de manera satisfactoria. 3. Percepción de que el trabajo con clientes reales es una experiencia más rica y satisfactoria que con un cliente simulado. 4. Vínculo con docentes y/o bibliografía de otras materias de la carrera en función de las necesidades del proyecto. Para cada ítem se dispuso una escala de 5 valores: “Completamente de acuerdo”, “De acuerdo”, “Algo de acuerdo”, “En desacuerdo” y, por último, “Completamente en desacuerdo”.

En la Figura 9 se reúnen los resultados de los dos primeros ítems. En ambos casos se busca comprender la importancia de la inscripción de las Prácticas Vinculación–Aprendizaje–Servicio en el marco en las materias. Las modalidades de aprendizaje situado orientan sus estrategias a que los

estudiantes se enfrenten a problemas reales y movilicen sus recursos para su resolución. Pero el vínculo con los clientes reales y las demandas que surgen del mundo profesional no se establece por fuera de los contenidos, actividades y propuestas pedagógicas de las asignaturas. Por sí solo, el hecho de enfrentarse a una situación real no garantiza que se produzca ningún aprendizaje. Es preciso que los docentes construyan las condiciones para la comprensión de la relevancia de los problemas a resolver y acorten las distancias entre los saberes disponibles de los estudiantes y las tareas requeridas por las situaciones.

Figura 9. Inscripción de las Prácticas Vinculación-Aprendizaje-Servicio en las materias

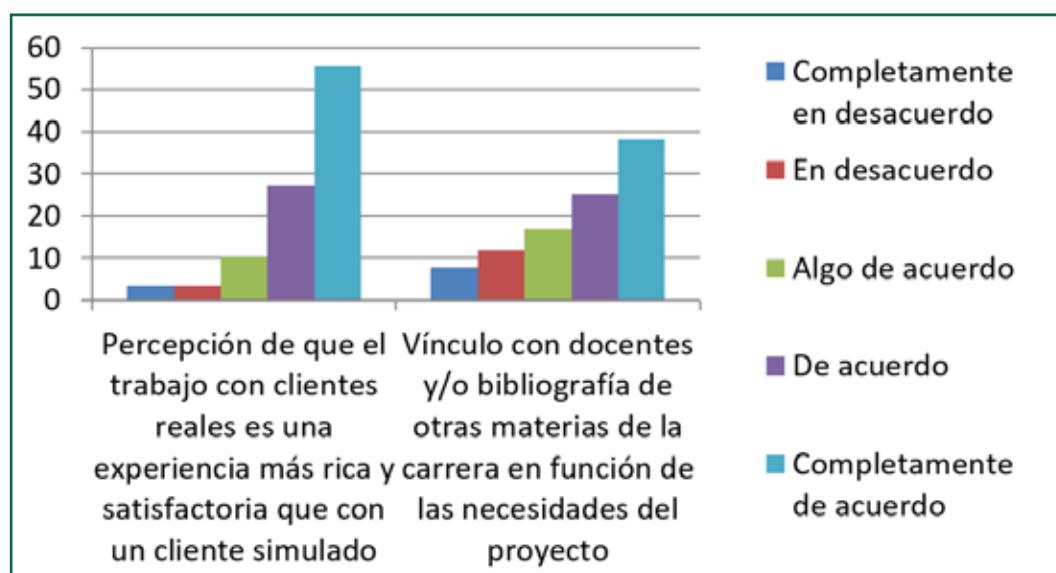


Las encuestas realizadas a los estudiantes revelan un reconocimiento muy amplio a estas dos tareas fundamentales de los docentes para que las prácticas puedan alcanzar los resultados esperados. El primer ítem sobre la comprensión de las pautas del trabajo y el segundo, referido al acompañamiento docente a lo largo del proyecto, tuvieron por una gran diferencia las valoraciones más altas de la escala. Si se las considera en conjunto, las respuestas que afirman estar “De acuerdo” y “Completamente de acuerdo” suman el 84,6% en el primer ítem y 80,6% en el segundo. Aun cuando se detecte una caída de un 4% al pasar de un ítem al otro, en el segundo caso se registra un aumento del 10% en respuestas que señalan estar “Completamente de acuerdo” en que hubo un acompañamiento de los docentes para resolver el trabajo de modo satisfactorio.

Con leves modificaciones entre el ítem 1 y el 2, las respuestas que señalan estar “Algo de acuerdo”, “En desacuerdo” y “Completamente en desacuerdo” se mantienen en conjunto por debajo de un 20% del total. (15,2% para el primero y 19,1%, para el segundo). Y, puntualmente, aquellas que afirman estar “Completamente en desacuerdo” conservan el mismo número (3,9%).

La Figura 10 permite observar los resultados de los dos ítems restantes de la dimensión “Relaciones con la materia”. En el primer caso (ítem 3), se busca relevar la valoración que hacen los estudiantes de la propuesta ofrecida por las materias para que los trabajos se realicen con clientes reales en lugar de simulados. Sin dudas se trata de una información muy importante porque constituye uno de los aspectos centrales del Programa Vinculación-Aprendizaje-Servicio. Los modelos pedagógicos que orientan sus estrategias al aprendizaje situado destacan la centralidad que tiene la comprensión activa de los problemas a los que hay que hacer frente y de cómo eso incide en la apropiación del conocimiento.

Figura 10. Valoración del trabajo con clientes reales y vínculo con contenidos de la carrera



Las respuestas de los estudiantes para el tercer ítem arrojaron los mejores resultados de esta dimensión. Con el porcentaje más alto de los 4 ítems que la conforman, un 55,6% señaló estar “Completamente de acuerdo” en que el trabajo con clientes reales supone una experiencia más rica y satisfactoria que con uno simulado. Este porcentaje es, a su vez, el que tiene el margen más amplio respecto de las respuestas restantes –le saca una diferencia de 28,4% a la que le sigue-. Por su parte, los valores para las repuestas que indican estar “Completamente en desacuerdo” y “En desacuerdo”, con un 3,4% cada uno, son los más bajos de la dimensión.

La Figura 10 también permite ver los resultados del último ítem que hace referencia al trabajo de los estudiantes con docentes y materiales bibliográficos de otras materias de la carrera para la realización de sus proyectos. A diferencia del ítem 2, en el que los estudiantes destacaron el acompañamiento de los docentes de las materias que se inscriben en las Prácticas Vinculación-Aprendizaje-Servicio, en este caso, la encuesta muestra algo distinto. Se trata de la pregunta que obtuvo porcentajes más parejos. Los porcentajes de respuestas positivas son los más bajos –“Completamente de acuerdo” 38%, “De acuerdo” 25%– y las negativas tuvieron los valores más

altos con 7,9% “Completamente en desacuerdo” y 11,9% “En desacuerdo”. De hecho, la opción “Algo de acuerdo” que expresa un punto medio obtuvo el mayor porcentaje de los cuatro ítems de esta dimensión con 17%. La diferencia entre el ítem 2 y el 4 indica que los estudiantes construyen la relación con los problemas reales en el marco de la materia específica en la que desarrollan sus prácticas y que la función de apuntalamiento de los docentes se muestra fundamental.

2. Trabajo con los clientes

La “Valoración de la Experiencia” de las Prácticas Vinculación–Aprendizaje–Servicio tiene al “Trabajo con los clientes reales” como segunda dimensión de la evaluación. Si bien estas prácticas se enmarcan en las propuestas académicas de las asignaturas y se organizan a partir de una planificación y acompañamiento docente, su especificidad se encuentra en el hecho de que los estudiantes tengan que enfrentarse con problemas que les son presentados por clientes reales del mundo profesional. Los modelos pedagógicos que implementan sus estrategias hacia el aprendizaje situado orientan sus estrategias hacia la adquisición de un conocimiento que se produzca por fuera del espacio áulico. La confrontación con problemas reales permite que los estudiantes comprendan la relevancia de los saberes exigidos y de las actividades que deben realizar para su resolución en condiciones muy distintas a las de una simulación o de una consigna que se responde por fuera del contexto de su aplicación.

Es por ese motivo que, además de considerar las relaciones de los estudiantes con las materias, se elaboró una segunda dimensión para evaluar el proceso de trabajo con los clientes. En esa dirección, se elaboraron 3 ítems que permitieran abordar la valoración que tienen los estudiantes del trabajo con problemas reales. Atendiendo a que una salida de los espacios del aula supone que los estudiantes se enfrenten con las necesidades y demandas que deben resolver de modo directo, para iniciar las prácticas se organiza una exposición del *brief* en la que participan los clientes reales. De esta manera, el inicio del proceso de enseñanza–aprendizaje se hace en articulación con el mundo profesional.

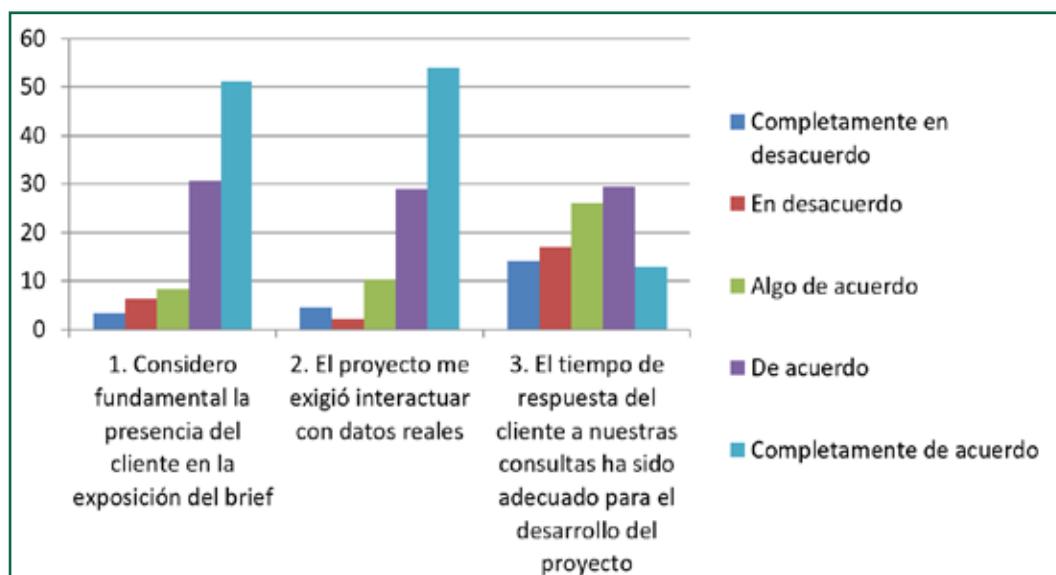
Para este primer punto se elaboró el ítem 1: “Considero fundamental la presencia del cliente en la exposición del *brief*”. Sin embargo, el proceso de aprendizaje situado no se agota en ese primer punto. Supone, por su parte, que los estudiantes deban elaborar sus diagnósticos, planificaciones y proyectos a partir de un trabajo con información que es relevada y elaborada por ellos mismos. Así, el ítem 2 apunta a valorar si “El proyecto exigió interactuar con datos reales”. Por último, para abordar la dinámica de la interacción entre estudiantes y clientes a lo largo de la realización del proyecto

-más allá del primer contacto- se elaboró el siguiente ítem: “El tiempo de respuesta del cliente a nuestras consultas ha sido adecuado para el desarrollo del proyecto”. Al igual que en la dimensión anterior la escala de valoración sigue los mismos 5 niveles.

Como puede constatar en la Figura 11, los valores de los dos primeros ítems son muy parejos y siguen la misma tendencia indicada en la dimensión anterior acerca de la percepción por parte de los estudiantes de que el trabajo con clientes reales representa una experiencia más rica y satisfactoria que con uno simulado. En los tres casos -la preferencia del trabajo con un cliente real, su presencia en la exposición del *brief* y la exigencia de interacción con datos reales- las respuestas que afirman estar “Completamente de acuerdo” superan el 50%, las que sostienen estar “De acuerdo” se hallan alrededor del 30% y en un 10% las que se muestran “Algo de acuerdo”. En esa misma línea los porcentajes de respuestas negativas, no pasan del 4,5% como número más alto para quienes están “Completamente en desacuerdo” y 6,2% “En desacuerdo”.

Las mayores diferencias en esta dimensión se registran para el ítem 3, que se encuentra por fuera de la tendencia mencionada. Por única vez en toda la evaluación realizada a los estudiantes los porcentajes de los niveles negativos de la escala superan a los positivos. Tanto las respuestas “Completamente en desacuerdo”, con 14,2%, como “En desacuerdo” con 17%, fueron mayores al 13% que obtuvo la opción “Completamente de acuerdo”. Mientras que el porcentaje de respuestas que afirman estar “De acuerdo” se mantiene en línea con los ítems anteriores con un 29,5%, se detecta una caída de alrededor del 40% para las respuestas positivas y un aumento de más de 10 puntos porcentuales respecto de las que sostienen estar “Completamente en desacuerdo” y de 15 para las “En desacuerdo”. Sin lugar a dudas, este punto señala una mayor diferencia en cuanto a la valoración que los estudiantes hacen del trabajo con problemas y clientes reales.

Figura 11. Trabajo con clientes



3.

Contribución de la experiencia para el desarrollo de competencias profesionales

La tercera dimensión de análisis de la “Valoración de la Experiencia” se centra en la adquisición de competencias profesionales. La especificidad de las Prácticas Vinculación–Aprendizaje–Servicio es la producción de conocimiento situado a partir de la articulación entre los espacios académicos de la Universidad y los ámbitos de desempeño del mundo laboral. Eso supone que estas experiencias no están destinadas a reforzar en la práctica los conocimientos desarrollados en el marco de las materias. Por el contrario, apuntan a que los estudiantes puedan adquirir una serie de habilidades y conocimientos específicos gracias a la confrontación entre sus saberes disciplinares previos y los problemas, necesidades y demandas surgidos de contextos reales. Los servicios que se les brindan a organizaciones o empresas constituyen en simultáneo un dispositivo para la adquisición de competencias que no se reducen a contenidos específicos de las asignaturas sino que se trata de capacidades para la resolución de situaciones profesionales.



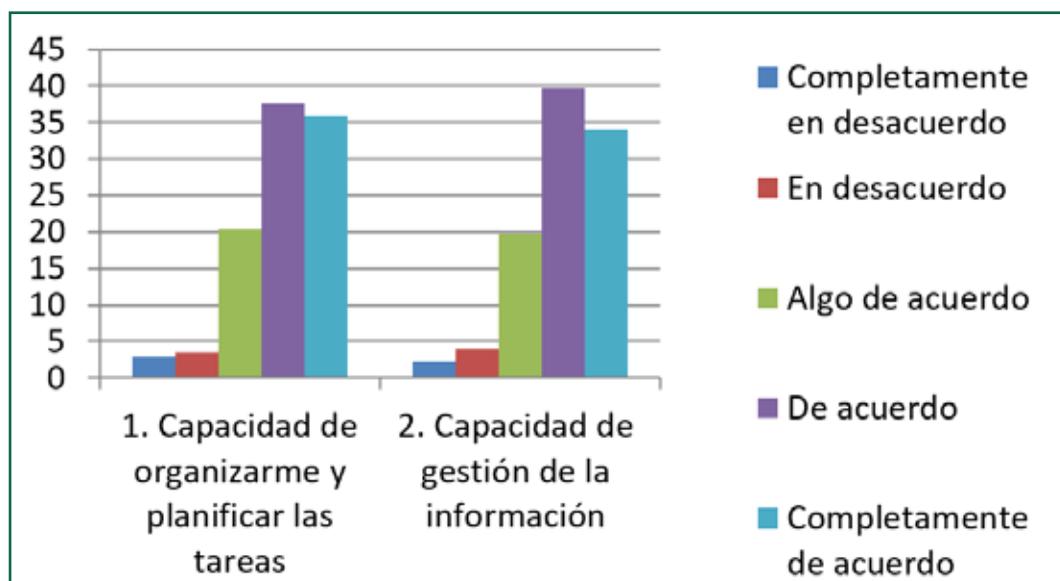
Para esta última dimensión, se les presentó a los estudiantes un listado de 10 competencias para ser valoradas con la misma escala de cinco niveles que se utilizó para las dos dimensiones anteriores. Para su análisis, se las agrupó en cuatro conjuntos: 1. Planificación y Gestión. 2. Toma de decisiones y resolución de problemas. 3. Capacidad de aprendizaje, creatividad y motivación, y 3. Capacidades técnicas de la disciplina.



Cabe señalar que, para las 10 competencias establecidas para su evaluación, los porcentajes más altos se repartieron siempre entre los niveles de la escala que indican valoraciones más positivas como “De acuerdo” y “Completamente de acuerdo”. En esa misma dirección, los porcentajes de los niveles negativos como “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” siempre se mantuvieron en números muy bajos que oscilan entre un mínimo de 2,2% y un máximo de 6,8%, en un único caso.

“Planificación y Gestión” es el primer conjunto de competencias profesionales. Apunta a habilidades para el relevamiento y organización de la información, para la planificación y gestión de las actividades, el tiempo para su desarrollo, sus alcances y relaciones mutuas. Este conjunto se integra por: 1. Capacidad de organización y planificación de tareas y, 2. Capacidad de gestión de la información.

Figura 12. Planificación y gestión

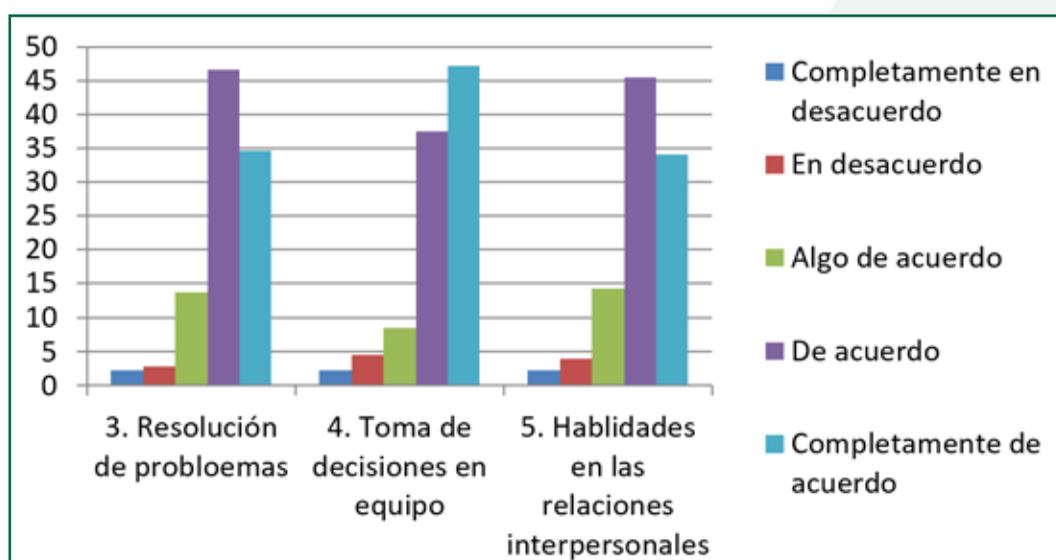


Como puede observarse en la Figura 12, los números para ambas competencias son muy similares. En ambos casos los mayores porcentajes se hallan en la respuesta “De acuerdo” con 37,5% en la primera y 39,7% en la segunda. A una diferencia aproximada de 2% se encuentran las repuestas que señalan estar “Completamente de acuerdo” con 35,8% y 34% respectivamente. Con un promedio de 20% se registran las respuestas que están “Algo de acuerdo”. Muy por debajo las respuestas negativas también muestran una continuidad entre las dos competencias que integran esta categoría. El porcentaje de respuestas “En desacuerdo” no supera el 3,9 y las que sostienen estar “Completamente en desacuerdo” alcanzaron un 2,8% en el primer caso, mientras que en el segundo los números se mantienen en el piso de 2,2%.

Un segundo conjunto de competencias denominado “Toma de decisiones y resolución de problemas” está orientado a dar cuenta de habilidades para enfrentarse y resolver situaciones; movilizar recursos, y establecer dispositivos para la toma de decisiones con otros. Las competencias que integran este conjunto son: 3. Resolución de problemas, 4. Toma de decisiones en equipo y 5. Habilidades en las relaciones interpersonales.

En la Figura 13 puede observarse que las repuestas siguen una tendencia si se las pone en línea con la categoría anterior. La diferencia entre las respuestas positivas y las negativas es muy amplia e incluso se profundiza. Si bien las respuestas “Completamente en desacuerdo” se mantienen en un mínimo de 2,2% para las tres competencias de esta categoría hay un crecimiento del porcentaje de la opción “De acuerdo” que para la competencia número 3 y 5 pasan el 45%. Diferente es el caso de la “Toma de decisiones en equipo” que tiene el porcentaje más alto de respuestas de la opción “Completamente de acuerdo” de la lista de 10 competencias con 47,1%. Esto indica que el trabajo y la toma de decisiones en equipo es una de las habilidades adquiridas más destacadas por los estudiantes.

Figura 13. Toma de decisiones y resolución de problemas



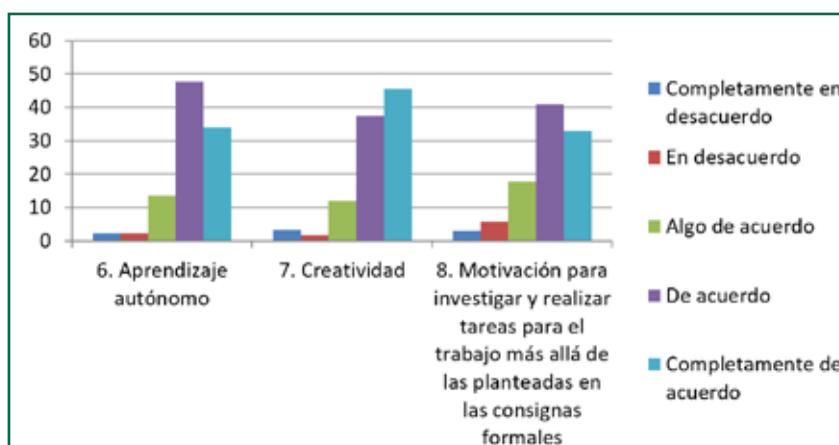
Un tercer conjunto identificado bajo la categoría “Capacidad de aprendizaje, creatividad y motivación” se dirige a una serie de competencias y habilidades que son consideradas fundamentales para las modalidades del aprendizaje basado en problemas. El hecho de que los estudiantes deban enfrentarse a situaciones reales, organizar las demandas y necesidades de los clientes, planificar las acciones e implementar proyectos a partir de sus saberes previos les permite comprender y recorrer el proceso de trabajo modo global y de acuerdo con condiciones de aprendizaje que les son propias. Al ser las situaciones las que exigen una resolución, se favorece la autonomía de los estudiantes y un aprendizaje significativo que se aparta de las actividades requeridas por las consignas formales de la educación tradicional. Para esta categoría se reúnen las siguientes competencias profesionales: 6. Aprendizaje autónomo. 7. Creatividad. 8. Motivación para investigar y realizar tareas para el trabajo más allá de las planteadas en las consignas formales.

Esta categoría arroja resultados distintos para cada una de las tres competencias. En el primer caso, “Aprendizaje autónomo” sigue la misma tendencia que indicaba “Resolución de problemas” en la categoría anterior. Se observa un 47,7% de respuestas para la opción “De acuerdo” y un 34% para “Completamente de acuerdo”. Con 13%, les sigue “Algo de acuerdo” y en el mínimo de 2,2% las dos opciones restantes.

En cuanto a la valoración que obtuvo la competencia “Creatividad”, se encuentra entre las dos mejores puntuadas junto con “Trabajo en equipo” (Figura 13). El porcentaje de respuestas para “Completamente de acuerdo” alcanza el 45,5% seguido por la opción “De acuerdo” con 37,5%. Más abajo con 11,9% se hallan las repuestas para “Algo de acuerdo” y con 1,7% “En desacuerdo” y 3,4% “Completamente en desacuerdo”.

Por último, como puede verse en la Figura 14, la competencia relativa a la “Motivación para trabajar más allá de las consignas formales” presenta resultados un poco más parejos aunque las proporciones generales se mantienen. El mayor porcentaje lo lleva la opción “De acuerdo” con 40,9%, con 32,9% le sigue “Completamente de acuerdo”. Con cierto aumento respecto a las otras dos competencias que integran esta categoría el porcentaje de respuestas para la opción “Algo de acuerdo” asciende a 17,6 y a 5,6% la opción “En desacuerdo” –la más alta de esta categoría–. Finalmente, en continuidad con la valoración de todas las competencias anteriores el porcentaje de “Completamente en desacuerdo” permanece en un 2,8.

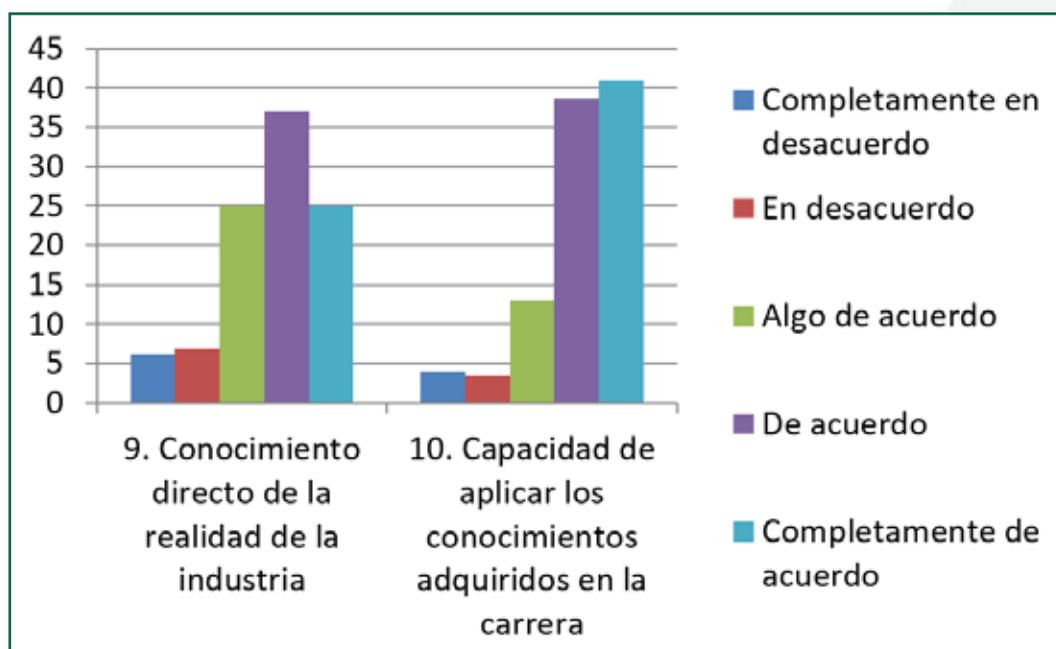
Figura 14. Capacidad de aprendizaje, creatividad y motivación



El último conjunto de competencias se organiza bajo la categoría “Capacidades técnicas de la disciplina”. Hasta el momento se presentaron los resultados de la valoración de “competencias transversales” que se caracterizan por ser capacidades, destrezas o habilidades que no se circunscriben a un área específica sino que afectan a diversas actividades del mundo profesional. En cuanto a las competencias de esta última categoría, se diferencian de las anteriores en que se recortan sobre espacios y saberes disciplinares muy concretos. Estas competencias de la disciplina son, por un lado, 9 el “Conocimiento de la realidad de la industria” y, por el otro, 10 la “capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la carrera”.

Los resultados para estas dos competencias son dispares. Según puede verse en la Figura 15, los porcentajes referidos al “Conocimiento directo de la realidad de la industria” son los más equilibrados de las 10 competencias evaluadas. Para empezar, el porcentaje de respuestas que indican estar “Completamente de acuerdo” son las más bajas, con un 25% del total y por primera vez igualan el número de la opción “Algo de acuerdo” que hasta el momento siempre había estado como mínimo un 15% abajo. Estas modificaciones conducen a que el porcentaje de respuestas para la opción “De acuerdo” también sean las más bajas con 36,9% y, por consiguiente, que redunden en un aumento de los porcentajes de respuestas negativas. La opción “En desacuerdo” asciende al 6,8% y al 6,2% la que indica estar “Completamente en desacuerdo” que alcanza sus números más altos. Sin dejar de mostrar resultados positivos en cuanto a la valoración el conocimiento de la realidad directa de la industria parece ser uno de los puntos que presentan opiniones más diversas.

Figura 15. Capacidades técnicas de la disciplina



Muy distinto es el caso de la “Capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la carrera”. Los estudiantes muestran mayor conformidad con

la adquisición de esta competencia durante las prácticas Vinculación-Aprendizaje-Servicio. Con los números más altos, un 40,9% de los estudiantes encuestados afirman estar “Completamente de acuerdo” con que adquirieron la capacidad para aplicar los conocimientos que aprendieron durante sus estudios para la resolución de los problemas que afrontaron. Un 38,6% sostiene estar “De acuerdo” con ello y, con porcentajes más bajos, el 13% respondió estar “Algo de acuerdo”.

Recomendación de la continuidad de esta experiencia

Por último, se solicitó a los estudiantes que participaron de las Prácticas Vinculación-Aprendizaje-Servicio a través de alguna materia de su carrera que se pronunciaran a favor o en contra de la continuidad de estas experiencias. De este modo podía obtenerse una impresión global de las experiencias más allá de las especificidades de las diferentes dimensiones que se fueron desplegando. Los resultados indican por una mayoría casi absoluta el acuerdo con esa continuidad con un 98,3% de respuestas afirmativas (ver Figura 16).

Figura 16. Recomendación de la continuidad de las experiencias pedagógicas



Consideraciones finales

Las encuestas realizadas a clientes reales y estudiantes que participaron de las Prácticas Vinculación-Aprendizaje-Servicio durante los años 2018 y 2019 constituyen una primera evaluación del impacto del Programa de Innovación en la Enseñanza de la Comunicación desde la perspectiva de los actores intervinientes. Si bien, estas prácticas se enmarcan en una propuesta pedagógica de la Universidad -lo que la establece como uno de los actores principales- la evaluación buscó relevar la valoración de estas prácticas a partir de las experiencias de los estudiantes en su contacto con problemas

y comitentes reales, y de las organizaciones, instituciones y empresas que los recibieron para que den respuesta a sus demandas en términos de servicios comunicacionales. Pero lo que se quiere destacar es que no se trata de una evaluación del rendimiento académico de los estudiantes por su intervención en los espacios del ámbito profesional.

El propósito que motorizó este relevamiento se orientó a comprender las distintas dimensiones de la articulación entre los espacios académicos de la Universidad y el ámbito profesional. Esta articulación se expresa en la vinculación que se busca establecer entre la Universidad y el entorno social a través del intercambio de servicios y aprendizajes. Los estudiantes aportan los conocimientos desarrollados en su formación y los ponen a disposición de la resolución de problemas reales de actores sociales reales. Por el otro lado, a partir del contacto con situaciones concretas del mundo profesional adquieren competencias específicas que no se pueden aprender en los espacios del aula.

Por tratarse de poblaciones distintas, se desarrollaron dos encuestas diferentes. Una para comitentes reales y la otra para estudiantes. Como resultado global del análisis de las dos encuestas se destaca que para todas las dimensiones evaluadas los porcentajes mostraron siempre una mayor cantidad de respuestas positivas por amplia diferencia. En el caso de las escalas numéricas de 1 a 5, la mayor cantidad de respuestas osciló entre 4 y 5. Para las evaluaciones según las opciones de “insuficiente”, “Suficiente” y “Excelente” los porcentajes mayoritarios se alternaron entre las dos últimas opciones. Lo mismo se ve para las dimensiones que fueron evaluadas con una escala de valoración que va desde la opción “Completamente de acuerdo” a “Completamente en desacuerdo”. Más allá de esta mirada global que expresa una tendencia positiva en todas las respuestas es posible avanzar con mayores precisiones.

Tanto para la evaluación de la experiencia de los comitentes reales como de los estudiantes se hizo hincapié en comprender cómo se vinculan los aspectos relacionados con el servicio que se brinda a las instituciones u organizaciones de la sociedad con las dimensiones propiamente pedagógicas de la situación de aprendizaje. Uno de los objetivos principales de las prácticas Vinculación-Aprendizaje-Servicio es que los estudiantes puedan desarrollar saberes específicos *mientras* resuelven problemas reales de actores reales. En ese sentido, la evaluación de los alcances de ese servicio por parte de los comitentes no es menor ni mucho menos algo simulado.

El análisis de los resultados indica que los comitentes reconocen que la intervención de los estudiantes con sus conocimientos y habilidades constituyó un verdadero aporte para la institución/organización/empresa. Como se señaló más arriba, el promedio de la valoración de estos aportes en una escala de 1 a 5 fue de 4,06%. En conjunto con esta apreciación referida a los aportes a las organizaciones, los comitentes destacan un gran compromiso de los estudiantes con sus proyectos. Sobre la misma escala, el promedio

de la valoración se acerca al máximo de 5, con un promedio de 4,82. Puede observarse el efecto de retroalimentación que se produce entre el enfrentamiento con problemas reales y la exigencia de su resolución, por un lado, y el desarrollo y apropiación de los proyectos por parte de los estudiantes en el contexto de una intervención sobre un escenario del mundo profesional. El aprendizaje significativo que parte de la necesidad de resolver problemas reales redundará en un mayor compromiso y mejores aportes para los destinatarios de los trabajos.

La evaluación no solo fue global sino que se desarrolló en distintas etapas que fueron consideradas por los comitentes para la valoración de su experiencia. En principio se establecieron dos momentos para la intervención de los estudiantes: uno diagnóstico y el otro propositivo. En cuanto al primer momento, las mejores valoraciones se detectan en relación a la etapa de “Análisis de las necesidades de los clientes”. Muestran una leve diferencia respecto del “Análisis del comportamiento del público objetivo”. Para el momento propositivo, lo que subrayan es el “trabajo de pensamiento creativo y estratégico” desplegado en el armado de los proyectos. Las valoraciones lo ponen con alguna diferencia por encima de la “etapa de planificación estratégica y táctica de medios”.

Estos resultados deben ponerse en relación con las consideraciones acerca de los *Aspectos Profesionales* del escenario en el que se insertan los estudiantes para desarrollar sus prácticas de Vinculación-Aprendizaje-Servicio. Los acuerdos entre los comitentes son muy altos a la hora de señalar que los problemas que deben resolver los estudiantes, expresados en un *brief* que se les presenta al inicio de la práctica, tiene las mismas características que uno profesional. El alto reconocimiento de la correcta comprensión de esos problemas por parte de los estudiantes y de los estándares de evaluación a los que son sometidas las propuestas terminadas, muestra una continuidad en los niveles de profesionalismo del ámbito en el que se inscriben las prácticas.

Las diferencias se encuentran en cuanto a la valoración de los *Aspectos Pedagógicos* de las prácticas desde la perspectiva de los comitentes. Es en este punto donde se observan los mayores contrastes. Aun dentro de un registro en el que las respuestas positivas son mayores por un amplio margen, se detectan los números más bajos de respuestas “Totalmente de acuerdo” con 27,7% y los más altos para “Totalmente en desacuerdo” con 6,8%. Los comitentes presentan más dudas acerca de su capacidad para aportar a los estudiantes en términos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Probablemente se deba a la propia lógica de organización empresarial/institucional que orienta su funcionamiento de acuerdo a una finalidad distinta de la de la Universidad. Este es el motivo por el que la Universidad -puntualmente los docentes de las materias que participan del proyecto UCES VAS- tiene un rol tan importante en la articulación entre las instituciones y los estudiantes. Entre quienes están “Totalmente de acuerdo” en que la comunicación entre las partes estuvo bien organizada por los representantes de la Universidad y los que están “De acuerdo” se alcanza el 93,1% de las respuestas.

Algo semejante puede decirse de los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los estudiantes que perseguían el mismo propósito de evaluar, a partir de la valoración de su experiencia, la articulación entre Universidad y ámbito profesional en la producción de conocimiento. Como se señaló en el desarrollo del informe, se elaboraron tres dimensiones para la valoración: la relación con la asignatura, con el cliente y con las competencias profesionales adquiridas. Al igual que en las encuestas realizadas a los comitentes reales los resultados muestran que los mayores porcentajes se encuentran – en casi todos los rubros– en las opciones más positivas. Es por esa razón que estas consideraciones se realizan sobre un fondo de valoración que expresa una gran aceptación de las experiencias.



Respecto a la relación con la asignatura se destacan dos cuestiones. En primer lugar, hay una gran valoración de la propuesta pedagógica de organizar el trabajo a partir de la resolución de problemas reales. Los estudiantes acuerdan en la percepción de que la experiencia de trabajo y aprendizaje con clientes reales es más rica que con situaciones simuladas. En segundo lugar, se reconoce la importancia del acompañamiento de los docentes en este proceso para poder alcanzar resultados satisfactorios. Ambos puntos son fundamentales desde la perspectiva de las pedagogías constructivistas basadas en la resolución de problemas que apuntan a generar un mayor compromiso con el proceso de aprendizaje. Ese andamiaje de los docentes también se observa en el acuerdo de los estudiantes en cuanto a la comprensión de las pautas del trabajo.

El alto reconocimiento al trabajo de los docentes en las materias en las que se inscriben estas prácticas van proporción inversa a la necesidad de los

estudiantes de vincularse con otros docentes de la carrera y/o bibliografía de otras materias para realizar su trabajo. En rigor, los resultados muestran el porcentaje más alto de respuestas negativas –casi 20% entre los que están “Completamente en desacuerdo” y “En desacuerdo”– y uno de los porcentajes positivos más bajos de toda la encuesta con 38%.

La dimensión de la experiencia de los estudiantes referida a la relación con el comitente real permite confirmar una serie de apreciaciones. Con las mismas proporciones con las que se valora la importancia de trabajar con problemas y clientes reales en lugar de simulados, los estudiantes consideran fundamental la presencia del cliente en la presentación del *Brief* con el que inician su proyecto y reconocen la exigencia de tener que interactuar con datos e información real para su desarrollo. En los tres casos los porcentajes de respuestas positivas –“De acuerdo y Totalmente de acuerdo”– oscilan entre el 82% y el 83% y son los más altos de la encuesta. Por el contrario, a la hora de valorar si el tiempo de respuesta de los clientes a los requerimientos de los estudiantes es el adecuado las respuestas positivas alcanzan los niveles más bajos con un 13% para “Totalmente de acuerdo”. Y por única vez los porcentajes de las respuestas negativas que indican estar “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo” son más altos, con 14,2% y 17%. Sin dudas, en este punto se observa la dificultad reconocida por los comitentes en su propia encuesta para cumplir con tareas pedagógicas ajenas a su ámbito y finalidad.

Una última dimensión apunta a comprender la experiencia de los estudiantes considerando la adquisición de competencias profesionales a partir de sus prácticas de vinculación y servicio con comitentes reales. Se pueden ordenar las valoraciones de las competencias adquiridas en tres grupos según el grado de aceptación. Las competencias que más se destacan en los resultados de las encuestas son, en primer lugar, la “Toma de decisiones en equipo” y la “Creatividad”. Cabe destacar que los comitentes también señalaron al Trabajo creativo como una de las etapas más destacadas del proyecto realizado por los estudiantes. En tercer lugar dentro de este primer grupo se halla la “Capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la carrera”. En un segundo grupo se encuentra el “Aprendizaje autónomo”, la “Capacidad para la resolución de problemas” y las “Habilidades para las relaciones interpersonales”. En un último grupo, puede mencionarse a la “Motivación para trabajar más allá de las consignas formales” y el “Conocimiento directo de la realidad de la industria”, en ambos casos los resultados son más parejos entre respuestas que expresan acuerdo y desacuerdo.

Los resultados que se comunican en este informe son el producto de la primera evaluación de las Prácticas Vinculación–Aprendizaje–Servicio que se realiza a partir de la valoración de las experiencias desde la perspectiva de los estudiantes y comitentes reales. La aplicación de estos dos instrumentos para los protagonistas de las prácticas de los años 2018 y 2019 ha permitido tener una comprensión más profunda de las relaciones entre la Universidad y el entorno social a la hora de construir dispositivos pedagógicos

centrados en el aprendizaje situado para la adquisición de competencias del ámbito profesional. La difícil tarea de sincronizar los objetivos de servicio con los propósitos pedagógicos requiere que se continúe con evaluaciones de este tipo con las que aportar a la reflexión sobre estas prácticas y nutrir a los docentes con nuevos conocimientos para las futuras experiencias.



UCES





Testimonios de estudiantes de la Carrera de Publicidad



Caso: Direct TV

“Somos Nico, Santi y Mechi. Visto desde lejos, la verdad vivimos de manera muy divertida la experiencia. En el momento fue mucho estrés y concentración ya que las entregas eran regulares y nos llevaban tiempo, pero desde el principio decidimos ser muy organizados y eso hizo que fuera más fácil llevar adelante el Trabajo Final. Mirando hacia atrás, los tres estamos de acuerdo en que no atrasarnos con las entregas, juntarnos regularmente todas las semanas y presentar siempre a tiempo, hizo del nuestro, un buen trabajo. Además de que, por suerte, la empresa con la que nos tocó trabajar, más allá de estar ligada al deporte, que es algo que nos interesa mucho a los tres, era muy dinámica y disfrutamos mucho exposición final”.



Mercedes De Angelis
Santiago Salazar
Nicolás Tojo

“La oportunidad de finalizar la materia final de la Licenciatura en Publicidad presentando a un cliente real es sumamente enriquecedora. Si bien con los docentes se practica constantemente el ejercicio de que los trabajos

sean lo más similares a una situación de la vida laboral, el hecho de poder vivir la experiencia de exponer y tener un *feedback* por parte del cliente a quien se le presenta es el broche de oro en la carrera. Creo y sostengo que no hay mejor forma de empezar una etapa profesional”.

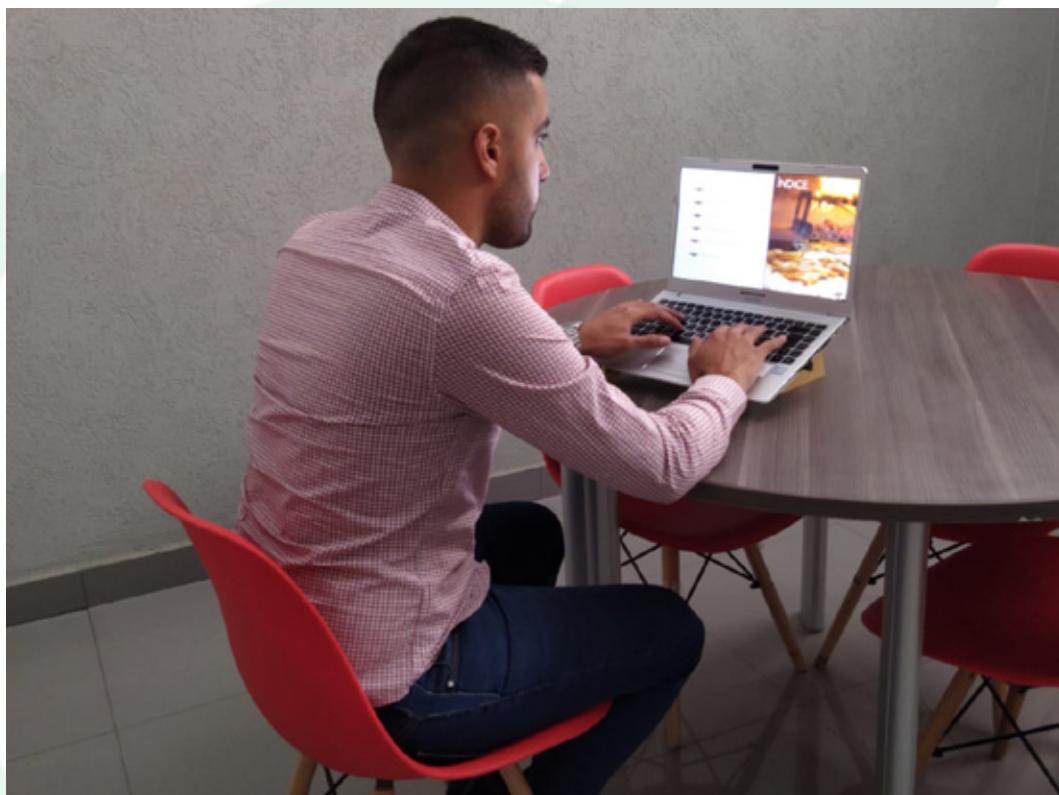
Santiago Martierena



Caso: La Continental

“Fue muy interesante poder contar con la presencia real de un cliente para llevar a cabo una campaña integral de comunicación (desde la investigación hasta la creatividad). Durante el proceso logramos tener reuniones para obtener mayor información de la marca y seguimiento sobre las distintas propuestas y de esa manera afinar el lápiz aún más. Esto dio como resultado una campaña que se encontraba dentro de los parámetros requeridos”.

Julián Levy



Caso: Fantoche

“Me parece interesante dado que lograrás en práctica todo lo aprendido en la carrera y, sobre todo, podés escuchar las necesidades y aspiraciones de un cliente real, es decir, interiorizás lo que para esa persona representa su negocio y lo que espera de vos como publicista. Si verdaderamente sos apasionado y deseás destacar, debés aprender a escuchar, pero más que a tu potencial cliente, a sus consumidores”.

Andrés García



Caso Nutrilon-Danone

“¿Te acordás de esa mezcla de adrenalina, ansiedad, y felicidad cuando jugabas a las escondidas y te tocaba esconderte? Bueno, esa misma sensación sentí al presentar por primera vez una propuesta creativa a un cliente real. No era solo una campaña publicitaria, sino que era la tesis final de grado... ¡imaginate el nivel de ansiedad! Claramente, no dormí la noche anterior. Creamos la propuesta en equipo con Nicole Bettatis y Camila Bari, grandes publicistas. Por suerte, al presentar el proyecto a los directivos Danone no estábamos solas. Ruth Vieytes, Ronith Gitelman y Carla Rinland nos acompañaron en todo el momento y eso nos hizo sentir más cómodas. Honestamente, gracias a esta experiencia inolvidable, tuve la oportunidad de aprender a transitar toda esa fusión única de emociones desde la vivencia. ¡No me lo olvido más!”

Florencia Sanchez



Caso Discovery Channel

“Junto a Guido y Romina, mis compañerxs de Trabajo Final, nos tocó presentar a Discovery a fin del año pasado. Si bien presentamos a clientes reales a lo largo de toda la carrera, defender una campaña integral desde la creatividad hasta el desglose de presupuesto fue un desafío mayor pero también muy interesante. Son experiencias que suman un montón. Fue poner un pie adentro del mundo laboral y llevar adelante un trabajo como lo haríamos en una agencia”.

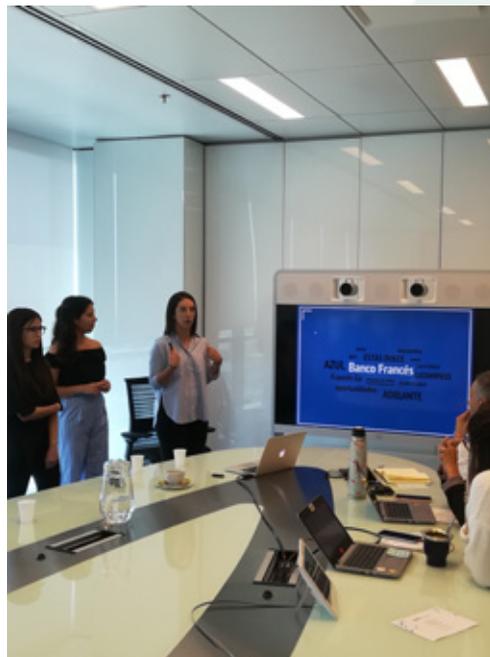
Santiago Albé



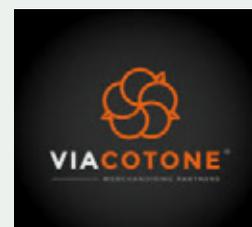
Caso Banco Francés

“A nivel personal, siento que realizar el Trabajo Final con un cliente real fue un gran desafío. Si bien ya me encontraba trabajando en el mercado, al recibir el *brief* con la intención de campaña y desarrollarla desde el inicio, fue emocionante. Incluyo mucho coraje y un logro enorme de mi parte poder presentar frente al Departamento de Marketing real del cliente y que nuestra idea haya sido elegida de parte de ellos”.

Natalia Dolisi



Agradecemos a algunos de los comitentes reales que participaron del Programa UCES VAS:



The logo for UCES, featuring the letters 'UCES' in a bold, serif font, with a horizontal line above and below the letters.

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

REVISTA
UCES

VAS

>> VINCULACIÓN, APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD >>

*Experiencias pedagógicas con comitentes reales
en el campo académico de la comunicación*

