

El aprendizaje servicio como experiencia de formación ética: aprendizajes y desafíos en la formación en psicología. Un caso de estudio¹

Service learning as an ethical training experience: learning and challenges in psychology training. A case study.

A aprendizagem serviço como experiência de formação ética: aprendizagens e desafios na formação em psicologia. Um estudo de caso.

José Eduardo Sánchez-Reyes *

Universidad Icesi, Colombia

jesanchez@icesi.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4580-1894>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI20.asdp>

Recibido: 31 mayo 2022

Aceptado: 12 diciembre 2022

María Fernanda Alomía **

Universidad Icesi, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3511-592X>

Fernando Andrés Moreno ***

Universidad Icesi, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0604-084X>

Jackeline Cantor ****

Universidad Icesi, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6339-8701>

Resumen:

Objetivo. Ofrecer evidencia empírica que permita comprender cómo la experiencia de participación en una plataforma de APS impulsa el desarrollo de aprendizajes éticos que vinculan la reflexión y la acción como parte de la formación profesional en tres estudiantes universitarios de Psicología que hacían su práctica profesional en un proyecto denominado El Club de Amarú.

Método. Se usó la investigación por diseño para analizar las reflexiones de los tres estudiantes en torno a las acciones educativas que planearon y ejecutaron con un grupo de 30 niños que cursaban tercero de Primaria y participaban en el club. **Resultados.** Se presentan a través de tres categorías de análisis: (a) Diseño de El Club Amarú. Detección de necesidades sociales, (b) Configuración de la responsabilidad como agentes educativos y (c) Cuidado en la intervención. **Conclusión.** Las experiencias de APS pueden ser consideradas escenarios de formación teórica disciplinar y de un desarrollo y fortalecimiento de principios de la ética del cuidado, lo cual permite consolidar un aprendizaje integral que vincula los valores y la formación ciudadana como ejes fundamentales en la formación profesional del psicólogo(a).

Palabras clave: Aprendizaje servicio, ética del cuidado, psicología cultural, ética profesional, formación en psicología.

Abstract:

Objective. To offer empirical evidence that allows understanding how the experience of participation in a Service-Learning Platform (APS) drives the development of ethical learning that links reflection and action as part of the professional training in three university students of Psychology who were doing their professional practice in a project called El Club de Amarú.

Method. Design-based research was used to analyze the reflections of the three students regarding the educational actions they planned and executed with a group of 30 children in third grade who participated in the club. **Results.** They are presented through three categories of analysis: (a) design of El Club Amarú and detection of social needs, (b) configuration of responsibility as educational agents, and (c) care in intervention. **Conclusion.** APS experiences can be considered scenarios for theoretical disciplinary training and for the development and strengthening of principles of care ethics, which allows for the consolidation of comprehensive learning that links values and citizenship training as fundamental axes in the professional training of psychologists.

Keywords: Service-learning, ethics of care, cultural psychology, professional ethics, psychology training.

Notas de autor

* Profesor Departamento de Estudios Psicológicos Universidad Icesi. Correo de correspondencia. jesanchez@icesi.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4580-1894> Dirección correspondencia física: Universidad Icesi Cl. 18 #122-135 Cali- Colombia

** Psicóloga y Magister en Estudios Sociales y Políticos Universidad Icesi. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3511-592X>

*** Profesor Departamento de Estudios Psicológicos Universidad Icesi. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0604-084X>

**** Profesora Departamento de Estudios Psicológicos Universidad Icesi. <https://orcid.org/0000-0002-6339-8701>

Resumo:

Escopo. Oferecer evidência empírica que permita compreender como a experiência de participação em uma plataforma de APS impulsiona o desenvolvimento de aprendizagens éticas que vinculam a reflexão e a ação como parte da formação profissional em três estudantes universitários de Psicologia que realizavam sua prática profissional em um projeto denominado O Clube de Amarú. **Metodologia.** Utilizou-se a pesquisa por desenho para analisar as reflexões dos três estudantes em torno das ações educativas que planejaram e executaram com um grupo de 30 crianças que cursavam o terceiro ano do Ensino Fundamental e participavam do clube. **Resultados.** Apresentam-se através de três categorias de análise: (a) Desenho do Clube Amarú. Detecção de necessidades sociais, (b) Configuração da responsabilidade como agentes educativos e (c) Cuidado na intervenção. **Conclusão.** As experiências de APS podem ser consideradas cenários de formação teórica disciplinar e de desenvolvimento e fortalecimento de princípios da ética do cuidado, o que permite consolidar uma aprendizagem integral que vincula valores e formação cidadã como eixos fundamentais na formação profissional do psicólogo(a).

Palavras-chave: Aprendizagem serviço, ética do cuidado, psicologia cultural, ética profissional, formação em psicologia.

Introducción

Problemáticas como la pobreza, la exclusión escolar, la violencia estatal y civil, la pérdida de legitimidad de las instituciones y la corrupción en las sociedades, entre otras, plantean la urgencia de la formación ética en el currículo universitario (López-Savala, 2013). Esta formación precisa de una articulación entre saberes y métodos propios de cada disciplina, en contextos de investigación e intervención que requieren de reflexiones y posicionamientos respecto a las motivaciones, métodos y técnicas adelantadas por los profesionales (Díaz-Barriga *et al.*, 2016; Hopkins, 2015).

En esta línea de ideas, Díaz-Barriga *et al.* (2016) plantean que en el campo de la psicología se hace necesaria una enseñanza ética aplicada, que sobrepase los contenidos curriculares y permita abordajes prácticos y transformadores que puedan tener un mayor impacto sobre los procesos de identidad y oficio en la disciplina. Estas necesidades en torno a la formación se configuran también en llamados para la acción, ante lo cual, Chenneville *et al.* (2012) proponen la metodología de Aprendizaje Servicio (APS) como medio para la promoción y formación de un compromiso cívico en la psicología, entendido como una relación de intercambio y reciprocidad entre estudiantes, universidad y comunidad, que favorece el interés y el compromiso social para ayudar comunidades en situación de vulnerabilidad.

Estos trabajos previos ofrecen análisis y reflexiones sobre la formación ética en el campo de la psicología, pero evidencian un vacío en la literatura empírica en esta disciplina. Este artículo presenta evidencias de que la APS puede ser una forma de enseñanza de la ética profesional en psicología, al tiempo que favorece procesos de aprendizaje teóricos a través de la articulación entre el trabajo aplicado en entornos sociales y la educación universitaria.

El APS es una metodología universitaria que mezcla la investigación, la docencia y el retorno o servicio social a la comunidad, en la cual, los estudiantes aprenden y adquieren conocimientos que favorecen su desarrollo, a la vez que cubren necesidades sociales (Lalueza *et al.*, 2016; Rodríguez, 2014; Sánchez-Reyes y Bolaños, 2019). En el APS, la experiencia se convierte en una condición para el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes reflexionar y construir conocimientos en relación con una actividad desarrollada en un contexto específico concreto. Lo anterior, a su vez, configura un escenario de aprendizaje expansivo, en tanto se da un proceso de formación disciplinar y uno de participación ciudadana que dota a los aprendices de capacidades y actitudes que favorecen el ejercicio, la promoción y el respaldo de los derechos humanos (Ochoa *et al.*, 2018).

El APS ha contribuido a la inclusión escolar de niños y niñas de comunidades minoritarias (Luque-Cubrero *et al.*, 2013; García-Romero *et al.* 2019), al favorecimiento de procesos de transformación en estudiantes universitarios en cuanto a la apropiación y aplicación de conceptos teóricos, a la adopción de roles de cooperación y mediación, así como al desarrollo de competencias sociales y culturales que reconocen la diversidad (Gómez-Estern *et al.*, 2014; Sánchez-Reyes y Bolaños-Martínez, 2019).

Zayas *et al.* (2019) argumentan que el APS posibilita la formación de una ética profesional en el ámbito universitario, ya que se configura como un escenario para la práctica de una ética del cuidado y de la justicia, a través del contacto con problemas morales concretos. En la medida en que las metodologías de APS emergen de la preocupación por la responsabilidad social de los planteles universitarios y, por tanto, del rol de los futuros profesionales respecto a comunidades y sectores sociales de mayor complejidad, el APS se configura como una práctica que abarca una ética de la responsabilidad por el otro con necesidades específicas. En ese escenario, el servicio hace emerger una humanidad caracterizada por la responsabilidad y el cuidado del otro (Lukenchuk, 2009).

Por otra parte, Wendler (2012) añade la reflexividad como un principio ético sustancial en la práctica responsable del APS. La reflexividad es entendida como la capacidad de analizar críticamente las propias prácticas relacionadas con el servicio que se presta a las comunidades y permite sobrepasar las creencias fijas de los investigadores sobre las necesidades de esas comunidades para negociar actividades e intereses con ellas. Para Puig *et al.* (2011), la reflexión sobre la acción evita caer en el activismo, hace posible que se aprenda de la práctica y sirve como herramienta para mejorar los escenarios de intervención. La reflexividad, entonces, favorece la formación de los estudiantes universitarios en una ética del cuidado, porque les permite reconocer -en las comunidades- la capacidad de agencia, dignidad y participación en relación con la satisfacción de sus necesidades.

De acuerdo con Dewey (1933, citado en Ramos, 2013), la reflexividad favorece la integración de teoría y práctica. Esta práctica reflexiva reposa sobre la noción de acción reflexiva que se opone a la acción rutinaria, que es estática y no responde a las necesidades cambiantes de los contextos sociales. El APS permite la reflexión sobre la acción en marcha (Shön, 1988, citado en Ramos, 2013) y, en esa medida, escapa a la naturaleza rutinaria de algunas actividades docentes tradicionales.

En síntesis, la literatura teórica sugiere que el APS es una metodología eficaz para la enseñanza de la ética del cuidado en la educación superior, porque vincula a los estudiantes en experiencias de intervención concretas. Esas experiencias brindan a los estudiantes la oportunidad de ser reflexivos sobre sus prácticas y conocimientos profesionales, con el fin de hacer una revisión crítica de sus puntos de vista y de las prácticas que afectan los entornos de intervención en los que se desenvuelven. Se sugiere, además, que el APS permite adoptar una perspectiva ética, en la cual, el cuidado se convierte en un abordaje responsable que media la relación con las personas y los problemas sociales que se desarrollan en sus comunidades (Opazo *et al.*, 2014). Así, para fines de este artículo, la ética del cuidado proporciona un marco comprensivo desde dónde pensar las acciones, los valores y, en especial, las relaciones que desarrollan estudiantes universitarios de Psicología durante su participación en un escenario de APS.

El cuidado: una perspectiva y práctica de la ética profesional

Yurén (2013) expone la ética profesional como un compuesto de valores, saberes y esquemas de acción que orientan las prácticas profesionales y obtienen sentido en el encuentro entre sujetos. A partir de ellas, se derivan derechos y obligaciones entre ellos y el cuidado del otro. De ese modo, el cuidado puede ser entendido como un valor ético que orienta las prácticas de los profesionales, en la medida en que sus intervenciones estén orientadas hacia otros. Concretamente, la ética del cuidado es definida como una perspectiva que se centra en las acciones de cuidado y responsabilidad que se derivan de las relaciones humanas. Esta pone énfasis en el vínculo afectivo y la atención a las necesidades concretas de otros seres humanos (Gilligan, 1995). Además, para que se dé una relación de cuidado, se requiere de una conciencia de interconexión basada principalmente en identificar que existen otros que requieren ayuda y, frente a ello, un reconocimiento de la capacidad propia de asumir y transformar las condiciones existentes (Mayor Zaragoza, 1994, citado en Comins, 2008).

Por su parte, Tronto (2000) entiende el cuidado como algo que va más allá de un interés pasivo, ya que implica aceptar o adoptar una obligación que moviliza a la acción. Este autor plantea el cuidado como una

actividad ligada a la especie humana, que abarca prácticas u otros recursos destinados a mantener, continuar y reparar el entorno para la vida. Este valor no se trata de una preocupación o de un rasgo perteneciente al carácter, por el contrario, se trata de una preocupación concerniente a seres humanos activos que intervienen en la vida diaria, por lo cual, en esta propuesta teórica, el cuidado es una práctica y una disposición.

Para el análisis de acciones éticas focalizadas al cuidado, Comins (2008) propone tres categorías principales: (a) sensibilidad y detección de necesidades sociales, (b) responsabilidad y potencialidad de ser agentes de cambio y (c) acciones pertinentes al cuidado (Tabla 1).

TABLA 1.
Fases del cuidado

Fase	Descripción	Valores/Competencias
<i>Caring about</i> /Preocuparse por	El proceso de detectar las posibles necesidades o carencias.	<ul style="list-style-type: none"> • La capacidad de atención y percepción. • La capacidad de empatía y de ponerse en el lugar de los otros.
<i>Taking care of</i> /Asumir la responsabilidad	El proceso de asumir la responsabilidad de que algo pueda materializarse.	<ul style="list-style-type: none"> • La capacidad de sentirse responsable, competente, capaz de cambiar las cosas y participar.
<i>Care giving</i> /Cuidar	Llevar a cabo actividades de cuidado que aseguran la satisfacción de las necesidades.	<ul style="list-style-type: none"> • La capacidad y los recursos para dar el cuidado, atendiendo a la peculiaridad de cada contexto.

Fuente: Comins (2008).

A partir de lo planteado anteriormente y tomando en consideración la escasa producción iberoamericana sobre la metodología APS como escenario de formación ética (Opazo *et al.*, 2015), el objetivo de este artículo es ofrecer evidencia empírica que permita comprender cómo la experiencia de participación en una plataforma de APS impulsa el desarrollo de aprendizajes éticos que vinculan la reflexión y la acción como parte de la formación profesional.

Método

Diseño

Se recurrió a la investigación por diseño (*research by design*), porque permite el estudio del aprendizaje en contextos cotidianos del aula, a lo largo del tiempo y del ajuste de las intervenciones conforme a los resultados, lo cual configura intervenciones extensas mediante la creación de ambientes de aprendizaje novedosos (Cole, et al, 2016; Brown, 1992; Collins *et al.*, 2004). Se creó una propuesta educativa centrada en los principios de la quinta dimensión (5D), concebida como un escenario de investigación por diseño (Cole, 2016; Cole, et al, 2016) que permite el estudio del aprendizaje y el desarrollo humano (Cole *et al.*, 2014) de los participantes. Esa propuesta se nombró *El Club de Amarú*, y funcionó como un “laboratorio” social, que posibilitó analizar las transformaciones de los roles educativos, así como las implicaciones y efectos de estas transformaciones de estudiantes escolares, docentes, universitarios e investigadores. Este artículo se centra en rastrear las

transformaciones de las reflexiones éticas de los estudiantes universitarios durante su participación como agentes educativos.

Participantes

En esta investigación participaron tres estudiantes de Psicología (dos hombres y una mujer, entre 20 y 22 años), interesados por el campo de acción educativa, quienes desarrollaron su práctica profesional de forma voluntaria en El Club de Amarú, durante 2019. Antes del desarrollo de sus prácticas, participaron de espacios de formación e intervención en el semillero de Psicología educativa.

El proyecto implicó para los estudiantes, participar del diseño y ejecución de actividades educativas en una institución escolar semirural de Cali. No se realizaron mediciones pre y pos del conocimiento de los estudiantes, sin embargo, se analizaron las transformaciones en los objetivos de intervención de cada una de las actividades propuestas por los estudiantes y las reflexiones expresadas en sus notas de campo, a través de las cuales se dio cuenta de una transformación respecto a sus reflexiones éticas y de la apropiación conceptual en torno a su rol profesional.

El equipo del proyecto estaba conformado, adicionalmente, por dos docentes investigadores con experiencia en el desarrollo e implementación del modelo educativo 5D, y una estudiante de maestría, quien acompañó la ejecución de las actividades. Todos los participantes firmaron consentimiento informado y su participación fue voluntaria. Para fines de este estudio, el trabajo se centró en presentar la experiencia de los estudiantes y sus reflexiones alrededor de su participación en El Club de Amarú, como experiencia de APS.

Procedimiento

El Club de Amarú se desarrolló con un grupo de niños y niñas de tercero de Primaria, con una frecuencia semanal y de participación voluntaria para favorecer su involucramiento. El objetivo principal de su implementación era ofrecer un espacio de inclusión escolar que favoreciera los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil, y que a la vez permitiera a los estudiantes universitarios en periodo de práctica, el fortalecimiento de habilidades de investigación e intervención educativa. La propuesta se centró en intervenciones alrededor de la convivencia escolar y el fortalecimiento de habilidades de lectura y escritura en los participantes, por medio de actividades educativas significativas para ellos. Este artículo muestra el desarrollo del aprendizaje y posicionamiento ético de los estudiantes universitarios, conforme fueron adquiriendo un rol más activo a lo largo de la intervención.

Las actividades se desarrollaron durante los dos semestres de 2019, sin embargo, para el presente análisis se retoman únicamente las actividades del primer semestre, ya que permiten mostrar el curso que tomaron las intervenciones a partir del desarrollo de las reflexiones éticas y la manera en que se fue consolidando un proceso de intervención educativa. Antes de su implementación, se generaron espacios de formación y familiarización del modelo educativo 5D, así como encuentros de observación y diagnóstico con directivos, estudiantes y docentes, con el objetivo de conocer las necesidades y oportunidades educativas por abordar. Cada semana se realizaban reuniones de discusión, en las que se hacía seguimiento del proyecto. Producto de las intervenciones, los estudiantes elaboraron notas de campo y planeaciones sobre la narrativa de Amarú², el personaje mágico que guiaba las actividades del club, a partir de los temas de conservación del medio ambiente y la vida, propiciando así la cercanía con el contexto rural de los niños.

Luego de la experiencia, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los tres estudiantes, a fin de abordar la experiencia e indagar sobre las planeaciones, la relación con los objetivos, el vínculo que desarrollaron con los participantes y la reflexión sobre su rol. Adicionalmente, se analizaron las notas de campo de los estudiantes y los diseños de intervención, mediante el procesamiento en una rejilla en la que se categorizaron

las acciones y los objetivos significativos de intervención en relación con las fases de la teoría de cuidado de Tronto (1993, citado en Comins, 2008).

Resultados

Los resultados se presentan a través de tres categorías de análisis, en las que se retoman las fases del cuidado propuestas por Tronto (1993, citado en Comins, 2008): (a) Diseño de El Club Amarú. Detección de necesidades sociales, (b) Configuración de la responsabilidad como agentes educativos y (c) Cuidado en la intervención.

a. Diseño de El Club de Amarú. Detección de necesidades sociales: Esta categoría se centra en las reflexiones y consideraciones éticas de las estudiantes implícitas en los diseños de intervención, considerando las demandas y necesidades educativas del grupo de niños y niñas de Primaria. La detección de necesidades sociales implica una sensibilidad que permita darse cuenta de un problema y el reconocimiento de que es necesario desplegar acciones de cuidado (Tronto, 1993). Dos subcategorías ilustran de manera procesual el desarrollo de la intervención y su carácter reflexivo: *El diagnóstico de las necesidades u oportunidades para abordar*, y *las necesidades emergentes del grupo*. Ambas subcategorías son hitos o momentos claves del proceso, los cuales pueden ser descritos a través de los objetivos de intervención propuestos por los estudiantes y sus ajustes y modificaciones posteriores. En este sentido, los objetivos propuestos para cada sesión dan cuenta de los cambios en la manera como los estudiantes entienden las necesidades del grupo de niños y niñas con quienes adelantan la intervención.

Durante el periodo analizado se desarrollaron 13 sesiones con los niños y niñas. La sesión 1 fue considerada de familiarización (Montero, 2006). La familiarización, en este caso, apunta al mutuo reconocimiento entre los practicantes y los niños y niñas. No es un proceso que ocurra únicamente en una sesión, más bien es permanente y permite la evaluación de intereses comunes a partir de la identificación de diversos puntos de referencia culturales, en procura de ir configurando lo que Cole (2016) denomina ideocultura o cultura de grupo -entendida como un sistema integrado por saberes, costumbres, normas y significados compartidos que utilizan sus miembros (Luque-Cubero y Lalueza-Sazatornil, 2013)-, a través de la propuesta de actividad 5D de los practicantes.

El *Diagnóstico de las necesidades u oportunidades por abordar* fue el propósito central del espacio de las interacciones y observaciones iniciales de los estudiantes. El siguiente es el relato del practicante 1:

Luego de esta primera sesión de diagnóstico, quedan claras ciertas cosas. En primer lugar, hay muchos problemas de convivencia que deben atenderse no solo para el desarrollo de la intervención, sino también para garantizar la exitosa vinculación de estos niños al entorno educativo. Estos conflictos durante mi observación fueron expresados únicamente de manera verbal, aunque pueden tornarse físicamente violentos, si no se interviene de manera efectiva a través del juego y la mediación del personaje (P. 1).

El relato muestra que la preocupación por la convivencia en el aula se convirtió en la necesidad identificada inicialmente como motivo de la acción, en este caso, implicó tomar partido como psicólogos (Montero, 2006). Esta necesidad inicial se caracteriza por su coincidencia con las dificultades señaladas por los docentes, para quienes la indisciplina y la convivencia son las principales dificultades. Otras necesidades o dificultades podrían señalarse, sin embargo, esta coincidencia no es fortuita, diversos estudios apuntan a la preocupación constante de los docentes de Primaria por el orden y la disciplina al interior de las aulas de clase (Correa-Restrepo, 2006), preocupación que se aborda desde diversas perspectivas, buscando procurar condiciones para la enseñanza. A la elección de esta necesidad le subyace la búsqueda por parte de los practicantes de realizar una propuesta que tenga efecto tanto en el aula de clase como por fuera de ella, es decir, que trascienda el espacio inmediato de trabajo entre universitarios y niños, y tenga un efecto sobre el entorno escolar en general, las relaciones y los procesos de aprendizaje y desarrollo reflejados en las notas de campo.

Después de la sesión 1 se observan cambios importantes respecto a los diseños de intervención anclados a las necesidades o situaciones emergentes del grupo. En los primeros encuentros (Tabla 2 sesiones 2 y 3), los objetivos se centraban en el desarrollo de actividades lúdicas e interacciones entre los niños, además de la introducción de la propuesta narrativa como artefacto mediador que organiza y da sentido a las actividades propuestas en el marco de El Club de Amarú.

TABLA 2.
Diseños de intervención sesiones 2 y 3 Programa APS El Club de Amarú

Sesión	Objetivos generales	Objetivos específicos
2	<ul style="list-style-type: none"> • Generar, de entrada, una vinculación con el club de aliados de Amarú, con la idea de utilizar las condiciones de la vinculación como una forma en la que los niños interactuaran sin atacarse, para poder formar parte del club, teniendo en cuenta la difícil comunicación inicial con los niños del grupo. • Iniciar el proceso de intercambio con el personaje mágico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un artefacto (carné) que permitiera la vinculación de los niños al club de aliados de Amarú. • Propiciar la interacción de los niños con el personaje mágico, invitándolos a responder individualmente por medio de los dibujos realizados la semana anterior. • Iniciar la vinculación con el personaje mágico, por medio de una carta en la que este se presentaba formalmente a los niños.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y acoger los sentimientos de los niños a partir de la justicia restaurativa. • Involucrar al grupo en la 5D, a partir de una actividad que les resultara divertida a los niños y niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el reconocimiento de las consecuencias del incumplimiento de las normas, por medio del uso de las tarjetas (amarilla y roja). • Promover el reconocimiento de los beneficios de la reconciliación, por medio de la tarjeta verde. • Implementar el fútbol como medio de vinculación al proyecto de la 5D.

Fuente: Planeaciones estudiantes - 2019 febrero-julio.

De esta manera, tras la sesión 1 se buscó la introducción de artefactos mediadores, como la narrativa que organiza y da sentido a las actividades, lo que permitió que tanto practicantes como niños y niñas aumentaran su reconocimiento mutuo y generaran un espacio de significados compartidos. Los objetivos propuestos en las sesiones iniciales buscaban, por tanto, promover el conocimiento y el interés de los niños por involucrarse en el club, dado que se proponía que la pertenencia a este espacio lúdico implicaba conocer y cumplir ciertas normas. Los practicantes tenían la expectativa de que esto ayudara a mejorar la convivencia, a pesar de que no se trabajó directamente. Los objetivos propuestos en estas sesiones, relacionados con “mejorar la comunicación”, “promover la vinculación” (sesión 2) y “reconocer y acoger los sentimientos de los niños a partir de la justicia restaurativa”, implicaron un cambio respecto a la posición inicial.

En la sesión 5 (Tabla 3) se fue consolidando una mayor conexión entre los resultados de las sesiones precedentes y los objetivos; en este sentido, los estudiantes consideraron las necesidades específicas del grupo,

ofreciendo en la actividad otras maneras de relación en las que el diálogo aparecía como un elemento central (a través de los artefactos desarrollados), en apoyo de roles como el del conciliador y el arbitraje, e intentaba sostenerse en las sesiones 5 a 7.

TABLA 3.
Diseños de intervención sesión 5 Programa APS El Club de Amarú

Sesión	Introducción	Objetivo general	Objetivos específicos
5	A partir de la experiencia de la sesión pasada, en la que emergieron conflictos en torno a la asignación de roles en los juegos y se crearon diálogos conciliadores, se optó por propiciar situaciones de conflicto (por ejemplo: en la asignación y sostenimiento de los roles), con el fin de hacer de los espacios de diálogo alternativas de mediación y solución. En este sentido, se propuso configurar el diálogo como una regularidad.	Ofrecer formas alternativas a la violencia para solventar dicho conflicto, por medio de una actividad que propiciara el conflicto.	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer una actividad que involucrara la corporalidad, en este caso, el ponchado. En este grupo, las actividades que implicaban el relacionamiento corporal tendían a generar conflictos. • Continuar con la estructura fija de la justicia restaurativa, por medio de las tarjetas y los espacios de conciliación.

Fuente: Planeaciones estudiantes - 2019 febrero-julio.

La sesión 8 (Tabla 4) fue un hito fundamental en la intervención, ya que se observó una propuesta de trabajo centrada en la construcción de comunidad, al proponer actividades que implicaban formas de participación centradas en la cooperación entre los niños y su articulación para la resolución de las misiones. Se observó un giro importante en la concepción de convivencia, en la cual, se abandonó la ejecución de actividades centradas en el conflicto y se estructuró un interés por la consolidación de una comunidad de práctica, como un grupo que compartía, en este caso, el interés por resolver las misiones, por solucionar cada misión a partir de la comunicación e ideas de todos, forjando relaciones de paridad y cercanía que configuran un sentido de identidad grupal (Wenger, 2002).

TABLA 4.
Diseños de intervención sesión 8 - Programa APS El Club de Amarú

Sesión	Introducción	Objetivo general	Objetivo específico
8	Para esta sesión se llevó a cabo un juego que implicaba la cooperación intragrupal; es decir, que para lograr la resolución del juego, los integrantes del grupo debían cooperar, pero no se pasaba de nivel hasta que todos los grupos hubieran logrado completar el nivel respectivo, por lo tanto, era posible la cooperación intergrupala, exclusivamente mediante sugerencias o aportes verbales.	Promover la cooperación intragrupal e intergrupala, a partir de un juego que implicara formas diferentes de organización y comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer un juego en el que fuera necesario cooperar para alcanzar un objetivo común.

Fuente: Datos Planeaciones estudiantes - 2019 febrero-julio.

El énfasis que toma las relaciones en los diseños de intervención como elemento sustancial, se apoya en el relato del participante 1, quien planteó la necesidad de fomentar la construcción de una identidad para la consolidación de una comunidad de práctica y la vinculación a través de relaciones de horizontalidad, de afecto para la intervención sobre los conflictos emergentes en el grupo. Es el paso de un enfoque de justicia a un enfoque de cuidado y relaciones de cuidado.

... es de vital importancia que los grupos se estructuren definitivamente para ir construyendo una identidad en torno al modelo propuesto; es decir, es necesario que desde la próxima sesión se comiencen a crear las pequeñas comunidades de práctica. Estas comunidades de práctica van a permitir dos cosas, la primera es que poco a poco va a comenzar a existir una regularidad que facilite la identificación como miembros de un equipo y posteriormente como miembros del grupo de tercero. Lo segundo que puede aportar a la conformación de comunidades de práctica son las relaciones horizontales. El establecer una relación afectiva con los niños puede facilitar la mediación de conflictos personales o colectivos (P. 1).

En la sesión 10 (Tabla 5) se observó una dinámica distinta. La planeación realizada atendió dos nuevas cuestiones: la primera, dar lugar a los cambios y relación de los niños con el nuevo docente, y la segunda, retomar el accidente que ocurrió en la sesión anterior, que causó conmoción en el grupo. Esto dio cuenta de una mayor sensibilidad y escucha hacia los niños, lo cual guardaba relación con las últimas sesiones, en las que las actividades estaban focalizadas hacia relaciones de apoyo y cercanía. La decisión de atender estas circunstancias iba en la línea de una atención sobre la relación con y entre los niños, que fortalecía un escenario de cuidado. Un aspecto para resaltar es el propósito que planteaban consensuar con los niños: qué hacer frente a algún accidente o situación, lo cual es interesante, en tanto el cuidado emergente reconoce a los niños como agentes capaces de participar activamente y decidir sobre la situación, alejándose de posturas asistencialistas, y fomenta, en cambio, acciones responsables y de compromiso mutuo (Puig et al., 2011).

TABLA 5.
Diseño de intervención sesión 10 Programa APS El Club de Amarú

Sesión	Introducción	Objetivos generales	Objetivos específicos
10	<p>En la sesión anterior ocurrieron dos eventos que rompieron con la regularidad del funcionamiento del grupo de la 5D. El primero fue el cambio en la forma de funcionar del grupo cuando estaban dentro del salón con el nuevo profesor, que era muy diferente a la manera en la que interactuaban en el espacio del club de aliados de Amarú. El segundo evento fue el accidente que tuvieron Dana y Valery, que generó una gran angustia dentro del grupo. Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó esta sesión para atender los dos eventos, por esto, se dividió la sesión en dos momentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consensuar formas de actuar ante eventos que rompieran con la regularidad del funcionamiento de la 5D (accidentes, peleas). • Promover el reconocimiento de las transformaciones que tuvo el grupo en su funcionamiento y en sus formas de relacionamiento, a partir del cambio de los docentes a cargo del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover, por medio de una narrativa, la creación por parte de los niños, de productos relacionados con los cambios de profesores y los efectos que esto tuvo sobre el grupo. • Consensuar acuerdos por medio del diálogo grupal frente a situaciones emergentes, en el marco del club de aliados de Amarú.

Fuente: Planeaciones estudiantes - 2019 febrero-julio.

En las sesiones 13 y 14 (Tabla 6) se observó interés por dar continuidad a una actividad como proceso, a partir de la participación de los niños y niñas, quienes lanzaron propuestas y comentarios de retroalimentación sobre las condiciones del juego, las cuales fueron acogidas por los estudiantes universitarios, dando continuidad y permitiendo un cierre para ese primer ciclo del año. Esto dio cuenta de un proceso de familiarización, en el que los estudiantes (agentes externos) y los niños (agentes internos) encontraron y construyeron puntos de referencia compartidos, desarrollando formas de comunicación y un proyecto compartido (Montero, 2006). Lo anterior habla también de un posicionamiento en la segunda mitad del proceso, en el que los estudiantes llevaron a cabo un proceso de escucha mucho más fino, anclado a un ejercicio articulado entre investigación y praxis sobre el avance del grupo, que dio lugar a una lectura del contexto (Villalobos, 2014).

TABLA 6.
Diseño de intervención sesiones 13 y 14 Programa APS El Club de Amarú

Sesión	Introducción	Objetivos generales	Objetivos específicos
13	Teniendo en cuenta que en la sesión pasada, por cuestiones de tiempo, el juego terminó cuando los niños finalmente habían comprendido la forma de jugar, se planteó repetirlo cuando tuvieran un nivel de experticia mayor. Asimismo, se dio continuidad a la estructura fija planteada en las anteriores sesiones (espacios de conciliación, árbitro y tarjetas para mediar el juego y las interacciones que tenían lugar en este).	<ul style="list-style-type: none"> Promover la cooperación intragrupal e intergrupala, a partir de un juego que implicara formas diferentes de organización y comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Proponer un juego en el que fuera necesario cooperar para alcanzar un objetivo común.
14	Esta sesión fue de cierre para la primera mitad de 2019. Se optó por continuar con el juego que se venía desarrollando, ya que en la sesión anterior se tuvo una retroalimentación por parte de los niños y niñas para mejorar las condiciones de juego, retroalimentación a la cual los investigadores se comprometieron en responder. El cierre y la despedida de los integrantes se hizo al inicio de la sesión, con la finalidad de que el grupo pudiera asumir la despedida y hacer todas las preguntas que les surgieran a largo de la sesión. Por otra parte, Amarú envió cartas despidiendo a los integrantes que no continuarían el otro semestre.	<ul style="list-style-type: none"> Promover la cooperación intragrupal, a partir de un juego que implicara formas diferentes de organización y comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Ajustar el juego realizado en la sesión previa con la participación de los niños y niñas.

Fuente: Planeaciones estudiantes - 2019 febrero-julio.

El relato del practicante 2 muestra un cambio importante en su posicionamiento y el de sus compañeros respecto al diseño de intervención, un cambio de pasar de muchos objetivos y actividades a la estructuración de un objetivo transversal y una línea de intervención marcada. Esto creó una relación distinta con las demandas de la escuela, frente a lo cual se evidenció un desarrollo centrado en la autonomía, en la capacidad de negociar frente a los demás actores y expectativas que permitieron encaminarse hacia el análisis crítico y la solución de problemas (Puig *et al.*, 2011).

... intentábamos darle acogida a todos, pero era imposible, entonces se empezaban a iniciar líneas de intervención posibles, pero no se profundizaba ninguna (...) ya cuando hicimos el cambio, se pudo profundizar en una línea de intervención (...) En el comportamiento de los niños, los maestros y las maestras se podía ver que surgían cada semana muchas demandas de intervención, al ver que no había una regularidad y que se podía hacer cualquier cosa. Ya al ver la estructura fija metodológica, las demandas se

acomodaban bajo el criterio y los parámetros de la estructura fija que estábamos armando, entonces ya no eran tan descabelladas, sino que tenían un sentido lógico para nosotros (P. 2).

La nota de campo de cierre del practicante 1 muestra que el diseño de intervención que buscaba atender una necesidad de convivencia latente fue posible en la medida en que previamente se estructuró una ideocultura a través de las actividades propuestas. En este grupo, los niños desarrollaron diversos roles de manera activa, entendiendo las reglas y funcionamiento de la comunidad, a la vez que proponían e intervenían en ella. Estos elementos son esenciales en la identificación de necesidades por parte de los estudiantes universitarios: se adoptan principios teóricos y metodológicos que posibilitan la reflexión en la acción y sobre la acción, dado que se parte de la escucha y del ajuste de la planeación en función de las necesidades emergentes. Como plantea Montero (2006), esto supone no solamente el desarrollo de actividades de carácter grupal, sino la promoción de una participación dialógica (Luque-Cubero y Lalueza-Sazatornil, 2013), dado que, en este caso, los estudiantes universitarios propiciaron que los niños y niñas ocuparan roles cambiantes, diferentes a los tradicionalmente establecidos en la institución como estudiantes.

La implementación de la 5D en este grupo ha sido exitosa desde mi punto de vista, debido a que hay transformaciones evidenciables a nivel individual, como el caso de Sara, de Santiago, un poco de Mario, un poco el caso de Juan y de Alejandro, que una vez pidió que no volviéramos, dijo que le gustó mucho jugar con nosotros y se mostró mucho más participativo de la mitad hacia el final del proceso. Pero también se pueden encontrar transformaciones a nivel colectivo (...) se pudo pasar del golpe y la agresión al diálogo y la reconciliación. Lo más significativo para mí ha sido la construcción de una ideocultura, ellos ahora conocen la manera en que se juega dentro del club de aliados de Amarú. Independientemente de la actividad que se proponga, los niños conocen el funcionamiento de este espacio y, por eso, cada uno ha podido construir su propio lugar dentro de esta comunidad de prácticas (Nota de campo, P. 1).

b. Desarrollo de las misiones. Responsabilidad como agentes educativos: Esta categoría explora la responsabilidad que emergía en el desarrollo de las sesiones de intervención en las que participaban los estudiantes frente a los niños con los que trabajaban en cada encuentro. Es la parte del reconocimiento de que es posible actuar y abordar las necesidades aún no resueltas desde la agencia. La responsabilidad es un valor fundamental en el cuidado, en tanto tiene que ver con la capacidad de participar, involucrarse y responder por los actos u omisiones a nivel profesional. En este caso, la responsabilidad de los estudiantes se observa en apartados concretos de las notas de campo donde consignaban sus reflexiones y en las entrevistas cuando narraban su rol en la intervención.

... me siento un poco distante y me gustaría poder interactuar más con ellos (los niños y niñas). De momento, la figura de líder es la más adecuada para el adulto en los equipos. En la medida en que pueda trabajar más con un equipo, podré dejar de ser un líder para ser un miembro más, por ejemplo, del equipo amarillo (P. 1).

Aquí es interesante la interrogación que se formula el practicante 1 por su participación y cercanía con el grupo, en especial, porque se trata de un estudiante universitario tímido y serio, que no había tenido experiencias de trabajo con niños. Este fragmento de su nota plantea que debe darse un movimiento de su parte, “trabajar más con un equipo”, no como líder, sino como un miembro más de este. Se trata de una conexión que da cuenta de una transformación, aprender a participar, en este caso, involucra un componente afectivo, a partir de lo cual, este estudiante reflexiona y se plantea establecer relaciones más igualitarias y cercanas (Kiely, 2005).

En la experiencia de la practicante 3, también se encuentra un componente afectivo en su proceso de aprendizaje, que tiene que ver con el sentido que ella construye sobre su participación como un rol que no se ancla esencialmente en un requisito de práctica, sino que emerge desde un compromiso con los niños, una responsabilidad. Ella menciona que como practicantes se “conectaban” y se incluían en la narrativa que ellos mismos habían creado e iban fortaleciendo conforme la relación con el grupo les demandaba. Se identifica que esto movilizaba a los estudiantes de Psicología a desplegar recursos narrativos y artefactos en la intervención. En este caso, la narración acerca de Amarú interconecta a estudiantes universitarios y niños, a través de una

especie de hilo en común, donde los roles de oyente y narrador son intercambiables y se crea una conexión comunicativa (McDowell-Marinchak, 2014).

Los niños están primero, más que construir algo académico o más que la idea de solo hacer una práctica, era la idea de trabajar con los niños y que les quedara algo a ellos del proceso. Pero algo que me gustaba a mí mucho era que nos conectábamos también nosotros [practicantes] y volvíamos a crecer en esto. ¡Entonces, Amarú vuela! Cuando nos preguntaban cómo era. Nos sentábamos con los compañeros y hablábamos de cómo íbamos a manejar eso, cómo nos sentíamos, y decíamos: “¡Uy, esto tan difícil!, ¿cómo vamos a hacer con esto?”. Entonces era como, no sé... como el refugio y también motivante a la vez para poder decir: ¡Tenemos estas herramientas, tenemos estos recursos! Y poder ir a la siguiente sesión más cargados, más llenos de energía y poder tener las actividades listas (P. 3).

En estos relatos cobra una fuerte presencia la reflexividad, que se anuda con la construcción de las relaciones dentro de la comunidad de práctica, en la cual existe un reconocimiento de la capacidad y agencia de cada miembro como participante válido, y como un espacio que rompe con la jerarquía inmersa en los procesos educativos que se desarrollan en la escuela. Lo interesante aquí es que a la par que hay un reconocimiento de la participación de los niños, hay una concepción clara del rol como agente educativo, como facilitador en el espacio y no como instructor, que se evidencia en el relato del practicante 2.

Sí, el tema de la horizontalidad fue algo que se discutió mucho y que se solucionó, bueno, fue algo que no se solucionó, sino que se abordó desde el primer semestre con el tema de que íbamos a funcionar con roles y no con personas, entonces podíamos ser el árbitro, por ejemplo, en el fútbol... un niño podía ser el árbitro y, en ese caso, nosotros entrar a jugar y los que participaban eran los roles (...) en un aula están los roles del estudiante y del profesor, y eso lo asume una persona y ya, eso se queda estático. En ese tema de la horizontalidad, los roles eran intercambiables, los usaban en un momento un niño, una niña, en un momento un practicante y así, entonces no había como un rol específico para nadie, un rol para todos y todas, y creo que con eso funcionó bastante bien el tema de la horizontalidad, los roles y la variabilidad (P. 2).

c. Situaciones y dilemas. El cuidado en la intervención: Esta categoría explora las reflexiones y, sobre todo, las decisiones e intervenciones realizadas por los estudiantes en práctica frente a momentos claves de la intervención enfocados en el cuidado de los niños y niñas miembros de El Club de Amarú. Debido al interés de los estudiantes en práctica por abordar la resolución de conflictos entre los niños, en el siguiente fragmento, el practicante 2 relata cómo abordaban los conflictos desde una perspectiva grupal.

... Sí, cuando sucedían esas cosas, las abordábamos de manera grupal, no como si fuera el error de alguien, de señalarlo, sino como algo que le pasó al grupo en general y se trataba desde ese nivel, de cosas que pasan en el grupo. Pero también en un segundo momento de reparar a esa persona que le pasó algo, o sea, el problema, involucrando a las dos personas, pero con un diálogo de reparación y de expresión también de las emociones que pudieron generar esas situaciones. Entonces creo que en esos dos momentos fue importante un manejo grupal, porque generaba una noción de identidad de grupo, de comunidad, de lo que me pasa a mí, les pasa a todos, de relacionamiento (P. 2).

En este fragmento, el practicante 2 se refiere a “esas cosas” (línea 1) aludiendo a los conflictos que surgían con los niños en El Club de Amarú. La resolución de estos se hacía, por un lado, considerando una responsabilidad colectiva (“cosas que hace el grupo”) y una afectación al grupo (“algo que le pasó al grupo”); y por el otro, emprendiendo actividades de reparación individual entre las partes en conflicto (“involucrando a las dos personas”), sin una pretensión de acusación personal (“no como si fuera el error de alguien”). Es importante notar el uso de la expresión “diálogo de reparación”, pues esta supone que las acciones de los niños generaban un daño tanto individual como colectivo. En ese sentido, las acciones de cuidado, o de reparación, también estaban orientadas a promover un sentido de identidad colectivo y a favorecer el relacionamiento entre los miembros del club.

Discusión

Diversos autores han señalado la pertinencia de APS para el aprendizaje (Laluzza *et al.*, 2016; Ochoa *et al.*, 2018; Rodríguez, 2014; Sánchez-Reyes y Bolaños-Martínez, 2019) y la evidencia aquí presentada sugiere que estos aprendizajes, además de ser teóricos y conceptuales, permiten el desarrollo de una práctica reflexiva fundamentada en la reflexión sobre la acción y el desarrollo de una ética propia del cuidado del otro (Lukenchuck, 2009; Puig *et al.*, 2011; Zayas *et al.*, 2019).

Los estudiantes universitarios fueron confrontados en su lugar de psicólogos por las necesidades de los grupos. La problemática inicialmente planteada como una demanda externa de los profesores y de los propios estudiantes universitarios, por generar condiciones de convivencia que permitieran la enseñanza, fue dando gradualmente paso a la escucha atenta de las necesidades de los niños y niñas. Esto implicó reconocerlos y proponer alternativas de acción diferentes a la resolución violenta, gracias, justamente, a la reflexión constante sobre la acción (Shön, 1992, Wendler, 2012) propiciada en los espacios de análisis del grupo universitario.

En este sentido, los espacios de análisis configuraron un diálogo permanente entre la acción profesional y las necesidades del grupo de niños y niñas, afianzando la comprensión teórica y metodológica de estudiantes y profesores universitarios, así como su sensibilidad, dando lugar no solo a la preocupación *-Taking Care-* (Comins, 2008), sino al segundo momento que describe Comins (2008), la responsabilización, dado que ya eran los propios niños y niñas quienes con sus preguntas y disposiciones demandaban de los estudiantes universitarios mayor compromiso y responsabilidad con su propuesta narrativa y con los principios metodológicos, como la dialogicidad. En este sentido, el grupo propiciaba y demandaba en los estudiantes universitarios mayor responsabilidad frente a sus acciones profesionales, es decir, frente a su propia propuesta.

Así las cosas, es posible señalar que materializar acciones hacia el cuidado que tengan en cuenta las necesidades sociales *-Care Giving-* (Comins, 2008), es producto de un proceso relacional, en el que los estudiantes no solo proponen, sino que se convierten en participantes cada vez más activos de la ideocultura o comunidad de práctica que formaron (Cole, 2016). Esto a su vez permitió identificar el desarrollo de posicionamientos éticos de su práctica profesional más situados, que se reflejan en las acciones de reparación o justicia restaurativa que implementaron en la resolución de los conflictos. Además, los estudiantes se convirtieron en parte de una comunidad social y educativa con problemáticas propias a pensar y resolver, de esta manera, el cuidado se configura no solo como una práctica, sino como una disposición, lo cual se observa en las notas y planeaciones de los participantes, que conforme a los encuentros y tensiones que estos cambios les significaban, construyeron nuevas maneras tanto de comprender las relaciones como de implicarse en la resolución. En este sentido, los estudiantes universitarios, así como los niños y niñas configuraron una comunidad donde existía una preocupación genuina por el otro, asumiendo una postura de corresponsabilidad frente a la conducta del otro.

Conclusiones

Los resultados señalan que el proyecto El Club de Amarú se configuró en una experiencia de APS, a través de la cual, los estudiantes universitarios consolidaron sus aprendizajes teóricos y metodológicos, al tiempo que desarrollaron una ética del cuidado que pasó de una posición de saber experto y externo, respecto a los problemas de los niños y niñas participantes, a la preocupación genuina de las necesidades del otro y su imbricación en una comunidad de práctica, en la que la preocupación dio paso a la construcción de una responsabilidad colectiva frente a la conducta del otro.

Los hallazgos sugieren que no es suficiente el desarrollo de un proyecto APS, sino que este debe estar acompañado por espacios de reflexión permanente en la práctica y sobre la práctica; es decir, realizar un

proceso de planeación riguroso que debe ser puesto a prueba en la acción y cuestionado tras su desarrollo. El lugar de experto inicial que conoce las necesidades y problemas de los otros debe transformarse a través de la escucha sensible de las necesidades, que dejan de ser problemas colectivos para convertirse en situaciones de manejo grupal en las que niños y niñas tienen activa participación y voto.

Referencias

- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Chenneville, T., Toler, S., & Gaskin, V. (December 2012). Civic engagement in the field of Psychology. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4), 58-75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ992127.pdf>
- Cole, M. (2016). Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology*, 52(11), 1679-1689. <https://doi.org/10.1037/dev0000156>
- Cole, M., & Packer, M. (2016). Design-Based Intervention Research as the Science of the Doubly Artificial. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 503-530. doi: <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1187148>
- Cole, M., Kobelt, E., & Packer, M. (2014). Research Methodology for a Concrete Psychology: The Fifth Dimension Research. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 28-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847269003>
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Comins, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Icaria.
- Correa-Restrepo, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80120709>
- Díaz-Barriga, F., Pérez, M. M., & Lara, M. (2016). Para enseñar la ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes de psicología reportan incidentes críticos en las aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, VII(18), 42-58. <https://ries.universia.net/article/view/1788/ensenar-etica-profesional-bastauna-asignatura-estudiantes-psicologia-reportan-incidentes-criticos-aulas-escenarios-reales>
- García-Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: Una revisión teórica. *Revista Educación XXI*, 22(2), 45-68 doi: 10.5944/educXXI.22716
- Gilligan, C. (1995). Moral orientation and moral development [1987]. In *Justice and care* (pp. 31-46). Routledge.
- Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V., & Vasquez, O. (2014). Real Learning in Service Learning: Lessons from La Clase Magica in the US and Spain. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 63-78. <http://doi.org/10.3224/ijree.v2i2.19547>
- Hopkins, P. E. (2015). Positionalities and Knowledge: Negotiating ethics in practice. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 6(3), 386-394. <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/787>
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12, 5-22. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0012.101>
- Lalueza, J. L., Sánchez Busqués, S., & Padrós, M. (2016). Creando vínculos entre Universidad y Comunidad: El proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio (RIDAS)*, 2, 33-69. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2016.2.3/19013>
- López-Savala, R. (2013). Ética profesional en la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 35(142), 15-24. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a17.pdf>
- Lukenchuk, A. (2009). Living the ethics of responsibility through university service and service-learning: phronesis and praxis reconsidered. *Philosophical Studies in Education*, 40, 246-257. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864325.pdf>

- Luque-Cubero, M J., & Lalueza-Sazatornil, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402-428. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-166
- McDowell-Marinchak, C. L. (2014). Students connecting with the university community: The learning community as bridge. *Learning Communities Research and Practice*, 2(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112492.pdf>
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar*. Paidós SAICF.
- Ochoa, A., Pérez, L. M., & Salinas, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie7602846>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., & García-Peinado, R. (2014). Service-Learning Methodology As a tool of ethical development: reflections from the university experience. *Aishe*, 6(1), 1531-1556. <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/153>
- Opazo, H., Ramírez, C., García, R., & Lorite, M. (2015). La ética en el aprendizaje-servicio (ApS): Un metaanálisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 144-175. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART8.pdf>
- Puig, J. M., Gijón-Casares, M., García, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje servicio y Educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*. 45-67. <https://www.ub.edu/GREM/wp-content/uploads/Aps-y-educacio%CC%81n-para-la-ciudadan.pdf>
- Ramos R., R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle* (11). <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>
- Rodríguez, M. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Sánchez-Reyes, J. E., & Bolaños-Martínez, Y. (2019). El aprendizaje servicio como aporte a la formación profesional: un análisis de caso a partir de la metodología Quinta Dimensión. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 489-504. <https://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8197>
- Schön, D. (1992). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Tronto, J. (2020). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Villalobos, M. (2014). Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto. *Universidad del Valle*.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.
- Wendler, R. (2012). Human subjects protection: a source for ethical service-learning practice. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18, 29-39. http://www.rachaelwshah.com/uploads/2/3/3/1/2331783/wendler_shah_human_subjects.pdf
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de “agencia”. *Revista Perfiles Educativos*, 35(142), 6-14. https://www.researchgate.net/publication/317445446_Etica_profesional_y_praxis_Una_revision_desde_el_concepto_de_agencia
- Zayas, B., Gozávez, V., & Gracia, J. (2019). La Dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.5209/RCED.55443>

Notas

- 1 EL presente Artículo se deriva del proyecto: Implementación de un sistema de actividad para el mejoramiento de la convivencia y el aprendizaje infantil. Financiado a través de la convocatoria interna de la Universidad Icesi, 2019.
- 2 Amará es una figura importante en la cosmología andina, representa la sabiduría.

Licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0

Para citar este artículo / To cite this article / Para citar este artigo: Sánchez-Reyes, J.E., Alomía, M.F., Moreno, F.A. y Cantor, J. (2022). El aprendizaje servicio como experiencia de formación ética: aprendizajes y desafíos en la formación en psicología Un caso de estudio. *Pensamiento Psicológico*, 20, 1- 34. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI20.asdp