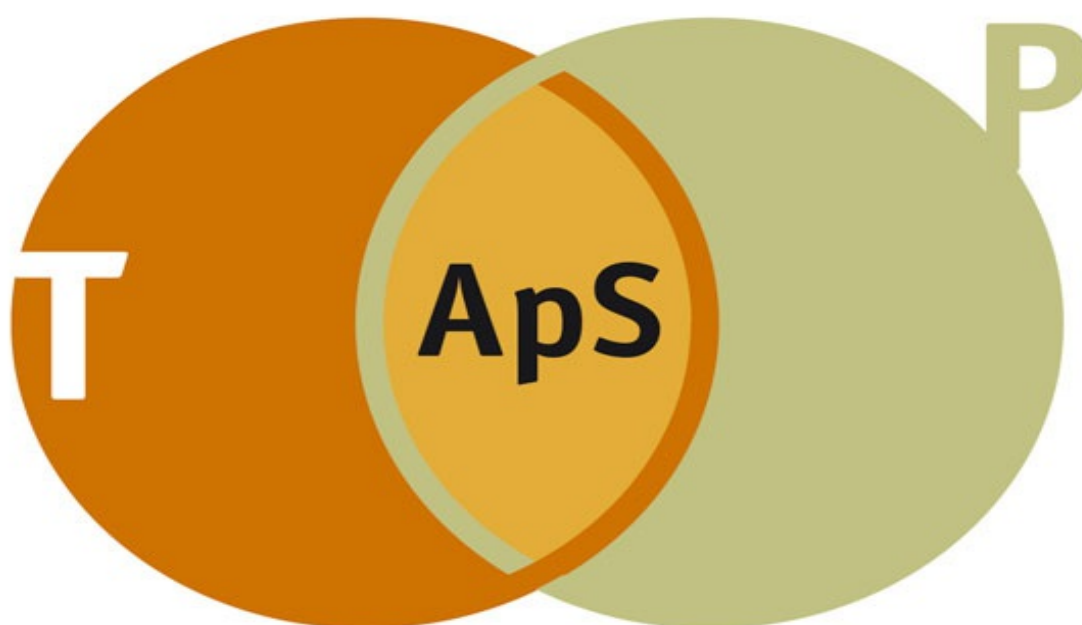


Laura Rubio
Anna Escofet (coords.)

Aprendizaje- servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad



Laura Rubio, Anna Escofet (coords.)

Aprendizaje-servicio (ApS):

**claves para su desarrollo
en la Universidad**

OCTAEDRO - ICE



DIRECCIÓN

Teresa Pagès Costas (Jefe Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

EDITOR

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

CONSEJO EDITORIAL

Teresa Pagès Costas (jefe Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología); Antoni Sans Martín (director del ICE-UB, Facultad de Educación); Mercè Gracenea Zugarramurdi (secretaria del ICE-UB, Facultad de Farmacia); Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro); Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, UB); Anna Forés Miravalles (ICE-UB, Facultad de Educación); Atilà Herms Berenguer (Facultad de Física, UB); Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, UB); Miguel A. Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada); Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares); Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Girona); Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

SECRETARÍA TÉCNICA DEL CONSEJO EDITORIAL

Lourdes Marzo Ruiz (ICE-UB); Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

NORMAS PRESENTACIÓN ORIGINALES:

http://www.ub.edu/ice/lilibres/eduuni/Normas_presenta.pdf

REVISORES:

http://www.ub.edu/ice/lilibres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf

CRITERIOS DE CALIDAD:

<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/criterios.pdf>

Colección Educación universitaria

Título: *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*

Coordinadoras: Laura Rubio Serrano, Anna Escofet Roig

Primera edición (papel): septiembre de 2017

Primera edición: marzo de 2018

© Laura Rubio Serrano, Anna Escofet Roig (coords.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-9921-986-8

ISBN (epub): 978-84-17219-52-9

Diseño, producción y digitalización: Editorial Octaedro

Prólogo

— **Miquel Martínez**

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

miquelmartinez@ub.edu

El libro que tienen entre manos recoge un conjunto de reflexiones sobre aprendizaje-servicio (ApS) en la Universidad y una serie de propuestas orientadas a su consolidación como una estrategia de aprendizaje y docencia de calidad. Nace de una buena interacción entre teoría y práctica, entre lo que podemos aprender sobre el tema de la literatura y de las experiencias más exitosas a nivel internacional, y la realidad de las aulas y los espacios de aprendizaje en nuestras Universidades cuando miran y escuchan al territorio y a sus agentes y organizaciones. Está escrito por profesorado universitario que pisa y piensa la realidad y que hace de esta práctica la fuente principal para valorar las debilidades y fortalezas del aprendizaje-servicio como vía de formación universitaria.

Cuando el profesorado universitario oye hablar por primera vez de ApS reconoce en su práctica docente o en la de algunos de sus colegas actividades semejantes o como mínimo con objetivos sociales y de implicación en el territorio muy parecidos. Por su parte, las unidades de acción social y voluntariado y las oficinas de responsabilidad social de las universidades identifican con frecuencia las prácticas de aprendizaje-servicio con prácticas de voluntariado asociadas a las temáticas sobre las que los estudiantes cursan sus estudios.

Es cierto que muchos docentes integran cuestiones sociales, éticas y de responsabilidad social en su docencia y que las prácticas de voluntariado que promueven las universidades tienen una buena dosis de prestación de servicio relacionado con los estudios de los estudiantes. Sin embargo, cuando se profundiza en lo que supone integrar estrategias de aprendizaje-servicio en la docencia universitaria se comprende que aunar en un solo proyecto formación académica de calidad y prestación de servicio a la comunidad no es fácil; no puede ser fruto de la improvisación o una mera oportunidad de hacer más social lo que enseñamos en las aulas ni consiste solo en una práctica de voluntariado por muy relevante e importante que sea esta.

En este prólogo, que amablemente me han encargado los autores, me referiré a tres cuestiones que me parecen relevantes para comprender la potencia formativa del aprendizaje-servicio en la Universidad y en la sociedad contemporánea. ¿Por qué conviene prestar atención al ApS en la Universidad? ¿Qué añade el ApS a una docencia universitaria de calidad? Y si añade algo substancial y conviene tenerlo en cuenta, ¿cómo debe abordar la Universidad su integración?

¿Por qué conviene prestar atención al ApS en la Universidad? La sociedad que vivimos está falta de humanidad. El desarraigo y la pérdida del sentido de pertenencia o la corrosión del carácter, a los que entre otros autores Bauman y Sennett se han referido,

también afectan a los estudiantes universitarios. Las generaciones que ahora estudian en la Universidad ejercerán sus profesiones y desempeñarán funciones de liderazgo cultural, científico, social, político, sindical y económico. La Universidad no puede olvidar que está formando una parte importante de la ciudadanía que regirá nuestra sociedad en las próximas décadas. Conviene que la Universidad se dote de un modelo formativo que combine en un solo proyecto bien articulado la formación de profesionales de calidad y ciudadanos activos capaces de contribuir a que la sociedad sea cada vez más democrática y en la que seamos más libres e iguales entre nosotros. El ApS puede contribuir de forma clara al logro de este objetivo. Incorporar situaciones de aprendizaje-servicio en las actividades de aprendizaje y docencia en la Universidad hace más humano el aprendizaje universitario, más resistente al instrumentalismo que pierde de vista al ser humano real como un valor en sí.

Se ha afirmado que la relación Universidad-sociedad es una relación interesada por parte de las universidades. Estas, aunque los fines que persigan sean legítimos, van a la sociedad para aprovecharse de ella –prácticas, formación dual, entre otros–. Cuando la Universidad opta por incorporar estrategias de ApS va a la sociedad para escuchar, para conocer sus necesidades reales y contribuir desde la docencia y la investigación a mejorarla. No solo el ApS hace más humano el aprendizaje universitario, también puede hacer más humana la Universidad en su conjunto como institución social y éticamente responsable. Además, contribuye a fortalecer alianzas entre el mundo académico y los agentes sociales y el territorio en clave de proximidad, de dimensiones humanas, favoreciendo el sentido de comunidad y de compromiso ciudadano.

Pero ¿qué añade el ApS a una docencia universitaria de calidad? La calidad de la docencia universitaria y la de los aprendizajes que promueve se puede valorar desde diferentes perspectivas. La perspectiva que a mi juicio conviene considerar sitúa la calidad del aprendizaje, y por ende la de la docencia, en función de si realmente activa en los estudiantes procesos cognitivos y metacognitivos que les permitan compartir y crear conocimiento contemplando el carácter multidimensional de los saberes. De ahí la importancia que tiene la Universidad como espacio donde cultivar el sentido de la indagación desde los primeros años de estudio, donde aprender, personal y colectivamente, a organizar y transformar la información en conocimiento y donde comprender críticamente y construir criterio propio. Las prácticas de ApS permiten contextualizar socialmente el conocimiento, poner en contacto el conocimiento académico con otros saberes más populares y enraizados en la población y una aproximación más holística a la realidad. Las prácticas de ApS no se limitan a ofrecer experiencias. Deben ir acompañadas de momentos de reflexión que faciliten aprendizaje profundo para que la experiencia pueda ser pensada y reconstruida por el estudiante e integrada en el conjunto de conocimientos y competencias de su formación académica.

Una formación académica de calidad va más allá de aprender conocimientos y desarrollar competencias. También se preocupa de formar al estudiante en su futuro oficio o profesión, situarlo en el contexto social y real en el que la ejercerá y capacitarlo para analizar el impacto social, ético y ciudadano que su ejercicio comporta. El ApS

contribuye a que el estudiante viva, analice y actúe en situaciones reales, semejantes a las que conformarán su futuro ejercicio profesional y lo haga con el suficiente bagaje teórico y de conocimientos para que su práctica no sea un contacto ocasional con la realidad sino una forma de aprender activa y comprometida. El servicio articulado con el aprendizaje académico permite a los estudiantes construir su identidad ética y profesional de manera diferente y más completa que la derivada de las prácticas clásicas o del voluntariado ajeno a la profesión para la que se prepara. Quizás esta sea una de las razones por las que es conveniente que las prácticas de ApS se inicien en los primeros años de Universidad y acompañen al estudiante en los momentos clave del descubrimiento de su profesión: al principio, al final de los estudios y también en los momentos de formación investigadora, trabajos fin de grado y de máster y periodo de investigación doctoral.

Y ¿cómo debe abordar la Universidad la integración del ApS para que realmente su contribución responda a este plus de calidad? En los capítulos que siguen encontrará el lector suficientes reflexiones y propuestas que responden ampliamente a esta pregunta. Aquí me atrevo a hacer dos consideraciones sobre la cuestión.

La Universidad debe cuidar la calidad de las propuestas ApS en el momento de su diseño, seguimiento y evaluación final por parte de los agentes implicados –profesorado, organizaciones sociales implicadas y estudiantes– con el máximo esmero para que reúnan las condiciones que precisamente la hacen conveniente y necesaria en la formación universitaria. Esto significa que la dedicación de profesorado y estudiantes a esta modalidad de aprendizaje y docencia debe ser reconocida en su singularidad, que la institución dedica recursos para su correcta gestión y que realmente se asegura que está atendiendo necesidades reales de la comunidad.

La prestación de servicio que a través del ApS se desarrolle no puede ser un instrumento para obviar los problemas personales y sociales derivados de la merma de recursos públicos que se está produciendo en las últimas décadas. Puede y conviene que sea un buen medio de sensibilización y alfabetización ciudadana de los estudiantes al respecto y de aprendizaje de ciudadanía activa, un espacio en el que aprender que el servicio y los otros no son un medio para la autorrealización del estudiante, sino un fin.

Presentación

— **Laura Rubio**

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

lrubio@ub.edu

— **Anna Escofet**

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

annaescofet@ub.edu

Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad pretende recoger algunas de las múltiples aportaciones que, durante los últimos años, se han ido realizando en relación con el aprendizaje-servicio en la Universidad. El libro se ha estructurado en tres bloques que permiten avanzar desde una primera aproximación hasta la actual proyección del aprendizaje-servicio.

El primer bloque, *Definición y experiencias*, reúne algunas ideas clave cuando uno se adentra por primera vez en el aprendizaje-servicio. Ese momento se centra en conocer los dinamismos del aprendizaje-servicio, diversas experiencias que se concretan en diferentes áreas de conocimiento, las valoraciones que hacen del aprendizaje-servicio sus diferentes agentes y también un recorrido por el panorama internacional sobre el tema.

El segundo bloque, titulado *Elementos clave para el desarrollo de proyectos*, pretende desarrollar aspectos que hay que tener en cuenta en el diseño e implementación de un proyecto. Más allá de los dinamismos básicos del aprendizaje-servicio ampliamente tratados en trabajos anteriores, supone una selección de temas que merecen una especial atención porque aportan calidad a los proyectos: partenariado, reflexión y evaluación de los estudiantes.

El tercer y último bloque, titulado *Para la extensión y mejora*, está especialmente pensado para avanzar en el aprendizaje-servicio como propuesta educativa. En este sentido, destacan los capítulos destinados a la institucionalización como vía para consolidar el aprendizaje-servicio en la Universidad, la evaluación de los proyectos y diferentes recursos para saber más sobre el tema.

Como no podía ser de otra manera, esta es una obra coral que cuenta con la colaboración de compañeros de la propia Universidad o de aquellos con los que aprendimos. Cada uno con su voz y con su estilo, todos compartimos la creencia de que el aprendizaje-servicio mejora la calidad formativa de nuestros estudiantes y, por lo tanto, mejora la Universidad. A todas estas personas, muchas gracias.

I. DEFINICIÓN Y EXPERIENCIAS

1. Aprendizaje-servicio: conceptualización y elementos básicos¹

— **Xus Martín**

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

xusmartin@ub.edu

— **Josep M. Puig**

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

joseppuig@ub.edu

Cuando los estudiantes de primer curso de una facultad de Educación realizan tareas de refuerzo de la lectura con alumnado de Primaria y Secundaria, les ofrecen una ayuda significativa y a la vez adquieren conocimientos y competencias docentes muy útiles para su futura profesión. Cuando el estudiantado de una facultad de Arquitectura analiza soluciones para que los establecimientos de un eje comercial de la ciudad solucionen sus problemas de accesibilidad, está contribuyendo a satisfacer una necesidad social a la vez que realiza una práctica profesional completamente real. Cuando los estudiantes de cualquiera de los grados de una universidad programan conferencias sobre temas interesantes de sus respectivos ámbitos académicos, las preparan y, según la demanda de los institutos de Secundaria, las imparten a grupos de Secundaria y de Bachillerato, contribuyen a la difusión de ideas entre los jóvenes, defienden posturas a veces innovadoras y críticas, refuerzan su propio conocimiento disciplinar y mejoran sus destrezas comunicativas. Tres ejemplos de aprendizaje-servicio en el ámbito universitario de entre los muchos que puede ofrecer una metodología tan versátil.

Son experiencias de aprendizaje-servicio fáciles de identificar, aunque resulta más complicado formular a partir de ellas una definición de esta metodología. El aprendizaje-servicio ha aterrizado con fuerza en distintos contextos y ámbitos educativos, tiene una trayectoria importante en distintos países, y se ha implementado con voluntades educativas también variadas. Cada mirada y cada perspectiva focaliza elementos que quizás desde otros puntos de vista son secundarios. A continuación, vamos a presentar cinco aproximaciones al aprendizaje-servicio. Nuestra intención no es plantearlas como alternativas excluyentes, sino recuperar los elementos destacados por cada una de ellas para obtener una mejor comprensión de una metodología compleja. Después se profundiza en la complejidad del aprendizaje-servicio y en los dinamismos que la integran. Finalmente, se repasan algunos de los principales motivos por los que tiene especial sentido desarrollar este tipo de proyectos.

1.1. Diferentes aproximaciones al aprendizaje-servicio

1.1.1. Aprendizaje más servicio

Este primer grupo de definiciones señalan como principal característica del aprendizaje-servicio la unión del aprendizaje y del servicio, el rasgo probablemente más aceptado por todas las personas que lo han estudiado. Aunque no agota todo lo que puede decirse sobre aprendizaje-servicio, focaliza su primera propiedad.

El aprendizaje-servicio pretende comprometer a los individuos en actividades que combinan servicio a la comunidad y aprendizaje académico. Dado que los programas de aprendizaje-servicio normalmente están radicados en cursos formales, la actividad de servicio habitualmente se basa en los contenidos del currículo que se enseñan. (Furco, 2002: 25)

Desde esta aproximación se refuerza la presencia de aprendizaje y de servicio en una sola propuesta pedagógica bien articulada. Se pone el énfasis en la creación de un vínculo real y profundo entre ambos elementos, de manera que no pueden disociarse uno del otro durante el desarrollo de una actividad.

1.1.2. El aprendizaje-servicio como actividad compleja

Algunas definiciones muestran la complejidad del aprendizaje-servicio ofreciendo un listado amplio de sus rasgos más característicos, aquellos que sobre todo permiten diferenciarla de otras propuestas educativas. Se insiste en los aspectos esenciales que deben ser considerados en el momento de poner en marcha una actividad de aprendizaje-servicio en cualquier ámbito.

El aprendizaje-servicio es un método por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio cuidadosamente organizado, que se dirige a la comunidad y busca las necesidades de la misma; que coordina una escuela primaria, secundaria, la Universidad o un programa de servicio a la comunidad con la comunidad; que contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica; que está integrado en el currículo académico de los estudiantes, fortaleciéndolo, o se integra en los componentes educativos de los servicios comunitarios en los que están implicados los participantes; que destina tiempo previamente programado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia de servicio. (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006: 19)

En esta definición intuimos la voluntad de sus redactores por ofrecer los rasgos que desde su punto de vista definen el aprendizaje-servicio:

- Se adquieren nuevos conocimientos y se produce desarrollo personal.
- Se requiere participación.
- Se exige una cuidadosa organización.
- Se tienen en cuenta las necesidades de la comunidad.
- Se precisa la coordinación entre la institución educativa y la comunidad receptora del servicio.

- Se fomenta la responsabilidad cívica.
- Se necesita integrar el aprendizaje-servicio en el currículum académico o en las propuestas formativas del centro educativo.
- Se prevé y se destina tiempo a reflexionar sobre la experiencia.

1.1.3. El aprendizaje-servicio como programa

Una mirada compartida entre amplios sectores educativos es aquella que considera el aprendizaje-servicio como un programa de intervención en la comunidad destinado a optimizar determinados aspectos de la realidad y a favorecer en los jóvenes el desarrollo de sus capacidades personales y cívicas mediante la acción directa en el medio.

El aprendizaje-servicio es una metodología de enseñanza y aprendizaje gracias a la cual los jóvenes desarrollan habilidades mediante el servicio a sus comunidades. Un buen programa de aprendizaje-servicio permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Las actividades en estos lugares pueden incluir lectura a los niños, supervisión de alumnos en edad escolar y en lugares de ocio, ayuda en tareas escolares, guía de museos, limpieza de barrios o grabación de historias orales con ancianos. (Halsted, 1998: 23-24)

Entre las aportaciones de esta definición destaca el papel prioritario que se concede al servicio, en tanto que permite a los jóvenes asumir tareas de responsabilidad. El hecho de que las actividades de servicio surjan a partir de las necesidades detectadas en la comunidad hace que tengan un carácter contextualizado y que carezca de sentido elaborar listados sobre posibles servicios. Sin embargo, creemos útil apuntar una primera propuesta de clasificación. Así, se puede distinguir entre servicios directos a personas y grupos, servicios que se realizan en el medio natural o cultural y servicios relacionados con tareas de reivindicación y sensibilización.

1.1.4. El aprendizaje-servicio como filosofía

Abordar el aprendizaje-servicio como filosofía no contradice que pueda concretarse en un programa de acción. Las definiciones que se encuentran en esta agrupación coinciden en considerar el aprendizaje-servicio como una manera de explicar la creación de vínculos sociales y una posibilidad para construir comunidades humanas basadas en la convivencia y la relación. Se insiste en la importancia de avanzar de la caridad a la justicia, del servicio a la satisfacción de las necesidades sociales y del éxito individual a la formación personal y colectiva.

El aprendizaje-servicio es un método de enseñanza que combina el servicio a la comunidad con la instrucción académica para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, así como la responsabilidad cívica. Los programas de aprendizaje-servicio comprometen a los estudiantes en un servicio comunitario bien organizado y pensado para paliar las necesidades locales, mientras desarrolla destrezas académicas, sentido de responsabilidad cívica y compromiso con la comunidad. (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006: 20)

La aproximación filosófica se orienta a señalar las grandes finalidades del aprendizaje-servicio. En la definición que hemos presentado sus autores señalan cinco elementos fundamentales que dan sentido al aprendizaje-servicio: desarrollar destrezas académicas, formar el pensamiento crítico-reflexivo, fomentar la sensibilidad hacia las necesidades del entorno, fortalecer el compromiso social y desarrollar el sentido de responsabilidad cívica.

1.1.5. El aprendizaje-servicio como pedagogía

Sin negar las anteriores miradas al aprendizaje-servicio, esta última aproximación pretende destacar los dinamismos psicopedagógicos que hacen del aprendizaje-servicio una práctica educativa. Es decir, quiere poner de relieve los mecanismos que activan los educadores y los procesos formativos que viven los participantes.

El aprendizaje-servicio es una forma de educación basada en la experiencia en la que los estudiantes se comprometen en actividades que relacionan las necesidades personales y de la comunidad con oportunidades intencionalmente diseñadas con el fin de promover el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. La reflexión y la reciprocidad son conceptos claves en el aprendizaje-servicio. (Jacoby, 1996: 5)

La aproximación pedagógica incorpora al contenido de las miradas anteriores elementos educativos que hacen del aprendizaje-servicio una práctica altamente formativa, como son la experiencia, la actividad reflexiva y las relaciones de reciprocidad. Recuperando las aportaciones anteriores, es evidente que la característica compartida por todas ellas es la vinculación entre actividades de servicio y de aprendizaje. Sin embargo, como hemos visto, la complejidad del aprendizaje-servicio permite profundizar en muchos otros aspectos.

Con la voluntad de sintetizar los elementos que consideramos más representativos, aportamos una definición abreviada del aprendizaje-servicio que nos puede ayudar a poner en marcha nuevas actividades y, posteriormente, nos centraremos en aquellos dinamismos psicopedagógicos que son propios de esta metodología.

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006: 22)

1.2. Complejidad del aprendizaje-servicio

Si consideramos las definiciones y las experiencias de aprendizaje-servicio encontramos una variedad de dinamismos que las caracterizan. Dinamismos que para facilitar su análisis se han agrupado en tres apartados: básicos, pedagógicos y organizativos. Los básicos se refieren al núcleo central de las experiencias de aprendizaje-servicio, aquello que en ningún caso puede faltar. Los pedagógicos abordan los dinamismos formativos que configuran las propuestas educativas. Y, por último, los organizativos tratan de los aspectos logísticos e institucionales del aprendizaje-servicio.

Tabla 1. Dinamismos del aprendizaje-servicio

Básicos	<p>Necesidades: Carencias o dificultades que la realidad presenta y que, tras ser detectadas, invitan a realizar acciones encaminadas a mejorar la situación.</p> <p>Servicio: Conjunto de tareas que se llevan a cabo de modo altruista y que producen un bien que contribuye a paliar alguna necesidad.</p> <p>Sentido del servicio: Apunta al impacto de la actividad realizada, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas.</p> <p>Aprendizaje: Adquisición espontánea o promovida por los educadores de conocimientos, habilidades, conductas y valores.</p>
Pedagógicos	<p>Participación: Intervención que llevan a cabo los implicados en una actividad con la intención de contribuir, junto con otros actores, a su diseño, aplicación y evaluación.</p> <p>Trabajo en grupo: Proceso de ayuda entre iguales que se dirige a la preparación y desarrollo de una actividad que se realiza conjuntamente.</p> <p>Reflexión: Mecanismo de optimización del aprendizaje, basado en la consideración de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos.</p> <p>Reconocimiento: Conjunto de acciones destinadas a comunicar a los protagonistas de la actividad que la han realizado correctamente.</p> <p>Evaluación: Proceso de obtención de información para conocer el desempeño de los participantes en una actividad y ofrecerles un <i>feedback</i> que les ayude a mejorar.</p>
Organizativos	<p>Partenariado: Colaboración entre dos o más instituciones sociales independientes, orientadas a la realización conjunta de una actividad.</p> <p>Consolidación: Proceso mediante el cual un centro educativo formal o no formal conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de aprendizaje-servicio.</p>

Fuente: GREM, 2014

1.2.1. Dinamismos básicos

Los dinamismos básicos se refieren a aquellos componentes que de ningún modo pueden faltar en una propuesta de aprendizaje-servicio: las necesidades, el servicio, el sentido del servicio y los aprendizajes. Las **necesidades sociales** en el aprendizaje-servicio son situaciones de carencia, injusticia o dificultad detectadas que invitan a comprometerse en la mejora de la calidad de vida, tanto de personas como de la comunidad o del entorno. Son el punto de partida de estos proyectos; para su identificación requieren un análisis crítico de los testimonios y vivencias de los afectados y los factores que las provocan. Cuanto mayor sea la implicación de los participantes en este análisis, mayor será su motivación y compromiso con el proyecto. En el proyecto, para determinar el nivel de presencia o incidencia de este dinamismo se debe tener en cuenta, por un lado, el grado

de implicación de los participantes en la detección y análisis de las necesidades y, por otro, la cantidad de actividades y tiempo dedicado para realizarlo.

Llamamos **servicio** a las tareas de trabajo real con carácter educativo que los participantes de un proyecto de aprendizaje-servicio llevan a cabo de manera planificada con el fin de dar respuesta a una necesidad social y realizar un bien útil para la comunidad. El servicio ofrece una clara oportunidad de aprender actuando y de contribuir, de forma auténtica y positiva, en un entorno que exige movilización y compromiso. Estas pueden ser tareas de sensibilización, denuncia, intercambio de conocimientos, intervención directa o recogida de recursos, entre otras; y pueden concretarse en ámbitos diversos como el acompañamiento a la formación, ayuda próxima a las personas, relación intergeneracional, preservación del medioambiente, participación ciudadana, conservación del patrimonio cultural o proyectos de cooperación. En cualquiera de estos casos, las actividades de servicio representan una aportación concreta, significativa y de calidad, y para ello es necesario destinar un tiempo, realizar tareas diversas y complejas y un cierto nivel de dedicación e implicación personal.

El **sentido del servicio** se refiere a la dimensión social y personal de la experiencia, por qué y para qué los participantes actúan de forma consciente ante una determinada situación (Béjar, 2000). Este dinamismo complementa la idea de servicio entendido como trabajo para la comunidad que se ha presentado en el párrafo anterior. Por un lado, el sentido del servicio hace referencia a la utilidad del mismo, es decir, su capacidad para dar respuesta satisfactoria a las necesidades sociales que atiende. Por otro lado, el sentido también depende de la toma de conciencia personal de las dimensiones sociales del servicio. Se trata de que los participantes no únicamente realicen las acciones previstas, sino de que sean conscientes del valor de su contribución a la comunidad de la que forman parte, que reconocen y con la que se muestran comprometidos.

El **aprendizaje** hace referencia a la adquisición de conocimientos, habilidades, conductas y valores, en este caso a través de la práctica. En las actividades de aprendizaje-servicio coexisten aprendizajes espontáneos, de los cuales los jóvenes se apropian mientras participan en la actividad, y aprendizajes que los educadores promueven a partir del diseño de tareas y ejercicios. Cada institución educativa determina qué aprendizajes quiere facilitar al colectivo al que se dirige. Mientras que en algunos casos se trata de propuestas muy definidas, en otros pueden quedar más difusas o no estar formalmente establecidas. Los criterios que se han considerado para definir la progresión del aprendizaje son la programación de actividades orientadas a la adquisición de aprendizajes y la vinculación de los aprendizajes a la actividad de servicio, refiriéndose a la actuación de los educadores.

1.2.2. Dinamismos pedagógicos

Los dinamismos pedagógicos abordan los aspectos formativos que configuran los proyectos de aprendizaje-servicio: la participación, el trabajo en grupo, la reflexión, el reconocimiento y la evaluación. La **participación** hace referencia a la relación que se produce entre la acción individual y el proyecto colectivo. Se desarrolla mediante la

práctica y repercute en la motivación del grupo hacia la actividad y el protagonismo que asume a lo largo del proceso (Hart, 1997; Trilla y Novella, 2001). En el aprendizaje-servicio, los jóvenes participan ideando propuestas, tomando decisiones, colaborando en la gestión, realizando acciones orientadas a lograr el objetivo común que tienen planteado o liderando un proyecto. Conseguir mayores niveles de participación en el grupo requiere, por parte de los adultos, intervenciones orientadas a esta finalidad, como planificar tareas, generar espacios de participación, delegar responsabilidades, animar la iniciativa de los jóvenes, confiar en sus posibilidades y acompañar el proceso. El criterio que se usa para discriminar el nivel de participación es la implicación de los jóvenes en las distintas fases de la actividad.

El **trabajo en grupo** es una forma organizativa de llevar a cabo las actividades del proyecto, en la que se generan procesos de ayuda entre iguales y nuevos aprendizajes. Esta ayuda entre iguales puede ser espontánea, pero generalmente es promovida con intención pedagógica. Es un dinamismo muy característico de la metodología del aprendizaje-servicio que se da entre personas que presentan un rol similar. Los procesos que se generan en el trabajo en grupo favorecen las relaciones interpersonales, crean vínculos afectivos, favorecen el intercambio, amplían cosmovisiones y desarrollan competencias fundamentales en los protagonistas, mejorando significativamente la calidad de la actividad (De la Cerda, 2013). Para determinar la presencia o incidencia de este dinamismo en el proyecto se contemplan dos criterios, el nivel de vinculación y relación entre los participantes y la intensidad e intencionalidad de las ayudas que se ofrecen (Pujolàs, 2008).

La **reflexión** es un mecanismo de optimización del aprendizaje; un dinamismo que parte de la experiencia vivida para profundizar y aprender de ella (Piaget, 1976). Se reflexiona al examinar lo vivido con atención, un proceso que provoca una mejora de los conocimientos y las competencias adquiridas. La reflexión también permite analizar las emociones que nos ha proporcionado la experiencia, así como mirar críticamente la realidad y dar sentido cívico al conjunto de la actividad (Dewey, 1989). En los proyectos de aprendizaje-servicio, la reflexión impide caer en un activismo superficial, ayuda a vincular el servicio y el aprendizaje, y otorga sentido personal y social a la actividad. Un aprendizaje-servicio de calidad requiere que se organicen de manera sistemática propuestas de reflexión (Eyler y Giles, 1999). En consecuencia, los criterios que han servido para establecer los niveles de reflexión tienen que ver con los momentos que se destinan a esta tarea y las actividades pensadas para facilitarla.

Aunque la idea de **reconocimiento** tiene otras acepciones, aquí entendemos que mediante la acción de reconocer una persona a otra ofrece distinción y agradecimiento, debido a una ayuda valiosa que anteriormente se ha recibido de ella (Honneth, 1997, 2010). En el ámbito educativo, el reconocimiento supone dos momentos sucesivos: primero, la valoración de la bondad de la tarea realizada por los educandos; en segundo lugar, los efectos formativos que tal reconocimiento causa en el desarrollo personal, desempeño competencial e implicación cívica de los participantes. En las actividades de aprendizaje-servicio, los principales medios por los que se expresa reconocimiento son el

refuerzo positivo del profesorado, la reciprocidad de los beneficiarios directos del servicio, o de la entidad social que lo ha organizado, y la distinción cívica que puede mostrar la Administración pública o la ciudadanía. Los criterios para establecer los niveles de este dinamismo se basan en la existencia de actividades específicas previstas, así como en la presencia de una pluralidad de actores en las actividades de reconocimiento.

Al hablar de la **evaluación** de los resultados, nos referimos a un dispositivo y a un proceso en el que los educadores aplican instrumentos y se realizan diferentes actividades que tienen una doble orientación: por un lado, regular las dificultades durante el proceso al tiempo que se evidencian los aprendizajes; por otro, valorar los resultados con intención prescriptiva de acreditar, pero también de mejorar su diseño y aplicación (Sanmartí, 2007). En este sentido, los proyectos de aprendizaje-servicio favorecen el desarrollo de muchas competencias básicas y facilitan su evaluación al realizarse en situaciones reales. Para establecer los niveles de la evaluación en los proyectos se tienen en cuenta el grado de definición de un plan de evaluación, la diversidad de elementos evaluables y el grado de participación del alumnado en su propia evaluación.

1.2.3. Dinamismos organizativos

Finalmente, los dinamismos organizativos abordan los aspectos logísticos e institucionales del aprendizaje-servicio: el partenariado, la consolidación en centros y entidades. El **partenariado** es un proceso de búsqueda de un acuerdo entre, al menos una entidad social, que aporta el servicio, y un agente educativo, que proporciona al proyecto los elementos para convertirlo en un proceso de aprendizaje (Jacoby, 2003). Desde el inicio del proyecto, entre los participantes se deberán pactar los roles, las funciones y responsabilidades. Las relaciones de partenariado permiten optimizar los recursos, el trabajo común, el servicio y los aprendizajes. Esta interrelación a veces puede generar cambios internos en las concepciones y metodologías de trabajo, que de entrada se requiere que sean de tipo colaborativo. Para graduar el nivel de presencia del partenariado debe considerarse, por un lado, la existencia o no de *partners* desde el inicio del proyecto y, por otro, el grado de participación y elaboración conjunta del diseño y del desarrollo del proyecto.

La **consolidación en centros y entidades** es un proceso de instauración que se puede iniciar con una práctica incipiente y continuar con momentos de impregnación, integración y asimilación en diferentes niveles e intensidades, hasta llegar a formar parte de la cultura del centro educativo o de la entidad. En este proceso pueden intervenir diferentes elementos o aspectos propios de cada institución que contribuyen a que cada caso pueda ser diferente. El mismo contexto social, los principios y líneas metodológicas, los equipos docentes y profesionales, la organización, los recursos, la cantidad o el impacto de los proyectos, entre otros elementos, interactúan, moldean y condicionan los procesos (Furco, 2003). Para establecer los niveles o grado de consolidación del aprendizaje-servicio es importante tener presente: la difusión y aceptación de los

proyectos, su evaluación e impregnación de la programación, la organización y la identidad del centro o entidad (Tapia, 2006).

1.3. ¿Por qué merece la pena impulsar el aprendizaje-servicio?

Merece la pena que la Universidad incorpore el aprendizaje-servicio por múltiples motivos. A continuación, y de manera telegráfica, enumeramos algunos de los más relevantes:

- El aprendizaje-servicio está en las antípodas de una educación que busca por encima de todo el éxito individual. Es una contribución a un cambio cultural que debe promover valores como la solidaridad, la cohesión social y una mayor igualdad.
- El aprendizaje-servicio concreta la ayuda mutua en una triple dirección: como cooperación con los iguales, como solidaridad con las personas a quienes se ofrece colaboración y como responsabilidad cívica, en la medida en que el servicio es una contribución al bien común.
- El aprendizaje-servicio no solo es ayuda a los demás, sino un ejercicio muy potente de autoayuda. El altruismo provoca múltiples beneficios a quien lo ejerce: emociones positivas, autoestima, sentimiento de utilidad, orgullo por la tarea realizada, sentido y proyecto vital. Además es un buen antídoto frente al estrés, la ansiedad, la tristeza y la soledad.
- El aprendizaje-servicio es una propuesta pedagógica que puede despertar el interés, el sentido crítico y la voluntad de participar en causas de muy distinta naturaleza: es un buen instrumento para tomar conciencia crítica de la realidad.
- El aprendizaje-servicio se fundamenta en una manera de entender la ciudadanía que va más allá del reconocimiento de derechos y del acuerdo sobre algunas normas comunes. Entiende la ciudadanía como participación informada, responsable, activa y en colaboración en proyectos que busquen el bien del conjunto de la sociedad.
- El aprendizaje-servicio es una metodología idónea para la adquisición de valores. La manera de aprender de verdad un valor es practicándolo, reflexionando sobre lo que se ha llevado a cabo y sintiendo satisfacción por el conjunto del proceso. No es exagerado afirmar que las prácticas de aprendizaje-servicio son verdaderos espacios de producción y transmisión de valores.
- El aprendizaje-servicio vincula la mejora de la formación del alumnado con el compromiso cívico. No puede haber un buen aprendizaje profesional sin compromiso cívico, pero el compromiso cívico tampoco será de calidad si se desvincula del conocimiento. Estamos ante una metodología que une aprendizaje y valores para dar la máxima fuerza a ambos.

1. El contenido de este capítulo proviene directamente de investigaciones y escritos anteriores en los cuales han participado los firmantes (GREM, 2014; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006; Puig, 2009; Rubio, Puig, Martín y Palos, 2015).

2. Ubicar los proyectos de aprendizaje-servicio: experiencias en la Universidad de Barcelona

— Grup ApS (UB)
www.ub.edu/grupapsub

La mejor manera de comprender el sentido y la potencialidad de los proyectos de aprendizaje-servicio en los diferentes ámbitos y etapas educativas acostumbra a ser a través de las propias experiencias. No ocurre de manera distinta en el caso de los proyectos de aprendizaje-servicio en educación superior. De ahí el contenido de las próximas páginas.

En este capítulo se presentan diferentes actividades de aprendizaje-servicio que pretenden mostrar la versatilidad de la propuesta, tanto en lo que a espacios de ubicación como a áreas de conocimiento se refiere. De esta manera se demuestra que en una universidad en la que se promueve y/o apuesta por el aprendizaje-servicio pueden desarrollarse experiencias en los diferentes cursos, desde diversos formatos, así como también con distintas facultades y grados universitarios.

De la misma manera que ocurre en otras universidades, el Grup ApS (UB) trabaja, desde hace unos años, para la promoción y el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad de Barcelona. De aquí en adelante, se presentan algunas de las experiencias que durante este tiempo se han podido identificar o poner en marcha dando lugar a proyectos de aprendizaje-servicio. Algunos nacieron sin saber el nombre de la metodología que se estaba llevando a cabo; después, conocer el aprendizaje-servicio ha servido para profundizar en el sentido y potencial de las mismas, así como también plantear líneas de revisión y mejora. Otros, son fruto ya de la tarea de difusión y diseño de propuestas de aprendizaje-servicio desde las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad.

El capítulo se organiza en cinco apartados diferentes que se corresponden precisamente con los cinco espacios que se han identificado para ubicar y reconocer el aprendizaje-servicio en la institución universitaria y que abarcan las experiencias de ApS en las asignaturas, las prácticas, los trabajos de final de grado y trabajos de final de máster, los proyectos con reconocimiento de créditos y, finalmente, también alguna experiencia de carácter interdisciplinar.

2.1. Aprendizaje-servicio en asignaturas

Un primer espacio en el que los proyectos de aprendizaje-servicio pueden concretarse es en las asignaturas, de carácter obligatorio u optativo, aprovechando los créditos prácticos y de trabajo autónomo que estas contemplan para su desarrollo. Seguramente se trata de una línea de crecimiento clave para el aprendizaje-servicio en una universidad, puesto que permite implicar mayor número de profesorado.

Cuando la propuesta se incorpora en una asignatura, el último responsable del proyecto es el profesor o la profesora, quien debe encargarse directamente de su seguimiento, vinculación con el contenido de la materia y evaluación. En este sentido, resulta clave la identificación de los contenidos y competencias de la misma que pueden desarrollarse a través de la actividad de servicio, así como también el hecho de incorporar la propuesta en el plan docente de la materia. Se trata fundamentalmente de introducirla en los apartados de metodología y evaluación de los aprendizajes. En relación con ello, también cabrá decidir si la participación en el proyecto es de carácter obligatorio para todos los estudiantes o, por el contrario, se propone alguna vía alternativa a quienes no opten por el aprendizaje-servicio.

2.1.1. Implementación de iniciativas que promuevan el desarrollo sostenible de nuestro entorno

Facultad de Biología. Grado de Ciencias Ambientales. Asignatura obligatoria: *Desarrollo Sostenible*. Parteneriado: diferentes entidades que trabajan temas de sostenibilidad.

El proyecto se desarrolla en el marco de una asignatura de tercer curso de carácter multidisciplinar (se imparte también en la Facultad de Economía y Empresa y en la Facultad de Geografía e Historia), en la que se trabajan aspectos de alimentación, población, metabolismo social y transición hacia la sostenibilidad. Respondiendo a la demanda del estudiantado de cursos anteriores de poder trabajar más en contacto con la realidad, la asignatura de *Desarrollo Sostenible* funciona como un proyecto global de aprendizaje-servicio. En ella, los estudiantes deben idear y desarrollar por grupos un proyecto relacionado con la mejora de la sostenibilidad social o medioambiental, trabajando conjuntamente con una entidad local que elegirán de un listado preestablecido. Los proyectos que se llevan a cabo deben estar vinculados con algún bloque de contenido propio de la asignatura; además, son presentados oralmente al final de curso.

2.1.2. Aprendizaje-servicio de lengua catalana

Facultad Filología. Grado de Filología Catalana. Asignatura obligatoria: *Lengua Catalana I*; Parteneriado: AFANOC, Susoespai, Save the Children, FECEC, Esplais, Asociación El Turó, asociaciones culturales y Cáritas.

La experiencia la llevan a cabo estudiantes que, en el marco de una asignatura obligatoria de primer curso, trabajan conjuntamente con diferentes entidades sociales y educativas para reforzar las habilidades lingüísticas de los niños y las niñas que participan

en ellas. Además de ofrecer un servicio directo a la tarea de estas entidades, los estudiantes aprenden contenidos clave y directamente vinculados a la materia; se trata de contenidos tales como el hecho de fomentar la expresión escrita o potenciar el uso lingüístico a través de actividades más allá de las reglas y de la gramática.

2.1.3. Identidades y espejos: la creación de identidad comunitaria del barrio de La Mina²

Trabajo Social. Facultad de Educación. Grado de Trabajo Social. Asignatura: *Comunicación y Documentación del Trabajo Social*; Partenariado: Plataforma de Educación Social La Mina-Salesianos Sant Jordi y equipo de desdelamina.net.

El proyecto persigue como finalidad participar en la transformación social de La Mina, a partir de promover el protagonismo de los vecinos en sus mismos procesos de transformación. A su vez, se fomenta el periodismo social como modelo de comunicación y recuperación de la memoria histórica de los vecinos, se incentiva el uso de las redes sociales y se empodera a las personas, entidades y proyectos en la gestión de su presencia en internet. Para ello, los estudiantes se forman en relación con el contexto del barrio y realizan un análisis crítico de noticias de prensa en el barrio, así como también entrevistas a los propios vecinos y vecinas con el objetivo de reconstruir los estereotipos vigentes. La propuesta de esta experiencia se inserta en la tarea realizada desde el grupo Trans@net que ha desarrollado un programa para implementar la metodología aprendizaje-servicio desde el primer curso hasta cuarto de Trabajo Social con el objetivo de fortalecer el proceso de aprendizaje del estudiantado y potenciar su compromiso como futuros profesionales del trabajo social.

2.2. Aprendizaje-servicio en las prácticas

En segundo lugar, los proyectos de aprendizaje-servicio también pueden ubicarse en las prácticas (curriculares o extracurriculares) que muchos grados incluyen en su plan de estudios. Nuevamente se trata de encontrar espacios ya existentes para redefinirlos en términos de esta propuesta metodológica.

Las prácticas en convenio con entidades sociales, administraciones u otras instituciones resultan un espacio idóneo para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en algunas disciplinas, puesto que estas ya implican la realización de tareas aplicadas en espacios fuera de la Universidad. Además, las prácticas también cuentan, en casi todos los casos, con algún tipo de coordinación o estructura organizativa que asegura las relaciones de partenariado y vela por su buen desarrollo. El cambio más significativo de las habituales prácticas en relación con aquellas que se realizan en clave de aprendizaje-servicio recae, en primer lugar, en que estas últimas no solo deben partir del objetivo de formar al estudiantado, sino también de la búsqueda de respuestas a necesidades reales que se concretan en las entidades. Por otro lado, también deben incorporar la práctica reflexiva como un eje de trabajo fundamental durante todo su desarrollo. De esta manera, se abren nuevos núcleos de reflexión además de la propia identidad profesional; por ejemplo, la calidad del servicio, el impacto y el sentido social de la tarea realizada o la dimensión política que subyace a este tipo de prácticas.

2.2.1. El «derecho al Derecho» («dret al Dret»)

Facultad de Derecho. Grado de Derecho. Prácticas (y trabajos de final de grado, trabajos de final de máster y seminarios). Partenariado: diferentes entidades sociales y otras instituciones.

El proyecto que se conoce como «derecho al Derecho» es la manera en que se sistematizan los proyectos de aprendizaje-servicio en la Facultad de Derecho. El proyecto permite concretar y organizar la tarea que se realiza desde alrededor de quince clínicas jurídicas diferentes.³ Las clínicas jurídicas son espacios de formación teórica y práctica en las que se presta un servicio a la comunidad, con la voluntad de encontrar la solución a problemas que afectan a personas en riesgo de exclusión social que tengan menos posibilidades de acceder a apoyo legal y en la defensa de intereses públicos. En estas, los estudiantes ofrecen apoyo a abogados de oficio y entidades sociales en temas legales. Ello se concreta en la preparación de informes, en los talleres, el asesoramiento jurídico, la publicación de textos, la organización de jornadas o la realización de trabajos de investigación. A través de todos estos servicios, el estudiantado aprende conocimientos propios del ejercicio de la profesión, se prepara en competencias de comunicación, asesoramiento y acompañamiento personal, a la vez que se aproxima a la vertiente más social del derecho.

2.2.2. Estancias en prácticas tuteladas y promoción de la salud

Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación. Grado de Farmacia. Prácticas tuteladas. Partenariado: diferentes centros cívicos, escuelas y centros educativos de Secundaria, centros de formación profesional y asociaciones de enfermos.

Las prácticas tuteladas de último año de Farmacia contemplan una parte de las tareas en clave de aprendizaje-servicio. Durante la materia de promoción de la salud, en el primer semestre, los estudiantes reciben a través de una asignatura formación específica sobre educación para la salud, que, después en el segundo semestre, tendrán que revertir en una propuesta formativa concreta. De esta manera, durante las prácticas deben dar respuesta a una necesidad de formación diseñando una intervención y generando los materiales necesarios (dípticos, juegos educativos o vídeos, entre otros) para la promoción de la salud o prevención de enfermedades. Estas propuestas tratan temáticas relativas al ámbito de la salud desde una perspectiva personal, familiar o comunitaria, con la voluntad de alcanzar estilos de vida saludables en la población y trabajar un concepto amplio de salud.

2.3. Aprendizaje-servicio en los trabajos de final de grado y trabajos de final de máster

Los trabajos de final de grado y trabajos de final de máster en clave de aprendizaje-servicio son propuestas previamente acordadas con agentes sociales y dirigidas a resolver problemas sociales. Esta tercera posible ubicación para los proyectos de aprendizaje-servicio puede orientar a los estudiantes en el momento de decisión sobre qué trabajo realizar, abriendo espacios de encuentro entre sus intereses personales y las necesidades reales del entorno.

Introducir este formato de proyectos de aprendizaje-servicio en unos estudios supone algunas tareas, como elaborar un listado de propuestas de investigación a partir de las necesidades definidas por las entidades; difundirlo entre estudiantado y profesorado de último curso que puedan interesarse por los temas propuestos; redefinir conjuntamente entre tutor, estudiante y entidad el objetivo y alcance de la tarea a realizar; llevar a cabo la investigación en colaboración directa con la entidad; y comunicar los resultados; para posteriormente evaluar el proceso y definir nuevos temas de investigación para el futuro.

2.3.1. TFG de Proyectos Sociales

Facultad Economía y Empresa. Grados de Administración y Dirección de Empresas, Economía y Sociología. Partenariado: FETS (Finanzas Éticas y Solidarias).

Los estudiantes de la Facultad de Economía y Empresa pueden llevar a cabo la investigación correspondiente a su trabajo de final de grado sobre propuestas de estudio planteadas por una entidad que promueve las finanzas éticas. Esta experiencia permite a los estudiantes que escogen esta opción conocer de primera mano lo que representa la banca y las finanzas éticas como alternativa viable al sistema financiero tradicional, profundizando en una temática no abordada directamente en otros espacios y momentos del grado y abriendo espacios para la reflexión y el desarrollo del espíritu crítico de los futuros profesionales. A la vez, su tarea contribuye a dar respuesta a algunos de los temas o propuestas planteadas por la propia entidad, como el análisis del perfil del cliente de la banca ética en Cataluña, la valoración del impacto social de las finanzas éticas o el análisis de los proyectos financiados por las entidades de finanzas éticas en Cataluña, entre otros.

2.3.2. Trabajos de final de grado en Enfermería

Enfermería. Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud. Grado de Enfermería. Partenariado: CAP Santa Eulalia, CAP Bellvitge, Centro de Educación Especial, Centro Joven de Anticoncepción y Sexualidad de la Asociación de Planificación Familiar de Cataluña y Baleares (CJAS), Colegio Oficial de Enfermeras y Enfermeros de Barcelona (COIB), Universidad de la Experiencia, Facultad de Filología (estudios árabes) de la Universidad de Barcelona y Proyecto Educativo de Begues (PEB) + CAP Begues + Ayuntamiento de Begues.

En este tipo de proyectos, los trabajos de final de grado en clave de aprendizaje-servicio ofrecen al estudiantado participante la oportunidad de realizar aprendizajes con un valor añadido, especialmente en la adquisición de competencias relacionadas con la promoción y la educación para la salud, el compromiso ético y la responsabilidad social de las curas enfermeras. A modo de ejemplo, algunos de los trabajos llevan por título: «Aplicaciones de las técnicas energéticas en niños y jóvenes», «Ninguna enfermera sola: atención a enfermeras jubiladas», o «Taller de promoción de la actividad física y alimentación saludable».

2.3.3. Trabajos de final de grado en Bellas Artes

Facultad de Bellas Artes. Grado de Bellas Artes. Partenariado: Centro de Arte Contemporáneo y Sostenibilidad (CACiS) y Escuela La Sínia (Sant Boi de Llobregat, Barcelona) y Experimentem amb l'Art (Barcelona).

Algunos de los trabajos de final de grado que se ofrecen en la Facultad de Bellas Artes tienen como objetivo que los estudiantes lleven a cabo su tarea colaborando en las respuestas a las necesidades de la comunidad en diferentes contextos. Esta línea de trabajo ha dado lugar a trabajos de final de grado como los titulados: «Producción artística sostenible y respetuosa con la naturaleza y participación con el entorno social: actividades locales» y «Cocreación con el alumnado de Primaria para la experimentación científica y artística y exteriorización de los resultados, vínculos sociales».

2.4. Aprendizaje-servicio como reconocimiento de créditos

Una cuarta vía de concreción para los proyectos de aprendizaje-servicio se produce a través del reconocimiento de créditos. Actualmente, esta opción supone la posibilidad de convalidación de hasta seis créditos.

En este caso se trata de propuestas que se ofrecen a todos los estudiantes en el marco de unos estudios, una facultad o incluso, podría darse en toda la Universidad. Su diseño supone la identificación de propuestas cuya tarea de servicio pueda ser de relieve para el desarrollo de competencias específicas o transversales compartidas por estudiantes de diferentes cursos, grados o facultades. Su gestión, seguimiento y evaluación requieren una figura o instancia que pueda garantizar su coordinación.

2.4.1. Proyecto «Ruiseñor» (Projecte «Rossinyol»)⁴

Facultad de Educación. Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía, Educación Social y Trabajo Social. Partenariado: Fundación Servei Solidari.

Se trata de un proyecto de mentoría social en el que estudiantes de segundo a cuarto de la Facultad de Educación pueden implicarse en el acompañamiento de un adolescente de alguno de los barrios de Barcelona con alta tasa de fracaso escolar y otras problemáticas añadidas. A lo largo del tiempo que dura el proyecto, ambos se encuentran una vez a la semana y realizan actividades en el ámbito del ocio con la intención de descubrir el entorno de la ciudad, de modo que se crea entre ellos una relación de confianza y respeto. El proyecto, que en otras universidades se presenta como un programa de voluntariado universitario, puede desarrollarse en clave de aprendizaje-servicio cuando la experiencia de mentoría se acompaña con la reflexión respecto a los aprendizajes fundamentales para el futuro profesional del ámbito educativo y social, como el vínculo, la relación educativa o la educación como acompañamiento, entre otros. Este proyecto es uno de los que se coordina desde la Oficina de Aprendizaje-servicio de la Facultad de Educación⁵ de la Universidad de Barcelona.

2.4.2. Atención sanitaria en zonas urbanas socialmente deprimidas

Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud. Partenariado: Cruz Roja (Servicio de Atención y Prevención Sociosanitarias, SAPS).

Los estudiantes de Medicina de cursos clínicos se suman a la atención a personas que habitualmente no entran en contacto con los centros sanitarios y sociales que utilizan la mayor parte de la población (como es el caso personas que consumen drogas no legales o que ejercen la prostitución). El proyecto permite familiarizar al estudiante en un tipo de asistencia más allá del hospital, asistencia diferente a la que se realiza en los centros de atención primaria; también le implica de manera directa en la tarea de un equipo multidisciplinar y le acerca los programas de disminución de riesgos.

2.5. Proyectos interdisciplinarios de aprendizaje-servicio

En último lugar, y en otro orden de los espacios planteados hasta ese momento, también se quiere mostrar la posibilidad de que el aprendizaje-servicio ofrece el desarrollo de propuestas interdisciplinarias. Sin duda, este es uno de los retos de futuro en el camino para seguir avanzando en la innovación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio. Pues las necesidades sociales que se abordan desde este tipo de proyectos habitualmente son complejas y abren la oportunidad de ser analizadas y trabajadas desde diferentes áreas o disciplinas.

Los proyectos de carácter interdisciplinar pueden tener diferentes modalidades. Estos pueden realizarse entre estudiantes de diferentes asignaturas o facultades, trabajando conjuntamente o por la misma causa. En estos casos, lo realmente importante es identificar una necesidad que permita el trabajo colaborativo y con sentido desde diferentes áreas; también generar un equipo de trabajo interdisciplinar por parte del profesorado para el diseño, la implementación y la evaluación del proyecto.

2.5.1. Compartir ideas. La Universidad va al instituto⁶

Diferentes facultades de la Universidad de Barcelona⁷ con espacios de ubicación y reconocimiento propios según cada caso. Partenariado: Consorcio de Educación de Barcelona (con los centros educativos de Secundaria).⁸

Estudiantes de diferentes grados y másteres preparan conferencias-taller sobre temas de interés general, relacionados con sus estudios, y las imparten en institutos de enseñanza secundaria de Barcelona. En todos los casos se trata de compartir conocimiento y conversar sobre un tema que se desarrolla en un grado universitario y que puede ser de relieve en los centros de Secundaria. La voluntad es ofrecer espacios de información, análisis crítico y debate con los jóvenes para poder profundizar en algunos temas de interés. Para ello, se difunde a todos los centros educativos de Secundaria de la ciudad de Barcelona, a través del Consorcio de Educación de Barcelona, un catálogo de más de 60 posibles conferencias-taller organizadas según los diferentes ámbitos de conocimiento de Bachillerato. A partir de las peticiones recibidas, los estudiantes preparan sus conferencias-taller. Para ello, además de documentarse, organizar y sistematizar el tema de la conferencia-taller, reciben una formación en oratoria y dinámicas participativas para poder ajustar la propuesta al alumnado de Secundaria. Cada facultad decide la forma de incorporación o reconocimiento de este proyecto (como parte de una asignatura, como reconocimiento de créditos, etc.).

A continuación, se señalan, a modo de ejemplo, algunos de los títulos de la última edición del proyecto. En el ámbito artístico, algunas de las conferencias-taller fueron «Arte, luz y vida», «Accionemos con métodos de creación de artistas» o «Vivencias desde el arte, la naturaleza y la sostenibilidad». En el ámbito social y humanístico, algunos de los títulos propuestos fueron: «¿Qué podemos saber de nuestro pasado lingüístico a través del presente?», «Las multinacionales: ¿tienen deberes?» o «Emprendedores en el aula». Finalmente, en el ámbito científico, algunos de las

conferencias-taller presentadas fueron: «¿Qué hacer y no hacer en situaciones de emergencia?», «Somos polvo de estrellas», «Del Big Bang al planeta Tierra» o «Prevención del cáncer de piel», entre muchas otras.

2. Para más información puede visitarse el espacio web del proyecto <http://identitatsimiralls.desdelamina.net/>.
3. Actualmente, las clínicas jurídicas abordan temáticas tan diversas como: derechos humanos, centros penitenciarios, mujer, derechos civiles, derechos sociales, extranjería, lucha contra la impunidad, derecho inmobiliario y mediación, protección de la infancia y la adolescencia, género y derecho antidiscriminatorio, derechos de las personas, sindicaturas locales y buena administración, medioambiente, consumidores, diversidad funcional y la clínica jurídica general. Para mayor información sobre este proyecto puede consultarse la página web propia del proyecto en: <http://www.ub.edu/dretaldret>.
4. Cabe reconocer el papel de la Universidad de Girona y, especialmente, la aportación de Jordi Feu respecto a esta experiencia desde sus inicios.
5. Para saber más de la Oficina de ApS de la Facultad de Educación: <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/aps>.
6. «Compartir ideas. La Universidad va al instituto» es un proyecto reconocido como Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Barcelona (2015PID-UB/150).
7. Actualmente participan en el proyecto las facultades de Bellas Artes; Biología; Ciencias de la Tierra; Derecho; Economía y Empresa; Educación; Farmacia y Ciencias de la Alimentación; Filología; Medicina y Ciencias de la Salud (Medicina y Enfermería).
8. Para más información sobre la experiencia puede visualizarse un vídeo de presentación sobre la misma en: <http://www.ub.edu/ubtv/es/video/compartir-ideas-la-Universidad-va-al-instituto>.

3. El aprendizaje-servicio desde la voz de sus participantes

— **Mireia Esparza**

Profesora de la Facultad de Biología de la Universidad de Barcelona
mesparza@ub.edu

— **Victoria Morín**

Profesora de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona
victoriamorinf@ub.edu

Dar paso a las voces de los participantes en los proyectos de aprendizaje-servicio significa estar dispuesto a escuchar, comprender y aprender, de forma compartida, de todo aquello que la experiencia nos ofrece. No es fácil abandonar el papel preponderante que a menudo asume el profesorado en los procesos de aprendizaje y otorgar protagonismo a los otros participantes, pero únicamente con una visión global se puede entender todo lo que el aprendizaje-servicio puede aportar, y solo con la complicidad de todas las partes se puede lograr el éxito del proyecto. En este capítulo pretendemos profundizar en las diversas voces que, a nuestro entender, dan pleno sentido a los proyectos de aprendizaje-servicio. Y lo queremos llevar a cabo dando especial relevancia al propio discurso de algunas personas que han vivido de primera mano estas experiencias.⁹

3.1. Estudiantes

Las motivaciones que llevan al estudiantado a participar en los proyectos de ApS no difieren mucho de las del profesorado. Así, la ilusión de contextualizar su aprendizaje en el mundo real y añadir valor social a su formación está a menudo detrás de su elección.

Entre los aspectos más concretos que manifiesta el estudiantado como motivador de la participación, cabe destacar el de la autonomía en el aprendizaje. La posibilidad de participar activamente durante las diversas fases de los proyectos y de tener capacidad de dirigir el propio aprendizaje son aspectos que contribuyen a un mayor compromiso durante todo el proceso. La experiencia de contribuir desde el primer momento al desarrollo de los proyectos imprime un sentido de responsabilidad, a la par que de motivación.

Nosotros somos los que dirigimos lo que aprendemos. Está claro que nos ayudan los profesores, pero no podemos llegar a una tutoría sin haberla preparado, ni a la visita del centro sin saber qué preguntar, ni al día de la intervención sin haber ensayado y sin estar seguros de que dominamos el tema. (Estudiante, MBS)

En este proyecto se participa activamente desde el primer momento: prepararte en oratoria, buscar la información, preparar el material, ensayar y realizar las intervenciones. (Estudiante, ALG)

La relación del estudiantado con el profesorado en los proyectos de aprendizaje-servicio también varía respecto a los parámetros clásicos. El hecho de compartir un objetivo común contribuye a que la relación entre ambos vaya más allá del enseñar-aprender. La planificación conjunta de un servicio a la comunidad permite establecer relaciones de interdependencia en las que todo el mundo es necesario. En este contexto, el reconocimiento por parte del profesorado es un elemento indispensable para el aprendizaje de máximo nivel o intensidad, aprendizaje que va más allá del meramente académico. El profesorado puede llegar a ser un modelo en aspectos difíciles de aprender, como la implicación, la responsabilidad, el trabajo en equipo, etc.

Que la profesora esté disponible en la fase de preparación y durante la realización ayude a tener confianza y a avanzar, porque se pueden corregir errores. (Estudiante, EFM)

Durante todo el proyecto recibimos el *feedback* de la profesora, y eso hace aprender más, porque motiva y se puede ir mejorando. Nos ha transmitido su implicación y su entusiasmo. (Estudiante, AMG)

Por tu parte teníamos el apoyo, nos ibas guiando, nos ibas animando... Se nota mucho cuando tienes una figura que sabes que si tienes una duda siempre está disponible. A cualquier hora contestabas... y eso se agradece. (Estudiante, ACC)

Además del reconocimiento por parte del profesorado, los estudiantes también identifican como un elemento importante el reconocimiento que reciben de las entidades. Así, perciben que su intervención tiene sentido y sirve para alguna cosa que es bien valorada por una comunidad externa a la universitaria. Por otra parte, la buena disposición de las entidades y la atención personalizada que reciben los estudiantes,

hacen que se sientan más seguros y apoyados en su práctica. Este aspecto puede ser muy importante en la valoración posterior que el estudiantado haga y en su disposición para participar en proyectos futuros con entidades diferentes.

Claro, el refuerzo positivo también ha venido verbalizado, porque nos han dado las gracias, pero también lo hemos visto con todas las facilidades que nos han puesto. (Estudiante, DBA)

Han sido muchas las facilidades que nos han puesto, y, ante el hecho de no encontrarnos limitaciones, ni recursos, ni tal..., hemos podido continuar con la idea que teníamos desde el principio y nos han apoyado en todo. (Estudiante, EFM)

Este sentimiento de apoyo se ve reforzado por el hecho de trabajar en colaboración con otros compañeros. Así, los estudiantes desarrollan la competencia de trabajo en equipo, ven las dificultades que ello comporta y valoran los aspectos positivos a partir de la propia experiencia. A menudo, competencias transversales como esta son complicadas de desarrollar en contextos no reales; en este sentido, los proyectos de aprendizaje-servicio pueden facilitar que el trabajo colaborativo entre el estudiantado y las entidades sea genuino.

Al principio fue muy difícil, porque éramos un grupo que no nos conocíamos y con estilos diferentes de trabajar..., pero, cuando conseguimos organizarnos, fuimos mejorando. (Estudiante, CDM)

Yo creo que, primero entre nosotros (o sea, el refuerzo que nos hemos dado como de grupo), ha sido muy positivo, porque siempre ha habido una actitud de ayuda, nunca de suplir, y todos hemos estado al lado de los demás y viendo qué necesitábamos... Yo ayudo y tú me ayudas. (Estudiante, EFM)

Un elemento importante en los proyectos de aprendizaje-servicio es el aprendizaje reflexivo y la consciencia que toma el estudiantado de cómo es su propio proceso de adquisición de competencias. Esta consciencia le da una capacidad crítica que no obtiene con otras metodologías de enseñanza y que lo preparan para futuros aprendizajes.

Y creo que esto también nos ha servido para aprender cómo eres tú misma y cuál es tu manera de aprender y de explicar a otras personas las cosas. (Estudiante, AAC)

Se nos ha implicado en diferentes actividades y se nos ha hecho pensar. Ver que hay maneras mucho más próximas de enseñar. (Estudiante anónimo)

La reflexión crítica me ha dado ideas para llevar a cabo en nuestra conferencia-taller. (Estudiante anónimo)

El hecho de aprender a enseñar a otros nos ayuda a conseguir un nivel de conocimientos muy elevado; reflexionamos sobre todo, ya que tenemos la responsabilidad de transmitir la información de una manera adecuada. (Estudiante, AMG)

Este proceso autorreflexivo, de conocimiento personal y profesional, deriva también en un sentimiento de autorrealización en el estudiantado. La vivencia del proceso de

participación en los diversos proyectos, cuando es reflexiva, ya sea de forma individual o compartida, genera la sensación de estar obteniendo un aprendizaje de calidad. Se percibe la diferencia respecto a otras formas de aprender y eso comporta una autovaloración más positiva, una autopercepción de mayor capacidad y, como consecuencia, de buena autoestima.

Nos sentimos muy realizadas a través de esta experiencia, por muchos motivos: hemos integrado mejor los conocimientos referentes al taller y los que se corresponden con nuestra disciplina; hemos desarrollado habilidades comunicativas y docentes muy importantes en el marco de la educación para la salud; hemos mejorado nuestras capacidades de búsqueda bibliográfica y sobre las bases de datos; hemos mejorado nuestra capacidad de trabajar en equipo; hemos ganado seguridad, confianza y criterio. (Estudiante, ACC)

Otro de los elementos clave del aprendizaje-servicio es el «aprender haciendo», es decir, la importancia de la práctica en el proceso de aprendizaje. El trabajo con la comunidad deviene un elemento de acción que estimula que se pongan en marcha muchas capacidades cognitivas y emocionales que contribuyen a la adquisición de competencias específicas. Además, enlazando con la idea de la reflexión anteriormente mencionada, si esta se realiza sobre la propia práctica, permite que el aprendizaje sea más profundo y significativo.

Son unas técnicas que no hubiésemos podido aprender sin practicarlas. Si no hubiese sido por eso... Sí, sabes que existen, pero no sabes cómo van ni cómo se hacen... Y gracias a hacerlo, lo hemos podido probar y aprender. (Estudiante, ALG)

Y no solo hacer un trabajo teórico e ir a clase, presentarlo y decir: «ya he acabado», sino hacer un proyecto, sentirlo tuyo; y una vez que lo has sentido tuyo, es más fácil todo. (Estudiante, ALG)

Este sistema de preparación previa del contenido y posteriormente hacerlo permite interiorizar mejor y, además, hacer intervenciones reales al mismo tiempo que aprendemos la teoría en la Universidad. Es un sistema que nos provee de experiencias provechosas para nuestro futuro desarrollo de la profesión. (Estudiante, EFM)

A menudo, este aprendizaje práctico y significativo lleva al estudiantado al descubrimiento de nuevas opciones de la profesión que hasta ese momento no se habían tenido en cuenta. De nuevo, la implicación con la comunidad provoca que los estudiantes se sientan interpelados en aspectos personales que pueden configurar una nueva visión de sí mismos y de sus capacidades; por tanto, de sus alternativas como futuros profesionales.

Gracias a este trabajo he visto otra vertiente de la enfermería. No sé... Durante la carrera es como si te centraras mucho en la parte asistencial, y yo me he dado cuenta de que lo que más me gusta es la educación para la salud. Sí, todo esto de la docencia me gusta mucho, y ha sido gracias a este trabajo..., en el que decidí participar, y... mira, me ha ayudado a ver claro y orientar mi futuro profesional. (Estudiante, AMG)

También nos amplía la visión de que hay cosas de la profesión relacionadas con la innovación. Y que no nos estancamos con cosas que hace años que están así y vamos haciendo así, sino que poco a poco van saliendo

proyectos de los cuales los estudiantes podemos formar parte y que nos motivan más por ser diferentes también. (Estudiante, ACC)

Por último, los estudiantes que participan en este tipo de proyectos tienen una percepción más satisfactoria de la Universidad. Valoran muy positivamente la formación práctica y, sobre todo, la formación en contextos reales. Experiencias como estas hacen que también otorguen mayor importancia a la formación académica teórica, ya que ven el significado de todo lo que se trabaja en el aula. En este sentido, valoran más positivamente la Universidad.

La facultad también nos ha abierto las puertas para poder hacerlo todo. También el acceso al material nos lo ha hecho más fácil. Además, ha estado muy bien complementar la formación de aula, de estudio, con la participación más activa en situaciones reales. Te ayuda a comprender mejor muchas cosas a las que antes no encontrabas sentido. (Estudiante, ACC)

Yo os agradezco que llevéis a cabo proyectos como este. Nos gustaría que en otras asignaturas lo pusieran en marcha y nos permitieran trabajar y aprender en situaciones reales. (Estudiante, DS)

3.2. Entidades

Las entidades que participan en proyectos de aprendizaje-servicio se ven motivadas por aspectos muy diversos, entre los cuales cabe destacar la oportunidad de dar respuesta a necesidades no cubiertas y el interés por trabajar conjuntamente con la Universidad. Tanto si la propuesta surge de la Universidad como si deriva de la propia entidad, la perspectiva de dar respuesta a situaciones concretas con la participación del estudiantado universitario constituye una oportunidad que las entidades no acostumbran a dejar pasar. El inicio de la colaboración es un aspecto principal para el buen desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio. Es el momento en que se configuran las relaciones entre los diversos participantes y se establece la forma en que se realizan las actividades, se pactan las responsabilidades que cada uno asume y las maneras de resolver las situaciones de posibles dificultades. A menudo la implicación está vinculada con el sentido que para la entidad tenga la función educadora del propio servicio, a la par que el propio servicio en sí. Sentirse partícipes de la formación de los jóvenes futuros profesionales contribuye a que la entidad ponga en marcha estrategias organizativas que favorecen los proyectos.

Nos parece importante ayudar a formar a los jóvenes. A veces se cuenta poco con que es muy importante. Nosotros intentamos ayudar y facilitarlo todo lo posible. (Responsable de entidad, MVA)

Este aspecto, además, favorece la seguridad del estudiantado, pues se siente acogido y en un entorno facilitador para el desarrollo de las actividades que tenga que realizar.

Observamos que se había explicado el proyecto al personal de Secretaría y que nos estaban esperando. Sabían quiénes éramos y qué íbamos a hacer, y eso tranquiliza. Nos han puesto todas las facilidades. (Estudiante, EFM)

En la labor de colaboración entre las entidades y la Universidad para atender necesidades de la comunidad, los proyectos de ApS posibilitan opciones de niveles de complejidades diversas, que deben ajustarse a las necesidades de las entidades, pero también al nivel competencial del estudiantado. Para algunas entidades, los estudiantes de cursos superiores tienen las competencias apropiadas y predisposición como para dar la confianza suficiente, de modo que se constituyen equipos de apoyo *ad hoc* para realizar actividades que serían difíciles de desarrollar sin su participación.

Tener a los estudiantes permite que nos planteemos que es posible ofrecer un mejor servicio o uno que no hacíamos y que es conveniente. Con poca ayuda nuestra, los estudiantes hacen mucho. (Profesional, SB)

Considero que podría ser una oportunidad para plantearnos algunas intervenciones con la comunidad. Tenemos identificadas algunas necesidades que se podrían canalizar a través de estos proyectos. (Responsable de entidad, MS)

Las entidades pueden entender la colaboración en la formación del estudiantado universitario como una vía de mejora de la propia entidad; pueden considerarlo una oportunidad que estimula y motiva la movilización de sus propios recursos. A menudo, las estructuras de algunas organizaciones dificultan la introducción de cambios que se perciben como necesarios; en ese contexto, los proyectos de ApS pueden devenir facilitadores de estos procesos. La relación entre las entidades, el estudiantado y el profesorado se puede considerar como un mecanismo promotor de cambios en las dinámicas de la propia organización y en los servicios que se ofrecen a la comunidad.

A mí me motiva mucho, me gusta hacer acciones comunitarias, porque veo el beneficio que aporta. Pero, además, sales de la práctica cotidiana, haces alguna cosa diferente, con gente diferente, y tiene un impacto en la población y en la formación de los estudiantes. Yo, encantada. (Profesional, AS)

Por otra parte, la colaboración que solicita la Universidad representa para las entidades un reconocimiento de su labor.

La Universidad llega a la industria, pero raramente llega a la gente. Nos gusta este proyecto porque podéis ver que hay otra realidad, y se puede transmitir a todo el mundo. (Asociación de vecinos, JLC)

Inciendiando en esta idea, las entidades pueden entender que el trabajo con la Universidad es una oportunidad para proporcionar valor añadido a la misma. Por una parte, se ofrece un servicio que no se daba y que complementa o mejora los propios de la entidad, al mismo tiempo que se disfruta del prestigio que tiene la institución universitaria.

Para nosotros es una buena oportunidad de participar con la Universidad en proyectos comunes. Eso nos estimula y es un valor añadido a la formación en nuestro centro. Nuestros estudiantes aprenden de los estudiantes universitarios, y estos son un ejemplo para ellos. Ven que en breve pueden estar como ellos, en la Universidad. Es un buen referente para los estudiantes de Bachillerato que quieren estudiar un grado en el ámbito de la salud. Para las familias también es importante que en nuestro centro se ofrezcan recursos como este. (Responsable dirección, MVA)

Por otra parte, los propios proyectos de ApS pueden servir de nexo de unión entre diferentes entidades y estas encuentran puntos de sinergia que les permitan colaboraciones futuras.

En la reunión con los representantes de las entidades vinculadas al proyecto, de repente, empezaron a hablar entre ellos y se estableció una colaboración entre dos de ellas: una buscaba una entidad donde alumnos de Bachillerato hiciesen un trabajo de investigación sobre sostenibilidad social y otra tenía un proyecto sobre recuperación histórica del barrio. ¡No nos lo creíamos! Era una idea que teníamos en mente, que habíamos escrito en el proyecto: que se establezcan sinergias entre entidades, y vimos que se hacía realidad sin buscarlo. (Profesor, MEP)

3.3. Profesorado

Generalmente, la idea de incorporar el aprendizaje-servicio en la actividad docente universitaria surge del propio profesorado. Las motivaciones que podemos encontrar tras esta iniciativa son varias, pero hay ciertos puntos en común que se repiten continuamente, que se interrelacionan entre ellos y forman los elementos básicos del propio proceso: la necesidad de innovar en la actividad docente, dotándola de un cariz más práctico y de contacto con las necesidades reales de la sociedad; la voluntad de un compromiso cívico y de ofrecer un retorno útil a la sociedad, siempre con la implicación del estudiante, y la intención de mantener una relación más estrecha con el mundo exterior a la Universidad, que permita una relación recíproca de mejora.

La integración de estos aspectos convierte el aprendizaje-servicio en una herramienta educativa completa y muy atractiva para el profesorado universitario. Así, la innovación docente es cada vez más una necesidad para este colectivo, que ve cómo se debe hacer partícipe al estudiantado, a menudo desmotivado de su propio proceso de aprendizaje por una docencia universitaria poco estimulante con la que quiere romper. La posibilidad de dar un sentido práctico a la docencia, incorporando el «aprender haciendo» a las asignaturas, y que esta actividad se realice en contacto con la realidad más próxima permite al profesorado tomar consciencia de esta realidad y de su capacidad para mejorarla.

Participé en el proyecto porque consideraba que integrar la formación con el servicio a la comunidad era una buena oportunidad para que el estudiantado aumentara sus opciones de aprender a cuidar de la comunidad y promover la salud y para que lo hiciera mediante la acción. Se combinaba, así, el aprendizaje, la acción y el compromiso cívico con la comunidad. Por otro lado, los contenidos que debían aprender los estudiantes estaban precisamente relacionados con la promoción y la educación para la salud, de modo que me pareció adecuado ubicar nuestra participación en esta asignatura. Vi la ocasión de aprender sobre educación a partir de la acción de intentar educar, con el componente ético y de trabajo en equipo que también comportaba. (Profesor, VMF)

El ApS le da un plus a la asignatura clarísimo, da sentido a la teoría. Lo que hemos trabajado, poco o mucho, lo utilizan los estudiantes. Es un beneficio indiscutible para la asignatura. (Profesor, JMP)

Este proceso de innovación docente a través del aprendizaje-servicio comporta, además, la posibilidad de trabajar conjuntamente, codo con codo, con el estudiantado y mejora la imagen que este se forma de cómo debe ser un profesional, dándole un componente más personal.

Mi participación en el proyecto fue compartida desde el principio con estudiantes. Tenía claro que la colaboración y la participación de todos los implicados debía ser un elemento clave de la experiencia. La relación con el estudiantado cambia, te ven más cercano y a la vez como un modelo profesional, un modelo que seguir, con una parte de activismo social muy necesario en algunas profesiones. (Profesor, VMF)

Otro aspecto valorado por el profesorado es el hecho de poder compartir un proceso tan intenso con otros compañeros que parten de las mismas motivaciones; por lo que se

establecen así sinergias en el ámbito docente.

La presentación de la asignatura a los estudiantes supuso un momento lleno de emoción, sobre todo al ver su reacción; pero lo mejor fue poder compartirlo con compañeras con las que siento una gran complicidad y que entendían perfectamente lo que me estaba pasando porque sentían lo mismo. (Profesor, RP)

El enriquecimiento del profesorado que trabaja con esta metodología también proviene del hecho de trabajar con entidades y centros externos a la Universidad. El retorno de la Universidad hacia la sociedad a menudo se reduce al ámbito de la investigación, con la investigación aplicada o la generación de patentes. El aprendizaje-servicio permite llevar a cabo este retorno desde la docencia, a la vez que permite una acción cívica y social a favor de la ciudadanía, que contacta con las necesidades reales de la sociedad. Además, permite la implicación del estudiantado en todo el proceso, haciendo que se involucren en la sociedad que los rodea y, por lo tanto, favoreciendo su formación como ciudadanos. Todos estos aspectos dan sentido a la profesión.

Por otro lado, una de las fases con gran valor formativo fue el momento en que nos reunimos con los responsables del centro y conjuntamente terminamos de dar forma a la conferencia-taller. Este aspecto tiene, a mi entender, un gran valor educativo al ubicar al estudiantado en un contexto real, en el que ellos tienen autonomía y lideran la acción. Se da, pues, un elemento diferenciador respecto a las prácticas curriculares. (Profesor, MVF)

Lo vinculo profesionalmente con la implicación real, con el elevado compromiso que los estudiantes acaban teniendo con las personas con las que llevan a cabo el servicio. Estos aspectos son difíciles de aprender de otro modo y el ApS lo hace posible. (Profesor, MVF)

Hablamos mucho de la necesidad de educar ciudadanos y no solo profesionales, y el ApS es una oportunidad magnífica para hacerlo. (Profesor, MEP)

Este contacto con el mundo exterior genera también una mejora de la actividad docente, ya que se aportan experiencias reales que complementan la teoría y se ve la aplicabilidad de ciertos procedimientos que se explican en clase, así como los resultados que ofrecen realmente, etc.

Hay aspectos que solía explicar en clase con total naturalidad y como si fueran verdades absolutas. Desde que tengo contacto con las entidades matizo mucho más mis palabras e intento siempre situarlas en el contexto adecuado. (Profesor, RPC)

3.4. Postura institucional

El desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad y su incorporación en las asignaturas de los distintos grados y másteres no es posible sin la implicación de los cargos institucionales. Rectorado, decanatos y direcciones de departamento deben apostar por la integración de esta metodología como una herramienta tanto de innovación docente y de mejora académica como de participación en el buen desarrollo de la sociedad.

En el caso concreto de las ciencias ambientales, creo que es muy importante que los estudiantes lleven a cabo proyectos de ApS en el transcurso de su aprendizaje, ya que esta metodología vincula el aprendizaje académico con la actividad práctica y un servicio a la comunidad. Eso permite que los estudiantes se formen trabajando sobre necesidades reales de su entorno, ofreciendo una experiencia formativa que también tenga una utilidad social y contribuyendo a la formación de futuros profesionales. (Jefa de Estudios, MM)

Además, el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en la enseñanza universitaria mejora la motivación y la percepción que los estudiantes tienen de la misma, de modo que resulta un elemento de valor que hay que tener muy en cuenta.

Además, el ApS motiva especialmente a los estudiantes, ya que ven una utilidad inmediata a su aprendizaje al poder aplicar los conceptos teóricos explicados y se implican más activamente en todo el proceso. (Jefa de Estudios, MM)

Así pues, la extensión de los proyectos de aprendizaje-servicio debería estar en la agenda de la Universidad, tanto por la mejora que genera en el aprendizaje del estudiantado como por la implicación social de la institución que supone.

Por este motivo creo que tanto las facultades como la Universidad de Barcelona deben favorecer la aplicación del ApS, especialmente en los grados que tienen una vertiente profesional y de aspecto interdisciplinar con implicaciones sociales, pero también en todo tipo de estudio universitario desde el punto de vista de la motivación del estudiante. (Jefa de Estudios, MM)

9. Los testimonios aquí recogidos no forman parte propiamente de una investigación. Se han obtenido a partir de evidencias que las mismas experiencias han ido generando a lo largo de su desarrollo en diferentes espacios y grupos de reflexión y valoración de los proyectos.

4. Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial

— **María Nieves Tapia**

Directora de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario)

clayss@fibertel.com.ar

Las prácticas que hoy se conocen como aprendizaje-servicio (ApS)¹⁰ en todas partes del mundo han precedido a la reflexión teórica desarrollada desde las últimas décadas del siglo xx. Como señalan Titlebaum *et al.* (2004: 4), «la historia de la práctica del aprendizaje-servicio es mucho más antigua que el término mismo».

En contextos culturales muy diversos, actividades solidarias e intencionadamente formativas han venido surgiendo espontáneamente de la creatividad de los educadores y de los propios niños, adolescentes o jóvenes, o promovidas desde políticas sociales o educativas diversas. Hoy presentes y reconocidas como tales en los cinco continentes, las prácticas de ApS pueden encontrarse tanto en el ámbito de la educación formal como en la educación no formal y las organizaciones sociales, y ser protagonizadas por niños muy pequeños, así como por adolescentes, jóvenes y adultos (también adultos mayores).

Centenares de definiciones han sido desarrolladas en diferentes idiomas. En diferentes países se utilizan diversas denominaciones para prácticas muy semejantes: «pasantías cívicas» en Holanda, «aprendizaje activo en la comunidad» en Gran Bretaña, «servicio social curricular» en México, «aprendizaje solidario» en Brasil, y tantas otras...

Ante la gran dispersión de nomenclaturas, han sido propuestas diversas herramientas para distinguir las prácticas de aprendizaje-servicio de otras formas de actividad solidaria y académica, tales como los «cuadrantes del aprendizaje y del servicio» (ME, 1999: 26)¹¹ o el esquema desarrollado por Furco (1997: 3; en castellano en Tapia, 2000: 30).

En este capítulo se considerará ApS a las iniciativas, proyectos, programas, metodologías o propuestas pedagógicas que presentan simultáneamente estas tres características programáticas:

- acciones de servicio solidario destinadas a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas, con una comunidad y no solo para ella;
- acciones protagonizadas activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación;
- acciones articuladas intencionadamente con los contenidos de aprendizaje: contenidos curriculares, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, e investigación (ME, 2001: 12; Tapia, Bridi, Maidana y Rial, 2015: 32).

Sería difícil resumir en estas páginas la riqueza y multiplicidad del panorama internacional actual del ApS. Se intentará ofrecer apenas unas pinceladas del movimiento

mundial, presentando en primer lugar una rápida mirada de su historia y desarrollos actuales y concluyendo con algunos apuntes sobre los debates en curso a nivel internacional.

4.1. Historia y geografía del ApS: de los pioneros a las redes regionales

Aunque está aún por escribirse una historia mundial del aprendizaje-servicio, podría afirmarse que en diversas partes del mundo hay antecedentes muy antiguos de articulación entre actividades educativas y solidarias. Por ejemplo, el concepto del *ubuntu* africano, como el del *sumak kawsay* (buen vivir) de los pueblos andinos originarios, impregnaron sus tradiciones educativas con un fuerte sentido de responsabilidad colectiva ante el bien común. Tanto el cristianismo como el budismo y otros credos religiosos desarrollaron instituciones educativas en las que la práctica del cuidado del prójimo más necesitado formaba parte esencial de la formación. La cuestión de la responsabilidad de las universidades en cuanto a su entorno se planteaba ya a fines del siglo xviii en universidades latinoamericanas como las de Potosí y Cochabamba, que se transforman en centros revolucionarios por la independencia de España.

Más allá de estos y otros ejemplos posibles, en las dos primeras décadas del siglo xx podrían señalarse algunos de los antecedentes más directos de la pedagogía del aprendizaje-servicio.

Movimiento universitario extensionista latinoamericano (1907): La extensión surgida en Cambridge en 1867 como sinónimo de actividades de divulgación (Labrandero-Santander, 1983) tuvo su primera manifestación formal en América Latina en 1907 con la fundación de la Universidad Nacional de La Plata, en la que aparece un área de extensión como parte de la estructura institucional, «de tal manera que lo que hasta ahora había sido (en la Universidad británica) una labor voluntaria, espontánea... aquí se erigía resueltamente en una función permanente» (González, 1909). La instalación de la extensión como un tercer pilar de la vida universitaria, junto con la docencia y la investigación fue justamente uno de los grandes objetivos del movimiento de reforma universitaria que se expandió rápidamente por toda América Latina a partir del levantamiento estudiantil de Córdoba en 1918 (Sanllorenti, 2009; Ciria y Sanguinetti, 1987). La reforma generó, entre otros efectos duraderos, un movimiento regional extensionista que incluye el desarrollo de acciones sociales, especialmente desde las universidades públicas (De Gortari Pedroza, 2005).

Antecedentes en Estados Unidos: En Estados Unidos también se desarrolló un movimiento extensionista enfocado especialmente a la mejora de la producción agropecuaria. Para tal fin, en 1914 se establece a nivel nacional la Smith Lever Act of Cooperative Extension Service (Titlebaum *et al.*, 2004). Las *folk schools* establecidas en la región rural de los Apalaches alrededor de 1915 son consideradas otro de los antecedentes directos del ApS por su articulación de la formación terciaria con prácticas laborales al servicio de las comunidades cercanas (Shapiro, 1978).

Dewey y las pedagogías activas: La obra de John Dewey no solo es central como antecedente desde el punto de vista teórico (Giles y Eyler, 1994), sino también por su concreción en un modelo educativo concreto, el programa de servicio comunitario estudiantil del Antioch College, iniciado en 1921 bajo la influencia de Dewey,

probablemente el más antiguo de los programas de ApS con continuidad hasta hoy en Estados Unidos (Eberly, 1988; Fallon, 2004). Las pedagogías activas, desde la Escuela nueva en adelante, han sido indudablemente una de las fuentes teóricas más antiguas del ApS (Trilla, 2009).

Gandhi y el Satyagraha ashram (1915): La comunidad fundada por el Mahatma Gandhi (actualmente Ashram Sabarmati, en Gujarat) resignifica el concepto hinduista del *ashram* como lugar de meditación y enseñanza en el que los alumnos conviven bajo el mismo techo que sus maestros, uniéndolo al concepto de *Satyagraha*. Este neologismo creado por Gandhi en 1906, que puede traducirse como «fuerza de la verdad», es uno de los pilares de su doctrina de la desobediencia civil –conocida a veces en Occidente con el término reductivo de no violencia–. Para Gandhi, el *ashram* no era solo el espacio de formación de sus discípulos, sino también un lugar de experimentación de técnicas agropecuarias junto a los campesinos más desposeídos, y de organización del movimiento independentista. Desde esta institución educativa, orientada a la transformación social y política, se inicia en 1930 la Marcha de la sal, inicio del proceso de independencia de la India y Pakistán (Gandhi, 2007; Fisher, 1954). El legado de Gandhi no solo ha tenido influencia en los orígenes del ApS en Asia, sino también en otras partes del mundo.

El servicio social mexicano (1917): Tras la Revolución Mexicana de 1910, en su artículo 5.º la Constitución nacional de 1917 estableció la obligatoriedad de los servicios sociales profesionales para todos los estudiantes de Educación Superior. La Universidad Autónoma de México (UNAM) implementa el servicio social por primera vez en 1936, y el mandato constitucional es reglamentado en 1945. Establece el cumplimiento por parte del estudiantado universitario de entre 100 y 300 horas de servicio social como requerimiento obligatorio para la graduación, requisito aún en vigencia para todas las instituciones de Educación Superior públicas y privadas en México. Si bien, en su aplicación concreta, el servicio social ha sufrido diversas falencias y no siempre genera proyectos de ApS en sentido estricto, es considerado uno de sus antecedentes más destacados, especialmente para América Latina (Sánchez Soler y Mungaray Lagarda, 2000; De Gortari, 2005).

A lo largo del siglo xx podrían encontrarse muchos otros ejemplos de teorías educativas y experiencias con puntos en común con el ApS, como el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje basado en problemas; la pedagogía socialista del trabajo (Trilla, 2009), el *Civilian conservation corps* de Roosevelt (Eberly y Gal, 2006) y el Highlander Folk School de Myles Horton (1931) en Estados Unidos (Titlebaum *et al.*, 2004), o la Escuela Warisata en Bolivia en la década de 1930 (Basilico y Luna, 2015). Destaquemos a continuación solo algunos de los antecedentes más directos del ApS.

En 1958, los británicos Alec y Mora Dickson fundaron el Voluntary Service Overseas (VSO), una organización de voluntariado juvenil al servicio de poblaciones africanas y asiáticas durante un período de un año, y en 1962, el Community Service Volunteers (CSV),¹² orientado al voluntariado dentro de Gran Bretaña. En ambas organizaciones se planteaba tanto el impacto de los saberes de los jóvenes para la atención de

problemáticas sociales, como la incidencia de las actividades solidarias en la formación personal y profesional de los jóvenes (Brewis, 2014).

Durante la década de 1960 se establecen en diversas partes del mundo formas alternativas o sustitutivas al servicio militar, así como cuerpos de servicio juvenil de voluntariado intensivo durante seis meses o un año. Muchos de ellos tenían planes formativos fuertemente articulados con trabajos al servicio de la comunidad. Una lista no exhaustiva de los más destacados debería incluir a las Brigadas de Alfabetización Conrado Benítez, establecidas en Cuba en 1960 (Pérez-Cruz, 2011); el Peace Corps (1961) y VISTA (Volunteers In Service To America, 1964), fundados durante la presidencia de Kennedy (Eberly, 1988; Wofford, 1992); el Servicio Juvenil Nacional (NYS) de Kenya (1964) y los establecidos posteriormente en Nigeria y Ghana (IANYS, 2002; Obadare, 2005), así como el National Youth Service Scheme (NSS) de la India, un sistema obligatorio de servicio de los estudiantes de Educación Superior en áreas rurales creado para celebrar el centenario de Gandhi en 1969 (IANYS, 2002).

En esos años de emergencia de la juventud como sujeto social, de los movimientos guerrilleros, la Primavera de Praga y el Mayo francés, y de otras formas de contestación juvenil, se formaliza por primera vez el concepto de *service-learning*. El término fue utilizado por primera vez en 1967, cuando William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart lo emplearon para describir un proyecto de servicio comunitario llevado adelante por estudiantes y docentes de las Oak Ridge Associated Universities en Tennessee. La expresión se consolidó en la primera *Service-learning Conference* en Atlanta, en 1969. Allí convergieron algunos de los pioneros del Peace Corps y militantes de los derechos civiles junto con exponentes del *experiential learning* y de la pedagogía crítica, docentes, estudiantes y líderes comunitarios (Eberly, 1988).

Ese pequeño grupo de pioneros logró generar un movimiento que se extendió rápidamente en todo el sistema educativo norteamericano (Stanton, Giles y Cruz, 1999). Resulta interesante señalar que en el naciente movimiento pedagógico convergían la tradición norteamericana con la latinoamericana, ya que la obra del brasileño Paulo Freire, exiliado en Estados Unidos en esos años, tuvo una considerable influencia en algunos de los primeros autores y experiencias (Brown, 2001; Deans, 1999). Las conversaciones entre Freire y el pionero Myles Horton (1991), *We make the road by walking: Conversations on education and social change*, plasman de alguna manera el encuentro de esas dos tradiciones convergentes.

Pronto surgieron en Estados Unidos organizaciones de la sociedad civil especializadas en la promoción del ApS, como el National Youth Leadership Council, fundado por James Kielsmeier en 1983, el Youth Service America (1986), y tantos otros, así como redes nacionales como el Campus Compact (1985), que hoy agrupa a casi 1100 instituciones de Educación Superior con programas de ApS. Como fruto de este activo movimiento de base, en 1990 demócratas y republicanos acordaron la sanción de la National and Community Service Trust Act, que define formalmente qué entiende por *service-learning* y da inicio, entre otros, al programa federal Learn & Serve America y a

21 años de activas políticas de promoción y financiamiento del ApS en todos los niveles educativos.

El recorte presupuestario impuesto por los republicanos al presidente Obama obligó en 2012 al cierre de Learn & Serve y redujo drásticamente el financiamiento estatal, lo que planteó fuertes desafíos al movimiento norteamericano del ApS. Sin embargo, muchas de las redes y organizaciones establecidas durante las pasadas dos décadas continúan activas, y no parece haber menguado significativamente la práctica del ApS en las instituciones educativas. Paradójicamente, durante las primeras décadas de historia del *service-learning* no se hicieron grandes esfuerzos por difundirlo internacionalmente. Learn & Serve America no tenía mandato para difundir el ApS fuera de Estados Unidos y la mayoría de los proyectos de *international service-learning* que enviaban a estudiantes norteamericanos a desarrollar experiencias de servicio en el exterior no afectaban a los modelos pedagógicos locales. Más allá de la difusión de las publicaciones en algunos círculos académicos de habla inglesa, a fines del siglo xx solo un puñado de especialistas desarrolló esfuerzos sistemáticos por difundir la propuesta a nivel internacional. Entre ellos, vale la pena destacar a Donald Eberly (IANYS), Jim Kielsmeier (NYLC), Susan Stroud (ICP), al efímero pero significativo Global Service Institute (Washington University at St. Louis), así como a la incansable tarea personal de algunos grandes viajeros del ApS como Andrew Furco, Cathryn Berger Kaye, Harry Wilcox y algunos otros.

El modelo del *service-learning* se enraizó relativamente rápido en algunos de los países angloparlantes de Asia y África, como Singapur y Sudáfrica, pero no siempre logró hacer pie en otros contextos culturales (por ejemplo, algunos esfuerzos financiados por Estados Unidos en España entre 1990 y 2004 no tuvieron demasiado impacto).

Paralelamente a la expansión del *service-learning* norteamericano, desde los años sesenta y hasta fines del siglo xx surgieron en distintas regiones del mundo desarrollos paralelos o convergentes, entre los que podrían mencionarse los que citamos a continuación.

La organización del Bachillerato Internacional, fundada en 1963 en Ginebra (el IB, como es conocido internacionalmente), estableció en 1968, como parte de su currículo, el CAS (Creativity-Action-Service), un espacio de proyectos que en muchos casos generó prácticas de ApS (Stoyle, 2000), y que actualmente está siendo orientado decididamente en ese rumbo (IB, 2015).

Los primeros desarrollos en Europa fueron los de Alemania y Gran Bretaña, que desarrollaron sus propias vías hacia el ApS en diálogo con el modelo norteamericano, pero con un especial énfasis en la formación para la ciudadanía activa y –especialmente en el caso alemán– con una fuerte vinculación con su propia tradición educativa de vinculación entre escuela y contexto (Bendit, 1998; CSV, 2000; Luna, 2012).

Los inicios del ApS en América Latina se trasladan a 1975, cuando la Universidad de Costa Rica establece como requisito obligatorio para la graduación el desarrollo de 300 horas de trabajo comunal universitario (TCU). La experiencia recogía la tradición del servicio social mexicano, pero se diferenciaba por ser un proyecto claramente

pedagógico, que incluía un seminario de realidad nacional y que asociaba claramente el trabajo en terreno a los perfiles profesionales de los estudiantes. Más o menos explícitamente, el TCU establecía un punto de encuentro entre la tradición extensionista y de servicio social latinoamericana con la pedagogía del ApS (González, 1998). Algo semejante sucedió con Opción Colombia, una OSC fundada en 1991, que vinculaba universidades y municipios rurales en el desarrollo de un semestre de servicio para estudiantes avanzados que contaba con créditos para la graduación (Tapia, 2006).

Respecto al ApS en la política educativa en Argentina, en 1997 el Consejo Federal de Educación de Argentina aprobó los contenidos orientados para la educación polimodal (en ese momento, los tres últimos años –no obligatorios– de la Secundaria), que incluyeron una propuesta de ApS titulada *Proyectos de investigación e intervención sociocomunitaria*. Ese mismo año, el Ministerio de Educación organizó el Primer Seminario Internacional de Educación y Servicio Comunitario, en el que convergieron especialistas de Estados Unidos, Europa y América Latina con un pequeño grupo de centros educativos e instituciones de Educación Superior argentinos que venían desarrollando prácticas de ApS de hecho, aun sin conocer su pedagogía (ME, 1998). En el año 2000 se estableció el primer programa nacional de promoción del ApS (actualmente Programa Nacional Educación Solidaria) y un Premio Presidencial Escuelas Solidarias, que contribuyó a dar visibilidad a los miles de prácticas surgidas espontáneamente especialmente en las escuelas secundarias (Tapia, Gonzáles y Elicegui, 2005). Con una breve interrupción en 2002, las políticas educativas argentinas han seguido promoviendo al ApS y han contribuido a su difusión en la región. En 2006 el ApS fue incluido explícitamente en la Ley de Educación Nacional como uno de los criterios generales para la organización de las instituciones educativas y como una de las actividades garantizadas para que cada institución lo pueda desarrollar en el marco del proyecto educativo institucional (Ley 26.206, art. 32, g; art. 132, i). En 2009, una resolución del Consejo Federal de Educación (RCFE n.º 93/09) recomendó incluir al menos un proyecto de ApS obligatorio (proyectos sociocomunitarios solidarios) en el trayecto de la escuela de Secundaria (ME, 2011).

En cuanto al servicio obligatorio en la Secundaria, Botswana estableció de 1980 a 2000 un requisito obligatorio de servicio en aldeas rurales, el *Tirelo Setshaba* (Servicio Nacional) para los estudiantes del último año de la Escuela Media (Eberly, 1992). Entre 1980 y 2002 la República Dominicana, Costa Rica, Nicaragua, México y Colombia también establecieron requisitos de servicio obligatorio para los alumnos de Enseñanza Secundaria (Tapia y Ochoa, 2015). Si bien estos requisitos no siempre han implementado proyectos de ApS, han contribuido en algunos de esos países a difundirlo.

Desde principios de nuestro siglo xxi hemos sido testigos de una rápida difusión del aprendizaje-servicio en todos los continentes, tanto en los diversos niveles de la educación formal como en el mundo de las OSC y los movimientos juveniles, con influencias a menudo simultáneas de diversos modelos y teorías. Aunque en muchos países la difusión del ApS comenzó desde las universidades, en otros se inició desde la Escuela Primaria (como en Uruguay), o la Secundaria (en Argentina, Ecuador y otros).

En todo el mundo está siendo significativa la contribución de las OSC a la difusión del ApS: Movisie fue instrumental para su instalación en Holanda, así como el CSV en Gran Bretaña y CLAYSS en América Latina y otras regiones del mundo.

En la última década, una gran variedad de prácticas, estudios y políticas educativas ha ido convergiendo en torno a redes nacionales, regionales y mundiales. La Red Española de ApS constituye un buen ejemplo de estos procesos en un Estado (Batlle, 2013), así como la REASE (Red Chilena de Aprendizaje-Servicio) y SAHECE (Sudáfrica).

Entre las redes regionales, la Red SLAN, Service-learning Asia Network, iniciada en 1996 en Japón, hoy abarca a China, India y el sudeste asiático. La Red Iberoamericana de Aprendizaje-servicio (REDIBAS), fundada en 2005, une a casi un centenar de organismos públicos, OSC y universidades de América Latina, España y Estados Unidos. *RIDAS*, la primera revista académica en lengua castellana, surge de la convergencia de esfuerzos entre la Red Iberoamericana y la Red Española de Universidades; actualmente está dirigida conjuntamente por la Universidad de Barcelona y CLAYSS.

IARSLCE (Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-servicio y Compromiso Comunitario), fundada en 2001 con el liderazgo de Shelley Billig y Andrew Furco, fue en sus inicios una asociación básicamente norteamericana, con algunos miembros de otros países. En los últimos años ha comenzado a desarrollar conferencias regionales en Asia, América Latina y Europa, avanzando así hacia una auténtica proyección internacional.

Otras redes globales que abordan temáticas afines –como la Red Talloires, las redes vinculadas al Observatorio GUNI o a la Cátedra UNESCO de RSU e Investigación Participativa– también están facilitando el encuentro de referentes del ApS en diversas regiones del mundo.

4.2. Contextos culturales, marcos teóricos, semántica y debates del ApS

En este creciente proceso de globalización del ApS, se advierte una mayor necesidad de cada comunidad de práctica de inculturarlo en su propio contexto, de vincularlo a las propias tradiciones culturales y pedagógicas y a los específicos contextos sociopolíticos. En Sudáfrica, por ejemplo, el actual movimiento de compromiso universitario y ApS (*Community engagement as scholarship*) se identifica mayoritariamente con los procesos de descolonización y construcción democrática *post-apartheid*, y hay una clara preocupación por diferenciarse de las prácticas de *service-learning* desarrolladas durante los años del *apartheid* por universidades entonces exclusivas para blancos, y con una mirada habitualmente ingenua o paternalista hacia las comunidades segregadas (Osman y Petersen, 2013). Las reflexiones surgidas de este proceso en torno a las relaciones de poder y los vínculos entre Universidad y comunidad resultan un aporte significativo a la reflexión mundial del ApS.

En Ecuador, el Programa Nacional Escuelas Solidarias, que promueve el ApS, está enmarcado en el Plan de Educación para la Democracia y el Buen Vivir, que recoge la tradición de los pueblos originarios: «El buen vivir es un principio constitucional basado en el *sumak kawsay*, que recoge una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social y entrelaza la educación para la ciudadanía y la educación solidaria con la educación intercultural y el cuidado del ambiente» (MEE, 2016).

En China, el Centro de ApS de la Universidad de Lignan decidió usar un conjunto de varios ideogramas asociados a la tradición de Confucio para explicitar los valores y actitudes implicados en el ApS (OSL, 2012: 5).

Estos procesos de inculturación del ApS han enriquecido notablemente el campo. Mientras que hasta inicios de la década de 1990 prácticamente todas las publicaciones sobre el tema provenían del mundo anglosajón, en los últimos 25 años se han multiplicado los centros académicos que producen investigaciones y sistematizaciones de buenas prácticas en diversas lenguas y contextos, introduciendo nuevas voces y problemáticas a la discusión.

Como ya se ha señalado, la reflexión pedagógica en torno a las prácticas de aprendizaje-servicio recoge desde principios del siglo xx aportes de muy diversas corrientes pedagógicas (Paso Joven, 2004: 35-51). Si bien en el planeta ApS hay regiones Dewey, regiones en las que predominan Vigotsky y Freinet, y otras identificadas sobre todo con Freire, Fals Borda y Boaventura de Sousa Santos, parece que, en la vida cotidiana del ApS, estas regiones teóricas no siempre ni necesariamente se identifican con fronteras geográficas, sino que dependen de cada autor y de cada programa. Hay cultores de la pedagogía crítica en Estados Unidos y de Dewey en Europa, y también hay miles de prácticas en todo el mundo en las que se pueden identificar múltiples influencias teóricas simultáneas o casi ninguna.

En cambio, desde sus orígenes, la discusión por los lenguajes estuvo asociada a contextos culturales y geográficos específicos. Ya en el naciente movimiento del *service-learning* norteamericano muchos cuestionaban el término *service* por su asociación con el servicio militar o la esclavitud, y cuando el Estado de Maryland estableció en 1985 un requisito obligatorio de *service-learning*, se plantearon recursos judiciales para dilucidar si el servicio obligatorio violaba la 13.^a enmienda constitucional de abolición de la esclavitud (Smolla, 2000).

La cuestión semántica fue uno de los ejes de la reflexión académica especialmente a fines de los noventa, cuando la cuestión de las traducciones y las inculturaciones se volvió prioritaria.

Por ejemplo, en gran parte de Asia, la traducción misma del término *servicio* resulta polémica. En Japón, dos términos conviven y compiten por expresar el concepto con connotaciones muy distintas: *hoh-shi*, históricamente vinculado al servicio del Estado y el emperador y a la inmolación, y *borantya*, que está asociado al servicio ofrecido voluntariamente a los demás (Masayuki, 2003).

En gran parte de Iberoamérica se ha optado por hablar de aprendizaje-servicio solidario (AYSS) para diferenciarse lo más claramente posible de visiones individualistas o paternalistas del servicio a secas y enfatizar el carácter de acción social colaborativa y transformadora que evoca la historia del término *solidaridad*. En Brasil han ido más lejos al suprimir la palabra *servicio* y utilizar voluntariado educativo o aprendizaje solidario para referirse al ApS. En España no parece haber consenso en esta cuestión: mientras que en Euskadi se habla de *aprendizaje-servicio solidario*, en Cataluña se utiliza *aprendizaje-servicio*, y en otras regiones de España se pueden encontrar ambos usos.

Más allá de las diferencias vinculadas a los diversos contextos geográficos y culturales, hay algunas fronteras y debates que cruzan el campo del ApS sin distinción de geografías, como el debate sobre los beneficios o no de establecer prácticas obligatorias, sobre si el ApS es solo una metodología entre tantas otras o es además una pedagogía o una filosofía de la educación (Puig *et. al.*, 2007: 18; Osman y Petersen, 2013), y tantos otros debates en curso, en un campo académico todavía relativamente joven y con un corpus de investigaciones aún fragmentario y disperso.

Tal vez uno de los debates actuales más centrales se manifiesta entre diferentes paradigmas del ApS: los que lo entienden como beneficencia, como *continuum* de opciones entre paradigmas diversos o como decidida acción transformadora para el cambio social.

Las especialistas sudafricanas Osman y Peterson plantean este último polo del debate:

En el aprendizaje-servicio no queremos que los estudiantes vayan a las comunidades con la idea de que están para ayudar a otros, que las comunidades tienen problemas que los expertos (docentes y estudiantes universitarios) llegan para arreglar ni mucho menos que piensen que son mejores que los miembros de la comunidad porque son más educados o cuentan con mayores competencias científicas [...]. Tenemos que elegir activamente entre un aprendizaje-servicio como beneficencia y un aprendizaje-servicio como cambio social. [...] El cambio social está estrechamente alineado con un programa de justicia social cuyo fin es

trabajar por una sociedad en la que individuos y grupos accedan a un trato equitativo y una justa participación en las oportunidades y beneficios de la sociedad. (Osman y Petersen, 2013: 8-9)

Es necesario subrayar que esto no implica condenar las necesarias actividades de asistencia a la emergencia, ni confundirlas *a priori* con el asistencialismo y el clientelismo.

A esos efectos, CLAYSS considera preferible eludir las falsas antinomias entre dar el pescado o enseñar a pescar, e incluir entre las tipologías de servicio posibles que haya que desarrollar en un proyecto de ApS tanto a las actividades de atención directa (entrega de bienes o servicios) y las campañas de difusión (entrega de información) –el pescado– como a las actividades de intercambio y transferencia de saberes (enseñar a pescar), enfatizando la necesidad del intercambio y diálogo entre saberes populares, originarios y científicos, para eludir el paternalismo académico. Pero, además, se incluye una tercera dimensión de servicio, la que tiene que ver con el impulso a procesos de desarrollo local. Este último tipo de proyectos de ApS exige actividades de diagnóstico y de reflexión más exigentes, la formación de redes y el trabajo mancomunado de instituciones educativas y organizaciones sociales con el sector público, para el abordaje de cuestiones estructurales que no pueden ser modificadas simplemente desde la buena voluntad de un puñado de estudiantes (Ierullo y Ruffini, 2015; Tapia, Bridi, Maidana y Rial, 2015).

Finalmente, en ese debate sería necesario no confundir los paradigmas declamados con los impactos reales de las acciones. No es infrecuente –especialmente en la Educación Superior– encontrar proyectos ricos en discurso progresista, pero escasos en resultados, mientras que muchas experiencias de ApS desarrolladas por niños y adolescentes inmersos en contextos vulnerables logran generar un auténtico desarrollo local con escasez de recursos y discursos.

En todo el mundo, las buenas prácticas de aprendizaje-servicio son conocidas, en definitiva, por sus avances concretos en la calidad de vida de las personas y comunidades, por los vínculos positivos y la satisfacción del conjunto de los actores involucrados, y por los aprendizajes significativos y relevantes para la vida real.

10. En América Latina se usa la abreviatura AySS, agregando a «servicio» la cualificación de «solidario», pero en este capítulo se usará la abreviatura ApS, más generalizada en España.

11. Los cuadrantes fueron desarrollados inicialmente por el entonces Service-learning Center 2000 en la Universidad de Stanford. Fueron publicados por primera vez en castellano en Argentina (ME, 1999: 26) y adaptados para el contexto iberoamericano en diversas publicaciones (Tapia, 2000: 28; Paso Joven, 2004, y otras).

12. Renombrado en 2015 como Volunteering Matters. Véase: <https://volunteeringmatters.org.uk/news/national-charity-community-service-volunteers-csv-becomes-volunteering-matters/>.

II. ELEMENTOS CLAVE PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS

5. El partenariado: relaciones estratégicas multisectoriales para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio

— **Antonio Madrid**

Profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona
antoniomadrid@ub.edu

La palabra *partenariado* no aparece en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Se trata de un neologismo que ha triunfado durante los últimos años. Sí aparece, en cambio, el término de origen francés *partenaire*, como «persona que interviene como compañero o pareja de otra en una actividad, especialmente en un espectáculo». En este capítulo, el término se utiliza para hacer referencia a las entidades con las que se establecen relaciones de colaboración con el objetivo de desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio y, por extensión, a las mismas relaciones de colaboración. Si se quiere utilizar una expresión sinónima, se puede utilizar red socioinstitucional colaborativa.

Este capítulo está centrado en la descripción y reflexión sobre las relaciones de partenariado que se pueden establecer en el diseño y desarrollo de los proyectos de ApS. También se exponen algunos ejemplos y se incluyen orientaciones prácticas por si fueran de interés para quienes se aventuran en el desarrollo de este tipo de proyectos.

5.1. Autopercepción de la entidad o grupo de personas que impulsan el proyecto

La primera cuestión que cabe destacar es la percepción que de sí misma tiene la entidad o grupo de personas que impulsa el proyecto. Este factor condiciona tanto el tipo de entidad colaboradora que se va a buscar como la relación que se va a intentar mantener con ella.

En el caso de los proyectos impulsados desde las universidades, el primer elemento sobre el que conviene reflexionar es cómo se ve la Universidad a sí misma. Si el proyecto fuera impulsado desde una escuela o instituto, o desde un grupo de trabajo, habría que adaptar la pregunta a esa realidad concreta, pero el sentido de la pregunta seguiría siendo el mismo.

Al diseñar proyectos de aprendizaje-servicio es frecuente comenzar hablando de misión, visión y valores. Con independencia de que se acabe desembocando en esta terminología, se considera provechoso iniciar el proceso reflexionando acerca de cómo se ve a sí misma la entidad o grupo impulsor del proyecto. Si se quiere, esta forma de comenzar es menos específica que identificar misión, visión o valores; sin embargo, puede ayudar a abordar una cuestión fundamental en las relaciones que la entidad impulsora tendrá en sus relaciones de partenariado sobre cómo se autopercibe la entidad o el grupo de trabajo.

Esta reflexión es especialmente pertinente desde el momento en que el aprendizaje-servicio expresa una concepción académica y social de la Universidad. Lo mismo se podría decir en relación con la entidad o grupo de trabajo dentro de la entidad desde la que se impulse el proyecto. Esta concepción académica y social de la Universidad implica, entre otras cosas, una voluntad por establecer marcos de trabajo colaborativo, una opción por la priorización de los objetivos de socialización del conocimiento, la aceptación de que la Universidad puede y ha de mejorar su trabajo docente e investigador en la medida en que dialoga con la comunidad social a la que pertenece, y la comprensión de que esta manera de trabajar forma parte de la idea de responsabilidad social que está llamada a asumir la institución. La reflexión acerca del punto de partida en el que se halla tanto la institución como las personas que se implican contribuye a encarar los retos que acompañan al aprendizaje-servicio y a aquellos modelos de articulación en condiciones de reciprocidad entre los entornos educativos institucionalizados y los espacios comunitarios que comparten, en todo o en parte, en los objetivos señalados.

Mary Douglas escribió el libro *Cómo piensan las instituciones* (1996), que resulta muy útil para entender esta cuestión. También son de gran interés los trabajos de Pierre Bourdieu acerca de la relación existente entre la idea que se tenga de la institución por parte de sus miembros y la actuación estratégica de sus miembros al diseñar y desarrollar proyectos.

Esta cuestión tiene implicaciones prácticas relevantes. Para ejemplificar algunas de estas implicaciones, se ha seleccionado un caso con cuya explicación y análisis, al igual que se podría hacer con otros, se intenta mostrar la relación entre autopercepción de la

entidad (o grupo impulsor) y la elección de entidades colaboradoras. El ejemplo que se propone es el del «derecho al Derecho», un proyecto de ApS que se impulsó desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona y que aparece descrito en el capítulo 2.

5.2. La aportación de prestigio

Los inicios del Proyecto «derecho al Derecho» presentaron diferentes encrucijadas. Una de ellas era cómo aportar prestigio al proyecto desde el momento de su nacimiento. Por prestigio se entiende la pública estima del proyecto fruto del mérito del mismo. El término también hace referencia a la capacidad de influencia, la ascendencia o la autoridad concedida al proyecto. Dado que en la Facultad de Derecho no existían experiencias previas similares, se entendía que, si se podía, era importante aportar el mayor prestigio posible al proyecto. Esto era relevante porque la viabilidad del proyecto requería y requiere apoyo institucional, compromiso por parte de sus miembros, capacidad de establecer relaciones de colaboración con otras entidades y credibilidad social. La aportación de prestigio se podía realizar mediante distintas vías: la calidad y trayectoria del profesorado implicado, la credibilidad de las actuaciones, el compromiso del estudiantado participante en su desarrollo, el impacto mediático, el impacto social, y, en lo que más interesa destacar en este texto, también mediante las contrapartes asociadas al proyecto, es decir, las relaciones de partenariat.

Claro está que lo que para unas personas puede ser un *partenaire* de prestigio, para otras puede ser motivo de descalificación y de desprestigio. Sin olvidar esta cuestión, lo cierto es que en cada ámbito de actuación se producen aceptaciones mayoritarias acerca de cuáles serían los socios deseables en un proyecto que quisiera tener prestigio. Y en el ámbito universitario, al igual que en otros ámbitos institucionales y sociales, el prestigio es un valor capital. Eso no significa que se deba seleccionar a los *partenaires* en función de la noción hegemónica de prestigio que haya en una facultad o en una escuela, pero sí hay que tomar consciencia sobre este factor, especialmente si se quiere que el proyecto de ApS tenga reconocimiento y efectos dentro de la institución de la que forman parte las personas que impulsan el proyecto. De igual forma, los *partenaires* seleccionados han de compartir los objetivos y la metodología de trabajo. Es decir, el prestigio por el que hay que optar es aquel que deriva de la trayectoria y compromisos compartidos, así como de los resultados sociales y académicos obtenidos expresados en términos de aprendizaje-servicio. El prestigio al que se hace referencia aquí acepta la necesidad de visibilización y publicitación del proyecto, y huye de las formalizaciones sin contenido. Se aparta de la tentación del oropel.

El «derecho al Derecho» se situaba en este contexto. Había crecido inicialmente en relación con pequeñas entidades sociales. Para algunos docentes, este hecho hacía que el trabajo desarrollado desde el proyecto fuese poco glamuroso, poco prestigioso en términos de relación con los grandes despachos de abogados o con las administraciones públicas o en términos de rápido impacto mediático. No se trataba de que conocieran el trabajo que se desarrollaba y que se quería desarrollar, ni que se discutiera acerca de las funciones que ha de cumplir y puede cumplir la Universidad, era una postura apriorística basada en prejuicios, en ideas preconcebidas que configuran la forma de hacer y estar en la Universidad.

Habiendo tomado consciencia de esta realidad, se decidió realizar un experimento. Se aprovechó que desde el proyecto se había establecido relación de colaboración con un

gran despacho profesional de ámbito internacional, lo que provocó un cambio inmediato de percepción, por lo menos en su apariencia. De repente, en la valoración de este profesorado, el proyecto había adquirido prestigio. El cambio no se basó en la evaluación del trabajo que se estaba llevando a cabo, o en la potencialidad del mismo, sino en la percepción que estos docentes tenían sobre las organizaciones colaboradoras.

Este ejemplo trata de mostrar cómo la institución universitaria y sus miembros poseen ideas acerca de cómo han de actuar, qué les aporta prestigio, cómo defienden sus intereses, cuáles son sus responsabilidades... Dado que el ApS incorpora un modelo en relación con estas cuestiones, al diseñar y desarrollar los proyectos convendría identificar en la institución desde la que se impulsa el proyecto las ideas apriorísticas sobre las propuestas contenidas en los proyectos de ApS y reflexionar conjuntamente sobre ellas.

5.3. El papel de las estructuras de gobierno

En función de la situación en que se halle la persona o el grupo que impulsa el proyecto, se tendrá que hablar y acordar diferentes aspectos con las personas que gestionan o gobiernan la entidad a la que pertenece. Dado que las relaciones de colaboración se establecen normalmente mediante convenios de colaboración entre las entidades, es preciso que los responsables de las entidades acepten los términos de la colaboración, ya que son quienes representan legalmente a las entidades y formalmente tienen capacidad para comprometerlas, ya sean entidades sociales (fundaciones, asociaciones, cooperativas), administraciones públicas, o empresas.

En el caso de los proyectos impulsados desde las universidades o en los que estas participan, hay que contar con la posición que rectorados y decanatos adoptan sobre los proyectos de ApS. Hay que decir que en términos generales la difusión de proyectos de ApS se debe al impulso dado desde grupos de trabajo y centros de promoción. De esta forma, al igual que ha ocurrido con otras experiencias con pretensión transformadora, los equipos de gobierno han incorporado paulatinamente, con mayor o menor intensidad, la referencia ApS a su proyecto institucional.

El papel de los equipos de gobierno adquiere gran importancia desde el momento en que los grupos de trabajo que impulsan los proyectos intentan que estos sean institucionalizados; es decir, en el momento en que el proyecto pretende formar parte del modelo docente de una facultad en concreto o de la Universidad en su conjunto. Mientras que el proyecto es una iniciativa de un profesor o de un pequeño conjunto de docentes que no han dado el paso a la institucionalización del proyecto, los equipos de gobierno no reciben peticiones de formalizaciones. En muchas ocasiones, estos proyectos se mantienen deliberadamente en este nivel informal sin reconocimiento académico. Y según cuál sea la finalidad del proyecto, esta puede ser una buena estrategia. Sin embargo, desde hace un tiempo, los proyectos de aprendizaje-servicio tienden a buscar su reconocimiento académico por entender que el aprendizaje-servicio no es un voluntariado, sino una metodología vinculada a contenidos curriculares. Ya sea en forma de asignatura (prácticas curriculares, por ejemplo), en forma de realización de trabajos finales de grado o de máster, o en forma de desarrollo de los contenidos prácticos de algunas asignaturas.

Este reconocimiento institucional es necesario si se entiende que la participación en proyectos de ApS (tanto para el estudiantado como para el profesorado) es una actividad vinculada al plan de estudios y no una actividad de voluntariado extracurricular. En el primer caso, es necesario que las autoridades académicas favorezcan este reconocimiento. Cuando esto sucede, estudiantado y profesorado participan en actividades con reconocimiento académico. Podría pensarse que este reconocimiento desvirtúa la participación, especialmente en el componente de servicio que tiene el proyecto, sin embargo, una de las potencialidades del ApS es contemplarlo como parte de la metodología de trabajo a la misma vez que como modelo de relación entre la Universidad (en este caso) y otras entidades sociales. En realidad, esta preocupación es más propia del ámbito académico. Las entidades sociales y las entidades públicas se

interesan por el trabajo que se haya de desarrollar, por las horas de dedicación del estudiantado, la vinculación y el trabajo en común con el profesorado implicado; por la seriedad del proyecto, por su credibilidad, por lo que aporta al desarrollo de su trabajo... Cómo se organice académicamente esta colaboración es una preocupación de la institución educativa. Por este motivo, la mejor opción es plantear un modelo flexible y no trasladar esta cuestión interna a las entidades colaboradoras.

Por el momento, y por lo que se puede observar en las distintas universidades, los equipos de gobierno no han apostado decididamente por fomentar en términos académicos los proyectos de aprendizaje-servicio. Una de las razones es que, por lo general, el día a día de las universidades exige responder a urgencias relacionadas con las necesidades de profesorado. La precariedad incrementada de los últimos años ha intensificado la presión de estas urgencias, de modo que el terreno de juego es poco propicio para introducir novedades, especialmente si estas propuestas no significan ahorro de profesorado o menos dedicación en horas docentes. Este es uno de los temas que aflora y aflorará cuando a los equipos de gobierno se les pide que reconozcan en horas de trabajo la dedicación del profesorado al desarrollo de proyectos ApS.

EL factor convive, sin embargo, con otros que enlazan con la cuestión que se comentaba al inicio acerca de cómo se piensa la Universidad a sí misma. Los equipos de gobierno se preocupan por la imagen de su universidad. Ello puede llevar al ejercicio de responsabilidades y a la búsqueda de la excelencia ética, pero que también puede conducir al intento de ocultación de escándalos o a la manipulación demagógica de grandes aspiraciones colectivas. Sin duda, se ha de conseguir lo primero, pero no se puede olvidar que lo segundo forma parte de la vida de las organizaciones. En esta preocupación por la imagen, en ocasiones, las universidades tienen grandes proyectos que han sido diseñados, por decirlo rápido, de arriba abajo. Cuando eso sucede se produce una situación conocida: todo para la comunidad universitaria, pero sin la comunidad universitaria. Quienes trabajan a pie de obra conocen por la prensa alguna noticia en la que la Universidad anuncia un nuevo proyecto o una nueva idea que quiere desarrollar. Esta tendencia a actuar de arriba abajo es bastante común, pese a que la experiencia indica que en la mayoría de los casos conduce al fracaso. Frente a ello, sería bueno recordar que, además del apoyo institucional necesario, se precisan proyectos sensatos e ilusionantes que sean viables y manos pacientes y comprometidas para llevarlos a cabo. Y esto último solo se consigue si se trabaja de abajo arriba, desde la base a los equipos de gobierno. En esta otra forma de trabajar, los equipos de gobierno han de ser más coordinadores y promotores que directores que en muchas ocasiones no tienen conocimiento sobre de la realidad en la que intentan intervenir.

Las universidades, al igual que otras instituciones, no están exentas de modas ni de actitudes demagógicas. Se trata de la tensión entre si la institución se toma en serio las propuestas por las que dice apostar o si se mueve en el terreno de las apariencias más que en el terreno de las transformaciones reales. Uno de los ámbitos referenciales en los que se produce esta tensión es en la presentación de las universidades como socialmente responsables. En estos momentos, todas las universidades han incorporado este

referente. Los proyectos de ApS se van asociando cada vez más a esta idea, por ello una de las formas en las que las universidades concretan su responsabilidad social es mediante los proyectos de ApS. Es muy atractiva, y merece la pena que sea tomada en serio; de lo contrario, se corre el peligro de mantener la apariencia y perder el contenido o desvirtuarlo.

5.4. Los proyectos de ApS en el marco de la responsabilidad social universitaria

La noción de responsabilidad social aplicada a la Universidad tal vez sea una de las tareas más importantes a las que se enfrenta tanto esta como otras instituciones. Si los proyectos de ApS son pensados en relación con la responsabilidad social universitaria, una de las cuestiones en juego es que estos proyectos, y la misma idea de aprendizaje-servicio, ha de ser parte del diseño de la institución universitaria y no un ornamento. En este caso, como en otros, la Universidad, en tanto que institución que se enfrenta a importantes retos de actualización a las realidades sociales, culturales y económicas, puede ver en el ApS un instrumento estratégico en el diseño de proyectos universitarios transformadores.

Ese diseño transformador tiene la oportunidad de defender nociones que son heredadas y otras nociones que son nuevas. Estas oportunidades también lo son para las contrapartes de las universidades, para las entidades con las que establece relaciones de colaboración. Cuando eso sucede, la pregunta es si se persigue el bien común o se persigue un bien particular. Si el objetivo es el bien común (lo cual no exige necesariamente que haya que renunciar al bien particular), entonces no cabe duda de que hay que priorizar la selección de los *partenaires* que lo puedan hacer posible, así como el trabajo colaborativo. Ahora bien, si lo que se prioriza es el lucimiento personal o el interés de un grupo, entonces lo lógico es que el grupo se cierre en sí mismo y que, bajo la apariencia de perseguir un interés colectivo, se secuestre la idea de lo colectivo, que queda al servicio del interés personal.

5.5. La selección de *partenaires* en función de las estrategias de actuación

La selección de las entidades colaboradoras debería ser coherente con los objetivos del proyecto. Por ejemplo, si se diseña un proyecto de trabajo en el entorno carcelario, o en el entorno de los centros de internamiento de extranjeros, necesariamente hay que seleccionar entidades sociales con acceso a estos ámbitos y entidades públicas que tienen competencias jurídicas e institucionales. Si, por el contrario, se trabaja en el entorno sanitario –en VIH, por ejemplo– la selección de los *partenaires* vendrá determinada por el tipo de trabajo que se desee realizar. Se puede colaborar con entidades sociales especializadas en este ámbito o con instituciones sanitarias públicas.

Las entidades que pueden participar en los proyectos pueden ser de distinto tipo.

Pueden participar **entidades sociales**: fundaciones, asociaciones y cooperativas. Este tipo de entidades pueden tener tamaños, número de trabajadores y presupuestos bien distintos. Hay entidades sociales con presupuestos equivalentes al de una empresa de tamaño medio o al de un ayuntamiento intermedio. Algunas cuentan con pocos trabajadores remunerados y muchos colaboradores. Otras solo tienen colaboradores, o solo asalariados. La tipología es muy diversa. En todo caso, lo que más interesa es precisar qué puede aportar la entidad seleccionada al proyecto y que le puede aportar la relación de colaboración a esa entidad. Al mismo tiempo es necesario acordar, con la mayor precisión posible, qué trabajo realiza cada parte en el proyecto, de qué se encarga cada agente y qué personas forman parte del equipo de trabajo.

También pueden participar **empresas**: organizaciones con ánimo de lucro que se han formalizado como sociedades anónimas, sociedades limitadas, trabajo por cuenta propia u otras sociedades mercantiles.¹³ En todo caso, lo que interesa destacar es que las empresas pueden ser parte de proyectos de aprendizaje-servicio. Al igual que ocurre con las entidades sociales, antes de establecer la relación de colaboración hay que estudiar si la actividad de la empresa es compatible con los objetivos del proyecto. Por ejemplo, difícilmente sería coherente una relación de colaboración entre una empresa que discrimina o que fabrica o comercializa armas y un proyecto de ApS que fomenta la cultura de la igualdad y la cultura de la paz. Pero estas razones de coherencia no se han de aplicar solo a las empresas, se han de aplicar, en realidad, a todas las entidades con las que se establezcan relaciones de colaboración.

Las relaciones de colaboración con las empresas en el marco de los proyectos de ApS plantean interrogantes que pueden ser difíciles de resolver. Tal vez ayude a poner algo de claridad si se tienen en cuenta algunas salvaguardas:

- El proyecto no puede suponer una aportación de mano de obra barata que sustituya o elimine trabajadores.
- La empresa ha de comprometerse con los objetivos que hay que alcanzar y con la metodología de trabajo.

- La empresa no hará un uso espurio de su participación en el proyecto. Este uso indebido se podría dar, por ejemplo, si la empresa convirtiese su participación en un producto de *marketing* al servicio de su negocio y lucro, en vez de al servicio de alcanzar los objetivos del proyecto ApS.

La empresa, al igual que la entidad social, la entidad pública o la Universidad han de tener claro qué quieren y lo que pueden aportar al bien común; es decir, qué pueden aportar al aprendizaje en común y a la transformación social en tanto que aspiraciones en común. Y una de las aportaciones más valiosas que se pueden hacer es establecer relaciones de colaboración con las que se alcancen los objetivos marcados. Estas relaciones de colaboración han de contar con la participación de todas las partes implicadas. Ello supone que las personas o colectivos identificados como participantes en el aprendizaje-servicio también han de ser parte activa en el proyecto. Sin duda, este aspecto es uno de los más difíciles de conseguir tanto en el diseño como en la realización del proyecto. Una de las ventajas que puede presentar la empresa es que al situarse en el ámbito del trabajo conecta con una de las actividades más necesarias para las personas, tanto por salario como por sentido social y personal.

Finalmente, también pueden participar **entidades públicas**: administraciones públicas (diputaciones, ayuntamientos, consorcios, direcciones generales, escuelas, universidades, etc.) y colegios profesionales. Pese a que la Universidad es una entidad pública a efectos de esta clasificación (incluidas universidades y escuelas privadas, por razón de la función que cumplen), no siempre favorece la colaboración entre entidades públicas. En ocasiones –y es llamativo– es más fácil establecer un marco de colaboración con entidades sociales o empresas que con administraciones públicas. Sería deseable superar estas dificultades, pero por ahora es una realidad que hay que transformar.

5.6. Aprendizaje-servicio: retos en común para las relaciones colaborativas

Las relaciones estratégicas multisectoriales para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio tienen ante sí algunos retos que merece la pena afrontar. Se señalan a continuación algunos de ellos.

La idea de **servicio público como idea de servicio a la sociedad** es una vieja idea. Muchos estados piensan en sus universidades de esta forma. El resto, en cómo ampliar esa función y, en tal marco, cómo pensar y practicar el aprendizaje-servicio como parte de la idea de servicio público. No se trata ya de una noción según la cual el servicio público se presta desde una administración pública exclusiva o principalmente, sino de una concepción colaborativa del servicio público en el que las partes del proyecto acuerdan qué suman para desarrollar este servicio. Y al mismo tiempo, es una idea de servicio público que incluye a todas las partes que participan en el proyecto, también a los identificados como usuarios o receptores del servicio. De otra forma, la idea de servicio reproduce los vicios del asistencialismo o de la beneficencia. Es decir, expresan paternalismo, pero no generan, o lo hacen escasamente, modelos sociales igualitarios. En esta idea de servicio público se dan relaciones de colaboración entre entidades sociales, públicas y empresariales siempre que se preserven sinceramente los objetivos que se pretendan alcanzar y no se incurra en una simple apariencia.

Aunque se incremente **la beneficencia y el paternalismo**, el voluntariado no debe ser planteado como una acción de beneficencia, sino como una acción orientada a la integración e igualdad social. En la actualidad es posible observar un debilitamiento de la cultura de los derechos y los deberes institucionalizados asociados a los derechos, al tiempo que se aprecia un incremento del pensamiento y de las estructuras de beneficencia. El problema de este cambio, como ya se había advertido en épocas pasadas, es que las estructuras de beneficencia no contribuyen a cambiar los mecanismos que causan pobreza y exclusión. Este fenómeno puede afectar a los proyectos de aprendizaje-servicio. Pueden ser instrumentos de transformación colaborativa, pero también pueden verse arrastrados por la cultura de la beneficencia, el asistencialismo y el paternalismo.

Por otra parte, cabe optar por **el mejor aprendizaje y la mejor investigación**. Las redes de aprendizaje-servicio (es decir, las estructuras colaborativas que se creen al desarrollar los proyectos) pueden contribuir a mejorar tanto el aprendizaje como la investigación. Y tanto el aprendizaje como la investigación pueden plantearse como objetivos compartidos que favorezcan su mejora. Esto es posible porque el ApS permite poner en contacto investigadores y realidades que han de ser investigadas. Permite crear equipos de personas que trabajan desde ámbitos y realidades distintas, pero que, puestas en común, generan un conocimiento más amplio que el anteriormente disponible y una capacidad transformadora multiplicada. Y también permite acordar qué investigaciones son útiles socialmente y cómo pueden ser puestas al servicio de las comunidades.

Además, es imprescindible **el respeto y el diálogo como ejes centrales de acción**. La Universidad, al igual que sus *partenaires*, puede y debe practicar una pedagogía social. En este sentido, en sus relaciones de colaboración han de transmitir dos valores esenciales en una sociedad democrática: el respeto y el diálogo. Los espacios colaborativos de ApS pueden ser pensados como ámbitos en los que se proponen y practican estos valores. En este sentido, el aprendizaje ético que se recibe en la Universidad desde las entidades colaboradoras o que se construye conjuntamente adquiere un enorme valor tanto en la actualidad como para las generaciones futuras.

13. En el caso de las cooperativas, se podría discutir si son entidades sociales o empresas. Tal vez lo más adecuado sea reconocer que poseen rasgos sociales y empresariales.

6. El valor de la reflexión en el aprendizaje-servicio

— **Anna Escofet**

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

annaescofet@ub.edu

— **Laura Rubio**

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

lrubio@ub.edu

El valor de la reflexión en los procesos de aprendizaje universitario ha sido ampliamente descrito por diferentes autores (Barnett, 1997; Brockbank y McGill, 2008). De manera resumida, se considera que la superación de un modelo de enseñanza universitaria tradicional hacia un modelo centrado en el aprendizaje del estudiantado pasa, entre otras cuestiones, por la incorporación de prácticas reflexivas. Pero, además, se defiende que la reflexión también es necesaria para estimular y promover un aprendizaje de carácter transformador crítico (Harvey y Knight, 1996) en el sentido de que «se estimula al alumno para que se convierta en pensador crítico, según las normas y requisitos de su disciplina» (Brockbank y McGill, 2008: 69).

La reflexión toma también toda la importancia en los procesos de aprendizaje-servicio, ya que permite la integración del servicio con el aprendizaje académico al promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades cognitivas (Eyler, 2002). Además, «la reflexión juega un papel vital en el proceso de concienciación y, por tanto, contribuye a la noción de que el aprendizaje-servicio pueda ser percibido como una pedagogía crítica» (Deeley, 2016: 83). ¿Cómo promover la reflexión en el aprendizaje-servicio? ¿Cómo evaluarla? Las líneas siguientes pretenden dar respuesta a estas preguntas.

6.1. Aprendizaje-servicio y práctica reflexiva

La práctica reflexiva es una metodología formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente (Domingo y Gómez, 2014). Consta de tres ejes fundamentales:

1. la experiencia personal que representan los aprendizajes que se han adquirido a lo largo de la vida y que deben ampliarse, actualizarse y revisarse;
2. el escenario profesional en que se aplican concretamente nuestros conocimientos y en el que las competencias docentes se activan para resolver situaciones concretas;
3. la reflexión como elemento que pone en común la teoría y la práctica.

Perrenoud añade que la práctica reflexiva se adquiere a través de la propia práctica (2004), de modo que se consigue pasar de la reflexión a la práctica reflexiva cuando se incluye en la forma de ser de la persona de manera inconsciente.

El aprendizaje-servicio es una pedagogía basada en la experiencia y la reciprocidad necesita de la reflexión para que las experiencias sean verdaderamente educativas (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006). La reflexión permite mostrar aquello que los estudiantes han realizado, su sentido y la manera de solucionar y cambiar todo lo necesario para mejorar la acción.

Eyler, Giles y Schmiede (1996) remarcan que la reflexión tiene que ser continua, conectada, desafiante y contextualizada. Continua, ya que ocurre antes, durante y después de la experiencia; conectada, dado que es el vínculo entre el servicio y los intereses intelectuales y académicos del estudiantado; desafiante, al empujar a estudiantes a pensar en nuevas formas de resolver problemas, plantear nuevos retos e intereses, y contextualizada, es decir, apropiada para cada contexto.

En la misma línea, Martín (2009) clasifica cuatro aportaciones que se introducen en las actividades de ApS a través de la reflexión:

1. La reflexión es una manera de combatir el activismo y el academicismo que puede derivar del servicio y del aprendizaje.
2. A partir de los conocimientos y las destrezas que se desarrollan, el estudiantado toma conciencia del porqué y del para qué.
3. La reflexión se da antes, durante y después de la acción.
4. Se trata de un ejercicio de autoobservación para que el estudiante pueda ver lo que hace y aprende, integrarlo en su biografía, analizar las motivaciones en los aprendizajes adquiridos (lo que da sentido a lo que se está haciendo) y reconocer su valor, además de resolver y modificar aquello necesario para la mejora de las acciones.

Por todo ello se hace necesario programar diferentes momentos y actividades para facilitar la reflexión, vinculándolo con la experiencia en su conjunto. Además, más allá de la disciplina y del área académica en que se desarrolla la experiencia de aprendizaje-servicio hay unos ejes centrales que toman un sentido nuclear y sobre los cuales es necesario plantear los procesos de reflexión:

- Sobre el servicio: el ámbito, los destinatarios, la necesidad social atendida, incluso la dimensión social del servicio (a nivel global, las necesidades siempre tienen un reflejo en la desigualdad social por la que trabajamos).
- Sobre uno mismo: las emociones, los sentimientos, los valores, el autoconocimiento generado a lo largo del proceso de aprendizaje-servicio.
- Sobre la profesión: las habilidades necesarias, la deontología, los nuevos ámbitos de aplicación y desarrollo; en definitiva, sobre la identidad profesional generada.
- Sobre el contenido académico: los conocimientos asociados, las competencias específicas que se ponen en práctica y se desarrollan.
- Sobre por qué llevar a cabo el aprendizaje-servicio en la Universidad: el sentido del compromiso con el entorno y la responsabilidad social universitaria.

En suma, la reflexión es el punto nuclear para dotar de sentido a los proyectos de aprendizaje-servicio. El apartado siguiente explica cómo desarrollar y potenciar los procesos reflexivos en este tipo de propuestas.

6.2. Herramientas y estrategias generadoras de reflexión

Existen diferentes actividades que se pueden usar para potenciar la reflexión, desde un diario reflexivo, a la realización de lecturas, presentaciones en clase, juegos y dinámicas de grupo. Sin duda, optar por uno u otro tipo de actividad está muy relacionado con los objetivos de aprendizaje y de servicio planteados a lo largo del proyecto, pero también por el momento en que tienen lugar. En este sentido, Eyler (2001) propone un mapa de diferentes actividades para distintos momentos y tipos de reflexión.

Tabla 2. Mapa de la reflexión en el aprendizaje-servicio

	Actividades antes del servicio	Actividades durante el servicio	Actividades después del servicio
Reflexión individual	Escrito sobre uno mismo	Diario estructurado	Ensayo reflexivo
Reflexión con los compañeros	Exploración de los miedos y esperanzas	Grupo de discusión	Presentación en grupo en forma de <i>collage</i> , póster o vídeo
Reflexión con los socios comunitarios	Planificación con la comunidad de estrategias de actuación	Lecciones aprendidas	Presentaciones a los grupos comunitarios

Fuente: Eyler, 2001

Bringle y Hatcher (1999) señalan que las actividades basadas en procesos de escritura son particularmente relevantes al permitir la creación de nuevo conocimiento, la comprensión de problemas y el desarrollo de la organización de las experiencias. Deeley (2016) añade que la mayoría de modelos reflexivos combinan los elementos descriptivos con la reflexión crítica, lo que permite dotar de sentido a la práctica realizada. Los diarios son, por ello, una de las herramientas más usadas en los proyectos de aprendizaje-servicio; hay diferentes modelos y vienen mediados por distintas actividades. Bringle y Hatcher (1999) señalan los siguientes formatos:

- Diarios personales en que los estudiantes escriben periódicamente de manera libre sobre su experiencia. Muchas veces, los diarios se basan en la búsqueda de relaciones entre las experiencias desarrolladas y la respuesta a preguntas centradas en el desarrollo personal, las conexiones académicas y las recomendaciones para la acción futura.
- Incidentes críticos enfocados al análisis de un acontecimiento significativo ocurrido durante la experiencia de aprendizaje-servicio. Se empieza por la descripción del incidente para proponer posteriormente otras posibles acciones y analizar los puntos fuertes y débiles de todas ellas.
- Dilemas éticos dirigidos a analizar una situación, explorar la toma de decisiones y los valores asociados. Para ello debe realizarse una descripción del contexto, de los individuos involucrados y de la situación que creó el dilema ético; finalmente, se analizan las decisiones tomadas.

Los mismos autores relatan diferentes actividades o propuestas de trabajo que pueden complementar los diarios entendidos como espacios abiertos para la reflexión. Entre ellas nos parecen especialmente sugerentes las siguientes:

- Diario dialogado. Los estudiantes envían páginas sueltas de su diario de manera periódica al profesor, para que lo lea y comente. Ello permite proporcionar una retroalimentación continua y nuevas preguntas para desarrollar la reflexión.
- Diario subrayado. Los estudiantes marcan secciones del diario que se relacionan directamente con conceptos analizados en la clase. De esta manera, el profesor puede guiar la reflexión sobre la experiencia del estudiante a la luz del contenido del curso.
- Diario de frases clave. Los estudiantes parten de un listado de palabras y frases clave (facilitado por el profesor o elaborado por ellos mismos) y deben integrarlo en sus entradas de diario. Ello permite relacionar la experiencia de servicio con el contenido del curso. De manera parecida, se puede realizar con citas académicas.
- Diario de doble entrada. Los estudiantes deben escribir una entrada al diario cada semana, describiendo sus pensamientos y reacciones personales a la experiencia de servicio en la página izquierda y los temas clave de la asignatura en la página derecha. La tarea consiste en relacionar con flechas las relaciones entre sus experiencias personales y el contenido del curso.
- Diario de tres partes: El diario debe tener dividida cada página en tercios. En la sección superior se describe algún aspecto de la experiencia de servicio, en el centro de la página se pide que los estudiantes analicen cómo se relaciona el contenido del curso con la experiencia de servicio. Por último, el tercio inferior debe servir para comentar cómo la experiencia y el contenido del curso pueden aplicarse a la vida personal o profesional del estudiante.
- *Brainstorming*. Esta actividad debe tener lugar al inicio del servicio. Los estudiantes deben anotar en tarjetas todos los sentimientos que tuvieron en relación con la actividad de aprendizaje-servicio antes de empezar, después del primer día de servicio y en tercer lugar en el momento presente. Es importante anotar tantos pensamientos como sea posible (uno por cada tarjeta). Una vez escritas las tarjetas, se pide al estudiantado que relacione sus palabras con tres sentimientos (alegría, tristeza, indiferencia) y se realiza una puesta en común grupal de todo ello.
- Expresiones artísticas. Se basa en el uso de poesía, arte visual, música o juegos para que el estudiante explique sus sentimientos hacia el proyecto de aprendizaje-servicio.

6.3. La práctica reflexiva en la Oficina de Aprendizaje-servicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

El modelo de práctica reflexiva desarrollado por la Oficina de Aprendizaje-servicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona sirve aquí para mostrar a modo de ejemplo cómo pueden concretarse las ideas expuestas en el caso de proyectos de reconocimiento de créditos que no se insertan en ninguna asignatura. En este caso, la propuesta parte del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), apuesta por el diario como instrumento reflexivo y concreta las actividades en diferentes momentos siguiendo el mapa de reflexión de Eyer (2001) anteriormente presentado.

Según Kolb, el valor formativo de una experiencia depende de la riqueza de la situación y de la validez de las herramientas y estrategias para generar la reflexión. Su propuesta presenta el proceso de aprendizaje como un ciclo basado en cuatro etapas en las que, partiendo de la experiencia, el estudiante construye su aprendizaje. La primera etapa del modelo supone la experiencia concreta, el momento en que el estudiante se enfrenta con una situación real y concreta –o bien, una reinterpretación de la experiencia existente–. En la segunda etapa, la observación reflexiva, el estudiante inicia un proceso de comprensión en el que las ideas preexistentes se encuentran con la nueva realidad abordada. A continuación, durante la etapa de conceptualización, la reflexión da lugar a un proceso de formación de conceptos abstractos, una modificación respecto a los que ya poseía el estudiante u otros tipos de generalizaciones o conclusiones. Finalmente, en la cuarta etapa, la experimentación activa representa el momento en que el estudiante aplica los aprendizajes realizados a una nueva realidad dando lugar a nuevas experiencias.

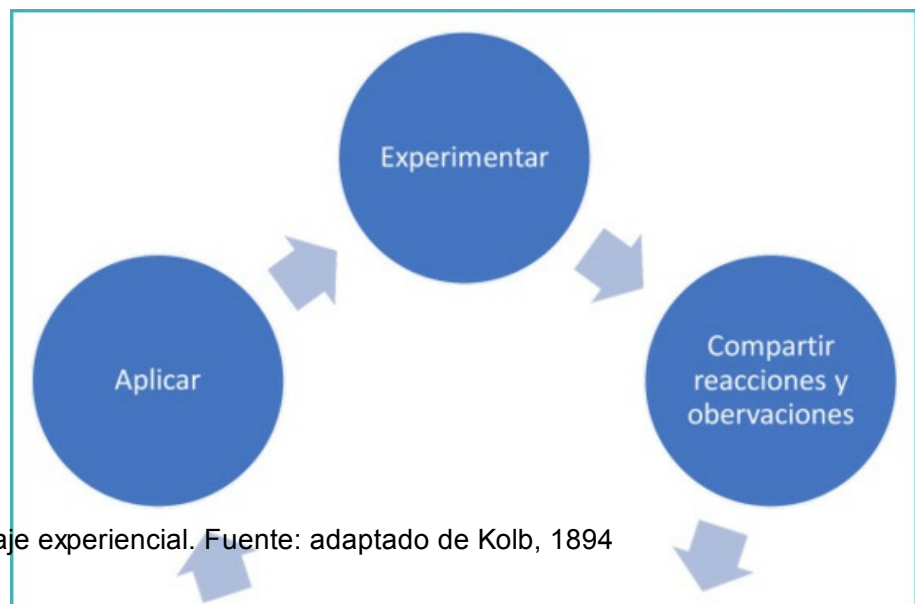


Gráfico 1. Ciclo de aprendizaje experiencial. Fuente: adaptado de Kolb, 1894

La propuesta de Kolb pone de relieve el valor de la reflexión como uno de los elementos clave y mecanismo de optimización del aprendizaje; un dinamismo que se entrelaza con la experiencia, la examina con atención, presta especial interés delante de los interrogantes que plantea la realidad a la búsqueda de una acción efectiva, a las vivencias de los protagonistas, al sentido cívico de su intervención y a la visión crítica que puede despertar la realidad (Páez y Puig, 2013). En definitiva, por muy estimulante que sea una experiencia vivida por sí misma, puede quedar desvirtuada si no va acompañada de espacios y momentos que permitan superar el componente emocional y avanzar en los aprendizajes posibles (Zabalza, 2011). En este sentido, es importante destacar el valor de la reflexión sistemática como un proceso organizado mediante el cual se consideran las dificultades que plantea la experiencia con el objetivo de realizar nuevos aprendizajes (Páez y Puig, 2013). El gráfico siguiente concreta herramientas y momentos del proceso reflexivo de la Oficina:



Gráfico 2. Herramientas y momentos reflexivos. Fuente: Oficina de ApS de la Facultad de Educación

Las herramientas formativas que se llevan a cabo para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y su evaluación son el diario personal, la sesiones de puesta en común a nivel grupal y una sesión reflexiva final.

El diario personal empieza con la firma de un documento que sirve de contrato entre cada estudiante y la Oficina de Aprendizaje-servicio. El documento formaliza los objetivos de aprendizaje y servicio del curso, a la vez que identifica las tareas que se

completarán durante la experiencia de servicio. A continuación, se pide a los estudiantes que identifiquen una experiencia particular en el sitio de servicio y analicen esa experiencia dentro de un contexto más amplio con el fin de hacer recomendaciones para el cambio y la mejora. Para ello se plantean preguntas y se facilitan de tres a cinco lecturas.

El diario es desarrollado de manera individual desde el primer día del servicio y hasta el final del mismo, lo cual lo convierte en una herramienta formativa con los siguientes objetivos (Páez y Puig, 2013):

- Identificar lo que aprenden, tanto los aprendizajes nuevos como los previos que se han ido reforzando a partir de la experiencia.
- Valorar dichos aprendizajes y prever su transferencia.
- Autoevaluarse sobre lo que han hecho y las expectativas que tenían cuando empezaron y al terminar el proyecto.
- Corregir y readaptar el proyecto encontrando soluciones a los problemas e imprevistos que han ido surgiendo.

Para conseguirlo y con la finalidad de orientar y potenciar las reflexiones de los estudiantes a lo largo del proyecto de aprendizaje-servicio, al inicio del proyecto se propone un índice y una serie de ejercicios reflexivos sobre ejes clave en la formación de un futuro profesional de la intervención socioeducativa. La voluntad es poder superar la visión meramente descriptiva de la experiencia que están viviendo para poder profundizar en ella. Por eso es imprescindible diferenciar la parte del diario, con breve descripción o relato del día a día, de otros momentos y espacios para explorar los aprendizajes derivados de la participación en el proyecto.

Tabla 3. Índice y síntesis de los ejercicios del diario reflexivo

<p>Quién soy</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe tu trayectoria personal y académica. • Destaca tus expectativas en relación con el ApS.
<p>Dónde hago el servicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entorno • Centro • Grupo • Personas
<p>Los primeros días. Retos y soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica en tres palabras cómo ha sido el inicio. • Identifica los primeros retos que te propones con la persona que estás trabajando y contigo mismo. • Describe una primera situación que consideres que ha destacado entre el resto.

<p>Descripción en positivo. Se proponen diversas cuestiones para que el estudiante identifique las mejores características de la situación socioeducativa que vive, para así poder mejorar la relación educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Piensa en la persona con la que trabajas o sujeto de la intervención y descríbelo en 10 líneas que resuman lo más positivo. • Identifica lo que debería mejorarse en las actitudes de esa persona. • Explica cómo le motivarás para trabajar estas posibilidades de mejora.
<p>Relación educativa. Se incluyen diversas preguntas orientadas a que el estudiante pueda describir y explicar en su diario la relación positiva y la construcción del vínculo afectivo desarrollada a lo largo del servicio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los momentos clave en la construcción de vuestra relación. • Analiza los principales aprendizajes que extraes.
<p>Incidente crítico. Se propone un ejercicio de reflexión con la finalidad de resolver problemas, dudas o dificultades que se han podido plantear durante la experiencia, así como los sentimientos generados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuerda una situación problemática y descríbela al detalle. • Explica cómo fue su resolución y cómo la abordarías ahora.
<p>Despedida y reflexiones finales. Se ofrecen sugerencias y orientaciones sobre el momento de cierre de cada proyecto de ApS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza, con la persona con la que trabajas, una lista de los mejores momentos compartidos. • Identifica las 10 ideas o reflexiones finales clave sobre el proyecto que has realizado.
<p>Dietario. Se reserva un espacio para incluir una breve síntesis de lo ocurrido en cada sesión del proyecto.</p>

Fuente: Oficina de Aprendizaje-servicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

El diario es un documento vivo y tutorizado a lo largo de todo el proceso. Las tutorías y el papel del tutor acompañando todo el proceso de reflexión es clave para diseñar oportunidades diversas y ricas de reflexión y ayudar a alcanzar las metas establecidas, propiciar la apertura de espacios de análisis y síntesis a la luz de los objetivos y apoyar emocionalmente a los estudiantes. Todo ello mediante la escucha activa, el cuestionamiento crítico de todo aquello que se va realizando y la propiciación de espacios de silencio para hacer pensar.

Además de los espacios personales, las sesiones de puesta en común a nivel grupal se van desarrollando a lo largo de todo el servicio –un semestre o todo el curso– con la tutorización de un miembro de la Oficina. Estos encuentros sirven para poner en común vivencias, sentimientos y también relacionar el servicio con los contenidos disciplinares, lo cual permite que los estudiantes escuchen historias de éxitos entre ellos, a la vez que pueden ofrecer asesoramiento y colaborar para identificar soluciones a los problemas encontrados en el sitio de servicio. Finalmente, la experiencia termina con una sesión reflexiva que sirve a la vez de cierre del servicio y de celebración de la experiencia realizada. Este espacio pretende la sistematización de los aprendizajes más relevantes surgidos a través de la experiencia.

6.4. Acompañar y evaluar los diferentes niveles de reflexión

El propósito final del proceso que hasta aquí se ha presentado es propiciar que cada estudiante, además de analizar la situación vivida focalizando en diferentes aspectos, consiga también avanzar a lo largo de tres niveles de reflexión:

- descripción de la práctica;
- análisis, descripción tematizada o reflexiva de la situación vivida;
- proyección de la experiencia.

Identificar y tener en cuenta estos diferentes niveles puede ser una manera de valorar y evaluar¹⁴ la tarea reflexiva del estudiante, así como también acompañarlo para su optimización. Velar por que los estudiantes lleven a cabo todo el proceso reflexivo con las diferentes aproximaciones propuestas es una manera de trabajar por la calidad de la experiencia del aprendizaje-servicio.

Tabla 4. Aproximación evaluativa de los niveles de reflexión

Niveles de reflexión	Aproximaciones
Descripción de la experiencia ¿Qué?	<ul style="list-style-type: none">• Descripción superficial• Descripción profunda
Análisis de la experiencia ¿Qué más?	<ul style="list-style-type: none">• Análisis desde y hacia los conocimientos académicos• Análisis desde el cuestionamiento y problematización• Análisis desde la significación social de la experiencia
Proyección de la experiencia ¿Y ahora qué?	<ul style="list-style-type: none">• Proyección personal• Proyección de identidad y futuro profesional

Fuente: Oficina de Aprendizaje-servicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

Para una mejor exposición de cada nivel y sus posibles concreciones se ejemplifican las distintas categorías con extractos de diarios elaborados por estudiantes en diferentes proyectos de aprendizaje-servicio coordinados por la Oficina de ApS.

El primer nivel es el de la descripción, responde al ¿qué? y hace referencia a los hechos que suceden en la actividad. Son dos las aproximaciones posibles; la primera supone una aproximación superficial, apuntando los elementos clave de la misma, pero sin entrar en mucho detalle.

Hoy hemos empezado las actividades y juegos que haremos los lunes con los niños y las compañeras de la lectura de otras escuelas. Hemos elegido cada una a tres niños y los hemos llevado a la biblioteca para empezar la actividad que llevaríamos a cabo. Habíamos preparado una actividad en la que los niños tenían que

leer una leyenda, pero esta no tenía final, y ellos, con el grupo de tres tenían que hacer funcionar la imaginación e inventarse un final para el cuento, poniendo de manifiesto la competencia artística y cultural. Cuando han terminado de inventarse el final, lo han explicado a los otros compañeros; y para finalizar hemos leído el final de la leyenda. (Estudiante, A)

También puede ser profunda, cuando la descripción va más allá y entra más en el tema que se aborda, bien sea por la interpretación que se hace de la situación, o por el hecho de incluir la descripción de sentimientos y emociones que tiñen la experiencia vivida.

Hoy la sesión ha transcurrido con total normalidad. Al subir del patio había una situación de lío colectivo, pero después todos se han calmado a medida que se concentraban en la tarea. A pesar de ello, ha pasado una cosa que para mí ha significado mucho. M, con quien normalmente me cuesta el trato, me ha regalado un dibujo, un retrato mío. Incluso ha añadido unas palabras de dedicatoria. Este gesto tan entrañable ha hecho que me diera cuenta de que, aunque a veces no se ve a simple vista, me voy ganando su aprecio y confianza. (Estudiante, C)

Reconozco que uno de mis mayores defectos es que dejo que las cosas me afecten demasiado rápido. Podría ser positivo, y en parte lo es, ya que esto hace que me ilusione antes, pero a la larga también es un problema, pues cuando las cosas no salen como espero o no veo resultados me quemo, me enfado y me culpo a mí misma porque las cosas no salen. (Estudiante, N)

El segundo nivel responde al ¿y qué más? y permite el análisis de la experiencia y la profundización en la misma. En este caso se destacan tres aproximaciones posibles, la primera de las cuales es la utilización de los aprendizajes académicos que tienen los estudiantes y que relacionan con la experiencia que están viviendo:

En relación con el principio de acompañamiento, he aprendido a establecer vínculos afectivos, pero con una cierta distancia. Además, he aprendido, o por lo menos lo he intentado, a crear una relación simétrica, es decir, sin superioridades, como si fuéramos amigas, no voluntaria y alumna. Por lo que hemos aprendido en la carrera, esto es muy importante, ya que, si nos imponemos al usuario, este no conseguirá desarrollar su capacidad de autonomía. (Estudiante, I)

Por otro lado, la problematización de la experiencia destaca la manera en que la experiencia les hace reflexionar y plantear temas para la reflexión:

H no es de primer ciclo de Primaria, pero le cuesta muchísimo entender lo que lee, y frecuentemente cambia letras y se inventa palabras. No sé bien si esta dificultad es simplemente por el hecho de no conocer muy bien la lengua catalana o tiene algún problema. (Estudiante, A)

También es importante destacar la aproximación que destaca la significación social de la experiencia:

Todos los aprendizajes que el ApS y el Programa Èxit me han permitido adquirir son de agradecer. Gracias a ello, he podido ver en primera persona una experiencia que me será de gran ayuda cuando sea maestra o cuando haga las prácticas de la carrera. Además, me han brindado la oportunidad de ayudar a niños y niñas que lo necesitan, y esto me ha hecho sentir muy bien conmigo misma; me he sentido útil en la sociedad.

También me ha ayudado a acercarme al mundo laboral y a adquirir competencias o mejorarlas, como la habilidad de comunicarme y expresarme mejor con los niños en especial. (Estudiante, A)

Finalmente, el tercer nivel, el de la proyección responde a la pregunta ¿y ahora qué?, apuntando al impacto que tiene la experiencia en relación con diferentes aspectos. En primer lugar, respecto a la propia persona; en los compañeros, a nivel personal:

Creo que esta experiencia me ha hecho crecer como persona; volvería a repetirlo sin dudarlo, espero que haya muchos más años como este de satisfactorio y poder ayudar a otras muchas personas en todo lo que esté en mi mano. Gracias al ApS por mostrarme esta parte de mí que aún desconocía. (Estudiante, A)

También respecto a la identidad y la práctica profesional futura:

Desde pequeña he querido ser maestra; de hecho, estoy estudiando para serlo. Si en algún momento he dudado sobre si quería dedicarme a la docencia, ahora sé que no, no me he equivocado. Estoy en el camino correcto. Aunque a veces los niños te hacen enfadar, cuesta hacerles trabajar o estás cansada, siempre te sacan una sonrisa. No sé cómo ni por qué, pero siempre, siempre, siempre, después de cada sesión he salido con una sonrisa de oreja a oreja. Aunque me haya tenido que enfadar, siempre me lo he pasado bien durante las sesiones. Quizás yo los he ayudado con la lectura, pero más me han ayudado ellos a mí. (Estudiante, M)

Tal y como se muestra con los ejemplos anteriores, los diarios y el acompañamiento a lo largo del proceso deben permitir al estudiantado transitar por los diferentes niveles de reflexión y extraer el máximo provecho de sus experiencias.

14. Existen diferentes maneras de evaluar los procesos reflexivos. Destacamos entre ellos los trabajos de Bradley (1995), que propone una herramienta que permite identificar una serie de indicadores para cada uno de los niveles de reflexión que subyace al modelo de aprendizaje experiencial de Kolb. Por su parte, Campus Compact tiene una rúbrica para evaluar los procesos reflexivos, donde destacan criterios como el conocimiento de la finalidad del servicio, el pensamiento crítico o la aplicación de la experiencia a los conocimientos académicos. Por último, otro buen ejemplo es la rúbrica de evaluación de la reflexión de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que destaca criterios como la identificación de elementos clave de la situación, presentación de la propia perspectiva, consideración de perspectivas alternativas, identificación y evaluación de los supuestos clave, utilización de evidencias para sustentar los argumentos, consideración de la influencia del contexto, presentación de conclusiones e identificación de implicaciones y consecuencias del proyecto.

7. Evaluación y actividades de aprendizaje en los proyectos de aprendizaje-servicio

— **Pilar Folgueiras**

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

pfolgueiras@ub.edu

Si bien históricamente la evaluación educativa se ha centrado en el control de los aprendizajes, en la última década está cobrando protagonismo la evaluación entendida como una herramienta para garantizar tanto los aprendizajes como su calidad. Bajo esta concepción, la evaluación no solamente es necesaria para valorar los aprendizajes individuales, sino que también asume un punto de vista institucional, ya que la calidad de una institución pasa a estar también relacionada con el grado de competencias que adquieren sus estudiantes.

Una definición de evaluación educativa es entenderla como aquel proceso que genera dinámicas de reflexión, aprendizaje y cambio sobre la acción y de la acción, donde las personas implicadas comparten el poder de la evaluación poniendo en juego un principio de autonomía y de responsabilidad (Cabrera, 2010). Así entendida, la evaluación no puede ser vista como un proceso ni final ni paralelo al formativo, sino que ambos procesos están totalmente interrelacionados; y debe basarse en la participación de los diferentes agentes implicados.

Desde esta perspectiva, es necesario modificar nuestras prácticas evaluativas. Los proyectos de ApS son una buena ocasión para desarrollar y poner en práctica sistemas de evaluación donde el poder de la evaluación sea compartido, reconociendo la capacidad del estudiantado para llegar a ser responsable de su propio aprendizaje (Cabrera, 2010). Con este tipo de evaluación también estaremos promocionando una modalidad evaluativa que contribuye al desarrollo social en temas de equidad y cohesión social, aspecto más coherente con la filosofía de los proyectos de aprendizaje-servicio.

7.1. La evaluación del aprendizaje en los proyectos de ApS

La evaluación como parte indispensable de toda estrategia educativa debe contestar a ciertos interrogantes: qué se evalúa, quién evalúa, cómo se evalúa, cuándo se evalúa, etc. Estas cuestiones también deben ser el punto de partida a la hora de establecer la evaluación de los aprendizajes en los proyectos de ApS. Además, para poder responder a estos interrogantes es indispensable entender la evaluación dentro de un proceso más amplio que incluye los principales elementos que entran en juego en cualquier estrategia formativa. Para ello, si el proyecto de ApS se realiza desde una asignatura,¹⁵ deberemos partir de los planes docentes.

Una vez ubicado el proyecto de ApS en el plan docente, recomendamos elaborar una rejilla donde –siguiendo orientaciones similares a las del mencionado documento– se recojan la descripción del proyecto de ApS, las competencias, los objetivos de aprendizaje, los contenidos, la metodología, las tareas o actividades, los sistemas de evaluación y las fuentes de información.

Tabla 5. Relación de tareas y sistemas de evaluación con el resto de elementos que los condicionan

16

Descripción del proyecto de ApS	Explicar brevemente el proyecto incluyendo específicamente la relación entre el aprendizaje y el servicio.
Competencias que desarrollan	Enumerar las competencias específicas y transversales que se ponen en práctica con el proyecto. En el caso de que el proyecto de ApS se realice desde una asignatura, se deberá partir de las competencias que se recojan en el plan docente de la materia. Es esencial la selección real y la identificación concreta de estas competencias, porque son el referente de las actividades de aprendizaje y de evaluación, y de la metodología.
Objetivos de aprendizaje	Enumerar los objetivos de aprendizaje que se pretende que el estudiante alcance con la realización del proyecto de ApS.
Contenidos	Listar aquellos contenidos que, vinculados con la asignatura, se trabajarán con la realización del proyecto de ApS.
Metodología	Describir la metodología que hay que seguir; en nuestro caso, la metodología del ApS.
Tareas/actividades¹⁷	Enumerar las diferentes tareas/actividades vinculadas con el proyecto de ApS que se prevé realizar.
Sistema de evaluación	Definir los criterios y sistemas de evaluación con respecto a qué evaluar, quién evalúa, cuándo se evalúa, cómo se evalúa.
Fuentes de información	Señalar las fuentes bibliográficas, audiovisuales, etcétera, vinculadas con el proyecto de aprendizaje-servicio

Fuente: elaboración propia¹⁷

7.1.1. ¿Qué se evalúa?

Tal y como se ha explicado en anteriores capítulos, la mayor parte del desarrollo de los proyectos de ApS tiene lugar fuera del aula. Si bien es imposible poder sistematizar todas las situaciones, experiencias, etc., que se generan, así como los nuevos aprendizajes que

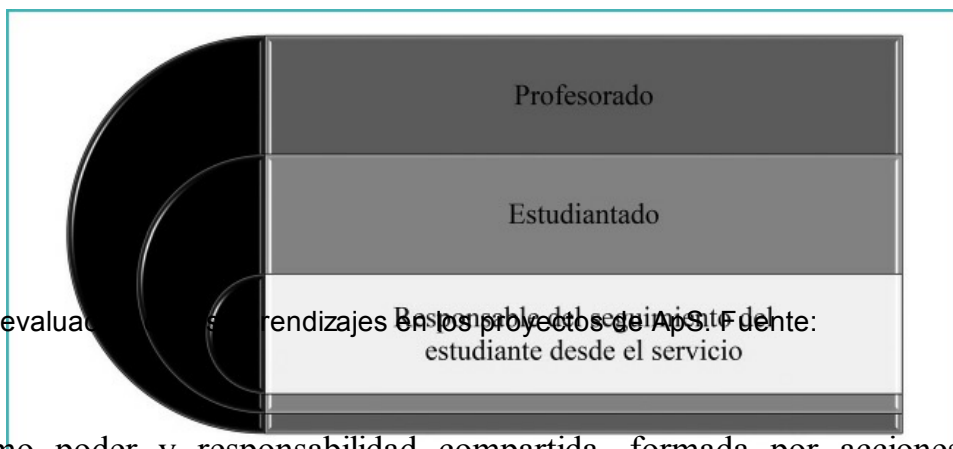
se incorporan, sí deberemos evaluar aquellas tareas o actividades de aprendizaje diseñadas para alcanzar las competencias específicas o transversales que habremos establecido en la tabla anterior.

Para que el proceso de evaluación sea más significativo y eficaz, es importante que, desde el principio, tanto el estudiantado como el servicio conozcan las competencias esperadas en su aprendizaje y las actividades durante el desarrollo del proyecto de ApS. Para hacerles partícipes de este proceso se puede organizar una sesión grupal con estudiantes y responsables de su seguimiento en el servicio, donde se comparta, se discuta y se mejore el documento elaborado según lo expuesto en la tabla anterior.¹⁸

7.1.2. ¿Quién evalúa?

Como ya se ha comentado en capítulos anteriores, en los proyectos de ApS participan diferentes agentes: estudiantes, profesorado, miembros del servicio. Si bien el profesorado tiene un papel esencial en la evaluación de los aprendizajes, los estudiantes y las personas responsables de su seguimiento desde el servicio también deben participar en este proceso de evaluación, especialmente profesorado y estudiantado.

Gráfico 3. Agentes de la evaluación de los aprendizajes en los proyectos de ApS. Fuente: elaboración propia



La evaluación como poder y responsabilidad compartida, formada por acciones participativas y dialógicas para alcanzar el consenso entre las personas implicadas, es un elemento esencial en la evaluación de los aprendizajes en los proyectos de ApS.

7.1.3. ¿Cómo se evalúa?

Algunos autores como Osler y Starky (2005), Kerr y Cleaver (2004), Bordas y Cabrera (2001) y Cabrera (2010) señalan la estrecha relación que existe entre las modalidades evaluativas que utiliza el profesorado y el desarrollo de competencias ciudadanas. Por ello, consideramos que más allá de las tareas de evaluación utilizadas, una propuesta necesaria, que además incluye a los diferentes agentes de evaluación, es combinar la modalidad tradicional, donde el profesorado tiene la responsabilidad de evaluar, con otras modalidades como las siguientes:

- La **autoevaluación** del estudiantado sobre sus propias evidencias de evaluación a partir de criterios que han sido negociados de manera previa (Sanmartí, 2007). La

autoevaluación ayuda en la elaboración de un pensamiento crítico y en el desarrollo de una mayor autonomía y autorregulación del aprendizaje, en el logro de los objetivos transversales y en el desarrollo de la metacognición. Tal y como afirma Santos Guerra (2003), la responsabilidad del propio proceso de aprendizaje tiene como consecuencia una toma de conciencia del mismo.

- La **coevaluación** o evaluación entre iguales que hacen los compañeros sobre las evidencias evaluativas a partir, también, de unos criterios que han sido negociados previamente (Sanmartí, 2007). La coevaluación entre el alumnado contribuye al desarrollo del aprendizaje cooperativo y a la formación en la solidaridad, autonomía, responsabilidad, etc.
- La **heteroevaluación**. Asimismo, dado que en los proyectos de ApS el servicio es una parte esencial, también este debería participar, en mayor o menor medida,¹⁹ en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Si se incluyen estas modalidades de evaluación, es importante que todas ellas tengan una representación en la nota final del proyecto de ApS.

7.1.4. ¿Cuándo se evalúa?

Al igual que en cualquier otro tipo de proceso de evaluación de aprendizajes y de acuerdo con la evaluación continua, deberemos establecer diferentes actividades para cada momento evaluativo, que son, como mínimo, tres: inicial, proceso y final.

A continuación, a modo de síntesis, recogemos en un cuadro las respuestas a las preguntas.

Tabla 6. Preguntas de evaluación

Qué evaluar	Las competencias generales y específicas vinculadas con el proyecto de ApS
Quién evalúa	Profesorado, alumnado y responsable del seguimiento en el servicio
Cómo evaluar	Heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación
Cuándo evaluar	Al inicio, durante el proceso y al finalizar

Fuente: elaboración propia

Una vez expuestos los interrogantes, deberemos operativizar el proceso de evaluación. Para ello habrá que establecer indicadores de evaluación para cada una de las competencias y seleccionar las actividades evaluativas y la técnica de recogida de información para registrar las actividades evaluativas.

7.2. Indicadores de evaluación

Una vez seleccionadas las competencias, deberemos definir los indicadores de evaluación para cada una de ellas. Si bien siempre es un elemento positivo, en el caso de los proyectos de ApS sería esencial la implicación de los estudiantes y del servicio en el diseño de los indicadores de evaluación. No en vano, cada vez más aumenta la tendencia en los estudios evaluativos de utilizar procesos democráticos para determinar los indicadores de evaluación (House y Howe, 2000). La definición participativa de estos indicadores de evaluación se puede realizar en la primera reunión²⁰ que enunciábamos con anterioridad, cuando se presenta y se discute el documento 1.²¹

7.3. Actividades evaluativas

Una vez definidos los indicadores de evaluación, deberemos establecer las tareas o actividades de aprendizaje que los estudiantes deben realizar para adquirir las competencias que se trabajan en el proyecto de ApS y que formarán parte de la evaluación.

En este capítulo, lejos de llevar a cabo una sistematización y presentación de actividades y tareas, queremos remarcar que, *a priori*, lo esencial es escoger la actividad de aprendizaje que sea más adecuada para evaluar los indicadores de cada competencia. Por ejemplo, si el indicador de la competencia que se haya de evaluar hace referencia a actitudes, difícilmente lo podremos valorar a través de un examen o un cuestionario. Y si queremos evaluar contenidos propios de la asignatura, difícilmente lo podremos hacer a través de un diario reflexivo abierto.²² Teniendo en cuenta esta reflexión, a continuación presentamos algunas tareas o actividades que pueden ser utilizadas para la evaluación de proyectos de ApS (estas nos pueden servir tanto para realizar los procesos formativos como para evaluar; es decir, las actividades evaluativas en los proyectos de ApS no estarían separadas de las actividades de aprendizaje, tal y como representamos en el gráfico 4):

- **Diario reflexivo:**²³ Tal y como ya se ha expuesto en el capítulo anterior, se trata de un tipo de tarea que puede acompañar todo el desarrollo del proyecto de ApS. Por ejemplo, recoge los sentimientos, las emociones, las dudas, los interrogantes, las propuestas, etc., que le provocan la puesta en práctica del proyecto.



- **Resolución de conflictos o dilemas:** Se pueden aprovechar las situaciones conflictivas o los propios dilemas que viven los estudiantes durante la puesta en práctica del proyecto. En el caso de los dilemas, recordemos que es imprescindible proponer, como mínimo, dos posibles alternativas. También se pueden plantear conflictos o dilemas que no se hayan vivido durante el desarrollo de los proyectos, pero que guarden relación con las competencias que se han de alcanzar con su participación en los mismos.

- **Elaboración de un blog:** En un blog se puede recoger, en orden cronológico, el diario de la experiencia. Uno de los valores añadidos de los blogs respecto al diario sobre papel es la posibilidad de interaccionar con los lectores. Por ejemplo, esta actividad podría ser muy adecuada cuando se prevé que las personas del servicio puedan interactuar con el estudiantado.
- **Narrativa digital:** A partir de una serie de elementos fonéticos, visuales y sensoriales, los estudiantes narran su experiencia vivida durante el proyecto de ApS.
- **Análisis de vídeos:** El análisis sistemático de vídeos relacionados con las temáticas de los proyectos de ApS que se estén desarrollando puede ayudar a extraer conclusiones de lo que otros hacen y de cómo lo hacen.
- **Trabajos de investigación:** Los proyectos de ApS se pueden vincular a tareas de investigación que se podrían relacionar: globalmente, con cada una de las principales fases de un proyecto de ApS (la identificación de necesidades, la elaboración y aplicación de las actividades y la evaluación de las mismas), y específicamente, con alguna de las fases planteadas.
- **Debates:** Se puede plantear un tema para debatir que tenga relación con las experiencias que están viviendo los estudiantes que realizan los proyectos de ApS. Se recomienda utilizar un procedimiento o protocolo para su buen desarrollo. El protocolo se puede organizar, por ejemplo, a partir de la finalidad que se busque con el debate.
- **Cuestionarios:** Pueden ser una parte complementaria de la evaluación de los aprendizajes. Por ejemplo, al finalizar el proyecto de ApS se puede elaborar un cuestionario que pueda recoger la satisfacción del estudiantado en relación con el proyecto realizado. Los resultados pueden ayudar a entender aspectos como el nivel de implicación, el grado de participación, etc. Y les puede ayudar a reflexionar sobre el modo en que estos elementos pueden influir en la adquisición de aprendizajes.

A la hora de seleccionar las actividades más adecuadas para adquirir las competencias deberemos tener en cuenta también la modalidad de evaluación (autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación).

7.4. Técnicas de recogida de información

Las actividades que realicen los estudiantes deben ser sistematizadas mediante alguna técnica de recogida de información. En algunos casos, la actividad y la técnica se solapan. Por ejemplo, si planteamos un blog, la técnica de recogida de información será el propio blog. Por contra, si planteamos, por ejemplo, un debate, deberemos recoger esa información. Si bien hay diferentes maneras de hacerlo, una posibilidad sería elaborar una rejilla de observación donde se recojan las principales conductas relacionadas con las competencias que se están trabajando. Durante la sesión, algunos estudiantes pueden tener el rol de observadores. Posteriormente, se puede trabajar sobre la información recogida a través de la rejilla. De esta manera, ya estaremos incluyendo procesos de coevaluación.

Es importante remarcar que el uso de las técnicas de recogida de información es esencial cuando se trata de una actividad evaluativa. Para sistematizar los puntos 3, 4 y 5 de este capítulo, puede ayudarnos elaborar una segunda rejilla donde se recoja una relación entre las competencias señaladas en el documento 1: indicadores de evaluación, actividades y técnica de recogida de información. Posteriormente deberemos asignar un porcentaje a cada una de las actividades establecidas.

Tabla 7. Relación de competencias, indicadores de evaluación, actividades y técnica de recogida de información

Competencias	Indicadores de evaluación	Actividades	Técnica de recogida de información
...

Fuente: elaboración propia

A modo de resumen, las etapas en el proceso evaluativo serían las siguientes:

1. Partir de las competencias específicas y transversales seleccionadas.
2. Identificar indicadores que permitan evaluar el grado de adquisición de cada competencia.
3. Definir en qué momentos se evaluarán los proyectos y cuáles serán las actividades que se pedirán al estudiantado.
4. Asignar a cada momento y tarea o actividad de evaluación los indicadores evaluables previamente seleccionados.
5. Definir cómo puntuar los indicadores asignados a cada tarea o actividad de evaluación.
6. Definir los criterios para obtener una calificación total del proyecto de ApS a partir de las tareas o actividades realizadas (es decir, el porcentaje de cada tarea).

7.5. A modo de ejemplo

A continuación, presentamos un ejemplo de evaluación de los aprendizajes a través de un proyecto de ApS donde se relacionan los elementos expuestos a lo largo de este capítulo. El proyecto es optativo (convive con otras opciones de evaluación) y se realiza desde la asignatura de *Educación para la Ciudadanía*, materia optativa de 3 créditos del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Tabla 8. Relación de tareas y sistema de evaluación del proyecto de ApS en *Educación para la Ciudadanía*

Descripción del proyecto de ApS	De manera resumida, el proyecto consiste en la participación de estudiantes en la comunidad; en concreto, en institutos de Educación Secundaria ubicados en la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat.
Competencias que desarrollan	De las competencias marcadas en el plan docente, en concreto con el proyecto de ApS, se trabaja el «Fomento de los procesos de participación ciudadana dentro y fuera del aula».
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y analizar condiciones, elementos, etc., para fomentar los procesos de participación. • Participar activamente en un instituto de Educación Secundaria.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de participación. • Dimensiones de la participación. • Elementos que fomentan o frenan los procesos participativos.
Metodología	Aprendizaje-servicio (ApS).
Tareas o actividades	Debates, tutorías, etc.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidad: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. • Evidencias de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboración de un diario estructurado (55 %). ◦ Seminario inicial (5 %). ◦ Seminario final (30 %). ◦ Participación en un debate (10 %).
Fuentes de información	Las referencias marcadas en el plan docente de la asignatura.

Fuente: elaboración propia

A continuación, en la siguiente tabla se presenta la relación de competencias, indicadores de evaluación, momento de la evaluación y actividades de evaluación.

Tabla 9. Relación entre indicadores de evaluación, competencias para desarrollar y momento de evaluación

Propuesta de indicadores de la competencia:	Distribución en las acciones de evaluación
---	---

Fomento de los procesos de participación ciudadana dentro y fuera del aula		Inicio		Seguimiento		Final	
		Tutoría inicial	Diario estructurado	Debate en clase	Diario estructurado	Diario estructurado	Tutoría final
A	Identifica los conocimientos y actitudes necesarias para participar en el centro educativo.	X		XXX	X	X	XXX
B	Sintetiza adecuadamente los referentes teóricos y prácticos en los que se basa su participación en el proyecto.				XX	XXX	
C	Analiza de forma crítica su proceso participativo en el centro.				XX	XXX	XXX

Fuente: elaboración propia

Con relación a los porcentajes de evaluación y a la modalidad, la distribución que se establece dentro de esta materia es la que se muestra en la tabla 10.

A modo de síntesis se destaca la lógica de un proceso evaluativo que pretende ser participativo y autogestionado (Cabrera, 2007): ²⁴

- Más que un proceso técnico y complejo cuya responsabilidad recae en un experto (el monitor, el especialista, etc.), se entiende como un proceso donde la responsabilidad es compartida.

Tabla 10. Relación de actividades, agentes y porcentajes de evaluación

	Alumnado	Profesorado	Compañeros	Responsable del servicio en la entidad	Porcentaje
Tutoría inicial	X				5 %
Diario estructurado	X	X			55 % (40 % profesorado y 15 % el alumno)
Debate			X		10 %
Tutoría final	X	X		X	30 % (10 % alumno, 10 % entidad, 10 % profesorado)

Fuente: elaboración propia

- Más que un proceso unidireccional y vertical, se trata de una manera de trabajar que estimula la participación y el compromiso como una de las formas más eficaces de conseguir evaluaciones significativas, útiles y democráticas.
- Más que un proceso de control o aprobación, se trata de un proceso de acción-reflexión que facilita el cambio y la mejora.
- Más que un proceso cerrado y rígido, es un proceso emergente y flexible que, aunque las reglas del juego han de estar claras, debe adaptarse a las necesidades y contextos concretos.

En nuestra propuesta, estos elementos se plasman en estos elementos:

- el planteamiento de una evaluación –con participación en la calificación– donde el poder es compartido y recae en el profesorado, en el estudiantado y en el servicio;
- la propuesta de espacios de encuentro para discutir los elementos clave de la evaluación (por ejemplo, la construcción participativa de los indicadores de evaluación);
- La propuesta de combinar el proceso sistemático de evaluación con la flexibilidad (por ejemplo, puede haber actividades que no se hayan considerado *a priori* y que surjan durante el propio proceso de desarrollo del proyecto a partir de las dinámicas que se generen entre los participantes).

Por último, queremos remarcar la importancia de incluir estos resultados de aprendizaje en el marco del servicio prestado. Para ello es esencial realizar la evaluación del proyecto, donde se tengan en cuenta aspectos como la satisfacción del servicio, la reciprocidad entre todas las partes, etc.

15. Los proyectos de ApS se pueden realizar de manera transversal, sin que se relacionen directamente con una materia. Aunque el proceso con respecto a la evaluación y las actividades sería similar al que planteamos a lo largo de estas páginas, en este capítulo nos centramos exclusivamente en la evaluación y las actividades de aprendizaje de proyectos de ApS que se realizan desde una asignatura obligatoria u optativa.

16. La descripción, características del proyecto de ApS, etcétera deben ser el resultado de los acuerdos establecidos entre el profesorado y la entidad.

17. En este capítulo nos centramos en los dos elementos marcados en color gris.

18. Aunque esta sesión no está pensada para generar un nuevo documento, deberemos tener la suficiente flexibilidad para incluir o tener en cuenta aspectos que el grupo considere elementales y más adecuados.

19. Aunque el grado de implicación en el proceso de evaluación depende de muchos factores (tiempo, implicación de la entidad, perfil de las personas que realizan el seguimiento...), recomendamos que tengan algún tipo de participación y que esta quede reflejada en la nota final del estudiante.

20. Es probable que necesitemos más de una sesión para trabajar el documento 1 y establecer los indicadores de evaluación.

21. Para dinamizar la actividad «Construcción participativa de los indicadores de evaluación», recomendamos emplear técnicas participativas.

22. Por diario abierto entendemos aquella actividad donde el estudiante tiene opción de explicar sus vivencias (en nuestro caso, del proyecto de ApS), sin tener que seguir ningún esquema ni contestar a ninguna pregunta concreta.

23. Este tipo de tarea es especialmente importante en esta modalidad de proyectos, ya que a menudo los estudiantes se colocan ante situaciones desafiantes y nuevas dentro de la comunidad y se generan emociones de todo tipo. Si las aprovechamos y reflexionamos sobre ellas, vinculándolas con los aspectos cognitivos, es probable que el aprendizaje sea más significativo. Abriendo la puerta a la emoción, no estamos diciendo que esta se tenga que poner en el proceso reflexivo, dado que esta siempre ha estado y siempre estará, ni animando a utilizar la reflexión simplemente preguntando al estudiante: «¿Cómo te sientes?», sino que sugerimos que el profesorado ha de considerar explícitamente el papel que las emociones pueden ejercer en el proceso de reflexión de aprendizajes (Felten, Gilchrist y Darby, 2006).

24. En nuestro caso, no hemos planteado un modelo de evaluación participativo y autogestionado, pero sí hemos incluido algunos de sus principales elementos.

III. PARA LA EXTENSIÓN Y MEJORA

8. Institucionalizar el aprendizaje-servicio: una oportunidad para mejorar la Universidad

— **Chantal Jouannet Valderrama**

Subdirectora del Centro de Desarrollo Docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile,
Santiago, Chile
cjouannet@uc.cl

— **María Soledad González Ferrari**

Coordinadora del Diplomado en Docencia Universitaria UC del Centro de Desarrollo Docente de la
Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
mariasoledad@uc.cl

— **José Tomás Montalva Carmona**

Coordinador del Programa Aprendizaje+Servicio UC del Centro de Desarrollo Docente de la
Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicuña Santiago, Chile
jmontalva@uc.cl

— **Constanza Llorca Ramos**

Profesional del Programa Aprendizaje+Servicio UC del Centro de Desarrollo Docente de la
Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
collorca@uc.cl

El presente capítulo tiene como objetivo compartir la experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Chile en su proceso de institucionalización de la metodología aprendizaje-servicio (A+S).²⁵ Se presenta el modelo de institucionalización, creado a partir de variadas experiencias de unidades académicas, ejemplos de implementación y los principales aprendizajes y desafíos luego de más de diez años de trabajo con la metodología.

Las tendencias del mundo contemporáneo demandan cambios importantes en las instituciones de educación superior. Van der Velden y Allen (2010) plantean que no basta con formar profesionales que posean conocimientos expertos en sus disciplinas, también es necesario que cuenten con herramientas para adaptarse al cambio, y puedan adquirir conocimientos por sí mismos, innovar y trabajar autónomamente.

Las universidades, desde sus orígenes, han asumido la tarea de aportar valor a la sociedad y a su desarrollo mediante la creación y divulgación de conocimiento. Actualmente se releva la formación profesional, lo que implica formar profesionales responsables socialmente, que asuman los actuales retos del mundo como activos ciudadanos.

Las instituciones educativas, con el fin de mejorar la enseñanza tradicional y poder responder a los actuales escenarios, han adoptado nuevas metodologías centradas en el aprendizaje del estudiante. En este marco, el aprendizaje-servicio se presenta como una metodología que responde de manera transversal a estas necesidades.

Furco y Billig (2002) definen aprendizaje-servicio como una metodología pedagógica experiencial, caracterizada por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículo académico, donde los estudiantes utilizan los contenidos y herramientas académicas en respuesta a las necesidades genuinas de la comunidad. Por su parte, Bringle y Hatcher (1996) lo definen como una experiencia educativa que involucra créditos académicos, en la cual los estudiantes participan en una actividad de servicio que satisface necesidades identificadas de la comunidad y donde se reflexiona sobre lo realizado. De esta forma, la reflexión es considerada una pieza clave de la metodología, permite involucrar al estudiante con la comunidad y conecta el contenido del currículo con la realización de un análisis estructurado sobre las condiciones sociales asociadas al proyecto de servicio (Vickers, Harris y McCarthy, 2004).

La Pontificia Universidad Católica de Chile, de manera coherente con su misión institucional, ha incorporado desde el año 2004 la metodología A+S. Esto responde a la búsqueda de sólidos aprendizajes en el estudiantado, a la necesidad de contar con ciudadanos comprometidos socialmente y a una universidad que se relaciona y aporta al medio. Ello ha implicado la incorporación de actividades de servicio en el contexto de cursos insertos en el currículo académico, cubriendo tres dimensiones constitutivas de esta metodología bajo el modelo UC: la prestación de servicios de calidad a la comunidad, la formación actitudinal y valórica de estudiantes y el logro de aprendizajes significativos y pertinentes a los desafíos sociales de parte de los estudiantes (Jouannet, Montalva, Ponce y Von Borries, 2015).

Durante la última década, el Programa A+S UC, perteneciente al Centro de Desarrollo Docente, ha crecido y ha generado una gran comunidad de docentes participantes y un gran número de cursos que implementan la metodología; a fecha de hoy se han realizado más de 900 cursos (experiencias en asignaturas), han participado aproximadamente 1000 docentes, 28 000 estudiantes y 4000 socios comunitarios.

Para lograr la creciente implementación de A+S a lo largo de los años fue necesario aunar criterios y prácticas de aplicación de la metodología, cuyo resultado fue el diseño del modelo de incorporación A+S en los cursos. Este modelo de implementación, tal como plantean Jouannet, Salas y Contreras (2014), busca responder a la formación disciplinaria, a la impronta del egresado UC y al proyecto educativo.

A partir del 2008, la UC se encuentra en una etapa que busca institucionalizar el A+S en todas las carreras de la Universidad. Para tal efecto, se diseñó un modelo de institucionalización, basado en el modelo de Furco (2008), que contempla varias fases y etapas, las cuales se depuraron luego de las primeras experiencias en carreras.

El plan de implementación actual contempla todas las carreras de la Universidad. El resultado en el año 2017 es haber logrado finalizar el proceso de institucionalización en cinco carreras, tener cuatro carreras en etapas intermedias del proceso y 19 carreras implementando la metodología, convirtiendo a la Pontificia Universidad Católica en la primera universidad de América Latina que, explícitamente, pretende institucionalizar la metodología A+S a nivel curricular en todo el pregrado.

8.1. Qué es la institucionalización del aprendizaje-servicio

El modelo de institucionalización busca la incorporación de la metodología de aprendizaje-servicio de manera sustentable en el tiempo en una carrera; lo que, en concordancia con los planteamientos de Furco (2008), implica convertir la metodología en una práctica cotidiana, ampliamente difundida, respaldada y legitimada institucionalmente.

Para que esta incorporación sea de largo plazo, el modelo debe tener una estructura flexible y resiliente frente a imprevistos y procesos propios del contexto. Por eso el modelo cuenta con una estructura de etapas básicas que le permiten adecuarse de manera resistente a imprevistos, tales como una renovación curricular, procesos de acreditación y rotación interna de académicos, o específicamente a la propia cultura organizacional. En síntesis, el modelo pretende cumplir con tres condiciones de integración institucional – estructural, cultural y procedimental– de la metodología A+S en las carreras (Jouannet, Montalva, Ponce y Von Borries, 2015).

8.2. Etapas del modelo de institucionalización

El proceso de institucionalización de A+S en el interior de una carrera consta de cuatro etapas, a su vez constituidas por pasos básicos (Jouannet, Montalva, Ponce y Von Borries, 2015). Estos se explican y quedan reflejados en el gráfico 5.

- **Etapas 1. Inicio:** La institucionalización comienza con la constitución de una comisión responsable del proceso, conformada por docentes, directivos y estudiantes, la cual tiene como objetivo liderar el proceso. Se recomienda en esta etapa la aplicación de la rúbrica de autoevaluación de Andrew Furco (2003), paso recomendado para orientar a la comisión en aspectos que habrá que considerar posteriormente.
- **Etapas 2. Diagnóstico:** En esta etapa, la comisión tiene la tarea de recopilar y analizar información sobre experiencias de A+S nacionales e internacionales, relacionadas con su disciplina y perfil de egreso. Esta revisión permite conocer buenas prácticas e identificar oportunidades de implementación en su currículum. Además, es necesario que la comisión realice un análisis que permita identificar los puntos fuertes y débiles que tienen como carrera para institucionalizar la metodología. Para ello se sugiere realizar un análisis DAFO. Por ejemplo, se podrían detectar el número de profesores capacitados, la necesidad de incentivos, las autoridades comprometidas, la presencia de redes con la comunidad y la coherencia interna entre perfil de egreso y malla curricular, entre otros.

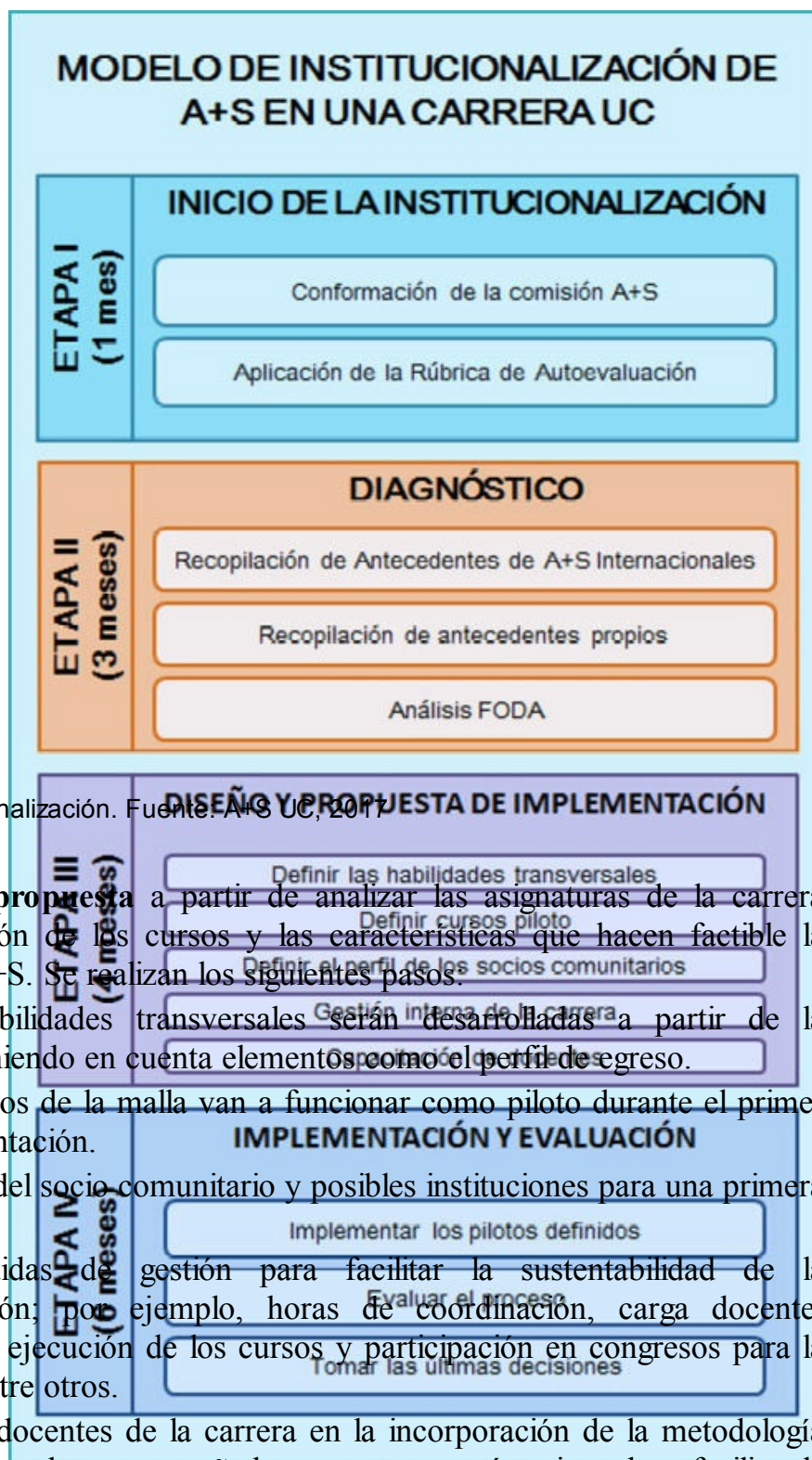


Gráfico 5. Modelo de institucionalización. Fuente: A+S UC, 2017

- **Etapa 3. Diseño y propuesta** a partir de analizar las asignaturas de la carrera revisando la tributación de los cursos y las características que hacen factible la implementación de A+S. Se realizan los siguientes pasos.
 - Definir qué habilidades transversales serán desarrolladas a partir de la metodología, teniendo en cuenta elementos como el perfil de egreso.
 - Definir qué cursos de la malla van a funcionar como piloto durante el primer año de implementación.
 - Definir el perfil del socio comunitario y posibles instituciones para una primera implementación.
 - Identificar medidas de gestión para facilitar la sustentabilidad de la institucionalización; por ejemplo, horas de coordinación, carga docente, recursos para la ejecución de los cursos y participación en congresos para la visibilización, entre otros.
 - Capacitar a los docentes de la carrera en la incorporación de la metodología en un curso, la cual es acompañada por una asesoría orientada a facilitar la incorporación del modelo A+S UC (Jouannet, Salas y Contreras, 2014) en la institución de manera cultural y procedimental, y promover en los docentes de la carrera la valoración de la metodología.

- **Etapa 4. Implementación y evaluación:** Una vez aprobada la propuesta de implementación por las autoridades respectivas, se dan los siguientes pasos:
 - Implementación de los cursos pilotos.
 - Evaluación de la implementación piloto por medio de encuestas para estudiantes y socios comunitarios.
 - Desde el análisis de los resultados, rediseño o cierre del proceso.

Tabla 11. Primeras carreras institucionalizadas en la UC

Carrera: Construcción Civil	
Principales medidas de gestión: <ul style="list-style-type: none"> • Costos de operación (traslado, combustible, insumos, otros) • Encargado con horas exclusivas a A+S • Reconocimiento de horas de dedicación a profesores A+S • Reconocimiento interno a mejores experiencias • Difusión actividades de cierre de curso • Apoyo y asistencia a congresos nacionales e internacionales. Socios comunitarios a largo plazo 	
Cursos: <ul style="list-style-type: none"> • 2° año: <i>Análisis de datos e investigación</i> • 3er año: <i>Sustentabilidad en construcción civil</i> • 4° año: <i>Emprendimiento y habilidades gerenciales</i> 	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación oral • Compromiso social • Pensamiento crítico • Resolución de problemas • Trabajo en equipo
Carrera: Enfermería	
Principales medidas de gestión: <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de monitoreo y evaluación de competencias transversales • Docente coordinador de A+S con cuatro horas protegidas • Incluida en el plan de desarrollo como una de las tres metodologías que cabe incentivar dentro de la carrera 	
Cursos: <ul style="list-style-type: none"> • 2° año. <i>Cuidados de enfermería en el ciclo vital</i> • 3er año. <i>Enfermería en salud mental y psiquiatría</i> • 4° año. <i>Enfermería en salud de la comunidad II</i> • 5° año. <i>Internado de enfermería ambulatorio</i> 	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso social • Comunicación oral • Pensamiento crítico • Trabajo en equipo • Resolución de problemas
Pedagogías en Educación Básica y Parvularia, Campus Villarrica	
Principales medidas de gestión: <ul style="list-style-type: none"> • Costos de operación (traslado, insumos, otros) • Reconocimiento de horas de dedicación a profesores A+S • Docente coordinador de A+S con cuatro horas protegidas 	

<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo y asistencia a congresos nacionales e internacionales • Incorporación de la competencia del uso de la metodología por parte de los estudiantes • Socios comunitarios a largo plazo 		
Educación Básica	Cursos: <ul style="list-style-type: none"> • 1er año. <i>Psicología del aprendizaje</i> • 2º año. <i>Familia, escuela y comunidad</i> • 3er año. <i>Física para ciencias</i> • 4º año. <i>Práctica III</i> 	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso social • Comunicación oral • Pensamiento crítico • Trabajo en equipo • Resolución de problemas
Educación Primaria	Cursos: <ul style="list-style-type: none"> • 1er año. <i>Fundamentos de la educación parvularia</i> • 2º año. <i>Familia, escuela y comunidad y pensamiento matemático del niño y su didáctica</i> • 3er año. <i>Didáctica del lenguaje artístico visual</i> • Un curso electivo 	

Fuente: elaboración propia

La tabla anterior pretende resumir los principales elementos desarrollados a lo largo del proceso de institucionalización al interior de las carreras mencionadas. A continuación, se presentan algunos elementos que destacan de los tres procesos.

Para la carrera de Construcción Civil fue importante que el proceso de institucionalización ocurriera al mismo tiempo que una renovación curricular. Eso permitió conseguir más apoyo por parte de la dirección y al mismo tiempo mirar con mayor detención y profundidad cada uno de los elementos constitutivos de la carrera. Uno de los aspectos más importantes para el éxito del proceso fue contar con los lineamientos y la convicción en la metodología del director de carrera. Ello trajo consigo importantes convenios y actividades entre la escuela de Construcción Civil y fundaciones como Teletón, Techo y América Solidaria.

Por otra parte, en Enfermería, la gran cantidad de cursos que implementaban la metodología generó una excesiva carga para estudiantes y equipos docentes. Lo anterior fue un factor fundamental para que esta fuera la primera carrera que comenzó a plantearse el proceso de incorporar la metodología ordenada y consistentemente. Por tanto, la gran cantidad de cursos A+S se convirtió en una de las mayores fortalezas, ya que, además, trajo consigo un alto número de profesores capacitados, que incluso de manera pionera investigaron en su contexto. Además, Enfermería fue la primera carrera en definir las habilidades transversales asociadas a la metodología, pues realizó un aporte al diseño del modelo de institucionalización UC.

Finalmente, en el caso de las carreras del Campus Villarrica se inició el proceso en respuesta a la necesidad de la unidad, con un fuerte trabajo en la línea de la difusión, dando a conocer la metodología, sensibilizando al profesorado y mostrando los puntos comunes con actividades que ya realizaban. Por otro lado, un elemento relevante fue realizar la capacitación de profesorado y la comisión en el espacio físico del socio

comunitario, lo que permitió aproximarse a conocer la realidad desde el mismo lugar y generar desde el inicio un vínculo permanente y protagónico del socio comunitario en el proceso.

Las tres experiencias poseen similitudes, que se deben en gran parte al hecho de pertenecer a la misma institución y a la asesoría en el proceso por parte del Centro de Desarrollo Docente. Algunas similitudes que se pueden destacar son la presencia de masa crítica al comienzo del proceso, el interés de las autoridades por institucionalizar la metodología y la presencia de un líder interno a cargo. También la incorporación de A+S es pertinente y coherente con el perfil de egreso de las tres carreras. Cada carrera relevó el monitoreo y revisión constante de su proceso de manera sistemática y las unidades generaron estrategias de reconocimiento de la labor docente. Asimismo, cada carrera levantó un perfil con las principales características que debían tener sus socios comunitarios.

Por otra parte, es posible identificar diferencias en cada proceso, lo que permitió seguir desarrollando y mejorando el modelo. Así, Construcción Civil contaba con un asesor curricular, encargado del proceso; en cambio, Enfermería no tuvo una comisión de trabajo; aunque, una vez realizadas cada una de las etapas, los resultados para la toma de decisiones se presentaban al comité curricular. Ambas particularidades fueron cruciales para determinar la necesidad de una comisión y no profesores solos, encargados de llevar este proceso. Además, el tiempo de duración de cada proceso fue variado, debido a procesos internos de renovación, acreditaciones, cambios de plantas académicas y financiamientos asociados al proceso de institucionalización.

8.3. Algunas reflexiones finales

A partir de las distintas experiencias y de los años de implementación se puede llegar a conclusiones importantes en relación con los aprendizajes surgidos del desarrollo del modelo de institucionalización descrito:

- **Modelo flexible:** Es necesario que todo modelo se adecue a los procesos internos y culturales propios de la institución. La experiencia nos indica que las medidas específicas orientadas a darle sustentabilidad a una metodología en un currículum deben responder a definiciones propias de cada carrera. Por eso, el objetivo de tener un modelo flexible es asegurar la integración de un procedimiento, de modo que A+S posea un estándar en el ámbito universitario, que permita, sin embargo, la particularidad de las carreras disciplinares.
- **Proceso liderado por la Comisión A+S:** Un elemento clave para el correcto desarrollo de un proceso de institucionalización pasa por la creación de la Comisión A+S, forma transitoria de establecer una entidad encargada de la metodología en cada carrera, permitiendo, así, asentar capacidades de reflexión y análisis de la pertinencia de implementar A+S en los cursos y la carrera.
- **Desarrollo de actitudes y valores:** A lo largo de estos años, en el Centro de Desarrollo Docente se han realizado diversas investigaciones sobre las implicancias de la metodología. Los resultados de la percepción de los estudiantes concuerdan generalmente con la facilidad que les proporciona esta metodología para desarrollar aprendizajes más significativos e integrar valores. Este desarrollo de valores debería caracterizar a todo ser humano para construir una sociedad más justa y realizar un trabajo profesional de calidad, en el que se ponga el conocimiento al servicio de la sociedad. A partir de los resultados anteriores, la institucionalización se presenta como una oportunidad para lograr, con la metodología, los aprendizajes esperados en el perfil de egreso de la carrera y la Universidad.
- **Gestión docente:** La realización del proceso de institucionalización se hace cargo de algunos puntos críticos identificados en la implementación poco sistemática de cursos con la metodología: por ejemplo, alta carga para el estudiantado, mayores horas de planificación para los docentes, invisibilización de la innovación metodológica, fragilidad de vínculos con la comunidad y falta de recursos para la implementación de proyectos, entre otros. La institucionalización trae consigo un análisis profundo que genera la implementación de medidas de gestión docente y asegura la calidad del aprendizaje de los estudiantes y del servicio a la sociedad, a la vez que les permite mantenerse motivados e involucrados en su quehacer docente.
- **Vínculos permanentes con socios comunitarios:** La importancia de generar vínculos a largo plazo con la comunidad permite proyectar trabajos y generar transformaciones más profundas en el estudiantado y socios comunitarios. Al establecer una relación duradera y recíproca, el socio adopta un rol relevante en la

formación de los estudiantes que le permite desarrollar herramientas para el seguimiento y evaluación de su trabajo con ellos.

- **Proceso permanente:** La institucionalización de aprendizaje-servicio implica el desafío de la revisión constante del modelo según las transformaciones de las carreras y la Universidad. Ello hace necesario conocer y compartir constantemente los distintos aprendizajes de otras instituciones educativas, socios y estudiantes para el reajuste del modelo en el tiempo. El principal desafío es tener la metodología institucionalizada en todas las carreras y asegurar que todos los estudiantes tengan experiencias formativas con esta metodología. Es desafío de toda institución de educación superior que implemente A+S para generar experiencias de aprendizaje de calidad que permitan a sus estudiantes vivir su formación junto a una comunidad para contribuir a una sociedad más justa y un mundo mejor. Los procesos de institucionalización permiten lograr esto ordenada y sistemáticamente, y facilitan, así, el desarrollo de todos los actores involucrados.

25. Este capítulo usará el acrónimo A+S usado en Chile para referirse al aprendizaje-servicio.

9. Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad²⁶

— **Laura Campo**

Coordinadora del Centro Promotor de Aprendizaje-servicio de Cataluña

lcampo@fbofill.cat

La evaluación representa también, igual que en otras propuestas pedagógicas, una oportunidad de reflexión y de mejora de los proyectos. El carácter formativo de la evaluación permite que se considere como un elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y como un instrumento al servicio de este proceso. Desde esta perspectiva se entiende que la evaluación representa una herramienta formativa que debe tener como principal objetivo orientar y guiar procesos de mejora.

En este marco, presentamos aquí una herramienta para la evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio, una rúbrica para evaluar la calidad de las experiencias en el ámbito universitario. Para entender el contenido y fundamentación de dicha herramienta, primero se presentan los elementos que dan calidad a los proyectos de aprendizaje-servicio cuando estos se concretan en la institución universitaria. La voluntad es invitar a pensar sobre las propias experiencias y a trazar vías para su optimización.

9.1. La calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad

Decimos que un proyecto es de calidad cuando reúne las características que permiten lograr los objetivos inherentes al proyecto y los lleva a cabo con éxito. En el caso de los proyectos de aprendizaje-servicio y su concreción en la Universidad son diversos los elementos que hay que tener en cuenta.

9.1.1. Un enfoque de aprendizaje profundo

Los enfoques de aprendizaje describen los motivos o intenciones para aprender y las estrategias utilizadas ante una tarea de aprendizaje. Marton y Säljö (1976) identifican dos enfoques de aprendizaje: el enfoque profundo y el enfoque superficial, dos formas cualitativamente distintas de abordar el aprendizaje (Hernández, Martínez, Da Fonseca y Rubio, 2005). El enfoque superficial se basa en la memorización de contenidos para la reproducción de estos en una evaluación, o para el cumplimiento de unos requisitos institucionales. El enfoque profundo, en cambio, afronta la tarea hacia el significado y la comprensión. Las prácticas de aprendizaje-servicio se basan en una concepción del aprendizaje profundo procurando el significado y no el hecho de aprender para reproducir. Enfatizan el aprendizaje facilitador de significado y el hecho de comprender mejor y ver las cosas de manera compleja y diferente (Martínez y Puig, 2011). El desarrollo de una práctica de aprendizaje-servicio de calidad debería implicar un aprendizaje riguroso, vinculado estrecha y simultáneamente a una acción solidaria planificada que procura impactar de forma positiva sobre la vida de una comunidad (Herrero, 2010).

9.1.2. El nivel de participación de los estudiantes

Participar de manera real en sociedades democráticas como la nuestra significa no recluirse en los asuntos privados, sino participar, de un modo u otro, en la construcción de una sociedad justa (Cortina, 1997). La participación se define en relación con lo comunitario, el empoderamiento personal y la capacidad de transformar la comunidad. Tomando como referencia la clasificación de Trilla y Novella (2001), en los proyectos de ApS pueden darse diferentes tipos de participación. Los estudiantes llevan a cabo acciones y actividades en la comunidad; la participación simple está asegurada. Además, se ve reflejada también la participación consultiva, puesto que se consulta al estudiantado sobre las necesidades con las que trabajar, las entidades con las que conectar, las acciones que se han de llevar a cabo, el papel de los propios estudiantes y de los receptores del servicio, los aspectos sobre el desarrollo del proyecto, la evaluación, etc. Otro tipo de participación es la proyectiva: los estudiantes pueden intervenir, en mayor o menor medida, en el diseño, la organización y gestión del propio proyecto, de modo que se convierten en agentes que hacen suyo el proyecto, e intervienen directamente. Es un tipo de participación que requiere compromiso y corresponsabilidad. En este caso, el

estudiante interviene en la definición y el sentido del proyecto, en su diseño, planificación y preparación. También en el desarrollo, la ejecución, la gestión del proceso y, finalmente, en la evaluación.

9.1.3. El desarrollo de competencias

Por su sentido globalizador, el aprendizaje-servicio se convierte en una excelente metodología para adquirir competencias integrando capacidades, habilidades, conocimientos y valores que se movilizan para resolver situaciones reales (Rubio, 2009; Palos, 2011). El aprendizaje-servicio permite proponer situaciones en las que deba haber comprensión, transferencia de conocimientos, resolución de problemas y reflexión crítica en un contexto real y complejo. Son situaciones en las que el alumno demostrará si es competente resolviendo la situación real propuesta.

9.1.4. El seguimiento académico en la entidad

Los proyectos de aprendizaje-servicio suelen llevarse a cabo en dos instituciones: la académica y la entidad donde se realiza el servicio. En este binomio, las dos tienen un peso parecido, las dos son activas y tienen un papel definitorio en el desarrollo del proyecto. La entidad acoge a los estudiantes y diseña conjuntamente el proyecto, explicita sus verdaderas necesidades, valora el papel real de los estudiantes en su entidad, etc. Además, como parte del aprendizaje –que también tendrá lugar en la entidad– tiene un peso en la evaluación. Por todo ello es imprescindible que la entidad identifique el referente, que también es tutor del estudiante y hace seguimiento en el espacio donde se lleva a cabo el servicio. Para llevar a cabo esta tarea se requiere una fuerte coordinación; siempre que sea posible deberán compartir algún tiempo y espacio el referente de la entidad y el referente en la Universidad.

9.1.5. La transdisciplinariedad de las propuestas

La transdisciplinariedad propone una nueva actitud frente a cuestiones como la multiplicidad de los saberes de las distintas disciplinas para que estén menos fragmentadas, más conectadas, más holísticas. Los límites de las diversas disciplinas se difuminan, se hacen porosas para conectarse con las demás. Se tiene como objetivo entender el mundo en su globalidad, de manera integrada. Muchos retos actuales tienen una naturaleza compleja que debe abordarse desde una perspectiva transdisciplinar. En algunos proyectos de aprendizaje-servicio se han incorporado varias disciplinas para innovar y dar mayor calidad a las experiencias. Además, la interdisciplinariedad en los proyectos de aprendizaje-servicio se visualiza como una posibilidad de superar la estructura cuatrimestral de los estudios universitarios que limita la organización de los proyectos. Cuando estudiantes de cualquier ámbito se complementan con otros para cubrir unas mismas necesidades reales supone un nivel de complejidad muy importante

que corresponde a la transdisciplinariedad, donde la relación entre disciplinas va más allá de cada una de ellas, transitan unas por las otras para resolver un reto compartido.

9.1.6. El impacto y la proyección social

Cuando se habla de impacto en los proyectos de aprendizaje-servicio se plantean cuestiones relacionadas básicamente con la calidad de la oferta educativa y en relación con los estudiantes. Así, el aprendizaje-servicio impacta en el aprendizaje y mejora la comprensión y la aplicación de los conocimientos, en el desarrollo del interés por indagar y del pensamiento reflexivo y crítico, en la percepción de posibilidades de cambio social, en el desarrollo personal e interpersonal y en el desarrollo de prácticas de ciudadanía (Eyler y Giles, 1999). También se ha mostrado que hay impactos en el desarrollo de las competencias para la inserción en el mundo del trabajo, en la formación ética y en la participación social y política de los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje-servicio (Tapia, 2008). Se está demostrando que los estudiantes que participan en actividades de aprendizaje-servicio o de voluntariado tienden a participar en entidades sociales cuando son adultos (Tapia, 2007). Esta mirada a la comunidad obliga a dar a esta entidad un peso específico en el diseño del proyecto; la comunidad tiene que ser la protagonista con el fin de valorar e intentar sacar el máximo provecho a la propuesta de aprendizaje-servicio. Para Tapia (2006), este es un criterio de calidad: la transferencia de saberes y de tecnologías a la comunidad. Un buen proyecto de aprendizaje-servicio no solo pasa por lo que los estudiantes puedan llevar a cabo a lo largo del proyecto, sino por lo que la comunidad pueda seguir haciendo a medio y largo plazo con las herramientas que se le hayan ofrecido.

9.1.7. El trabajo en red

Una red es una estrategia de articulación e intercambio entre instituciones que deciden asociar voluntariamente sus esfuerzos, experiencias y conocimientos para objetivos comunes. La coordinación de trabajo entre instituciones educativas y otras entidades resulta ya una necesidad. En este contexto, los proyectos de aprendizaje-servicio se conciben como creadores de la red. No solo forman parte de ella, sino que la generan. Crean red educativa porque las instituciones educativas se unen con las entidades sociales, las organizaciones no gubernamentales, la Administración, etc. La unión con las diferentes entidades o instituciones se hace creando lazos de partenariado, lo que supone conocerse, decidir colaborar; acordar un proyecto, aplicarlo, evaluarlo y decidir nuevas acciones. Cada una de las partes contará con un tiempo y un ritmo determinado que hay que respetar. El aprendizaje-servicio es una propuesta que, en la mayoría de los casos, acerca instituciones educativas y entidades sociales para colaborar en un proyecto con un objetivo compartido, exige la creación de lazos de partenariado entre las instituciones educativas y las entidades sociales que ofrecen espacio de servicio al estudiantado. La difusión, la adopción y el arraigo del aprendizaje-servicio se fundamentan en la conexión entre las personas y las entidades implicadas en el proyecto. El aprendizaje-servicio no se

puede impulsar fácilmente en solitario. La unidad mínima de conexión para impulsar el aprendizaje-servicio son las relaciones de partenariado entre instituciones educativas y entidades sociales que ofrecen espacios de servicio a los estudiantes. La necesidad de unirlos en un solo proyecto útil e interesante para ambas partes supone construir relaciones de partenariado entre las instituciones implicadas (Puig, Campo y Climent, 2011).

9.1.8. El campo profesional en los proyectos de aprendizaje-servicio

En los proyectos de aprendizaje-servicio, los estudiantes aprenden habilidades y experiencias valiosas para su carrera, de modo que se crean una mayor conciencia respecto a las opciones vocacionales. El estudiantado tiene la oportunidad de acercarse a su campo profesional y valorar si realmente es a lo que quieren dedicar su vida profesional. Los proyectos de aprendizaje-servicio amplían la conciencia y las opciones vocacionales, mejoran las competencias profesionales, ayudan a crear mayor comprensión de la ética del trabajo y preparan mejor para el mundo del trabajo.²⁷ Participar en proyectos de aprendizaje-servicio conlleva actitudes positivas y realistas en torno al trabajo (Arratia, 2008). Esta característica que da calidad a los proyectos se considera especialmente importante en los estudios menos sociales. Se valora que hay un cambio de mirada profesional en positivo. En algunos casos se considera que el momento en el que se lleva a cabo el proyecto determina este cambio de mirada profesional. Además, los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar realmente con profesionales de diferentes disciplinas. Las situaciones de trabajo real con otros profesionales a lo largo de los estudios son realmente muy limitadas o escasas en la mayoría de propuestas de aprendizaje. Es una excelente manera de comprender una visión realista y compleja de un posible campo profesional que cabe desarrollar en el futuro de la vida laboral.

9.1.9. La institucionalización del aprendizaje-servicio

Tal y como se apuntaba en el capítulo anterior, la institucionalización tiene sentido en una universidad que considera importante tanto la preparación para el mundo laboral como la formación para una ciudadanía activa (Martínez, 2008). En este modelo, la Universidad se reconoce como parte del conjunto de la comunidad, no está aislada ni tampoco supeditada a las demandas de organizaciones o empresas. La comunidad se concibe como un espacio en el que se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales. En este caso, la investigación y el trabajo en torno a necesidades reales provoca que la Universidad rompa el aislamiento en el que a menudo ha vivido (Tapia, 2008). La institucionalización de las propuestas de aprendizaje-servicio es una opción ideológica y política de la Universidad. Estas actividades tienen sentido en una universidad comprometida con la sociedad, que considera que debe formar a los estudiantes como ciudadanos. Resultados de numerosos estudios revelan que el apoyo de las administraciones resulta crucial para desarrollar y hacer sostenibles los programas de aprendizaje-servicio (Jeandron y Robinson, 2010). Un cierto grado de institucionalización

resulta necesario si se quiere avanzar en la consolidación de los proyectos de aprendizaje-servicio. La institucionalización también debería exigir unos mínimos de calidad para los proyectos de aprendizaje-servicio. De alguna manera, la institución debe marcar unos mínimos y unas líneas estratégicas sobre hacia dónde se quiere ir. Debería ser una validación inicial, de seguimiento y final, en la que se asegure que los requisitos se cumplen a lo largo de todo el proyecto. La institucionalización, el sentirse miembro de un proyecto o de una red de proyectos refuerza la motivación de aquellos profesores que han impulsado estos proyectos en solitario. En cualquier caso, es importante buscar el equilibrio entre la institucionalización y el respeto a la espontaneidad, la autonomía y la libertad del profesorado. Se considera clave que la institucionalización surja del profesorado y no se tenga que imponer como un decreto más, aunque se reconoce la importancia de explicitar espacios favorecedores desde documentos oficiales.

9.1.10. La evaluación

La evaluación ofrece información para comprender mejor los fenómenos educativos, nos ayuda a entender las prácticas educativas; también a desarrollar procesos y estrategias educativas adecuadas a los estudiantes y a su contexto. La evaluación comprueba la utilidad de los procedimientos propuestos, la adecuación de los objetivos y sus resultados para mejorar las propuestas de programas, objetivos, metodologías, etc. En los proyectos de aprendizaje-servicio la evaluación se considerará multifocal y se tendrá en cuenta la dimensión pedagógica y la dimensión social. Así, se evaluarán los aprendizajes, cómo se ha llevado a cabo el servicio y la propia experiencia en general. Como propuesta de alta calidad se debe pensar en que la mayoría de participantes evalúen las diferentes partes del proyecto. Los aprendizajes que han adquirido los estudiantes pueden ser valorados por el profesorado que los ha planificado, los responsables de las entidades que los han visto en ejecución, los beneficiarios del servicio que han sacado provecho de estos y por los propios estudiantes a modo de autoevaluación. El servicio debería ser valorado por los estudiantes que lo han llevado a cabo, los responsables de las entidades que han hecho seguimiento, el profesorado que lo ha coordinado junto con la entidad y los beneficiarios que lo han recibido. La experiencia en general, como proyecto, también debería ser valorada por todos los participantes. De esta manera se podrán tomar decisiones fundamentadas para realizar cambios, mejoras; continuar con el proyecto, cancelarlo o adaptarlo a nuevas situaciones en mejores condiciones. Una evaluación multifocal y realizada por múltiples agentes ayudará a tomar conciencia de los puntos fuertes y débiles del proyecto y permitirá avanzar con paso seguro en la toma de decisiones.

9.2. Rúbrica para la evaluación de la calidad de proyectos

A partir de los elementos destacados, se propone una rúbrica para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad desde el punto de vista del profesorado.

Tabla 12. Rúbrica para la evaluación de la calidad de proyectos

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
1. Enfoque de aprendizaje	El proyecto promueve aprendizajes basados en la memorización y el cumplimiento de unos requisitos institucionales sin plantear cambios actitudinales.	El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo y sean creadores de su realidad, y se fomenta la metacognición.	El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo, sean creadores de su realidad. Además, hay un espacio de reflexión específico sobre el proyecto.	El proyecto propone además estrategias de aprendizaje que están basadas en el interés de los alumnos por la materia. Las utilizan para maximizar la comprensión y satisfacer su curiosidad. Existen espacios específicos para ello.
2. Competencias	El proyecto fomenta el aprendizaje de las competencias transversales de: trabajo colaborativo, habilidades comunicativas y empatía.	El proyecto incide en las competencias transversales anteriores y en la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico, la iniciativa personal y la sensibilidad del estudiantado.	El proyecto fomenta el aprendizaje de competencias profesionales propias de los estudios.	El proyecto incide en las competencias curriculares propias de la asignatura donde se desarrolla el proyecto. Se trabajan competencias propias de la indagación y la investigación.
3. Nivel de participación	El estudiantado no interviene en la preparación ni en las decisiones sobre el contenido ni en el desarrollo del proyecto. La participación del alumnado es simple.	El estudiantado puede opinar y dar su parecer sobre el proyecto. Se les anima a opinar o valorar el proyecto y hay un espacio determinado para ello. La participación del alumnado es consultiva.	El estudiantado participa en la definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. También en el diseño, la planificación, la ejecución y la valoración. La participación es proyectiva.	El estudiantado pide, exige o genera nuevos espacios y mecanismos de participación en el proyecto. Equivale a un nivel máximo de participación: la metaparticipación.
4. Evaluación del proyecto	Se evalúan los aprendizajes por parte del profesorado, igual que el resto de los aprendizajes curriculares.	Se evalúan los aprendizajes por parte de todos los participantes en el proyecto (responsables de la entidad, profesorado y estudiantes).	Además de los aprendizajes, también se evalúa el servicio que se ofrece a la comunidad.	Se evalúan los aprendizajes, el servicio a la comunidad y el proyecto de manera global con el objetivo de mejorarlo en próximas ediciones. La evaluación se lleva a cabo por parte de todos los participantes en el proyecto.
5. Seguimiento académico en la entidad	No hay seguimiento académico del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio.	Hay un seguimiento académico puntual del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio.	Hay un seguimiento académico del alumnado en la entidad, coordinado con la institución formadora.	Hay un seguimiento académico intenso de los alumnos en la entidad, coordinado con la institución formadora.
6. Transdisciplinariedad	No se propone la posibilidad de que estudiantes	Estudiantes de diferentes estudios, pero de un mismo	Estudiantes de diferentes estudios, pero de un mismo	Estudiantes de diferentes estudios y ámbitos de conocimiento trabajan

	de diversos estudios trabajen juntos.	ámbito de conocimiento, trabajan sobre los mismos retos sin necesidad de complementarse.	ámbito de conocimiento, trabajan sobre los mismos retos y con la necesidad de complementarse.	sobre los mismos retos con la necesidad de complementarse.
7. Impacto y proyección social	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas.	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas e influye en el contexto del beneficiario.	El proyecto facilita herramientas a la comunidad cuando el proyecto finaliza (la empodera).	El proyecto influye en la transformación de la Administración propiciando que las necesidades sean atendidas más allá de la ejecución del proyecto.
8. Trabajo en red	Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partenariado para construir un proyecto común.	Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partenariado para construir un proyecto común con apoyo de elementos de conexión institucionalizados.	Una institución educativa y una entidad social o varias forman lazos de partenariado para construir un proyecto común. Además, el proyecto está conectado a una red de proyectos similares.	Una institución educativa y una entidad social o varias forman lazos de partenariado para construir un proyecto común. Además, el proyecto está conectado a una red de proyectos similares institucionalizada para intercambiar reflexiones y mejoras en encuentros habituales.
9. Campo profesional	El proyecto no modifica la visión convencional del campo profesional.	El proyecto contribuye a abrir una visión del campo profesional con mayor implicación social.	El proyecto contribuye a abrir nuevas visiones profesionales desde situaciones organizativas parecidas a las profesionales con mayor implicación social.	El proyecto contribuye a abrir nuevos campos profesionales con mayor implicación social y se buscan situaciones organizativas parecidas a las profesionales que implican trabajar con profesionales de diferentes disciplinas.
10. Institucionalización académica 10.1. Difusión	La institución no promueve el conocimiento del aprendizaje-servicio.	La institución propone algunas acciones para dar a conocer el aprendizaje-servicio, pero no lo hace de manera sistemática.	Se facilita la difusión del aprendizaje-servicio entre la comunidad universitaria.	Se facilita la extensión y replicación de proyectos de aprendizaje-servicio.
10. Institucionalización académica 10.2. Reconocimiento académico	La institución no muestra explícitamente su apoyo al aprendizaje-servicio.	La institución muestra interés por algunos aspectos de los proyectos de aprendizaje-servicio, pero no de manera sistematizada.	Los proyectos se ubican en alguna estructura de la institución (asignatura, prácticas o programa).	Existe documentación y acciones explícitas donde la institución muestra su apoyo y reconocimiento al aprendizaje-servicio.
10. Institucionalización académica 10.3. Disponibilidad de recursos	No se facilitan recursos desde la institución para llevar a cabo proyectos de aprendizaje-servicio.	Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario.	Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario. También se facilitan autorizaciones, acuerdos, convenios.	Se facilitan recursos, contactos para hacer una red de proyectos. Se dispone de un abanico de servicios posibles. Se facilitan instrumentos para la evaluación de los proyectos. Existe una oficina de coordinación o algún espacio donde dirigirse. Se reconoce el tiempo académico que dedica el profesorado.
10. Institucionalización académica 10.4. Relevancia y visibilidad	No existe ningún espacio de reconocimiento de la comunidad educativa hacia el proyecto.	Existe algún reconocimiento, pero no está institucionalizado ni sistematizado.	Existe un espacio de reconocimiento y celebración institucional.	Se favorece el reconocimiento social a través de premios y ayudas.

Fuente: elaboración propia

9.3. Usos y posibilidades de la rúbrica

Se parte de la consideración de que, por pequeñas que sean, las propuestas de aprendizaje-servicio son, en general, buenas propuestas. Estas pueden transitar por los diez elementos, según su complejidad o calidad. Así, una propuesta puede tener un alto nivel de participación proyectiva de los estudiantes y poca institucionalización, pero, a su vez, una evaluación completa y rigurosa de todos los aspectos.

Con estas diez categorías se propone un análisis completo de los proyectos de aprendizaje-servicio desde la mirada del profesorado y teniendo en cuenta cada propuesta como una estrategia educativa de docencia y aprendizaje. La elaboración de las diez categorías hace que se haya hecho un esfuerzo importante por valorar qué elementos de calidad son más importantes para el profesorado y simplificando la información para construir una escala de menor a mayor nivel de calidad para cada una de las categorías.

La rúbrica está diseñada para que sea el profesorado quien analice su propio proyecto y para analizar la calidad de la práctica en su totalidad. El profesorado es la figura clave para evaluar una práctica como propuesta de aprendizaje. En la evaluación del proyecto también se puede tener en cuenta la voz de los demás participantes de la experiencia, el estudiantado; los responsables de la entidad donde se lleva a cabo el servicio, si los hay, y los beneficiarios del servicio que lleva a cabo el estudiantado. En este caso, la rúbrica puede ser un instrumento para la discusión compartida sobre la calidad del proyecto entre los diversos agentes participantes en el proyecto. También, se puede usar la rúbrica como instrumento facilitador de la discusión entre expertos o responsables institucionales de programas de aprendizaje-servicio. En este sentido, puede ayudar a imaginar algunas estrategias institucionales o valorar hacia dónde dirigir los esfuerzos para la implementación del aprendizaje-servicio en la Universidad. Además, permite valorar algunas acciones relacionadas con la responsabilidad social de las universidades, así como la calidad de las instituciones universitarias en cuanto a esta temática. De esta manera, la rúbrica puede ser analizada individual, colectiva o institucionalmente por personas con funciones similares o complementarias.

26. El contenido de este capítulo se basa en el artículo «Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad», publicado en 2015 en *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1: 91-111.

27. Consideraciones expuestas por Furco en la conferencia «Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio» en Argentina (2007).

10. Recursos para implementar un proyecto de aprendizaje-servicio

— Esther Luna

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona
eluna@ub.edu

El aumento del aprendizaje-servicio en la última década ha sido muy significativo: diferentes experiencias, investigaciones, programas, etc., se han llevado a cabo en el contexto universitario con el fin de promover una metodología educativa que a su vez es una herramienta de desarrollo comunitario y de cohesión de la comunidad (López Herrerías, 2010). Tal y como apunta Rodríguez Gallego (2014: 111), «el ApS no solo ha funcionado para sostener la motivación y el proceso de formación de los estudiantes universitarios implicados, sino también como motor de superación de las dificultades, de activación de redes sociales y de fomento de la confianza de los ciudadanos».

En este sentido, a través del ApS se puede mejorar, por un lado, la sensibilidad social del estudiantado y su compromiso con la comunidad; por otro, las instituciones educativas, ya que promueven espacios y tiempos de reflexión y participación democrática solidaria. Por lo tanto, es posible afirmar que el ApS tiene incidencia en tres niveles: estudiantado, institución y comunidad. Esta triple mira es clave en el diseño de un proyecto de ApS.

Con el fin de articular los proyectos desde esta triple perspectiva, en este capítulo intentaremos proporcionar algunos recursos y propuestas prácticas. Si bien la motivación y el entusiasmo, así como el creer en esta metodología y en su capacidad de transformación social es clave para iniciar un proyecto, también resulta imprescindible disponer de recursos e ideas que faciliten su estudio e implementación.

A continuación, se aportan ejemplos y recursos de interés sobre aprendizaje-servicio en la Universidad, tanto a nivel nacional como internacional. En primer lugar, una muestra de centros de aprendizaje-servicio que las universidades han creado para desarrollar este tipo de propuestas de manera institucionalizada; después, un conjunto de recursos en línea para el desarrollo de proyectos y experiencias que pueden ser inspiradoras para el diseño de este tipo de propuesta; a continuación, algunas páginas web donde encontrar bancos de experiencias inspiradoras en el momento de diseñar proyectos; en cuarto lugar, algunos recursos sobre la investigación en aprendizaje-servicio, y, finalmente, un listado de algunas de las redes que actualmente existen sobre aprendizaje-servicio. Como toda guía, no deja de ser una selección que, sin pretender ser exhaustiva ni poder recoger todas las posibilidades, representa sencillamente un punto de partida para quienes deseen iniciarse en ApS en la Universidad o saber más sobre ello.

10.1. Los centros de aprendizaje-servicio en las universidades

La institucionalización del aprendizaje-servicio en las universidades ha dado lugar a la creación de centros, oficinas o unidades que se dedican al impulso, coordinación e investigación de experiencias de aprendizaje-servicio. A modo de ejemplo, el siguiente cuadro recoge algunas universidades que cuentan ya con un centro de aprendizaje-servicio propio (tabla 13).

Tal y como se puede observar, Estados Unidos es uno de los países donde el ApS más se ha institucionalizado; más de novecientas universidades disponen de una oficina, centro o departamento de ApS. Entre todas ellas, desde el Instituto Kenan de la Universidad de Duke y otros departamentos, en 1997 se propuso un modelo que vinculaba la investigación y el ApS. Se iniciaba, así, un programa de investigación y aprendizaje-servicio. Este método es una iniciativa pedagógica que establece un vínculo entre los programas de ApS y la investigación universitaria. Se trata de cursos de formación para estudiantes que obtienen formación para poder vincular una investigación de carácter académico a su trabajo voluntario.

Tabla 13. Algunas universidades con centro de aprendizaje-servicio

Estados Unidos	
Duke University	http://servicelearning.duke.edu
University of Cincinnati	https://www.uc.edu/propractice/service-learning.html
Boise State University	https://servicelearning.boisestate.edu
University of Minnesota	http://www.servicelearning.umn.edu
University of Maryland	http://thestamp.umd.edu/leadership_community_service-learning
Indiana University Purdue University Indianapolis	http://csl.iupui.edu
University of Michigan	https://lsa.umich.edu/ceal
Canadá	
Brock University	https://brocku.ca/service-learning
Latinoamérica	
Tecnológico de Monterrey	http://www.itesm.mx/wps/portal/idess?WCM_GLOBAL_CONTEXT
Europa	
NUI Galway	http://cki.nuigalway.ie/service_learning/
Lumsa Università	http://www.lumsa.it/eis_es
Universitat Rovira i Virgili	http://www.urv.cat/ca/estudis/model-docent/aprenentatge-servei/

Universidad Santiago de Compostela	http://www.usc.es/es/servizos/sepiu/
------------------------------------	---

Fuente: elaboración propia

10.2. Recursos *online* sobre aprendizaje-servicio

En este apartado se exponen las páginas web de algunas asociaciones y organismos que ofrecen diferentes recursos de fácil acceso *online*, como materiales, programas y otra información de interés, ya sea para poner en marcha un proyecto de aprendizaje-servicio, institucionalizar el ApS en la Universidad, crear alianzas institucionales u otras necesidades.

Tabla 14. Recursos *online* sobre aprendizaje-servicio

<p>Campus Compact</p> <p>http://compact.org/initiatives/service-learning</p> <p>Coalición nacional de Estados Unidos formada por más de 1100 <i>colleges</i> y universidades (públicas y privadas) procedentes de más de 50 estados. Ha sido un líder en el movimiento del ApS desde su creación. La investigación, las herramientas en línea y otras iniciativas de Campus Compact ayudan a los centros a crear programas efectivos de aprendizaje-servicio que cumplan con las metas académicas y de servicio. Dispone de diferentes materiales <i>online</i> para iniciarse en el ApS y para un nivel más avanzado en la materia.</p>
<p>Centro Latinoamericano de Aprendizaje-servicio Solidario (CLAYSS)</p> <p>http://www.clayss.org</p> <p>Argentina, junto con Estados Unidos, es uno de los pioneros en ApS; este organismo tiene como objetivo el desarrollo de programas de educación solidaria en todos los niveles educativos para la contribución del desarrollo comunitario en el contexto latinoamericano. En su página web están colgadas publicaciones interesantes sobre la Universidad y el aprendizaje-servicio, que son de utilidad para la reflexión y la implementación de un proyecto de ApS en este contexto.</p>
<p>Lernen Durch Engagement</p> <p>http://www.servicelearning.de/index.php?id=35</p> <p>Organización alemana que promueve el ApS a todos los niveles, incluido el universitario.</p>
<p>National Service Learning Clearinghouse</p> <p>https://gsn.nylc.org/clearinghouse</p> <p>Es la biblioteca principal de recursos de aprendizaje-servicio de Estados Unidos. Ofrece miles de recursos gratuitos en línea para todos los niveles, entre los que se encuentra la educación superior.</p>
<p>National Service Learning Partnership</p> <p>http://www.service-learningpartnership.org</p> <p>Es una red nacional norteamericana de más de 10 000 miembros, procedentes del ámbito universitario y de la práctica educativa, unidos para hacer del ApS una experiencia esencial en la vida y en la educación de todos los jóvenes.</p>

Fuente: elaboración propia

10.3. Experiencias sobre aprendizaje-servicio

Resulta práctico y útil acceder a diferentes experiencias con el fin de ofrecer una mirada respecto a cómo puede ser un proyecto de aprendizaje-servicio llevado a la práctica. Las experiencias proporcionan ejemplos de la unión entre el aprendizaje y el servicio articulado en un solo proyecto, ofreciéndonos, a su vez, buenas prácticas.

Diferentes organizaciones e instituciones disponen de bancos de experiencias; todas las experiencias son interesantes de explicar, ya que cada una aporta algo diferente, algo nuevo. Sin embargo, se destacan a continuación cinco bancos de experiencias (nacionales e internacionales) donde se pueden encontrar diferentes proyectos filtrando su búsqueda, según los intereses y necesidades de cada uno. Aparecen diferentes experiencias de distintos ámbitos de intervención de cada banco.

Tabla 15. Bancos de experiencias de aprendizaje-servicio.

<p>Centro Latinoamericano de Aprendizaje-servicio Solidario (CLAYSS) http://www.clayss.org</p> <p>Plantas medicinales</p> <p>El estudiantado de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires participa en este proyecto estrechando lazos entre distintas comunidades y revalorizando recíprocamente las raíces y la cultura de los implicados. El estudiantado viaja a la zona cordobesa de Traslasierra, donde visitan distintas comunidades y rescatan el conocimiento que se tiene de la zona de las plantas medicinales. De esta manera, se responde a la necesidad de la ausencia de medicamentos en estas comunidades.</p> <p>El ApS en el Grado de Ingeniería en Seguridad Laboral y Ambiental</p> <p>En el Grado de Ingeniería en Seguridad Laboral y Ambiental de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología de Costa Rica se lleva a cabo un proyecto de ApS como respuesta a una necesidad del contexto: muchas organizaciones no cuentan con recursos suficientes para poder pagar los servicios profesionales requeridos para disponer de los planes que la ley requiere (Reglamento General para el Otorgamiento de Permisos Sanitarios de Funcionamiento). De este modo, se ha abierto una oportunidad interesante para que el estudiantado de este grado ponga en práctica sus conocimientos técnicos con la supervisión de un docente experto, y así las organizaciones puedan cumplir con la ley, al tiempo que mejoran sus condiciones de trabajo y servicio a la comunidad.</p>
<p>Centro Promotor de Aprendizaje-servicio http://www.aprenentatgeservei.org/index.php</p> <p>Proyecto «Jardín Miquel Martí i Pol»</p> <p>En este proyecto de la Universidad de Vic, el alumnado del Grado de Terapia Ocupacional, concretamente de la asignatura <i>Actividades Ocupacionales Aplicadas</i>, trabaja con personas en situación de exclusión social para la creación y mantenimiento de un jardín abierto a toda la ciudadanía. El proyecto fue reconocido en 2010 como «Buena práctica europea en la lucha contra la pobreza».</p> <p>Taller «Comunica»</p> <p>Este proyecto se lleva a cabo en la Universitat Ramon Llull a partir de la asignatura <i>Liderazgo Social</i>. Tiene como objetivo que el estudiantado universitario desarrolle capacidades y habilidades para hablar en público y para motivar y gestionar equipos. Los estudiantes cursan un módulo de comunicación en público para programar y dinamizar un taller de expresión oral que va dirigido al alumnado de Secundaria, el cual debe aplicar los conocimientos adquiridos a una finalidad concreta, en la presentación oral del trabajo de investigación o en la presentación oral del proyecto de empresa.</p>
<p>Fundación Zerbikas http://www.zerbikas.es</p> <p>Tecnología para la mejora de la calidad de vida</p> <p>Estudiantes de Ingeniería de la Universidad Pública de Navarra colaboran con diversas entidades del ámbito de la discapacidad física y psíquica diseñando e implementando herramientas tecnológicas para la inclusión y la empleabilidad. Este servicio es objeto de sus trabajos de fin de grado. A la vez se familiarizan con entidades sociales y colectivos con discapacidad, y adaptan aplicaciones tecnológicas, ética profesional y responsabilidad social.</p> <p>Proyecto «Fiare»</p> <p>Para difundir la banca ética, y en el ámbito de la solidaridad y la cooperación, el estudiantado de diferentes grados de la Universidad de Deusto se familiariza con la banca ética y diseña campañas y acciones para su difusión entre jóvenes que la</p>

desconocen. El aprendizaje se centra en el conocimiento de Fiare y de los valores de la banca ética, el espíritu crítico hacia el sistema financiero actual, el trabajo en equipo y la perspectiva del mundo desde una perspectiva ética y social.

The Community Knowledge Initiative (CKI)

Proyecto «Mechanical and biomedical engineering service learning module»

Este proyecto permite al alumnado de tercer año de la NUI Galway ejercer de ingenieros haciendo contribuciones a sus comunidades, a la vez que interactúan con personas de diferentes orígenes. Un ejemplo es el diseño y desarrollo de rampas para personas discapacitadas, de móviles y plegables, junto con la Irish Wheelchair Association.

Proyecto «It skills grow in the community»

Durante un semestre en el segundo año del Máster en Informática de la NUI Galway, el estudiantado realiza un proyecto, dentro de su módulo de ApS, como consultor para una organización comunitaria. El estudiantado se dirige a la organización para conocer cómo están usando las tecnologías de la información y qué uso quisieran darle; además, deberá evaluar algunos de los trabajos que se habían realizado en la organización y hacer sugerencias sobre cómo podrían ser aplicados para promover sus objetivos. Entonces, actúa como consultor, poniendo en práctica sus habilidades en el mundo real.

National Service Learning Clearinghouse

<https://gsn.nylc.org/clearinghouse>

Proyecto «Adolescent diversion project»

Este proyecto pretende proporcionar una alternativa al sistema judicial a jóvenes delincuentes. El alumnado de pregrado de la Universidad de Michigan se forma para prestar servicio a los jóvenes y a sus familiares con el fin de proporcionar a cada joven un programa de servicios adaptado a sus necesidades y ayudarles a evitar una mayor participación en el sistema de justicia juvenil.

Proyecto «Teaching high school students how to use technology»

La Universidad de Minnesota pone a disposición del estudiantado cursos de ApS que pretenden enseñar al alumnado de Secundaria a usar la tecnología para crear paquetes multimedia. Un curso es el de *Community storytelling*, que consiste en que el estudiantado cree historias multimedia sobre voluntarios comunitarios. La Red de Voluntarios de la Ciudad de Bloomington utiliza los vídeos para publicitar sus programas y así atraer nuevos voluntarios. Otro curso es el de campañas de relaciones públicas, en el que el estudiantado trabaja con organizaciones sin fin de lucro en la comunidad para crear campañas de relaciones públicas, desde la evaluación de los objetivos de los clientes hasta el desarrollo de estrategias de comunicación.

Fuente: elaboración propia

10.4. La investigación sobre aprendizaje-servicio en la Universidad

La investigación se ha convertido en un referente de calidad imprescindible en los procesos educativos en tanto que trabaja desde la voluntad de dar respuestas a una realidad compleja y dinámica con una actitud reflexiva y crítica con el fin de transformarla creativamente a través del diálogo, el contraste, la deliberación, el debate y la experiencia. Además, contribuye a la construcción de conocimiento que permite entrar en debate con las teorías ya existentes y así avanzar hacia nuevos saberes. En este sentido, la investigación en ApS cobra vital importancia para poder indagar y profundizar en algunas dimensiones que se desprenden de esta propuesta educativa y optimizar la implementación de estos proyectos para la obtención de mejores resultados. Pero ¿qué recursos de investigación encontramos sobre ApS?

- **Líneas de investigación sobre el desarrollo del ApS en la Universidad:** El siguiente cuadro recoge las principales líneas de investigación desarrolladas durante los últimos años.

Tabla 16. Líneas de investigación sobre aprendizaje-servicio.

Línea de investigación	Algunas investigaciones
Teóricas y conceptuales	Annette, 2005; Galambos y Kozma, 2005; Martínez Odría, 2005; Bednarz <i>et al.</i> , 2008; Murphy, 2010; Reinders, 2010
Relación entre la Universidad y la comunidad	Acquadro, Soro, Biancetti y Zanota, 2009
Impacto del ApS	Tapia, 2000; Furco, 2005
El servicio en el ApS	Bosma <i>et al.</i> , 2010; Camey, Maltby, Macklin y Maksym, 2011; Link <i>et al.</i> , 2011; Willems, Gonzalez-DeHass, 2012; Curwood, Munger y Mitchell, 2013; Hofbauer, 2013
Desarrollo de programas y proyectos de ApS	Hollander, Saltmatch y Zlotkowski, 2001; Buchana, Baldwin y Rudisill, 2002; Furco y Billig, 2002; Higgins, 2009
Aprendizaje-servicio crítico	Grabbatin y Fickey, 2012; McNamara, 2012; Kajner, Chovanec, Underwood y Mian, 2013; Jones y Kiser, 2014; Becker y Crystal, 2015; Butin, 2006; Mitchell, 2015; Reed y Butler, 2015; Kinloch, Nemeth y Patterson, 2015; Schoorman, 2016
Efectos del servicio en alumnado universitario	Holdsworth y Quinn, 2010

Fuente: elaboración propia

- **Organizaciones internacionales:** Algunos investigadores se unen con el fin de crear una organización internacional sin ánimo de lucro, dedicada a promover la investigación y el debate sobre el ApS. Es el caso de la International Association for Research on Service Learning and Community Engagement (IARSLCE), que surge

en Estados Unidos, cuya misión es promover el desarrollo y la difusión de la investigación sobre el ApS a nivel internacional y en todos los ámbitos del sistema educativo.

- **Revistas especializadas en ApS**, donde se publican artículos de investigación: *Partnerships: A Journal of Service-Learning & Civic Engagement*; *The International Journal for Service-Learning in Engineering*; *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*; *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*; *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*; *Michigan Journal of Community Service Learning*; *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-servicio*. Existen otras revistas que no son especializadas en el área, pero han publicado números especiales sobre el tema y la relación con la investigación acción comunitaria, como *American Journal of Community Psychology*; *Journal of Community Practice*; *Revista de Educación*; *Revista Tzhoecoen*.

10.5. Las redes sobre aprendizaje-servicio

En último lugar, también cabe destacar el valor de las redes de universidades, investigadores o profesorado implicado en proyectos de aprendizaje-servicio. Todas ellas suponen un espacio de encuentro, promoción e intercambio del aprendizaje-servicio en la Universidad.

Tabla 17. Recursos *online* y redes

<p>Campus Engage</p> <p>http://www.campusengage.ie/home</p> <p>Esta red, creada en 2007, está formada por siete universidades irlandesas con el fin de crear el compromiso cívico y comunitario como una función fundamental de la Educación Superior en Irlanda. Su web dispone de recursos útiles y prácticos, que se pueden descargar fácilmente; también dispone de un sistema de filtro para encontrar el recurso que se necesita de forma fácil y rápida.</p>
<p>Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario</p> <p>http://www.clayss.org/redibero.html</p> <p>CLAYSS estableció las bases de su creación en 2005. Esta red está integrada por asociaciones y entidades de Latinoamérica, Estados Unidos y España.</p>
<p>REASE, Red de Aprendizaje y Servicio, Chile</p> <p>https://reasechile.wordpress.com</p> <p>Es una red solidaria formada por instituciones de educación, profesorado, estudiantes, organizaciones sociales y privadas con el fin de desarrollar, sistematizar y promover el ApS.</p>
<p>Red Universitaria de Aprendizaje-servicio</p> <p>http://redapsuniversitaria.wixsite.com/apsUniversidad</p> <p>Creada en 2010 con la finalidad de fortalecer la colaboración y el intercambio de experiencias de ApS, difundir los proyectos educativos y sociales basados en el ApS, promover la investigación y apoyar los procesos de institucionalización del ApS en las universidades españolas. Su web dispone de publicaciones en línea, investigaciones y experiencias de acceso rápido y fácil.</p>
<p>The Talloires Network</p> <p>http://talloiresnetwork.tufts.edu</p> <p>Es una asociación internacional de instituciones comprometidas para el fortalecimiento de los roles cívicos y las responsabilidades sociales de la Educación Superior. Trabajan juntos para implementar las recomendaciones de la <i>Declaración de Talloires</i> y construir un movimiento global de universidades comprometidas. Su página web brinda bibliografía interesante sobre la materia; algún recurso tiene acceso directo. También ofrece los diferentes congresos que hay en ApS, organizados por los <i>partenaires</i> de la red.</p>

Fuente: elaboración propia

Referencias

- Acquadro, D.; Soro, G.; Biancetti, A.; Zanotta, T. (2009). «Serving others and gaining experience: A study of University Students Participation in Service Learning». *Higher Education Quarterly*, 63 (1): 46-63.
- Annette, J. (2005). «Character, civic renewal and service learning for democratic citizenship in higher education». *British Journal of Educational Studies*. 53 (3): 326-340.
- Arratia, A. (2008). «Ética, solidaridad y aprendizaje-servicio en Educación Superior». *Acta Bioética*, 14: 61-67.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A critical business*. Buckingham: Open University Press.
- Basílico P.; Luna, M. (2015). «Aprendizaje en comunidad: una herencia latinoamericana». En: Herrero, M. A.; Tapia, M. N. (comp.). *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio* (págs. 29-45) (Buenos Aires, 26 de agosto). Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.
- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Becker, S.; Crystal, P. (2015). «'It didn't seem like race mattered:' Exploring the implications of service learning pedagogy for reproducing or challenging color-blind racism». *Teaching Sociology*, 43 (3): 184-200.
- Bednarz, S. W. et al. (2008). «Community engagement for student learning in geography». *Journal of Geography in Higher Education*, 32 (1): 87-100.
- Béjar, H. (2000). «Asociacionismo y vinculación moral». *Revista de Estudios Políticos*, 109: 223-244.
- Bendit, R. (1998). «Escuela y servicio comunitario en Alemania y otros países europeos». En: Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar: Actas del I Seminario Internacional «Educación y Servicio Comunitario»* (págs. 37-75). República Argentina: MCE.
- Bordas, I.; Cabrera, F. (2001). «Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso». *Revista Española de Pedagogía*, 218: 25-48.
- Bosma, L. M. et al. (2010). «Elements for successful collaboration between K-8 school, community agency, and university partners: The lead peace partnership». *Journal of School Health*, 80 (10): 501-507.
- Bradley, J. (1995). «A model for evaluating student learning in academically based service». En: Troppe, M. *Connecting the cognition and action: evaluating for the student performance in service learning courses*. Denver: Education Commission of the States, Campus Compact.
- Brewis, G. (2014). *A social history of student volunteering: Britain and beyond, 1880-1980*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Bringle, R. G. (1996). *Reflection activities for the college classroom*. Indiana: Indiana University-Purdue University at Indianapolis.
- Bringle, R. G.; Hatcher, J. A. (1996). «Implementing service learning in Higher Education». *The Journal of Higher Education*, 67 (2): 221-239.
- (1999). «Reflection in service learning: Making meaning of experience». *Educational Horizons*, 77 (4): 179-185.
- Brockbank, A.; McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- Brown, D. M. (2001). *Pulling it together: A method for developing service-learning and community partnerships based in critical pedagogy*. National Service Fellow Research.
- Buchanan, A. M.; Baldwin, S.; Rudisill, M. (2002). «Service learning as scholarship in teacher education». *Educational Research*, 31 (8): 30-36.
- Butin, D. W. (2006). «The limits of service-learning in higher education». *The Review of Higher Education*, 29: 473-498.
- Cabrera, F. (2007). «Elaboración y evaluación de programas para la ciudadanía». *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59 (2 y 3): 375-400.
- (2010). «Evaluar para la transformación social». En: Boza, A. et al. (coords.) *Educación, investigación y desarrollo social* (pág. 67-102). Madrid: Narcea.
- Campus Compact National Center for Community Colleges. En: <http://compact.org/>.
- Carney, J. K.; Maltby, H. J.; Macklin, K. A.; Maksym, M. E. (2011). «Community-academic partnerships: How can communities benefit?». *American Journal of Preventive Medicine*, 206-213.

- Ciria, A.; Sanguinetti, H. (1987). *La reforma universitaria* (tomos I y II). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- CSV, Center for Social Volunteering, Education for Citizenship (2000). *Discovering Citizenship through active learning in the community. A teaching toolkit. Created by Francine Britton with new materials in association with the Institute for Global Ethics*. Londres: CSV Education for Citizenship-Deutsche Bank.
- Curwood, S. E.; Munger, F.; Mitchell, T. (2013). «Building effective community-university partnerships: Are universities truly ready?». *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment*, 2: 15-26.
- De Gortari Pedroza, A. (2005). «El Servicio Social mexicano: diseño y construcción de modelos». En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. UPE, Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del VII Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»* (págs. 111-113). República Argentina: MECyT.
- De la Cerda, M. (2013). *Per una pedagogia d'ajuda entre iguals*. Barcelona: Graó.
- De Miguel, M. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Deans, T. (1999). «Service-learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6: 15-29.
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós.
- Domingo, A.; Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Douglas, M. (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza.
- Eberly, D. J. (1988). *National service: A promise to keep*. Rochester, NY: John Alden Books.
- (ed.) (1992). «National youth service: A global perspective». En: *Global Conference on National Service*, Racine, WI (18-21 de junio). Washington, DC: National Service Secretariat.
- Eberly, D.; Gal, R. (2006). *Service without guns*. USA: Authors edition.
- Eyler, J. (2001). «Creating your reflection map». *New Directions for Higher Education*, 114: 35-43.
- (2002). «Reflection: Linking service and learning-linking students and communities». *Journal of Social Issues*, 58 (3): 517-534.
- Eyler, J.; Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J.; Giles, D.; Schmiede, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices and reflection*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Fallon, D. (2004). «An abbreviated history of Antioch College. Renewal commission for Antioch College». En: *Final report to board of trustees* (4 de junio).
- Felten, P.; Gilchrist, L.; Darby, A. (2006). «Emotion and learning: Feeling our way toward a new theory of reflection in service-learning». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12, (2): 38-46.
- Fisher, L. (1954). *La vida del Mahatma Gandhi*. Buenos Aires: Peuser.
- Freire, P.; Horton, M. (1991). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Furco, A. (1997). «Service-learning: A balanced approach to experiential education». En: *Expanding boundaries: Combining service and learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- (2002). «Is service-learning really better than community service?». En: Furco, A; Billig, S. H. (eds.). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich, Information Age Publishing.
- (2003). *Self-assessment rubric for institutionalizing service learning in Higher Education*. Service-Learning Research & Development Center, University of California, Berkeley.
- (2005). «Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio». En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Programa Nacional Educación Solidaria. *Actas del VII Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»* (págs. 19-26). Buenos Aires: MECYT.
- (2007). «El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio». En: Ministerio de Educación de Argentina (coord.). *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario* (págs. 71-74). Buenos Aires: EUDEBA.
- (2008). *Institutionalizing service-learning in Higher Education*. University of Minnesota Twin Cities.
- (2011). «El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial». *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0: 64-70.
- Furco, A.; Billig, S. H. (2002). *Service-learning: The essence of pedagogy*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Galambos, R.; Kozma J. (2005). «Service-learning and civic education in Hungarian Higher Education».

- Vocational Education: Research and Reality*, 10: 40-51.
- Gandhi, M. K. (2007). *Autobiografía. La historia de mis experimentos con la verdad* (traducción de M. Currea). Bogotá: Temis.
- Giles, J.; Eyler, J. (1994). «The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1 (1): 77-85.
- González, J. V. (1909). *Inauguración de las conferencias de extensión universitaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. (Extensión universitaria de conferencias de 1907 y 1908. La Plata: Talleres Gráficos Christmann y Crespo).
- González, M. (1998). «La experiencia de Costa Rica desde la Universidad Nacional». En: Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del I Seminario Internacional «Educación y Servicio Comunitario»*. Argentina: MCE.
- Grabbatin B.; Fickey, A. (2012). «Service-learning: Critical traditions and geographic pedagogy». *Journal of Geography*, 11 (6): 254-260.
- GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Halsted, A. (1998) «Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio». En: AA. VV. *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar* (págs. 23-24). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Hart, R. (1997). *Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Londres: UNICEF, Earthscan.
- Harvey, L.; Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Hernández Pina, F.; Martínez Clares, P.; Da Fonseca, P.; Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Herrero, A. (2010) «Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje-servicio en Educación Superior». *Tzhoecoen. Revista Científica. Universidad Señor de Sipán* (Perú), 5.
- Higgins, C. (2009). *A critical evaluation of the Nobis project: A creative process approach to service-learning and global citizenship education* (tesis doctoral). University of Birmingham.
- Hofbauer, J. L. (2013). *Critical service-learning for social justice: Pedagogical tools and practices* (tesis doctoral). College of William and Mary.
- Holdsworth, C.; Quinn, J. (2010). «Student volunteering in English higher education». *Studies in Higher Education*, 35 (1): 113-127.
- Hollander, E. L.; Saltmarch, J.; Zlotkowski, E. (2001). «Indicators of engagement». En: Simon, L. A. et. al. (eds.). *Learning to serve: Promoting civil society through service-learning* (págs. 45-61). Norwell: Kluwer Academic Publishers.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- (2010). *Reconocimiento y menosprecio*. Madrid: Katz.
- House, E. R.; Howe, K. R. (2000). «Deliberative democratic evaluation in practice». En: *Evaluation models* (págs. 409-421). Netherlands: Springer.
- IANYS, International Association for National Youth Service (2002). *Actas de la VI Conferencia Global/Procedures of the VI Global Conference*. Buenos Aires: CLAYSS.
- IB (2015). *IB World, March 2015. From the classroom to the community*. Disponible en: <http://www.ibo.org/ib-world-archive/march-2015-issue-71/from-the-classroom-to-the-community/>.
- Ierullo, M.; Ruffini, V. (2015). «Intervención comunitaria y aprendizaje-servicio: construcción de tipologías». En: Herrero, M. A.; Tapia, M. N. (comp.). *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio* (págs. 153-156) (Buenos Aires, 26 de agosto). Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.
- Ion, G.; Cano, E. (2012). «La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias». *Educación XXI*, 15 (2).
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (2003). *Building partnership for service learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jeandron, C.; Robinson, G., (2010). *Creating a climate for service-learning success*. American Association of Community Colleges. Disponible en: http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/creatingaclimate_082010.pdf.
- Jones, A.; Kiser, P. (2014). «Conceptualizing critically as a guiding principle for high quality academic service learning». *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23 (1): 147-156.
- Jouannet, C.; Montalva, J.; Ponce, C.; Von Borries, V. (2015). «Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje-servicio en Educación Superior». *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-servicio*,

- 1.
- Jouannet, C.; Salas, M. H.; Contreras, M. A. (2013). «Modelo de implementación de aprendizaje-servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral». *Calidad en la Educación*, 39: 197-212.
- Kajner, T.; Chovanec, D.; Underwood, M.; Mian, A. (2013). «Critical community service learning: combining critical classroom pedagogy with activist placements». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19 (2): 36-48.
- Kerr, D.; Cleaver, E. (2004). *Research citizenship education longitudinal study: Literature review - Citizenship education one year on-what does it mean? Emerging definitions and approaches in the first year of national curriculum citizenship in England*. Department National Foundation for Educational Research (NFER) on behalf of the Department for Education and Skills (DfES). Disponible en: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR416.pdf>.
- Kinloch, V.; Nemeth, E.; Patterson, A. (2015). «Reframing service-learning as learning and participation with urban youth». *Theory Into Practice*, 54 (1): 39-48.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Labrandero, I.; Magdalena-Santander, L. C. (1983). «Extensión académica: una función del sistema universitario». *Revista de la Educación Superior, ANUIES*. México.
- Link, H. et al. (2011). «The definition of community: A student perspective partnerships». *A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 2 (2): 1-9.
- López Herrerías, J. A. (2010). «Educación de calidad y en competencias para la competitividad o para la cooperación». *Revista Complutense de Educación*, 21 (1): 107-122.
- Luna, E. (2012) *What about service-learning in Europe?* Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martin, X. (2009). «La pedagogía del aprendizaje-servicio». En: Puig, J. (coord.). *Aprendizaje-servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: ICE/Octaedro.
- Martínez, M.; Puig, J. M. (2011). «Aprentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui». *Temps d'Educació*, 41: 11-24.
- Martínez Odria, A. (2005). *Service learning o aprendizaje servicio: una propuesta de integración curricular del voluntariado* (tesis doctoral). Universidad de Navarra.
- Marton, F.; Säljö, R. (1976). «On qualitative differences in learning. Outcome and process». *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4-11.
- Masayuki, D. (2003). «Civil society and civic service. Linguapolitical issues on Japan's "Civic Service" programs to the international community». En: *GSI International Symposium Civic Service: Impacts and Inquiry* (24-26 de septiembre). St. Louis, MO: Washington University.
- McNamara, R. A. (2012). *Traveling with a purpose: Stories of contradiction and transformation in international service-learning* (dissertation). Western Michigan University.
- ME. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (1998). *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del I Seminario Internacional «Educación y Servicio Comunitario»*. República Argentina: MCE.
- (2001). *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Actas del III y IV Seminario Internacional «Escuela y Comunidad»*. República Argentina: ME.
- (2011). *Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanzas sociocomunitarias solidarias* (serie de documentos de apoyo para la Escuela Secundaria). República Argentina: ME.
- MEE, Ministerio de Educación de Ecuador (2016). *Educación para la democracia y el buen vivir*. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>.
- Mitchell, T. D. (2015). «Using a critical service-learning approach to facilitate civic identity development». *Theory Into Practice*, 54: 20-28.
- Murphy, T. (2010). «Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship». *Issues in Educational Research Special edition on service learning*, 20 (1): 39-46.
- Obadare, E. (2005). *Statism, youth and civic imagination: A critical study of the National Youth Service Corps (NYSC). Programme in Nigeria*. SD Report. Global Service Institute, Center for Social Development, George Brown School of Social Work, Washington University, St. Louis, Mo.
- OSL (2012). «Office of service-learning, Lingnan University». *Annual Report 2011-2012*. Hong Kong: Lignan University.

- Osler, A.; Starky, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Osman, R.; Petersen, N. (eds.) (2013). *Service-learning in South Africa*. Cape Town: Oxford University Press.
- Páez, M.; Puig, J. M. (2013). «La reflexión en el aprendizaje-servicio». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 2 (2): 13-32.
- Palos, J. (2011). «Aprentatge servei. Aprendre de forma competencial i amb responsabilitat social». *Temps d'Educació*, 41: 25-40.
- PaSo joven (2004). *Participación solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. Buenos Aires: BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL.
- Pérez-Cruz, F. (2011). «La campaña nacional de alfabetización en Cuba». *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, 53: 10-23.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1976). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.
- Pineau, G. (2010). «Estrategia universitaria para la transdisciplinariedad y la complejidad». *Revista Rizoma Freireano*, 6, Instituto Paulo Freire de España. Revista en línea: <http://www.rizoma-freireano.org>.
- Puig, J. (coord.) (2009). *Aprendizaje-servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Graó.
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.; Campo, L.; Climent, T. (2011). «Com difondre una innovació pedagògica? El cas de l'aprenentatge servei a Catalunya». *Temps d'Educació*, 41: 129-139.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Reinders, H. (2010). «The promotion of learning processes through service learning in Higher Education». *Zeitschrift Fur Padagogik*, 56 (4): 531-547.
- Reed, P.; Butler, T. (2015). «Flipping the Script: When service learning recipients become service learning givers». *Theory Into Practice*, 54 (1): 55-62.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). «El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la Universidad». *Revista Complutense de Educación*, 25 (1): 95-113.
- Rubio, L. (2009). «El aprendizaje en el aprendizaje-servicio». En: Puig, J. M. (coord.). *Aprendizaje-servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Graó.
- Rubio, L.; Puig, J. M.; Martín, X.; Palos, J. (2015). «Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio». *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1): 111-126.
- Sánchez Soler, M.; Mungaray Lagarda, A. (2000). *Problemática del servicio social y propuestas para su mejoramiento*. México: ANUIES.
- Sanllorenti, P. (dir.). (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo xxi. Entre el debate y la acción*. Buenos Aires: IEC/CONADU.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje* (vol. 166). Madrid: Narcea.
- Schoorman, D. (2016). «From the “ivory tower” to “the university of the poor”: A professor’s educational journey». *Urban Education*, 51 (7): 797-823.
- Shapiro, H. D. (1978). *Appalachia on our mind: The Southern mountains and mountaineers in the American consciousness, 1870-1920*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Smolla, R. (2000). «The constitutionality of mandatory public school community service programs». *Law and Contemporary Problems*, 62 (4): 113-139.
- Stanton, T.; Giles, D. E. J.; Cruz, N. I. (1999). *Service-learning. A movement’s pioneers reflect on its origins, practice, and future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoyle, S. (2000). «Criterios de evaluación de proyectos escolares de servicio comunitario». En: Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *La Solidaridad como aprendizaje. Actas del II Seminario Internacional «Educación y Servicio Comunitario»*. República Argentina: ME.
- Tapia, M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- (2007) «El aprendizaje-servicio en las organizaciones de la sociedad civil». En: *Antología 1997-2007*.

- Seminarios Internacionales Aprendizaje y Servicio Solidario* (123-139). Argentina: Ministerio de Educación.
- (2008). «Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior», En: *Aprendizaje-servicio en la Educación Superior; una mirada analítica desde sus protagonistas* (11-34). Argentina: Ministerio de Educación.
- (2010). «Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias». En: Martínez, M. (ed.). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las Universidades* (págs. 25-56). Barcelona: ICE/Octaedro.
- Tapia, M. N.; Bridi, G.; Maidana, M. P.; Rial, S. (2015). *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Bogotá: CELAM.
- Tapia, M. N.; González, A.; Elicegui, P. (2005). *Aprendizaje y servicio solidario en las escuelas argentinas: una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. St. Louis, MO: Global Service Institute, Center for Social Development, George Brown School of Social Work, Washington University at St. Louis.
- Tapia M. N.; Ochoa E. (2015). «Legislación y normativa latinoamericana sobre servicio comunitario estudiantil y aprendizaje-servicio». En: Herrero, M. A.; Tapia, M. N. (comp.). *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio* (págs. 91-96) (Buenos Aires, 26 de agosto). Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.
- Titlebaum, P. et al. (2004). *Annotated history of service learning 1862-2002*. Dayton: University of Dayton, OH.
- Trilla, J. (2009). «El aprendizaje-servicio en la pedagogía contemporánea». En: Puig, J. M. (coord). *Aprendizaje-servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (págs. 33-52). Barcelona: Graó.
- Trilla, J.; Novella, A (2001). «Educación y participación social de la infancia». *Revista Iberoamericana de Educación*, 26: 137-164.
- Van der Velden, R.; Allen, J. (2011). «The flexible professional in the knowledge society: Required competences and the role of Higher Education». En: Van der Velden, R.; Allen, J. (eds.). *The flexible professional in the knowledge society: New challenges for Higher Education* (págs. 13-46). Nueva York: Springer.
- Vickers, M.; Harris, C.; McCarthy, F. (2004). «University-community engagement: Exploring service-learning options within the practicum». *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32 (2): 129-141.
- Willems, P.; Gonzalez-DeHass, A. (2010). *Educational implications of situated learning practices: Suggestions for school-community partnerships*. Presentación del Annual.
- Wofford, H. (1992). *Of Kennedys & kings: Making sense of the sixties*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Zabalza, M. A. (2011). «El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión». *Revista de Educación*, 354: 21-43.

Índice

Prólogo

Presentación

I. DEFINICIÓN Y EXPERIENCIAS

1. Aprendizaje-servicio: conceptualización y elementos básicos
 - 1.1. Diferentes aproximaciones al aprendizaje-servicio
 - 1.1.1. Aprendizaje más servicio
 - 1.1.2. El aprendizaje-servicio como actividad compleja
 - 1.1.3. El aprendizaje-servicio como programa
 - 1.1.4. El aprendizaje-servicio como filosofía
 - 1.1.5. El aprendizaje-servicio como pedagogía
 - 1.2. Complejidad del aprendizaje-servicio
 - 1.2.1. Dinamismos básicos
 - 1.2.2. Dinamismos pedagógicos
 - 1.2.3. Dinamismos organizativos
 - 1.3. ¿Por qué merece la pena impulsar el aprendizaje-servicio?
2. Ubicar los proyectos de aprendizaje-servicio: experiencias en la Universidad de Barcelona
 - 2.1. Aprendizaje-servicio en asignaturas
 - 2.1.1. Implementación de iniciativas que promuevan el desarrollo sostenible de nuestro entorno
 - 2.1.2. Aprendizaje-servicio de lengua catalana
 - 2.1.3. Identidades y espejos: la creación de identidad comunitaria del barrio de La Mina
 - 2.2. Aprendizaje-servicio en las prácticas
 - 2.2.1. El «derecho al Derecho» («dret al Dret»)
 - 2.2.2. Estancias en prácticas tuteladas y promoción de la salud
 - 2.3. Aprendizaje-servicio en los trabajos de final de grado y trabajos de final de máster
 - 2.3.1. TFG de Proyectos Sociales
 - 2.3.2. Trabajos de final de grado en Enfermería
 - 2.3.3. Trabajos de final de grado en Bellas Artes
 - 2.4. Aprendizaje-servicio como reconocimiento de créditos
 - 2.4.1. Proyecto «Ruisenyor» (Projecte «Rossinyol»)
 - 2.4.2. Atención sanitaria en zonas urbanas socialmente deprimidas
 - 2.5. Proyectos interdisciplinarios de aprendizaje-servicio
 - 2.5.1. Compartir ideas. La Universidad va al instituto
3. El aprendizaje-servicio desde la voz de sus participantes
 - 3.1. Estudiantes
 - 3.2. Entidades
 - 3.3. Profesorado
 - 3.4. Postura institucional
4. Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial
 - 4.1. Historia y geografía del ApS: de los pioneros a las redes regionales
 - 4.2. Contextos culturales, marcos teóricos, semántica y debates del ApS

II. ELEMENTOS CLAVE PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS

5. El partenariado: relaciones estratégicas multisectoriales para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio
 - 5.1. Autopercepción de la entidad o grupo de personas que impulsan el proyecto
 - 5.2. La aportación de prestigio

- 5.3. El papel de las estructuras de gobierno
- 5.4. Los proyectos de ApS en el marco de la responsabilidad social universitaria
- 5.5. La selección de *partenaires* en función de las estrategias de actuación
- 5.6. Aprendizaje-servicio: retos en común para las relaciones colaborativas
- 6. El valor de la reflexión en el aprendizaje-servicio
 - 6.1. Aprendizaje-servicio y práctica reflexiva
 - 6.2. Herramientas y estrategias generadoras de reflexión
 - 6.3. La práctica reflexiva en la Oficina de Aprendizaje-servicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona
 - 6.4. Acompañar y evaluar los diferentes niveles de reflexión
- 7. Evaluación y actividades de aprendizaje en los proyectos de aprendizaje-servicio
 - 7.1. La evaluación del aprendizaje en los proyectos de ApS
 - 7.1.1. ¿Qué se evalúa?
 - 7.1.2. ¿Quién evalúa?
 - 7.1.3. ¿Cómo se evalúa?
 - 7.1.4. ¿Cuándo se evalúa?
 - 7.2. Indicadores de evaluación
 - 7.3. Actividades evaluativas
 - 7.4. Técnicas de recogida de información
 - 7.5. A modo de ejemplo

III. PARA LA EXTENSIÓN Y MEJORA

- 8. Institucionalizar el aprendizaje-servicio: una oportunidad para mejorar la Universidad
 - 8.1. Qué es la institucionalización del aprendizaje-servicio
 - 8.2. Etapas del modelo de institucionalización
 - 8.3. Algunas reflexiones finales
- 9. Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad
 - 9.1. La calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad
 - 9.1.1. Un enfoque de aprendizaje profundo
 - 9.1.2. El nivel de participación de los estudiantes
 - 9.1.3. El desarrollo de competencias
 - 9.1.4. El seguimiento académico en la entidad
 - 9.1.5. La transdisciplinariedad de las propuestas
 - 9.1.6. El impacto y la proyección social
 - 9.1.7. El trabajo en red
 - 9.1.8. El campo profesional en los proyectos de aprendizaje-servicio
 - 9.1.9. La institucionalización del aprendizaje-servicio
 - 9.1.10. La evaluación
 - 9.2. Rúbrica para la evaluación de la calidad de proyectos
 - 9.3. Usos y posibilidades de la rúbrica
- 10. Recursos para implementar un proyecto de aprendizaje-servicio
 - 10.1. Los centros de aprendizaje-servicio en las universidades
 - 10.2. Recursos *online* sobre aprendizaje-servicio
 - 10.3. Experiencias sobre aprendizaje-servicio
 - 10.4. La investigación sobre aprendizaje-servicio en la Universidad
 - 10.5. Las redes sobre aprendizaje-servicio

Referencias

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

M. Teresa Colén Riau (coord. y ed.)

Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros



Una visión caleidoscópica



Octaedro  ICE-UB

Retos y certezas en la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros

Colén Riau, María Teresa

9788499219059

268 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Este libro se ha escrito gracias al esfuerzo compartido de muchas personas, en especial el equipo de la investigación I+D+i (EDU2012-39866-CO2-02) Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado, del Grupo FODIP de la Universidad de Barcelona. Se da una visión general de las principales perspectivas que adopta la relación entre teoría y práctica en la formación inicial de maestros en contextos tan diversos como Latinoamérica, Europa y España. Analizar y profundizar las problemáticas que emergen de la realidad en la que se produce nos conduce a la identificación de los retos, a los que necesariamente debemos dar respuesta para asegurar la calidad de la formación de nuestros futuros docentes. Nos dirigimos a los maestros, a los formadores de maestros, a todos aquellos que organizan y desarrollan la formación del profesorado y esperamos que encuentren en él motivos de reflexión y de mejora de su práctica, así como nuevas luces e imágenes sobre esa cuestión, tan trabajada y tan poco aplicada.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Experiencias plurilingües en la enseñanza de lenguas extranjeras

Ainciburu, María Cecilia

9788499219967

128 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El material que integra este volumen intenta contextualizar la enseñanza de las lenguas en una realidad europea e internacional, profundamente cambiada en los últimos años. Se reúnen aquí nueve trabajos de investigación y experiencia sobre la didáctica de las lenguas extranjeras en cinco lenguas diferentes: alemán, español, inglés, francés y portugués. Se trata de un conjunto de lenguas relevantes en la dinámica multilingüe de la comunidad europea que representan un buen primer paso para la difusión del saber disciplinario según los criterios que hemos enunciado. Como producto editorial, entonces, pretende asumir el plurilingüismo como una realidad que ha cambiado las prácticas de la investigación en lingüística aplicada y didáctica de las lenguas extranjeras, en una situación en la que los viejos términos disciplinarios –bilingüismo, contrastividad, competencia cuasi nativa– quedan englobados y adquieren un significado que los distancia de la utopía y los acerca a una sustantividad que no tenían. Hablar de la didáctica de una lengua en la propia lengua facilita la comprensión de lo que de peculiar tiene esa lengua y amplifica el poder del discurso en su ámbito cultural. Es una acción sobre todo democrática, que permite llegar a un mayor número de lectores interesados que conocen la lengua que enseñan, pero tal vez desconozcan las lenguas en las que se hace ciencia. Con la lectura de estas páginas, los profesores y los aprendientes de lenguas extranjeras tendrán la oportunidad de acercarse de un modo más fértil al conocimiento de aspectos centrales de uso de la lengua meta.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Anna Forés
Esther Subias (eds.)

Pedagogías emergentes

14

preguntas para el debate



Octaedro  ICE-UB

Pedagogías emergentes

Forés Miravalles, Anna

9788417219284

200 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

14 preguntas son el disparador de un conjunto de reflexiones sobre qué son, cómo se desarrollan e implantan, de dónde proceden y hacia dónde van las pedagogías emergentes. Expertos en el campo de la innovación pedagógica responden con análisis, pasión a nuevas preguntas y se adentran en el conocimiento de esta innovadora primavera pedagógica. Un libro que contiene múltiples reflexiones; incisivo, analítico, crítico y, sobre todo, tan plural como el conjunto de autores que lo han escrito.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Realidad aumentada y educación

Barroso Osuna, Julio

9788499218519

144 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra, realizada por profesores de la Universidad de Sevilla, la Universidad de Málaga y la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, nace con la intención de ofrecer a los profesionales de la educación una visión holística, actual y práctica de la realidad aumentada (RA) (Augmented Reality) como una nueva tendencia tecnosocial emergente, eficaz en contextos formativos. A través de diferentes capítulos se contempla un marco teorico-práctico explícito que puede utilizar el docente en su desarrollo profesional y aplicarlo en su praxis educativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en ámbitos híbridos educativos. En este sentido, desde un lenguaje directo y comprensivo, sin menoscabo de su calidad científica, se vislumbra la aproximación conceptual a la realidad aumentada, experiencias educativas y ejemplos de entornos didácticos aumentados en ámbitos no universitarios y en la educación universitaria. En el ocaso de la obra se cristaliza el proyecto innovador RAFODIUM, único en el ámbito nacional, que surge con el objeto de analizar las posibilidades que la RA tiene para la formación. Estamos ante una obra de gran rigor científico e interés didáctico, que sirve como manual de referencia para la formación e innovación educativa; dirigido a cualquier profesional de la educación preocupado por promover, reflexionar e indagar en los aspectos teorico-prácticos de la realidad aumentada para la génesis de procesos de innovación curricular en sus aulas aumentadas.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado

Contreras Domingo, José

9788499218717

260 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Como toda experiencia educativa, la formación inicial del profesorado vive «de una tensión»: aquello que la mueve, que la impulsa, aquello a lo que tiende, lo que va buscando poner en movimiento, lo que le da dirección, orientación. Pero también como toda experiencia educativa, la formación vive «en una tensión», o mejor, entre muchas tensiones: conflictos, contradicciones, tropiezos, desencuentros entre nuestras pretensiones y nuestros estudiantes, cuando no la dificultad de hacer pervivir un cierto sentido de la formación en una organización y un clima universitarios poco proclives para ello. ¿Cómo dar expresión a esta doble tensión? ¿Cómo hacerlo en conexión con la experiencia, con sus complejas tramas de prácticas, vivencias, sensaciones, reflexiones? ¿Y cómo hacerlo como una oportunidad de retomar las tensiones para dar lugar a un pensar y a un hacer fértiles, fructíferos? En este libro se da cuenta, en primera persona, de este pensar la experiencia de la formación, como modo de expresar su movimiento, su búsqueda de sentido, sus tensiones, y como origen de un saber que nace de la experiencia. Porque este es fuente de un saber pedagógico para quienes se dedican a la formación. Como lo es también para quienes se dedicarán al oficio de la educación.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portada	2
Consejo	3
Créditos	4
Prólogo	5
Presentación	8
I. DEFINICIÓN Y EXPERIENCIAS	10
1. Aprendizaje-servicio: conceptualización y elementos básicos	11
1.1. Diferentes aproximaciones al aprendizaje-servicio	12
1.1.1. Aprendizaje más servicio	12
1.1.2. El aprendizaje-servicio como actividad compleja	12
1.1.3. El aprendizaje-servicio como programa	13
1.1.4. El aprendizaje-servicio como filosofía	13
1.1.5. El aprendizaje-servicio como pedagogía	14
1.2. Complejidad del aprendizaje-servicio	15
1.2.1. Dinamismos básicos	15
1.2.2. Dinamismos pedagógicos	16
1.2.3. Dinamismos organizativos	18
1.3. ¿Por qué merece la pena impulsar el aprendizaje-servicio?	20
2. Ubicar los proyectos de aprendizaje-servicio: experiencias en la Universidad de Barcelona	22
2.1. Aprendizaje-servicio en asignaturas	23
2.1.1. Implementación de iniciativas que promuevan el desarrollo sostenible de nuestro entorno	23
2.1.2. Aprendizaje-servicio de lengua catalana	23
2.1.3. Identidades y espejos: la creación de identidad comunitaria del barrio de La Mina	24
2.2. Aprendizaje-servicio en las prácticas	25
2.2.1. El «derecho al Derecho» («dret al Dret»)	25
2.2.2. Estancias en prácticas tuteladas y promoción de la salud	25
2.3. Aprendizaje-servicio en los trabajos de final de grado y trabajos de final de máster	27
2.3.1. TFG de Proyectos Sociales	27

2.3.2. Trabajos de final de grado en Enfermería	27
2.3.3. Trabajos de final de grado en Bellas Artes	28
2.4. Aprendizaje-servicio como reconocimiento de créditos	29
2.4.1. Proyecto «Ruisseñor» (Projecte «Rossinyol»)	29
2.4.2. Atención sanitaria en zonas urbanas socialmente deprimidas	29
2.5. Proyectos interdisciplinarios de aprendizaje-servicio	30
2.5.1. Compartir ideas. La Universidad va al instituto	30
3. El aprendizaje-servicio desde la voz de sus participantes	33
3.1. Estudiantes	34
3.2. Entidades	38
3.3. Profesorado	40
3.4. Postura institucional	42
4. Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial	44
4.1. Historia y geografía del ApS: de los pioneros a las redes regionales	46
4.2. Contextos culturales, marcos teóricos, semántica y debates del ApS	52
II. ELEMENTOS CLAVE PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS	57
5. El partenariado: relaciones estratégicas multisectoriales para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio	58
5.1. Autopercepción de la entidad o grupo de personas que impulsan el proyecto	59
5.2. La aportación de prestigio	61
5.3. El papel de las estructuras de gobierno	63
5.4. Los proyectos de ApS en el marco de la responsabilidad social universitaria	66
5.5. La selección de partenaires en función de las estrategias de actuación	67
5.6. Aprendizaje-servicio: retos en común para las relaciones colaborativas	69
6. El valor de la reflexión en el aprendizaje-servicio	72
6.1. Aprendizaje-servicio y práctica reflexiva	73
6.2. Herramientas y estrategias generadoras de reflexión	75
6.3. La práctica reflexiva en la Oficina de Aprendizaje-servicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona	77
6.4. Acompañar y evaluar los diferentes niveles de reflexión	81
7. Evaluación y actividades de aprendizaje en los proyectos de aprendizaje-servicio	85
7.1. La evaluación del aprendizaje en los proyectos de ApS	86

7.1.1. ¿Qué se evalúa?	86
7.1.2. ¿Quién evalúa?	87
7.1.3. ¿Cómo se evalúa?	87
7.1.4. ¿Cuándo se evalúa?	88
7.2. Indicadores de evaluación	89
7.3. Actividades evaluativas	90
7.4. Técnicas de recogida de información	92
7.5. A modo de ejemplo	93
III. PARA LA EXTENSIÓN Y MEJORA	98
8. Institucionalizar el aprendizaje-servicio: una oportunidad para mejorar la Universidad	99
8.1. Qué es la institucionalización del aprendizaje-servicio	101
8.2. Etapas del modelo de institucionalización	102
8.3. Algunas reflexiones finales	107
9. Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad	110
9.1. La calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad	111
9.1.1. Un enfoque de aprendizaje profundo	111
9.1.2. El nivel de participación de los estudiantes	111
9.1.3. El desarrollo de competencias	112
9.1.4. El seguimiento académico en la entidad	112
9.1.5. La transdisciplinariedad de las propuestas	112
9.1.6. El impacto y la proyección social	113
9.1.7. El trabajo en red	113
9.1.8. El campo profesional en los proyectos de aprendizaje-servicio	114
9.1.9. La institucionalización del aprendizaje-servicio	114
9.1.10. La evaluación	115
9.2. Rúbrica para la evaluación de la calidad de proyectos	116
9.3. Usos y posibilidades de la rúbrica	118
10. Recursos para implementar un proyecto de aprendizaje-servicio	120
10.1. Los centros de aprendizaje-servicio en las universidades	121
10.2. Recursos online sobre aprendizaje-servicio	123
10.3. Experiencias sobre aprendizaje-servicio	124
10.4. La investigación sobre aprendizaje-servicio en la Universidad	126
10.5. Las redes sobre aprendizaje-servicio	128

Referencias
Índice

129
135