

Domingo Mayor Paredes
María Gloria Solís Galán
Alejandro Granero Andújar (eds.)

La pedagogía del **aprendizaje- servicio** en la universidad

Hoja de ruta
para el profesorado

La pedagogía del aprendizaje-servicio en la universidad

Hoja de ruta para el profesorado

Domingo Mayor Paredes
María Gloria Solís Galán
Alejandro Granero Andújar
(eds.)

La pedagogía del aprendizaje-servicio en la universidad

Hoja de ruta para el profesorado

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *La pedagogía del aprendizaje-servicio en la universidad. Hoja de ruta para el profesorado*

Primera edición: julio de 2024

© Domingo Mayor Paredes, María Gloria Solís Galán, Alejandro Granero Andújar (eds.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

ISBN: 978-84-10282-00-1

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Presentación	9
DOMINGO MAYOR PAREDES; DOLORES RODRÍGUEZ MARTÍNEZ	
1. Desentrañando la trama del aprendizaje-servicio: orígenes y ejes estructurales	15
DOMINGO MAYOR PAREDES	
2. Marco normativo y recomendaciones institucionales. ¿En qué nos apoyamos para impulsar prácticas de ApS?	29
ALEJANDRO GRANERO ANDÚJAR; M. GLORIA SOLÍS GALÁN; MARÍA SOLÍS DÍAZ	
3. Cómo diseñar, implementar y evaluar un proyecto de aprendizaje-servicio	53
CRISTIAN ARIZA CARRASCO	
4. Análisis de la realidad y detección de necesidades en la puesta en acción del aprendizaje-servicio	71
M. GLORIA SOLÍS GALÁN; DOLORES RODRÍGUEZ MARTÍNEZ	
5. Servicio: el elemento diferencial que da sentido a la situación de aprendizaje	93
M. GLORIA SOLÍS GALÁN; JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS	

6. Los aprendizajes en el aprendizaje-servicio.	113
ALEJANDRO GRANERO ANDÚJAR; MARÍA SOLÍS DÍAZ	
7. ¿Dónde situamos el aprendizaje-servicio? Comprendiendo los dinamismos pedagógicos de la metodología.	133
ANA ZARZUELA CASTRO	
8. La participación de los distintos agentes en el ApS: establecimiento de relaciones colaborativas y alianzas	151
JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS; CRISTINA CUENCA PIQUERAS; ROCÍO ORTIZ AMO	
9. La evaluación en los proyectos de aprendizaje- servicio (ApS).	169
BELÉN SUÁREZ LANTARÓN	
10. Resultados del aprendizaje-servicio: sus efectos en el profesorado, en el alumnado y en la comunidad.	189
M. GLORIA SOLÍS GALÁN	
Autoría	215

Presentación

DOMINGO MAYOR PAREDES
DOLORES RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
Universidad de Almería

De todo quedaron tres cosas: la certeza de que estaba siempre comenzando, la certeza de que había que seguir y la certeza de que sería interrumpido antes de terminar. Hacer de la interrupción un camino nuevo; hacer de la caída un paso de danza; del miedo, una escalera; del sueño, un puente; de la búsqueda, un encuentro.

(Fernando Sabino, 1964, p. 25)

En las últimas décadas se está produciendo una plétora de cambios en el ámbito universitario que están sirviendo para repensar las políticas, procedimientos y prácticas de la institución universitaria. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso, entre otras cuestiones, cambios sustantivos en el modelo de enseñanza-aprendizaje: trabajo autónomo del alumnado, aprendizaje centrado en competencias, refuerzo de la tutoría académica y cambio en los sistemas de evaluación (Rodríguez-Izquierdo, 2014). Este nuevo modelo supone una ruptura con el paradigma tradicional que centra el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la tarea del profesor. Las nuevas orientaciones metodológicas están basadas en el supuesto de que solo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico.

Otro de los cambios acontecidos está relacionado con la necesidad de conectar a la Universidad con el entorno donde se asienta, intentando resquebrajar la imagen de dicha institución como una torre de marfil alejada de los latidos culturales, econó-

micos, formativos y políticos que afloran en sus costados. Para ello, es necesario seguir promoviendo e impulsando la responsabilidad social universitaria (RSU) con el propósito de articular las diversas partes de la institución (gestión, docencia, investigación y extensión) en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales comprometidos con el bien común. Desde esta perspectiva, la formación de una ciudadanía crítica, activa y responsable es una de las funciones básicas de la universidad del siglo XXI. Su materialización requiere la puesta en marcha de acciones educativas orientadas a promover la responsabilidad y el compromiso social del profesorado y estudiantado universitario en proyectos de ciudadanía con el fin de mejorar distintos aspectos de la realidad social.

Para impulsar el desarrollo de competencias del alumnado y la RSU se están llevando a cabo distintas políticas y estrategias metodológicas. Una de las metodologías docentes que se está implementado en numerosas universidades del territorio español es la denominada como aprendizaje-servicio (ApS). Se trata de un proyecto pedagógico y político que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en el que las personas participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig *et al.*, 2007). En multitud de estudios científicos, este dispositivo pedagógico evidencia resultados positivos vinculados al desarrollo de competencias transversales y específicas, la conexión de la teoría-práctica, la vinculación de la universidad con el entorno próximo y mejoras en los aprendizajes del estudiantado (Furco, 2019).

Su amplia divulgación científica, y las múltiples acciones de información y formación por parte de instituciones internacionales y nacionales, ha posibilitado su expansión en las universidades españolas. En este sentido, desde la Comisión de Sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CADEP-CRUE, 2015) se plantea que el ApS es una metodología docente idónea para el desarrollo de competencias en sostenibilidad y responsabilidad social universitaria, considerando que es una estrategia valiosa para la inclusión de la sostenibilidad en los currículums universitarios. Su enfoque es afín al concepto de responsabilidad social universitaria contenido en el marco de la *Es-*

trategia Universidad 2015 y a las directrices aprobadas por la CRUE en 2005, ratificadas en 2011, para la incorporación en todas las titulaciones universitarias de competencias transversales para la sostenibilidad. Asimismo, responde a la normativa universitaria actual, que reclama que las universidades favorezcan prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con la prestación de servicios a la comunidad, orientados a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social. Dichos planteamientos están en línea con la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). En su título VI (art. 18) plantea explícitamente que las universidades reforzarán proyectos de ciencia ciudadana y de aprendizaje-servicio como mecanismos para favorecer la creación de empleo de calidad y mejorar los estándares de bienestar de sus territorios. También están sustentados en las recomendaciones del último informe de la Unesco (2021): *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, donde se insta a las instituciones educativas a establecer diálogos y adoptar medidas para que la educación ayude a reparar los daños ocasionados al planeta, vivir en paz y aprovechar los avances tecnológicos. Para ello, aboga por pedagogías que se alejen del protagonismo de las clases impartidas por docentes para, en cambio, hacer hincapié en la cooperación, la colaboración y la solidaridad para conseguir sociedades más inclusivas, justas y respetuosas con el medio ambiente.

Teniendo en cuenta el entramado descrito anteriormente, los propósitos de este libro,¹ lejos de concebirlo como un manual, son: a) plantear una hoja de ruta para poder explotarla en cada uno de los contextos donde se lleve a cabo; b) ofrecer un mapa conceptual con las dimensiones nucleares que articulan su trama; y c) difundir los pensares y sentires elaborados por docentes experimentados y noveles que se acercaron por primera vez, en condiciones y circunstancias singulares, a esta práctica educativa experiencial. Docentes que desarrollan su quehacer profesional en disímiles titulaciones, áreas de conocimiento y contextos geográficos. Se trata de una obra novedosa, ya que se realiza un análisis exhaustivo y actualizado de cada una de las dimensiones

1. Este trabajo se enmarca dentro del Grupo Docente para la Creación de Materiales Didácticos (Bienio 2021-2022 y 2023-2024), Universidad de Almería

que conforman la gramática del ApS, planteando aspectos teóricos, metodológicos y herramientas para implementar la metodología en contextos formativos y socioculturales diversos. Este manual práctico, dirigido al profesorado, puede ser complementario con la guía, dirigida al alumnado, titulada: *Crecimiento personal para la transformación social a través del aprendizaje-servicio: una guía de acompañamiento para el alumnado* (Fernández-Torres et al., en prensa).

Cada uno de los diez capítulos que conforman la obra se inicia con un microrrelato donde cada autor/a describe cómo fue su acercamiento al ApS, las fuentes que lo propiciaron y los efectos en su quehacer docente y su desarrollo personal y profesional. Posteriormente, se desgana cada una de las dimensiones de la arquitectura de un proyecto de ApS, ofreciendo recursos didácticos (documentos, técnicas, instrumentos de evaluación, etc.) para poder explorarlas con el estudiantado.

En el primer capítulo se plantean los orígenes, conceptos y características nucleares que sedimentan las prácticas de ApS. Constituye un relato que pone en valor las aportaciones de algunas personas autoras reconocidas en la literatura iberoamericana sobre el ApS (Dewey, James y Freire); además, rescata voces de hombres y mujeres (Olsen, Olga y Leticia Cossettini) que escribieron e impulsaron el aprender haciendo un servicio a la comunidad con la intencionalidad de mejorarla. En el segundo capítulo se expone el marco normativo básico y las principales directrices institucionales que, desde los ámbitos internacional y estatal, amparan y apoyan que el ApS pueda desarrollarse en los contextos universitarios. El tercer capítulo aborda los fundamentos metodológicos de esta práctica pedagógica reflexiva, desentrañando cada una de las fases que configuran su arquitectura. En el cuarto capítulo, las autoras se adentran en uno de los requisitos necesarios para poner en acción los proyectos del ApS: el análisis de la realidad y la detección de necesidades. Dos acciones interrelacionadas que sirven para contextualizar y dotar de sentido a las prácticas implementadas. En el quinto capítulo se analizan distintas posibilidades de acción y tipos de servicio que puede implementar el profesorado y el estudiantado en las experiencias de ApS, así como algunos *tips* que tener en cuenta para discernir qué es ApS (y qué no lo es) y procurar la máxima calidad de la experiencia impulsando procesos formativos enca-

minados al desarrollo de competencias profesionales y ciudadanas que posibiliten la inclusión de las personas participantes en la mejora y/o transformación social. El sexto capítulo estudia la categoría «aprendizaje» en las acciones de ApS. A través de una receta culinaria, el gazpacho andaluz, se profundiza en uno de los elementos clave que constituyen el ApS. El aprendizaje es concebido como un eje estructural, conformado por diferentes tipos de aprendizajes que engloban el modelo de competencias específicas y transversales en el marco universitario. El séptimo capítulo pone el foco en el potencial pedagógico del ApS como proyecto pedagógico y político, resaltando sus bondades para la creación de vínculos entre la universidad y el contexto próximo, la solidaridad, la cooperación y las relaciones horizontales, la reflexión, la inclusión y la justicia social, así como los aspectos políticos y éticos de las acciones educativas. En el octavo capítulo se analiza el constructo participación. Se inicia con un apartado donde se introduce la participación y ciudadanía, luego otro sobre el tercer sector y la sociedad civil organizada, para terminar con las relaciones entre el ApS y las entidades sociales. En el noveno capítulo se explora el universo de la evaluación en los proyectos de ApS, fundamentando la importancia de la misma para rescatar las evidencias alcanzadas y ofreciendo propuestas de acción y múltiples recursos para intentar dar respuesta a muchas de las preguntas que afloran cuando se inicia un proyecto: ¿Cómo se evalúan los aprendizajes? ¿Se evalúa también el servicio? ¿Cómo valorar cuáles han sido los resultados obtenidos en el proyecto? ¿Cómo conocer si el alumnado ha funcionado, cómo se ha relacionado o cómo ha cooperado? ¿Cómo sé que la entidad con la que he colaborado está satisfecha? ¿Utilizo métodos cuantitativos o cualitativos? Para finalizar, el resumen de esta obra coral, en el capítulo décimo se describen algunos de los fundamentos epistemológicos y ontológicos de los dos grandes modelos de investigación que se han utilizado para investigar las experiencias de ApS: el enfoque positivista o cuantitativo y el enfoque interpretativo o cualitativo. Posteriormente, se analizan los resultados de los estudios vinculados a rastrear en la influencia de esta práctica pedagógica en tres de los agentes convocados a su implementación: profesorado, estudiantado y socios comunitarios, planteando los desarrollos alcanzados y las lagunas pendientes de atravesar.

Referencias bibliográficas

- CRUE. (2012). Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum. Actualización de la declaración institucional aprobada en 2005. <https://bit.ly/40MGJVb>
- CADEP-CRUE. (2015). Institucionalización del aprendizaje-servicio como estrategia docente dentro del marco de la responsabilidad social universitaria para la promoción de la sostenibilidad en la universidad. <https://bit.ly/3BGP6aj>
- Furco, A. (2019, 28 de agosto). El estado de la investigación de aprendizaje-servicio: ¿hacia dónde vamos desde aquí? (conferencia magistral). *V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. Buenos Aires, Argentina.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio: educar para la ciudadanía*. Ministerio de Educación y Ciencia/Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42 (2), 106-113. <https://doi.org/10.17811/rifie.42.02.2014.106-113>
- Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación. <https://bit.ly/3BCfnXq>

Desentrañando la trama del aprendizaje-servicio: orígenes y ejes estructurales

DOMINGO MAYOR PAREDES
Universidad de Almería

1.1. Qué nos vamos a encontrar en este capítulo

En el año 2009 llegó a mis manos el primer libro sobre aprendizaje-servicio (ApS) publicado en el territorio español: *Aprendizaje-servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (Puig *et al.*, 2009). Un año después pude conocer a Roser Batlle,¹ que inició esta corriente innovadora en España. De ambos encuentros pude rescatar la idea de conexión, de establecimiento de relaciones entre las distintas instituciones pertenecientes al ámbito de la educación escolar y social, con influencia en las formas de pensar, sentir y actuar de la población. Conocer los marcos teóricos y metodológicos del ApS me sirvió para enriquecer la cosmovisión y la caja de herramientas que hasta ese momento había utilizado: investigación-acción-participativa, programas de animación sociocultural, planes para mejorar la vivienda y los espacios públicos, talleres de teatro, carnaval, formación de monitores, etc.

Descubrí que el ApS me posibilitaba diseñar con el profesorado y otros agentes de la comunidad un trabajo conjunto,² así como a promover la corresponsabilidad en la formación de las nuevas generaciones.³ Puse el foco en esa cuestión debido a mi

1. <https://roserbatlle.net/>

2. <https://youtu.be/inSmNzAtbIs?si=ZkT8d7nSJ12cfMlb>

3. Información sobre uno de los programas desarrollados: <http://www.eduso.net/res/pdf/16/memorialtj.pdf>

desarrollo e identidad profesional. Durante más de 40 años trabajé como animador sociocultural y educador social en diferentes instituciones y barrios de Almería y Granada, implementando proyectos, programas y planes vinculados al desarrollo comunitario. En dichas acciones intenté establecer puentes entre los agentes e instituciones que trabajábamos en el territorio, con la finalidad de mejorar las condiciones de vida (formación, empleo, vivienda, espacios públicos, convivencia, etc.) de la población.

Los puentes son, ante todo, «entrelugares de la cultura», porque se usan como soportes vivos e influyentes del acontecer histórico de una sociedad. En esta misión eluden referirse en exclusiva al aquí o al allí, a este margen o al de enfrente. Un puente es un entrelugar cuando sirve para impulsar creativamente alternativas diferentes a las elegidas convencionalmente por un grupo humano; cuando desafía la repetición de las ideas y de los actos. Los entrelugares son siempre el principio de algo; por eso representan la actitud de apertura a nuevos territorios a partir de un momento fundacional asociado al contacto con los otros (Muñoz, 2008).

Aunque se podrían crear múltiples metáforas para pensar en el vocablo ApS, la del puente nos habla de la necesidad de articular los escenarios de la educación escolar con los territorios donde están ubicados. Esta es una de las señas de identidad de las prácticas de ApS de calidad: para realizar un servicio se requiere el trabajo colaborativo (partenariado) entre distintas instituciones.

Este capítulo es una invitación para navegar por los orígenes, concepto y características nucleares que conforman las prácticas de ApS. Un viaje inconcluso, ya que nos aproxima a territorios explorados, pero, cómo toda construcción social, está abierto a seguir indagando en nuevas rutas, enriqueciendo y expandiendo sus marcos conceptuales y metodológicos.

1.2. En el embarcadero del aprendizaje-servicio

Al llegar a la aduana vemos un cartel que dice:

Cuando el alumnado de 4 años, acompañado de sus maestras, familias y estudiantado universitario, visita la plaza cercana a su cen-

tro para observar y experimentar con las plantas y aves que la habitan, podemos referirnos a que están realizando una actividad de aprendizaje. Cuando esas personas utilizan los aprendizajes adquiridos (características de las plantas y animales, orígenes, cuidado, beneficios para los seres humanos y para el medio ambiente, etc.) para diseñar un cartel informativo, donde se exponen los resultados de su estudio, con la intencionalidad de informar y sensibilizar a la población que transita por la plaza para que la cuide, están implementando un proyecto de Aprendizaje-Servicio⁴

Salimos de la aduana, en dirección al embarcadero, preguntándonos por los orígenes, características, procedimientos, dificultades y potencialidades del ApS.

Subimos al primer barco. Es un trasatlántico. En la cubierta hay una exposición sobre la historia del ApS en Norteamérica. Dos grandes figuras sobresalen entre una muchedumbre de cuerpos humanos. Nos acercamos para identificar sus nombres. En una tabla pudimos leer: John Dewey (pedagogo, psicólogo y filósofo) y William James (psicólogo y filósofo). Ambos son considerados, por distintas razones, en la literatura científica como los impulsores del ApS. Algunos de sus postulados sustentan la intencionalidad pedagógica (Dewey) y social (James) que organizan la trama del ApS.

Por un lado, James –en una conferencia pronunciada en la Universidad de Stanford en 1906– propuso que el servicio civil a la sociedad podía ser «el equivalente moral de la guerra» (James, 1906). La argumentación resulta muy clara: se parte de una indiscutible posición pacifista que rechaza la guerra como algo indeseable que debería desaparecer de la historia de la humanidad, pero reconoce que el militarismo durante mucho tiempo ha sido una vía para inocular en los jóvenes ciertos valores deseables –entre otros: orgullo, deseo de servir a la sociedad, sentido de pertenencia, valentía, cooperación– y se propone que para continuar desarrollando estos valores por cauces diferentes a la guerra podría establecerse un servicio civil que permitiese sentirse orgulloso de sí mismo y útil a la sociedad (Puig y Palos, 2006, p. 61). La idea de servicio a la comunidad ha inspirado muchas

4. Para más información sobre el proyecto ir a: <https://www.youtube.com/watch?v=K3EtDqEHDV8>

propuestas de voluntariado y se ha convertido en uno de los ejes sobre los que se construyen las experiencias de ApS.

Por otro lado, Dewey defendía que «el niño aprende aquello que experimenta, y lo que no es tamizado por la experiencia, sobre la que se reflexiona, no permanece como un aprendizaje duradero» (Tapia *et al.*, 2005, p. 21). Asimismo, planteaba el principio de la actividad asociada con proyección social, que, junto con otros principios –por ejemplo, los de actividad, interés o experiencia– completan su pensamiento pedagógico. Con la expresión «actividad asociada con proyección social», el autor quiere destacar la necesidad de que la educación parta de la experiencia real de sus protagonistas, pero de una experiencia realizada cooperativamente con iguales y con adultos –el desarrollo siempre es social–; también, que dicha actividad no se cierre sobre sí misma, sino que redunde en beneficio de la comunidad. Es decir, que se haga en provecho del entorno social que acoge a los jóvenes, ya que solo implicándose en el perfeccionamiento del orden social se logrará la plena integración en la sociedad de cada nueva generación de jóvenes (Dewey, 1950).

El tiempo de visita a la exposición de este barco está finalizando, nos quedan unos minutos para salir, pero hay mucha información que no hemos podido leer. Antes de salir, nos llama la atención un cartel con el título: *Diez puentes entre la escuela y la comunidad*. Lo firma Edward E. Olsen en 1951. En un lateral podemos leer algunas estipulaciones. La número 4 plantea:

La escuela debe mejorar la comunidad mediante la participación en sus actividades. Los estudiantes, profesores y cuantas personas tengan sentido cívico, deben planear y ejecutar en colaboración proyectos de servicio social de genuina naturaleza cívica. Así, los jóvenes aprenderán que la comunidad los necesita, y la comunidad descubrirá que la contribución de la juventud al bienestar general puede ser a la vez importante, inteligente y eficaz (Olsen, 1951, p. 21).

Salimos del buque en dirección a otro de los ocho que conforman la exposición. Durante el trayecto, nos paramos a conversar sobre lo vivido. Descubrimos que en las ideas germinales del ApS se encuentran las huellas de Dewey, James, Olsen y otros autores que no pudimos seguir descubriendo, por lo que la duda sobre la

influencia de otros autores y movimientos sociales y educativos en el devenir del ApS se alojó en nuestro pensamiento.

Según Tapia (2010, p. 30), «uno de los rasgos más característicos del aprendizaje-servicio es que puede ser considerado una innovación pedagógica, pero al mismo tiempo recoge tradiciones educativas de larga data y una enorme pluralidad de fuentes de inspiración teórica».

En el siguiente barco la exposición tenía como temática: «El ApS en Iberoamérica». Nos acercamos a un gran tapiz de múltiples colores que recogía la génesis del servicio social en las universidades mexicanas:

El servicio social se inició formalmente en 1936 con un convenio entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el entonces Departamento de Salud Pública para establecer un servicio médico social en las comunidades rurales que carecían de los servicios de salud. Este hecho explica los fundamentos, principios y naturaleza del servicio social desde entonces y hasta la fecha: la participación de los profesionales en la resolución de una problemática nacional, aplicando su conocimiento en la atención de una necesidad ingente de sectores sociales específicos en situación de vulnerabilidad (Guzmán y Valdez, 2018, p. 47).

El siguiente cartel nos ubica en Brasil, lugar donde nació el pedagogo Paulo Freire (1921-1997). En sus obras, situadas en el ámbito de la pedagogía crítica, podemos encontrar algunos de los conceptos que integran la gramática del ApS: reflexión-acción, concientización, análisis crítico de la realidad, educación como práctica de la libertad, pedagogía liberadora, etc., y la defensa de la filosofía de la comunicación intersubjetiva, donde el diálogo entre agentes (profesorado, alumnado y agentes comunitarios) se reconoce como el principio constitutivo del nosotros y del ApS. Plantea la comunicación horizontal como proceso de interacción social democrático en el que los seres humanos comparten de forma voluntaria sus experiencias bajo condiciones de acceso libre e igualitario, diálogo y participación (Romeu, 2018).

Para Freire (1983), caminar hacia la consecución de una sociedad más humana y humanizante, conlleva necesariamente el diseño de prácticas educativas que posibiliten al educando el

tránsito de una conciencia ingenua a un proceso de concientización. Ello requiere analizar críticamente la realidad y, a partir del diálogo, articular proyectos encabalgados a la construcción de un mundo más justo y solidario.

Junto al cartel, encontramos algunos documentos que avalan la influencia de Freire en numerosos estudiosos del ApS procedentes de Norteamérica, Sudamérica, Europa y África (García, 2021; Tapia, 2010). Este descubrimiento nos lleva a pensar en la dificultad que entraña clausurar los orígenes y desarrollos del ApS desde la visión de especialistas que extraen sus informaciones de un único continente.

Al fondo de la exposición, casi en penumbra, podemos descubrir un mural realizado con tintes naturales. Hay dibujadas dos mujeres: las hermanas Olga y Leticia Cossettini, rodeadas de criaturas en plena naturaleza. Cerca del mural hay instalado un televisor que proyecta un documental pedagógico: *La escuela de la señorita Olga*.⁵ En él se narra la puesta en marcha de esta escuela, en 1935, bajo la dirección de las hermanas Cossettini, y la importancia otorgada a la naturaleza y al arte como escenarios para la formación de las nuevas generaciones. En el minuto 17 aparecen imágenes de los proyectos de ApS implementados por el alumnado con la población cercana a la escuela. En su modelo pedagógico, la formación solidaria era un asunto central en el currículum escolar. Se realizaban acciones culturales (influidas por el modelo puesto en marcha por las Misiones Pedagógicas realizadas durante la II República en España)⁶ en los barrios y pueblos, llevando temas que interesaban a la población: procedimientos para potabilizar el agua con el objetivo de evitar epidemias, información sobre los insectos dañinos, etc. Los conocimientos adquiridos en el aula y en el contacto con la naturaleza eran transferidos a la población para mejorar sus vidas.

Otra vez se nos acaba el tiempo establecido para la visita. Con el deseo de obtener una visión panorámica de los investigadores e investigadoras y movimientos sociales y educativos que se convirtieron en fuentes del ApS, nos detenemos en una imagen creada por el catedrático Jaime Trilla (2009). En ella podemos ob-

5. Más información en: <https://www.youtube.com/watch?v=YJRzTcNWITY&t=1005s>

6. Más información en: <https://www.youtube.com/watch?v=QZMvF5cRXHQ>

servar tres posibles itinerarios a partir de los cuales han podido generarse las ideas y prácticas del ApS.

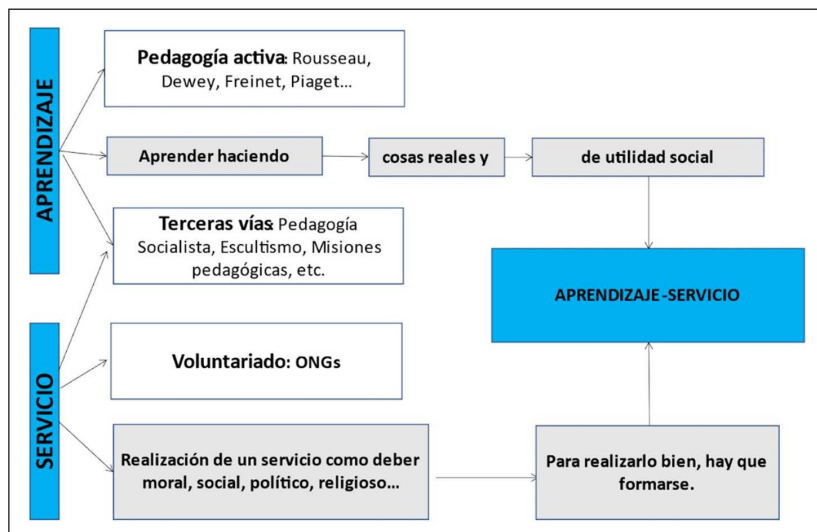


Figura 1.1. Itinerarios que han ido articulando los proyectos de ApS.

Desde la escalera que conduce a la cabina del barco, podemos contemplar la inmensidad de fuentes registradas para sostener los orígenes de este objeto de estudio de naturaleza compleja que es el ApS. Hemos visto lo registrado hasta este momento en distintos continentes, pero las aperturas y encuentros con profesionales e investigadores/as de otros ámbitos geográficos comienzan a dar como fruto la publicación de experiencias y estudios que ponen en evidencian que las prácticas educativas, denominadas como ApS, se encuentran diseminadas en múltiples contextos geográficos y en diferentes momentos históricos (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021; Máximo, 2010; Tapia, 2017).

Teniendo en cuenta las referencias actuales, podemos sostener que se abre un campo de investigación fecundo para la historia de la educación y otras áreas de conocimiento.

Caminamos hacia el tercer barco para seguir el hilo de la exposición. Dentro del mismo, y situada en la sala de máquinas, nos encontramos con el título: *Las huellas de un nombre*.

1.3. Aprendizaje-servicio: palabras creadas para nombrar aspectos de la realidad

Se considera que el término *service-learning* fue utilizado por primera vez en 1967, cuando William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart lo emplearon para describir un proyecto de desarrollo local llevado adelante por estudiantado y docentes de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee junto con organizaciones de la zona. La expresión se consolidó en la primera Service-learning Conference, reunida en 1969 en Atlanta (Máximo, 2010).

En la producción científica y divulgativa iberoamericana hay un concepto de ApS bastante extendido, elaborado por Puig y Palos (2006). En el mismo se pueden reconocer los ejes –más adelante se profundizará en ellos– que articulan los proyectos:

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. (p. 61)

Después de conocer el origen del significante ApS, nos preguntamos: ¿Por qué y para qué se crean las nuevas palabras? ¿Qué se quiere representar con el vocablo ApS? Estas preguntas revoloteaban en nuestro interior durante una parte del recorrido.

Las palabras tienen, entre otras funciones, la de nombrar o representar aspectos de la realidad humana. La emergencia y reconocimiento de un vocablo nuevo implica la asignación de significados que expliquen los sentidos de su creación. En este proceso se le va dotando de identidad, poniendo el foco en las características que lo configuran y las semejanzas o diferencias con otros vocablos.

Sobre los motores que propulsan el movimiento del ApS, descubrimos distintas modalidades de prácticas educativas experienciales: voluntariado, prácticas y trabajo de campo, acciones solidarias esporádicas y, junto a ellas, aparecía una con el nom-

bre de aprendizaje-servicio.⁷ Nos acordamos de los cuadrantes del aprendizaje y del servicio, desarrollados originalmente por la Universidad de Stanford en 1996.

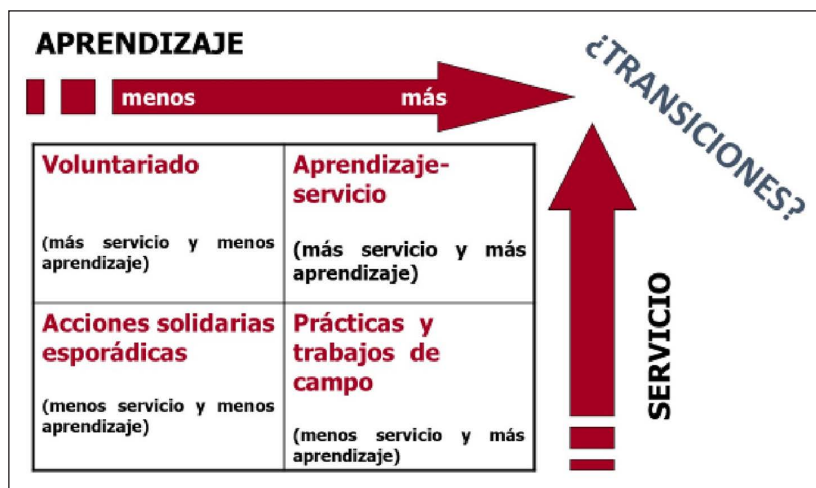


Figura 1.2. Cuadrante del ApS. Universidad de Stanford, 1996.

El eje vertical del gráfico se refiere a la mayor o menor calidad del servicio que se presta a la comunidad y el eje horizontal indica la menor o mayor integración de los aprendizajes académicos formales y sistemáticos con la actividad de servicio desarrollada.

En función de los ejes se delimitan los cuatro cuadrantes que permiten diferenciar cuatro tipos de experiencias educativas. Identificar en qué cuadrante se encuentran las experiencias ayuda a identificar los pasos que se deben dar para convertir a esa experiencia en una propuesta genuina de ApS (Tapia *et al.*, 2016).

Después de obtener información, comprendemos que el significativo ApS se creó para nombrar, definir, acotar y diferenciarlo de otras prácticas educativas experienciales. Según los estudios analizados, en las prácticas de ApS los contenidos curriculares o formativos y el servicio a la comunidad se retroalimentan, conformándose lo que los y las especialistas han denominado «círculo virtuoso» (Montes *et al.*, 2011). Este es uno de los asuntos nucleares que lo diferencia de las otras prácticas mencionadas anteriormente.

7. Para más información ir a: https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/manual_docentes_LATAM.pdf

El ApS también guarda similitudes y diferencias con otras metodologías educativas y de investigación como el aprendizaje basado en proyectos (AbP), el aprendizaje basado en problemas (Abp) y la investigación-acción participativa (IAP).⁸ Se puede considerar una modalidad de AbP y Abp, ya que se sigue la estructura formal de un proyecto, pero se diferencia de ellos por sus propósitos: la realización de un servicio dirigido a mejorar algún aspecto de la realidad, la articulación de los aprendizajes curriculares con el servicio y la relación entre distintos agentes socioeducativos en la implementación del proyecto. En cuanto a su relación con la IAP, las prácticas de ApS requieren situar al estudiantado en el centro del proceso; en cambio, para la IAP no es imprescindible que participe el alumnado en su diseño y desarrollo.

Reanudamos la visita a la exposición, nos acercamos al puente de mando del barco.

1.4. Rasgos que articulan los proyectos de aprendizaje-servicio

En el interior del puente podemos descubrir un mapa del ApS con tres grandes rasgos o ejes resaltados en rojo. Los ejes están interconectados y sirven para estructurar y delimitar las prácticas de ApS. En una nota insertada en el mapa se puede leer: «Existe un consenso internacional que apunta a definir el aprendizaje-servicio a partir de tres rasgos fundamentales» (Montes *et al.*, 2011, p. 5).

El primer eje hace referencia a la necesidad de «conectar los contenidos curriculares o formativos al servicio que se va a realizar en y con la comunidad». Entre ambos elementos se produce un círculo virtuoso, retroalimentándose mutuamente. Los contenidos se transfieren a situaciones de la vida real con la intencionalidad de mejorarla/transformarla, y el servicio se convierte en un contexto de investigación, exploración y puesta en práctica de saberes alcanzados. También sirve para abrir nuevas preguntas que invitan a seguir indagando y ampliando los aprendizajes alcanzados hasta ese momento. La reflexión crítica se convierte en

8. Para más información ir a: <https://www.youtube.com/watch?v=1tTGzZZf7Z0>

una dimensión transversal durante este diálogo entre los objetivos y contenidos curriculares y las actividades del servicio realizadas.⁹ Como planteaba Freire (1983), se trata de evitar caer en el activismo acrítico que reproduce las condiciones sociales y educativas existentes.

El segundo eje nos conduce a pensar en «la participación como ejercicio de aprendizaje, autonomía, emancipación y colaboración entre los agentes implicados» (profesorado, alumnado y socios comunitarios).

Los proyectos se formulan como partituras que conducen a otros mundos posibles. Pensar en esos otros mundos es una tarea compartida entre los agentes. Todos informan, comparten y deciden los caminos que transitar durante el diseño, implementación y evaluación, para intentar alcanzar los horizontes trazados. En esta acción pedagógica y política, dirigida a mejorar/transformar la realidad donde se va a intervenir, las relaciones horizontales y dialógicas son una condición necesaria para reconocer los intereses, necesidades y funciones de todas las partes implicadas. El alumnado, al contrario que en las prácticas donde se le asigna un rol pasivo, desempeña un papel protagónico en el devenir del proyecto; el profesorado se convierte en un agente colaborador que establece conexiones entre la universidad y otras instituciones de la comunidad, entre los contenidos curriculares y el servicio a la comunidad; y los agentes de la comunidad se constituyen como donantes de múltiples aprendizajes y sujetos con responsabilidad para decidir qué quieren cambiar y cómo y cuándo lo quieren hacer. En este entramado emergen las prácticas de ApS que buscan el equilibrio entre los intereses del profesorado-alumnado y los de las personas que viven la realidad que se desea mejorar/transformar.¹⁰

En el tercer y último eje se apunta la intencionalidad de que «el servicio sirva para dar respuesta a las necesidades reales y sentidas por la comunidad». Para ello hay que analizar la realidad, previamente a la implementación del proyecto. En el diagnóstico elaborado se identifica lo que la población con la que se va a trabajar piensa y siente como un asunto que impide su desarro-

9. Ejemplo de conexión de los contenidos curriculares y el servicio a la comunidad: https://www.youtube.com/watch?v=Q-4_kNtEIVU

10. ApS y establecimiento de relaciones colaborativas: <https://www.youtube.com/watch?v=RQk3IZCIEFI&t=691s>

llo, bienestar o anhelos de justicia social. La necesidad social puede estar relacionada con distintos ámbitos de la vida cotidiana: salud, acceso a las nuevas tecnologías, medio ambiente, relaciones intergeneracionales, vivienda, espacios públicos, formación, empleo, mejora de los procesos educativos, memoria histórica, etc. Dar respuesta a la necesidad planteada por la población nos invita al diálogo compartido entre los distintos agentes, delimitar funciones y establecer acuerdos. No se trata de «dar el pescado a la población para que coma un día»; se trata de ofrecerle recursos, procedimientos e ideas para construir conjuntamente nuevas formas de abordar la situación problemática detectada. Ello implica accionar competencias sociales y ciudadanas, reconocer las capacidades del conjunto de los agentes, generar espacios y tiempos para promover aprendizajes múltiples y multidireccionales, participar activamente en la construcción de ciudadanía y una apuesta por el bien común.¹¹

1.5. Algunos apuntes para seguir navegando

El ApS se puede concebir como un objeto de estudio de naturaleza multidimensional (teorías que lo sustenta, niveles educativos donde se implementa, objetivos de los proyectos, servicios realizados, instituciones implicadas, tipos de participación, instrumentos de evaluación...) y multidisciplinar (se puede poner en marcha en el marco de distintas titulaciones y grados). Sus orígenes son identificados en las aportaciones de estudiosos y movimientos sociales y educativos procedentes de distintos contextos socioculturales. En este sentido, se afirma que no es un relato clausurado, sino una partitura emergente que sigue enriqueciéndose con aportaciones procedentes de distintos continentes.

La existencia de un consenso internacional sobre sus rasgos distintivos permite fijar sus contornos, conocer su estructura básica, reconocerlo como temática de estudio y como marco de análisis para evidenciar sus diferencias y similitudes con otras prácticas educativas experienciales (voluntariado, trabajo de

11. Ejemplo de proyecto que promueve el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas: <https://www.youtube.com/watch?v=WrlXscX4o-o>

campo y acciones esporádicas en la comunidad) y otras metodologías participativas (IAP). Ello le ha permitido el reconocimiento en el ámbito de las prácticas educativas experienciales y de las metodologías participativas, lo que ha provocado una fuerte expansión en los contextos escolares en las últimas décadas (Batlle, 2013; Tapia, 2017).

Los tres rasgos o ejes que conforman las prácticas de ApS: 1) conexión de los contenidos curriculares con el servicio a la comunidad, 2) participación de los distintos agentes durante el diseño, implementación y evaluación del proyecto, y 3) la planificación del servicio para dar respuesta a las necesidades reales y sentidas por la población, nos sitúan ante una práctica educativa de naturaleza pedagógica y política que promueve el protagonismo de los agentes en la mejora de distintos aspectos de la realidad. Una práctica híbrida que necesita construir puentes para acercar los distintos intereses, necesidades, sueños, dificultades y posibilidades de las personas implicadas en su construcción.

Referencias bibliográficas

- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC. Educar.
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas del mañana*. Losada.
- Fernández-Prados, J. S. y Lozano-Díaz, A. (2021). Origen, historia e institucionalización del aprendizaje-servicio. En: D. Mayor y A. Grano (eds.). *Aprendizaje-servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social*. Octaedro.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- García, T. (2021) (ed.). *Palabras y pedagogía desde Paulo Freire*. La Muralla.
- Guzmán, A. y Valdez, M. S. G. (2018). El servicio social como recurso didáctico para intervenir la realidad social. *Zincografía. Revista de Comunicación y Diseño*, 2 (4), 44-61. <http://www.scielo.org.mx/pdf/zcr/v2n4/2448-8437-zinco-2-04-44.pdf>
- Máximo, E. (2010). Aprendizaje-servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. *Revista Científica Tzhoecoén*, 5, 108-125. <https://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf>
- Montes, R., Tapia, M. y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. CLAYSS. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf

- Muñoz, A. (2008). *Geografías del puente. No-lugares, altos lugares y entrelugares*. Tercer Nombre. <https://webs.ucm.es/BUCM/escritores/escritores.php?idpagina=36837&nombreblog=escritores&autor=M u%F1oz+Carri%F3n%2C+Antonio>
- Olsen, (1951). *La escuela y la comunidad*. Unión Tipográfica/Hispanoamericana.
- Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje-servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 60-63. <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>
- Romeu, V. (2018). Buber y la filosofía del diálogo: apuntes para pensar la comunicación dialógica. *Dixit*, 29, 34-47. <https://doi.org/10.22235/d.v0i29.1696>
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: una perspectiva latinoamericana. *Revista Científica Tzhoecoen*, 5, 23-43. http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje_y_servicio/pdfs/La_propuesta_pedagogica_del-Aprendizaje_servicio_una_perspectiva_latinoamericana.pdf
- Tapia, M. N. (2017). Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial. En: L. Rubio y A. Escofet (coords.). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 55-68). Octaedro.
- Tapia, M. N., González, A. y Elicegui, O. (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)*. CLAYSS. https://clayss.org/sites/default/files/material/investigacion/CLAYSS_Investigacion.pdf
- Tapia, M. N., Amar, H., Montes, R., Tapia, M. R. y Yaber, L. (2016). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. CLAYSS. https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/manual_docentes_LATAM.pdf
- Trilla, J. (2009). El aprendizaje-servicio en la pedagogía contemporánea. En: J. M. Puig (coord.). *Aprendizaje-servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 33-52). Graó.

Marco normativo y recomendaciones institucionales. ¿En qué nos apoyamos para impulsar prácticas de ApS?

ALEJANDRO GRANERO ANDÚJAR
Universidad de Cádiz

M. GLORIA SOLÍS GALÁN
Universidad de Extremadura

MARÍA SOLÍS DÍAZ
Universidad de Almería

2.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo

Las personas que hemos elaborado este capítulo partimos de tres lugares distintos y, aunque hemos llegado al mismo destino (el aprendizaje-servicio, ApS), nuestros recorridos han transitado caminos diferentes. Nos presentamos brevemente: una de nosotras estudió la diplomatura de Educación Social en la Universidad de Extremadura, la licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Salamanca y la especialización intracurricular en Pedagogía Social en la Universidad Complutense de Madrid, continuando posteriormente con estudios de tercer ciclo. Otra cursó el grado en Biología en la Universidad de Sevilla, aterrizando en el ámbito de la educación a través del doble máster en Profesorado de Educación Secundaria y Uso Sostenible de Recursos Naturales en la Universidad de Almería. La tercera cursó Magisterio en Educación Primaria, con mención en Educación Musical, varios másteres y, finalmente, el doctorado en Educación por la Universidad de Almería.

Pese a las diferencias etarias (24, 33 y 36 años) y geográficas, nuestras vivencias estudiantiles desde Infantil hasta Bachillerato estuvieron marcadas por un enfoque instructivo. Una educación centrada en los aspectos cognitivos, con especial atención a los saberes instrumentales y propedeúticos abordados de manera memorística y transmisiva. Las metodologías innovadoras, activas y vivenciales estaban ausentes, salvo alguna experiencia puntual. Paralelamente, en nuestras trayectorias preuniversitarias parecía existir un cierto grado de fomento del compromiso social a través de la participación en actividades como la hucha del Domund¹ y las campañas «Operación Kilo», de recogida de alimentos, ropa o juguetes.² No obstante, estas actividades extra-curriculares cívicas y sociales eran acciones de voluntariado, con unos objetivos claros de servicio comunitario, pero sin intencionalidad educativa expresa y planificada.

La experiencia con mayor vínculo con el ApS la encontramos en la autora más joven, que participó en representaciones de teatro navideño en residencias de personas mayores a través de una actividad extraescolar impulsada desde su centro educativo, a lo largo de las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. A pesar de ello, no se siguió un plan de aprendizaje, ni se conectó a objetivos y contenidos curriculares, por lo que esta experiencia igualmente sigue siendo una acción de voluntariado.

Ya en la universidad, dos de las personas autoras tuvieron su primer contacto con el ApS, aunque en diferentes momentos, circunstancias y nivel de consciencia. En un caso, las prácticas realizadas en una asignatura durante la diplomatura de Magisterio de Primaria en el año 2010 constituyeron un espacio para esta metodología, aunque eran percibidas por el alumnado como simple voluntariado. Por este motivo, no es posible hablar de un contacto pleno y situado en el ApS.

En el otro caso, el descubrimiento se produjo durante algunas clases del máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en el curso 2021/2022, donde se trataron algunos ejemplos de estrategias metodológicas innovadoras en educación. No

1. Hucha que se repartía al alumnado a fin de que este recaudase fondos para las obras misionales que la iglesia católica llevaba a cabo.

2. Campañas clásicas de donación en especie promovidas principalmente por Cruz Roja, Cáritas o el Banco de Alimentos.

obstante, esta formación no tuvo mayor profundización en el ApS, aunque le sirvió para decidir emplear este en su trabajo fin de máster (TFM). De este modo, utilizó esta metodología como herramienta principal para la elaboración e implementación de su propia experiencia de ApS durante su periodo de prácticas externas docentes, dando lugar también a su TFM. Por tanto, el aprendizaje realmente se produjo a través de la investigación de trabajos previos, la consulta de literatura académica y el transcurso de su propia experiencia como coordinadora del proyecto. Así, pese a que la indagación sobre ApS la realizó de manera prácticamente autónoma, esta autora se sintió realmente entusiasmada con la idea de utilizar tal herramienta como nexo entre los dos mundos que le apasionan: la naturaleza y la educación.

A diferencia de la compañera más joven, los treintañeros no tuvieron su primer contacto real y situado³ con el ApS hasta los cursos 2016/2017 y 2017/2018. En estos años, ambos coincidieron como profesorado sustituto interino en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura y disfrutaron de la compañía generosa de distintos compañeros y compañeras que ampliaron sus horizontes educativos. En especial uno de ellos, quien, por aquel entonces, ya contaba con unos años de estudio y aplicación de la filosofía y práctica del ApS (gracias, Domingo).

Este descubrimiento provocó que sintiéramos sorpresa, sobrecogimiento y entusiasmo por esta «nueva» forma de hacer, viendo en ella una vía con gran potencial pedagógico para vincular lo formal y lo no formal en educación, así como entre la instrucción intelectual de profesionales y la formación integral de personas. Entonces comenzamos a informarnos y entendimos que el abordaje del compromiso y la mejora social no tenían que ser algo ajeno al currículo ni considerarse acciones de subversión... De repente, ¡había un planteamiento educativo impulsado por un movimiento asociativo e institucional desde donde articular propuestas de compromiso y transformación social! Además, no relegaba a la condición de antisistema o buenismo a quienes decidían apostar por una educación transformadora y un mundo mejor. Lo vimos claro: esto teníamos que extrapolarlo a nuestras clases.

3. Hablamos de contacto real y situado porque una de las personas autoras que aquí comentamos ya tuvo su primer acercamiento al ApS, pero sin tener consciencia de que estaba participando en una experiencia de esta metodología, como se ha comentado.

Las tres personas que escribimos estas líneas coincidimos en que todas nuestras experiencias de descubrimiento del ApS estuvieron acompañadas de asombro y atracción hacia él. De hecho, hoy en día, además de estar elaborando conjuntamente este capítulo, el ApS forma parte de nuestra identidad y vida profesional; es más, en muchas ocasiones traspasa esta categoría para «estar» presente en nuestra esfera personal, aunque en diferentes vertientes, a partir de nuestras situaciones en el momento actual. Asimismo, todas deseamos continuar profundizando en la teoría y aplicación del ApS desde la investigación, su tratamiento académico y su implementación práctica.

Por otra parte, reconociendo la escasa presencia del ApS en nuestra trayectoria estudiantil, hecho que seguramente coincida con la gran mayoría de las personas lectoras de esta obra, podemos afirmar que, cuando nos iniciamos en su empleo, esta propuesta educativa era percibida como una novedad arriesgada. Novedad que nos ha generado miedos, vértigos e inseguridades por convertimos en figuras que salían del modelo tradicional para abrir nuevos caminos sin la seguridad de contar con el respaldo legislativo e institucional. Por eso, en este capítulo intentaremos recoger el marco normativo básico y las principales directrices institucionales que, desde los ámbitos internacional y estatal, amparan y apoyan que el ApS pueda desarrollarse en los contextos universitarios con total tranquilidad. Por ende, tanto si estás empezando a conocer el ApS como si ya estás intentando llevarlo a la práctica, este capítulo es para ti, dado que en él trataremos de darte algunas razones fundamentadas por las que no debes sentir que estés yendo contracorriente o pensar que esto no va contigo por salirte de lo común.

2.2. Por qué, para qué y cómo integrar el aprendizaje-servicio en la educación superior

A menudo, pensar en prácticas educativas con un enfoque social y de transformación induce a percibir estas como secundarias, poco profesionales, ajenas a las finalidades del sistema educativo e, incluso, como acciones ilegales por salir de las competencias docentes. Todavía es común escuchar expresiones como: «La escuela y la

universidad están para formar en contenidos profesionalizantes. Los valores, las actitudes y las emociones se aprenden en casa y en la calle». Y es que esta percepción meramente instructiva de la educación, donde lo social y lo actitudinal quedan excluidos o relegados a momentos extracurriculares puntuales o situaciones en las que los contenidos instrumentales no pueden ser abordados (finales de curso, jornadas de poca asistencia del alumnado, etc.), parece hacer una lectura superficial o incluso desoír las recomendaciones internacionales, nacionales y regionales en materia de educación, así como la propia normativa legal existente.

Recomendaciones y *soft law* internacional

Necesitamos tomar medidas urgentes para cambiar de rumbo, porque el futuro de las personas depende del futuro del planeta, y ambos están en riesgo.

Audrey Azoulay, director general de la Unesco, 2021.

Lejos de ser la cita el mensaje inicial de una distopía, es parte del mensaje del nuevo informe global de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021) llamado *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, heredero del conocido *Informe Delor. La educación encierra un tesoro* de 1996. Este nuevo informe nos guía en una reflexión que gira en torno a tres preguntas esenciales a las que debemos dar respuesta desde el trabajo conjunto. Estos interrogantes que deben plantearse en materia de educación de cara a 2050 son: ¿qué deberíamos seguir haciendo?, ¿qué deberíamos dejar de hacer? y ¿qué debería reinventarse de forma creativa?

La Unesco, como entidad cuya principal misión es la promoción de la cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura a modo de motor de diálogo, comprensión mutua y la solidaridad intelectual y moral de la humanidad,⁴ viene siendo un referente para la política y la legislación educativa de los Estados. En la actualidad, como se muestra en el Informe antes citado, se reitera la necesaria cooperación internacional en materia de educación para afrontar los retos comunes a través del conocimiento y la innovación necesarios para forjar futuros

4. Ver más en: <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

sostenibles y pacíficos para todos y todas, basados en la justicia social, económica y ambiental.

Reimaginar juntos nuestros futuros es la consecuencia lógica y necesaria a los programas de la Unesco para contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) definidos en el Programa 2030, el cual fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, y sus antecesores Objetivos del Milenio (2000). Desde estos programas, y motivados por una preocupación global en lo que respecta al desarrollo humano y social sostenible, estamos viviendo una llamada a la movilización precursora del cambio para lograr responder a los desafíos mundiales actuales que han sido identificados en la Agenda 2030 y los 17 ODS (Unesco, 2016a).

Pero ¿qué tiene que ver la educación con los ODS y qué implica para el profesorado? En este escenario, la educación es considerada un pilar clave para favorecer el desarrollo social, económico y ambiental sostenible. Para ello se requiere que en la base de la educación se incorporen valores humanistas tales como: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentido sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común. En este sentido, se considera esencial la función de los y las docentes y otros educadores y educadoras (nuestra función) (Unesco, 2016a, 2016b, 2017) y, por tanto, nuestra formación y crecimiento profesional para dotarnos de competencias para el desarrollo sostenible y capacitarnos para formar en ellas a nuestro alumnado (Murga, 2015).

¿También en la educación superior? Sí, desde su primera, segunda y, especialmente, su tercera misión: la formación, la investigación y la transferencia de conocimiento y la responsabilidad social. En palabras de Aramburuzabala *et al.* (2015; como se cita en Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario [ApS(U)], s. f.):

La educación superior ha de tener un papel de liderazgo por su situación privilegiada de creadora y transmisora de conocimientos, apostando no solo por el conocimiento teórico y la investigación de estas realidades, sino también con la acción y el compromiso con el desarrollo sostenible y la justicia social.

Por un lado, desde su primera misión, la formación de los futuros profesionales debe orientarse a la adquisición de competencias en sostenibilidad y en educación para la sostenibilidad, así como las competencias en responsabilidad social (CADEP-CRUE, 2015). De esta forma, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) tiene que integrarse explícitamente en la totalidad de los planes de estudio de la educación formal en toda su extensión, incorporando contenidos y resultados específicos de aprendizaje relacionados con la sostenibilidad ambiental, social y económica. Esto implica, además, reorientar la formación docente para capacitar al profesorado en la implementación de la EDS, lo que requiere desarrollar competencias para la sostenibilidad y competencias para promoverlas a través de metodologías y prácticas innovadoras de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, «la tercera misión de la universidad se refiere al compromiso social de la universidad, en el sentido de la importancia de la implicación de esta en los retos y problemas de la sociedad» (Vilalta, 2013, como se cita en Zayas-Latorre *et al.*, 2019, p. 7). En el ámbito internacional, desde 1998 se vienen sucediendo distintas declaraciones y compromisos en este sentido: Declaración Mundial de la Unesco sobre la educación superior en el siglo XXI (1998), Declaración de la Red Tallores (2005), Conferencia Mundial ES-Unesco (2009), Declaración de Budapest (2009) y la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Río+20 (2012).

Más recientemente, en el informe y del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050* (2021),⁵ se han identificado los siguientes mensajes clave sobre los futuros de la educación superior (p. 48):

- Asume la responsabilidad activa de nuestra humanidad común.
- Abre y desarrolla el potencial de todos los seres humanos.
- Afronta los riesgos y tiende puentes entre el tiempo, las personas y los lugares.

5. Informe de resultados de la primera fase del proyecto «Futuros de la educación superior» llevado a cabo por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, dirigido a la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación.

- Defiende el conocimiento y las formas de saber, en tanto que es un bien público mundial.
- Promueve el bienestar y la sostenibilidad.
- Se orienta hacia la justicia, la solidaridad y los derechos humanos.
- Apoya un proyecto de vida que fortalece a las personas, sus familias, las comunidades y la humanidad.
- Actúa y se organiza de forma ética, sostenible y responsable.
- Se nutre de la diversidad intercultural y epistémica.
- Respeta las culturas e identidades, ya sean colectivas, institucionales o personales.
- Crea espacios de reflexión y diálogo.
- Realiza comparaciones de buena fe, sin imponer ni implicar homogeneidad.
- Defiende y crea interconexiones a múltiples niveles.
- Forja colaboraciones entre personas, grupos y comunidades locales y globales.
- Mantiene los vínculos entre las instituciones de educación superior (IES), los niveles de educación y el aprendizaje formal e informal.
- Relaciona a los humanos con otros humanos, con los no humanos, con la Tierra y el universo.

En esta misma línea, en el contexto europeo, destacan el Comunicado de la Comisión Europea sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior (2017) y el Comunicado de Roma adoptado por los ministros y ministras de educación superior de Europa sobre la dimensión social del EEES (2020), en los que se incide en el fortalecimiento de la dimensión social y cívica de la educación superior. De esta forma, se reconoce expresamente:

Las instituciones de educación superior tienen el potencial de impulsar un cambio importante, mejorando el conocimiento, las habilidades y competencias de los estudiantes y la sociedad para contribuir a la sostenibilidad, la protección del medio ambiente y otros objetivos cruciales. Deben preparar a los alumnos para que se conviertan en ciudadanos activos, críticos y responsables y ofrecer oportunidades de aprendizaje para apoyarlos en su rol social. (p. 4)

¿Qué tipo de metodologías y prácticas innovadoras? Las metodologías innovadoras, activas, participativas y centradas en la persona que aprende llevan con nosotros bastante tiempo. Ahora se requiere dar un paso más hacia «una pedagogía transformadora y orientada a la acción, y se caracteriza por aspectos tales como el aprendizaje autónomo, la participación y la colaboración, la orientación hacia los problemas, la inter y transdisciplinariedad, y la creación de vínculos entre el aprendizaje formal e informal» (Unesco, 2017, p. 7) para avanzar en el logro de los ODS hasta el 2030 y el nuevo horizonte educativo 2050. Una pedagogía transformadora tanto individual como colectivamente, cooperativa y solidaria que resuelva problemas y se apoye en la ética, la compasión, la empatía, el respeto y la igualdad (Unesco, 2021). Hablamos, por tanto, de dirigir la educación hacia la formación de una ciudadanía comprometida y responsable socialmente, además de capacitar a los futuros y futuras profesionales «para enfrentarse a los nuevos retos de forma creativa e imprevista, individual y colectivamente» (Unesco, 2021, p. 152). En este sentido, podemos decir que el sistema educativo en su conjunto debe ser un «laboratorio vivo de sostenibilidad» (Martín *et al.*, 2018, p. 55), para «formar ciudadanos competentes capaces de transformar la sociedad» (Aramburuzabala *et al.*, 2015, p. 85).

¿El aprendizaje-servicio encaja en esa definición de pedagogía transformadora? En este marco, se están poniendo de relieve metodologías educativas activas, colaborativas y reflexivas, como son: el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos; el ApS o la simulación y estudio de casos (Segalàs y Sánchez, 2019; Tejedor *et al.*, 2019). Entre ellas, el ApS va cogiendo impulso en su reconocimiento, implementación e institucionalización «como metodología docente diseñada para que los estudiantes realicen aprendizajes curriculares mientras dan respuesta a necesidades reales de la comunidad y de colectivos en riesgo de exclusión» (Camilli *et al.*, 2018, p. 18). De esta forma, la búsqueda de la calidad del aprendizaje técnico se promueve a través de la aplicación práctica del conocimiento disciplinar en beneficio de la sociedad (Martín *et al.*, 2018). Más aún, García-Romero *et al.* (2021, p. 4) apuntan al potencial del ApS para «trascender el sesgo etnocéntrico que genera la diferenciación del espacio dentro/fuera, e introducir la experiencia perso-

nal y la realidad comunitaria en los procesos de construcción del conocimiento, aportando acceso al medio, y transferencia del conocimiento «legítimo» a la sociedad».

Estas posibilidades, entre otras fortalezas, nos permiten afirmar que «el ApS se configura como una metodología innovadora y al servicio de la transformación educativa y social, con gran potencial para mejorar la calidad de la educación y desarrollar competencias cívicas y profesionales para el desarrollo sostenible» (Solís y Mayor, 2020, p. 922). De hecho, si observamos los ODS, por un lado, y las bases del ApS, por otro, veremos varios elementos en común (García-Laso *et al.*, 2019, p. 442), como son la búsqueda de una educación de calidad –entendida de forma amplia como una educación inclusiva, equitativa y durante toda la vida para todos y todas (ODS 4)– y el fomento y la promoción de alianzas para lograr los objetivos –porque uno de los requisitos básicos del ApS es que debe existir el trabajo en red (ODS 17)–.

Recomendaciones y normativa nacional

En el ámbito nacional contamos con un apoyo sólido al ApS en los contextos universitarios, tanto en lo referido a la normativa como a los posicionamientos que han adoptado organismos de relevancia social, como la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Asimismo, también atendemos en este subepígrafe a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), que, si bien no afecta a los contextos educativos universitarios, conforma un espacio desde donde articular propuestas conjuntas con otras etapas educativas.

Comenzaremos con las indicaciones de la **Estrategia Universidad 2015** (Gobierno de España, 2015) dada su estrecha relación con el marco internacional, en cuanto que se constituye como la adaptación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España.

Pese a que esta agenda concede un mayor peso al sentido profesionalizador y de competitividad de la enseñanza universitaria en términos de economía de mercado, podemos encontrar algunos aspectos que hacen referencia al ámbito social y otras dimensiones características del ApS. Por ejemplo, entre sus objetivos hallamos la conformación de «una universidad comprometida

da con la sociedad y directamente implicada en el proceso de transformación social y económica de España» (p. 8).

Atendiendo al objetivo B para la modernización de las universidades españolas –«una universidad comprometida con la sociedad y directamente implicada en el proceso de transformación social y económica de nuestro país»–, podemos destacar algunas indicaciones que sirven como hoja de ruta para los contextos de educación superior.

Comenzamos con el compromiso que ha de mantener la universidad en lo referido a la translación de los conocimientos, hecho que puede ser atendido desde el ApS mediante actividades de servicio de carácter formativo y de difusión: «Es fundamental disponer de un sistema de educación superior de calidad, integrador y flexible, que permita relaciones fluidas entre el sistema universitario y científico y el conjunto de la sociedad» (p. 26).

También atiende a la necesaria presencia de «los valores democráticos de progreso, libertad y justicia para las personas y los pueblos de todo el mundo» (p. 27) en las universidades, explicando: «Es necesario fomentar una universidad comprometida con la sociedad que la rodea, la hace posible y justifica su razón de ser. Se debe lograr [que] las universidades españolas sean todavía más inclusivas, abiertas a los ciudadanos y ciudadanas en cualquier momento de su trayectoria vital y profesional. Tienen que tomar, además, una posición responsable a favor de los países socios, fomentando el desarrollo sostenible y humano de todos los pueblos del mundo».

Por tanto, podemos comprobar que se apuesta por el impulso de un modelo de universidad conectado con la sociedad e implicado en su transformación desde valores democráticos y de justicia.

La **Ley Orgánica del Sistema Universitario** (Ministerio de Universidades, 2022), también conocida como LOSU, comienza reconociendo la importancia de atender la justicia social desde los propios centros universitarios, argumentando que «la universidad del siglo XXI no puede replegarse en una torre de marfil, sino que tiene que profundizar su inserción en el tejido productivo y social» (p. 2). En este contexto, el ApS, junto a otras estrategias metodológicas, como pueden ser las comunidades de aprendizaje, resulta apropiada para romper las barreras endogámicas universitarias y conocer y trabajar en realidades sociales desde su comprensión, inmersión e implicación.

En el artículo 2 («Funciones del sistema universitario»), destacan: «la promoción de la innovación a partir del conocimiento en los ámbitos sociales, económicos, medioambientales, tecnológicos e institucionales; [...] la generación de espacios de creación y difusión de pensamiento crítico; [...] la formación de la ciudadanía a través de la transmisión de los principios democráticos». Tales ámbitos y valores resultan propios del ApS.

Entre las funciones del personal docente, en el artículo 6 («La función docente») también se da un paso adelante en la presencia de metodologías innovadoras, como es el caso del ApS, al indicar que «la innovación en las formas de enseñar y aprender debe ser un principio en el desarrollo de las actividades docentes y formativas universitarias».

El Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad ya apunta en su justificación la necesidad de que universidad y sociedad vayan de la mano y se atiendan de manera mutua, conllevando una serie de necesidades educativas entre el estudiantado que pueden ser atendidas desde el ApS:

Una sociedad en permanente mutación demanda a la Universidad una respuesta cada vez más rápida y flexible de las necesidades de formación de profesionales acorde con esas mudanzas. Al mismo tiempo, demanda que esos y esas profesionales surgidos de las universidades sean capaces de liderar dichas transformaciones para construir colectivamente una sociedad abierta al cambio, económica y medioambientalmente sostenible, tecnológicamente avanzada, socialmente equitativa, sin ningún tipo de discriminación por cuestiones de género, origen nacional o étnico, edad, ideología, religión o creencias, enfermedad, clase social, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, y claramente alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). (p. 5)

Continuando con su artículo 13 («Objetivos y organización de las enseñanzas universitarias oficiales de grado»), podemos comprobar que las funciones de la Universidad no son meramente formativas, o profesionalizadoras, sino que también tienen la obligación de garantizar la formación integral del alumnado como ciudadanos y ciudadanas.

Por último, el artículo 21 («Estructuras curriculares específicas y de innovación docente») de este Real decreto ofrece una posibilidad para dar un paso de cara a la institucionalización del ApS al abrir la puerta a que este pueda conformarse como una estrategia de innovación metodológica propia de una determinada titulación, siempre que ello se refleje en la memoria del plan de estudios del título y en el Suplemento Europeo del mismo.

Por su parte, los informes de la CRUE parecen apoyar, de una manera implícita, la presencia del ApS en el entorno educativo universitario. Como argumento de ello, encontramos que señalan la necesidad de avanzar en diferentes sentidos que pueden ser atendidos desde esta estrategia educativa. En su documento *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum* (CRUE, 2012) se aboga por la contribución de la universidad a la sostenibilidad de la comunidad y el avance en la resolución de los problemas sociales, económicos y ambientales.

Desde la Comisión de Sostenibilidad de este organismo se publicó el documento titulado: *Institucionalización del aprendizaje-servicio como estrategia docente dentro del Marco de la Responsabilidad social universitaria para la promoción de la sostenibilidad en la universidad* (CADEP-CRUE, 2015). En él se aboga por impulsar la sostenibilización curricular,⁶ contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y mejorar los aprendizajes académicos y sociales que favorecen el desarrollo competencial del estudiantado.

La Declaración de Salamanca (CRUE, 2018a) ofrece indicaciones generosas en esta línea. Partiendo del análisis de los cambios sociales acaecidos por la cada vez mayor digitalización de nuestro entorno, los cuales conllevan a su vez la necesidad de transformar el sistema educativo universitario, este organismo determina ciertas líneas de actuación relevantes. Entre ellas, encontramos algunas que dan cabida al ApS y podrían señalar a este como una estrategia metodológica con potencial pedagógico para lograrlas: la flexibilización del proceso educativo, la incorporación de métodos educativos innovadores, formación adaptada a las necesidades del estudiantado, mayor énfasis en la

6. Sostenibilización curricular entendida como el proceso de incorporación de la educación para el desarrollo sostenible y las competencias para la sostenibilidad en el currículo.

educación humanística y mayor presencia de las competencias transversales del alumnado.

Desde su lado más social, se señala el papel de la universidad para contribuir a la solución de las desigualdades sociales todavía existentes, conformándose esta como una institución transformadora del sistema económico y social donde se reflejen los principios de equidad y diversidad y actúe en colaboración con distintos sectores de la sociedad (por ejemplo, organizaciones no gubernamentales, comunidades locales, etc.). También se apuesta por una política universitaria basada en la cooperación social que atienda a cuestiones de «acceso, equidad, internacionalización y un espíritu innovador y emprendedor» (CRUE, 2018a, p. 2).

La siguiente indicación toca de lleno con el ApS, dado que ofrece un campo de cultivo idóneo desde donde germinar y hacer crecer propuestas socioeducativas:

Configurar la propia estrategia institucional para cumplir un papel relevante en la construcción de un futuro mejor, tanto para las comunidades en las que se encuentra inserta como para el conjunto de la sociedad, siendo decisivas las alianzas entre universidades y la colaboración con otros agentes, con el objetivo común de mejorar la calidad de vida de las personas. (CRUE, 2018a, p. 2)

Igualmente idóneos resultan los propósitos para la educación universitaria ofrecidos por la CRUE en comparación con las potencialidades de desarrollo de esta metodología:

Son y seguirán siendo tareas insustituibles de la Universidad el desarrollo de una ciudadanía crítica, ética y capaz; la creación, transmisión y transferencia del conocimiento que permita afrontar los retos mencionados; y defender el papel de la educación como herramienta decisiva para el porvenir de los pueblos y de los territorios. (CRUE, 2018a, p. 2)

En el marco de su Agenda Política (CRUE, 2018b), también se explicitan algunos hitos que dan cobijo a la introducción de propuestas de ApS en educación superior. En esta línea, podemos señalar el punto 2: «Impulso a una nueva Ley de universidades del apartado A) Fortalecimiento y promoción del sistema

universitario español», que resuelve como necesaria la participación de los centros universitarios en la Estrategia Estatal de Voluntariado y en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asimismo, en el punto 6: «Desarrollo de políticas sociales del apartado b) Fortalecimiento de las universidades y las comunidades universitarias» se explicita el necesario desarrollo de políticas que atiendan a: 1) la igualdad en las universidades, 2) la inclusión del alumnado y el personal trabajador y 3) la cooperación al desarrollo y la solidaridad.

Un año más tarde, en el cuerpo de texto de su Carta abierta a los cabezas de lista de las candidaturas españolas al Parlamento Europeo de cara a las próximas elecciones del 26 de mayo (CRUE, 2019), este organismo reivindica la necesidad de «trabajar por conseguir una Unión Europea más cercana y sensible a los problemas de los ciudadanos. En esa transformación, las universidades deberían ser actores clave a través de la formación de estudiantes, la investigación y la transferencia del conocimiento» (p. 1).

La Ley de Voluntariado de 2015 incluye el voluntariado educativo en la letra f) del artículo 6, referente al ámbito de actuación del voluntariado, donde se establece la utilización de programas como los desarrollados en el marco del ApS para integrar actividades complementarias dentro de la comunidad educativa. A su vez, en su artículo 18 se redactan las funciones de la Administración General del Estado, donde se incluye la letra f), que hace referencia a los programas de ApS como herramienta para fomentar «la formación en los principios y valores del voluntariado en todas las etapas, ciclos, grados, cursos y niveles del sistema educativo» (p. 15).

Además, en el artículo 19 aparece el carácter esencial de la creación de vínculos de colaboración de las entidades locales, con especial referencia a las administraciones públicas «como instrumento para ampliar el conocimiento de la población respecto a los recursos comunitarios y para vincular a la ciudadanía con su contexto social, económico y cultural más próximo» (p. 15).

En concreto, el artículo 22 resalta la promoción del voluntariado desde las universidades como entes responsables de formación y sensibilización de la comunidad, fomentando la docencia e investigación conectada al voluntariado. Así, se estable-

cen relaciones a modo de convenios entre entidades locales y las universidades, con intercambio de intereses, por un lado, de los servicios de voluntariado y, por otro lado, de los servicios relacionados con estudios, análisis e investigaciones. Además, se redacta la posibilidad de:

Establecer fórmulas de reconocimiento académico de las acciones de voluntariado realizadas por sus estudiantes, siempre y cuando cumplan los requisitos académicos establecidos en la correspondiente normativa de aplicación en materia de ordenación universitaria, y respeten los valores y principios del voluntariado establecidos en la presente Ley (p. 16).

El Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario se constituye como un referente en lo que respecta a los principios, derechos y deberes que conciernen al alumnado del sistema universitario del estado español. En este sentido, alberga aportaciones de gran relevancia sobre el tema que nos ocupa en esta obra.

Por su enorme relevancia y relación cuasi-explícita con el ApS, destaca la siguiente disposición del artículo 64 del capítulo XIV «De las actividades de participación social y cooperación al desarrollo de los estudiantes»:

Las universidades [...] favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social. (p. 28).

De este modo, podemos decir que este estatuto ofrece la vía más explícita acerca de las posibilidades legales en torno a la implementación del ApS en el sistema universitario. Rescatamos también la primera parte de este artículo, que plantea un enfoque social a la labor de la universidad, así como de sensibilización y atenta a los problemas locales y universales. Concretamente dice así:

La labor de la universidad en el campo de la participación social y la cooperación al desarrollo se encuentra estrechamente vinculada a su ámbito propio de actuación: la docencia, la investigación y la

transferencia de conocimiento, cuestiones que son esenciales tanto para la formación integral de los estudiantes, como para una mejor comprensión de los problemas que amenazan la consecución de un desarrollo humano y sostenible a escala local y universal. Además, el asesoramiento científico y profesional, así como la sensibilización de la comunidad universitaria y su entorno, constituyen los compromisos básicos de la universidad en estos campos. (p. 28)

Entre los derechos del alumnado universitario que integran el artículo 7 («Derechos comunes de los estudiantes universitarios»), podemos destacar dos de ellos: los derechos del alumnado «a una evaluación objetiva y siempre que sea posible continua, basada en una metodología activa de docencia y aprendizaje» (p. 9), características que coinciden con el tipo de evaluación y metodología que se emplea en el ApS, y «a su incorporación en las actividades de voluntariado y participación social, cooperación al desarrollo, y otras de responsabilidad social que organizan las universidades» (p. 9).

Por último, en el capítulo XIII («De la formación en valores»), en el artículo 63 («Principios generales») queda recogido el carácter integral del aprendizaje que debe desarrollarse en los ámbitos universitarios, entre los que se incluyen la equidad, la solidaridad, la justicia, la valorización de la diversidad desde un enfoque sociocrítico, así como valores de tipo medioambiental, de sostenibilidad y éticos.

En la misma línea, este artículo recoge que la universidad ha de promover las condiciones necesarias para que alumnos y alumnas:

- sean autónomos, aptos para tomar sus decisiones y actuar en consecuencia;
- sean responsables, dispuestos a asumir sus actos y sus consecuencias;
- sean razonables, capaces de procurar su propio bien y armonizar esta búsqueda con la de los otros;
- tengan sentido de la justicia, conocedores de la legalidad y prestos a dirimir racionalmente, con objetividad e imparcialidad, las diferencias con los otros implicados;
- tengan capacidad para incluir en su ámbito de responsabilidad a todos los otros afectados por sus elecciones y sus actua-

ciones, en especial la de aquellos que tienen menos capacidad para hacer valer sus intereses o mostrar su valor. (p. 28)

En el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, se establecen los resultados de aprendizaje que se deben adquirir en las cualificaciones de grado, máster y doctorado, centrándonos aquí en los dos primeros niveles citados, dada la ausencia de aportaciones relevantes en torno al ApS en lo que se refiere a los estudios de doctorado.

Entre los referidos a las titulaciones de grado, encontramos que se concede importancia a la profundización de contenidos teóricos y prácticos del campo de estudio; a la aplicación y comprensión de los conocimientos, así como a la resolución de problemas profesionales mediante ideas creativas e innovadoras; la reflexión de asuntos sociales, científicos y éticos; la identificación de las necesidades formativas del campo de estudio y entornos profesionales; y la organización autónoma del aprendizaje en diferentes contextos.

Para las cualificaciones de máster también se establecen características sobre sus resultados de aprendizaje que guardan una relación estrecha con el ApS, pudiendo enfatizar la adquisición de aprendizajes teóricos y prácticos avanzados en un contexto especializado, la aplicación de estos y la resolución de problemas en contextos profesionales, la reflexión sobre la responsabilidad social o ética en la solución de situaciones académicas y profesionales el desarrollo de metodologías de trabajo innovadoras, y el desarrollo de habilidades investigadoras.

Siendo conscientes de que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, también conocida como LOE (2006), y su reforma con la LOMLOE, afectan a los ámbitos educativos no universitarios, consideramos relevante exponer las posibilidades de conformar experiencias de ApS donde se vea involucrado o cuyo servicio se destine al alumnado de Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y educación de personas adultas.

En el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE, texto consolidado del 01/04/2022), coincidiendo con parte de los principios fundamentales del ApS, se reconoce el papel esencial de la educación como medio para fomentar la convivencia, el

respeto y la cohesión social, al mismo tiempo que se establece esta como «el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas» (p. 4). Además, se rescatan algunas propuestas de la Unión Europea y la Unesco con el fin de facilitar el acceso del sistema educativo y de abrirlo hacia el mundo exterior, mediante la construcción de un entorno de aprendizaje que promueva una ciudadanía activa y reforzar los lazos con la sociedad. Así, se establece la necesidad de:

Proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos (p. 8).

En su artículo 1, donde se establecen los principios del sistema educativo, queda recogido que esta debe promover «la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia» (p. 15). De este modo, volvemos a encontrar que esta ley promulga aquellos valores cuyo desarrollo puede ser logrado desde la conformación o participación en un proyecto de ApS.

La LOMLOE modifica la letra k) del artículo 2 de la LOE, referente a los fines hacia los que se orientará el sistema educativo. Aquí se señala:

La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. (p. 16)

Asimismo, destaca la modificación en la LOMLOE (2022) del artículo 110 de la LOE (2006), que de titularse: «Accesibilidad», pasó a denominarse: «Accesibilidad, sostenibilidad y relaciones

con el entorno». En su contenido hallamos posibilidades para que los centros conformen redes con distintas entidades, posibilitándose el partenariado, pues se conciben estos como «espacios abiertos a la sociedad de los que son elemento nuclear, promoverán el trabajo y la coordinación con las administraciones, entidades y asociaciones de su entorno inmediato, creando comunidades educativas abiertas, motores de la transformación social y comunitaria» (p. 66).

2.3. Reflexiones finales

Como has podido apreciar, son numerosas las orientaciones y fundamentaciones que sustentan que puedas implementar esta metodología en tus clases. Encontramos numerosas recomendaciones y directrices procedentes de diferentes organismos (internacionales, supranacionales y nacionales) relacionadas con el ámbito educativo que influyen y guían el funcionamiento de las universidades españolas. Tales aportaciones ofrecen un marco de posibilidades que justifican la implementación del ApS, convirtiéndose en idóneos para alcanzar los objetivos de la normativa en materia educativa y social.

A pesar de que nuestra experiencia en el ámbito educativo ha estado marcada por el tratamiento superficial, casi inexistente, del ApS, podemos percibir que las normativas desarrolladas, así como los paradigmas actuales en los que se sustentan, son una herramienta base para la aplicación de proyectos de ApS en las IES. Proyectos desde los que el estudiantado universitario pueda formarse plenamente para ser profesionales sostenibles capaces de generar las transformaciones necesarias para enfrentar los retos sociales actuales y futuros, así como para ejercer una ciudadanía activa, crítica y responsable con el bien común.

Nuestra vivencia puede ser otro ejemplo más de cómo estas experiencias continúan siendo, en muchos casos, iniciativas y esfuerzos individuales de algunos docentes (Ramos-Torres, 2020). No obstante, vemos que hay fundamentos suficientes para apoyar no solo las voluntades particulares, sino también un cambio institucional que posibilite una renovada universidad capaz de derrumbar su torre de marfil y convertirse en un motor para la mejora social y el desarrollo sostenible.

En este capítulo hemos abordado la situación internacional y nacional, pero no olvides consultar también la normativa de tu comunidad autónoma, así como la normativa específica de tu centro, las condiciones del seguro escolar en tu universidad y las indicaciones de la guía docente donde desarrolles la experiencia, a fin de comprobar si la idea de partida es viable o debes tomar acciones al respecto, ya sea replanteando tu proyecto para que llegue a serlo o intentando modificar los parámetros que puedan constreñir tus posibilidades.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado*, 19 (1), 78-95. <https://bit.ly/3f2hGv0>
- Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario, ApS(U) (s.f.). *Aprendizaje-servicio universitario y educación para la justicia social*. <https://bit.ly/3UDGE4f>
- CADEP-CRUE (2015). Institucionalización del aprendizaje-servicio como estrategia docente dentro del marco de la responsabilidad social universitaria para la promoción de la sostenibilidad en la universidad. <https://bit.ly/3BGP6aj>
- Camilli, C., García, M. y Galán, A. (2018). ¿Es posible evaluar los proyectos de aprendizaje-servicio? Las evidencias como clave de éxito. En: M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (eds.). *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación* (pp.13-26). Narcea.
- Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior (2020). *Comunicado de Roma*. <https://bit.ly/3fei75r>
- CRUE (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*. <https://bit.ly/3Sx3cSe>
- CRUE (2018a). *IV Encuentro Internacional de Rectores. Declaración de Salamanca*. <https://bit.ly/3SavvXb>
- CRUE (2018b). *Agenda política*. <https://bit.ly/3SavDpD>
- CRUE (2019). Por qué debemos reforzar a las universidades como elemento vertebrador de una Europa cohesionada, abierta e inclusiva. Carta abierta a los cabezas de lista de las candidaturas españolas al Parlamento Europeo de cara a las próximas elecciones del 26 de mayo. <https://bit.ly/3UMcvjs>

- García-Laso, A., Nuñez, E., Martín, D. A., Rodríguez, J. A. y Costafreda, J. L. (2019). Aprendizaje-servicio (ApS) como metodología para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En: M. L. Sein-Echaluce Lacleta, A. Fidalgo Blanco y F. J. García-Peñalvo (eds.). *Aprendizaje, innovación y cooperación como impulsores del cambio metodológico. Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación* (pp. 441-446). CINAIC, Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0091>
- García-Romero, D., Lalueza, J. L., y Blanch-Gelabert, S. (2021). Análisis de un proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio universitario. *Athenea Digital*, 21 (3), 1-27. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>
- Gobierno de España. (2015). *Estrategia Universidad 2015*. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3BGWX7L>
- Martín, D. A., Hernández-Escolano, C. y García-Laso, A. (2018). Impacto del aprendizaje-servicio desde la perspectiva de la innovación educativa. En: Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (eds.). *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 39-56). Narcea.
- Murga, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13 (19), 55-83. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (texto consolidado 01/04/2022). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006, 1-113. <https://bit.ly/3dCORFI>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (texto consolidado 01/04/2022). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 1-83. <https://acortar.link/yTqOKI>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023, 1-73. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500-consolidado.pdf>
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, núm. extra, 45-67. <https://bit.ly/37ycNpN>
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63. <https://bit.ly/350NU5q>
- Ramos-Torres, D. I. (2020). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Es-*

- pañola de Educación Comparada*, 37, 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31 de diciembre de 2010, 1-30. <https://bit.ly/2URHnDD>
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 185, de 3 de agosto de 2011, 87912-87918. <https://bit.ly/3dFy4Bq>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021, 1-42. <https://bit.ly/3S9WTV9>
- Rubio, L. y Luchetti, L. (2016). *ApS, paz, derechos humanos y solidaridad. Nuevas propuestas de educación para la justicia global*. Fundació Jaume Bofill. <https://bit.ly/3JqEXBn>
- Segalàs, J. y Sánchez, F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1204. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1204
- Solís-Galán, M. G. y Mayor-Paredes, D. (2020). Estudio longitudinal comparado del primer nivel del impacto de las Jornadas de Aprendizaje-Servicio en Extremadura. Evaluación de la percepción de los profesionales educativos (2018-2019). En: C. Naval, A. Bernal, G. Jover, J. L. Fuentes y A.R. Cárdenas (coords.). *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación* (pp. 921-930). Dykinson.
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P. y Hernández, À. (2019). Didactic strategies to promote competencies in sustainability. *Sustainability*, 11 (7), 2086. <https://doi.org/10.3390/su11072086>
- Unesco (2016a). *Educación 2030. Declaración de Incheón y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. <https://bit.ly/3CTR5bA>
- Unesco (2016b). *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible 4. Educación 2030*. <https://bit.ly/3InDMBd>
- Unesco (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. <https://bit.ly/36aICVr>

- Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación. <https://bit.ly/3BCfnXq>
- Unesco-IESALC. (2021). *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. <https://bit.ly/3C5xwOO>
- Zayas Latorre, B., Gozávez Pérez, V. y Gracia Calandín, J. (2018). La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje-servicio: una apuesta por su institucionalización en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 30 (1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>

Cómo diseñar, implementar y evaluar un proyecto de aprendizaje-servicio

CRISTIAN ARIZA CARRASCO
Universidad de Córdoba

3.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo

Una vez realizado el recorrido conceptual sobre lo que es el ApS, así como el marco legislativo que sustenta sus bases a la hora de ponerlo en marcha en el ámbito universitario, vamos a abordar las fases que hay que seguir para lograr su puesta en funcionamiento en esta etapa educativa.

Partiendo de mi experiencia profesional, al principio puede resultar laborioso embarcarse en el mundo del ApS, teniendo en cuenta los preparativos y las fases que hay que seguir para lograr su correcta implementación, especialmente a la hora de aplicarlo en el ámbito universitario, ya que los horarios suelen ser bastante estrictos y poco flexibles en cuanto a posibles modificaciones. No obstante, una vez comienzas, es algo que te atrapa y llena el alma como docente, en especial cuando ves cómo el alumnado aprende y disfruta durante el proceso.

Como veremos más adelante, durante las distintas fases de trabajo que hay que abordar, su uso no solo promueve la interacción con el discente, sino que permite conectar la universidad con otros organismos e instituciones, posibilitando así ampliar y enriquecer la formación de nuestro alumnado, ya que tendrá la oportunidad de entrar en contacto con la realidad y aplicar los conocimientos que ha ido adquiriendo durante su etapa formativa.

En mi caso, recientemente he descubierto esta metodología/estilo de enseñanza-aprendizaje de la mano de un grupo de docentes que la están implementando en la Universidad de Alme-

ría. Anteriormente conocía su existencia, pero desconocía su modo de proceder, ya que durante mi formación académica no era algo muy extendido o, al menos, no en mi ciudad y la universidad en la que me formé durante mi etapa como estudiante de Magisterio. He de decir que trabajar en proyectos de ApS supone una experiencia de enriquecimiento y crecimiento personal y profesional, pues te anima a desarrollar tus habilidades sociales y a establecer lazos y vínculos de aprendizaje no solo con los estudiantes, sino con el resto de la comunidad, con los que tus conocimientos y experiencias se verán más potenciados que con el uso de metodologías tradicionales de enseñanza.

Como he mencionado –y veremos durante las fases de trabajo–, el uso de esta metodología permite, entre otras cosas, desarrollar las habilidades sociales de todo el personal involucrado (alumnado, docentes y agentes externos). Esto permite al docente obtener un punto de vista más amplio sobre la realidad y hacer una conexión entre teoría y práctica; favoreciendo así la asimilación de información y el desarrollo competencial (Red de Aprendizaje-servicio de las Universidades Catalanas, 2019).

Esta conexión está bastante demandada por el alumnado, especialmente en el ámbito universitario, ya que el estudiantado tiende a recibir muchos conocimientos teóricos, imprescindibles para desarrollar su futuro trabajo, pero reclama una mayor puesta en práctica de ellos, previa a la incorporación a su vida laboral, pues en muchas ocasiones les resulta complicado ver esa conexión teórico-práctica. Asimismo, otro aspecto destacable del ApS es que hace que el discente se involucre más durante su proceso formativo, y que aprenda a establecer planes de actuación y a tomar decisiones, algo esencial para cualquier trabajo que vaya a desarrollar en el futuro.

A continuación, muestro las fases a seguir para su implementación, no sin antes volver a destacar que esta metodología presenta un alto componente social debido a que no solo implica coordinación entre el alumnado y el docente, sino que también es necesaria la extensión y apertura del proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de los muros del aula. Gracias a ello, se podrán crear puentes entre la universidad y el resto de la sociedad, algo que debería ser una prioridad, ya que el fin último de esta etapa formativa es preparar a futuros ciudadanos para que ejerzan y transmitan su sabiduría al resto del mundo para así contribuir al progreso y bienestar social.

3.2. Procesos que seguir a la hora de implementar un proyecto de ApS

A la hora de poner en marcha un proyecto de ApS en nuestras sesiones de clase, hay que considerar una serie de fases. En la literatura se pueden encontrar distintas fases descritas por varios manuales entre las que se destacan las siguientes: detección de las necesidades a cubrir en nuestro entorno para planificar el proyecto, diseño del proyecto, una fase de ejecución en la que se ponen en marcha todos los agentes implicados (alumnado, profesorado, personal externo) y la evaluación (González *et al.*, 2010; Red de Aprendizaje-servicio de las Universidades Catalanas, 2019; Tapia *et al.*, 2013). Se incluyen también fases iniciales referidas a la elección del ámbito del servicio, el análisis de la motivación para detectar la implicación e interés de los participantes y la toma de contacto con sus receptores; todas ellas seguidas por unos procesos transversales que se suceden a lo largo de cada una como se puede apreciar (figura 3.11).



Figura 3.1. Fases para un proyecto de ApS. Fuente: González *et al.* (2010).

Motivación y detección de las necesidades

Como ocurre con casi todo lo que hacemos y con las elecciones que tomamos a lo largo de nuestra vida, la motivación intrínseca es el principal motor para poner en marcha un proyecto de ApS. La elección de iniciarnos en el mundo del ApS puede deberse a varios factores: desde querer mejorar la convivencia y el rendi-

miento académico del alumnado, hasta desarrollar una educación en valores y ofrecer experiencias de aprendizaje práctico para que el discente adquiera responsabilidad social sobre su futuro trabajo. Además, será de gran utilidad a la hora de ayudarles a descubrir sus intereses profesionales, ya que al trabajar con organismos e instituciones con los que no acostumbran a relacionarse pueden comprobar si verdaderamente se siente realizados laboralmente al ejercer ese trabajo; pudiendo también surgir de sus inquietudes frente a los problemas que puedan observar en su entorno (Tapia *et al.*, 2013).

En mi caso, la decisión de llevar a cabo un proyecto de ApS con mi alumnado (discentes del Grado en Educación Infantil) se debió a la posibilidad que se me ofreció de que pudiesen entrar en contacto con la realidad de varias aulas de infantil de un centro educativo, para detectar las necesidades educativas que hubiera en ellas e intervenir en consecuencia, de tal forma que los conocimientos los adquiriesen desde un enfoque más práctico.

Partiendo de esta situación, se puede apreciar que la motivación personal e institucional es primordial, ya que es necesario que seamos conscientes del interés por llevar a cabo el proyecto, y que motivemos a todos los miembros que vayan a participar, escuchándoles y analizando sus intereses; así como la información que suministremos al alumnado sobre el concepto de ApS para que lo comprendan y detecten las diferencias con respecto a realizar otras prácticas educativas experienciales (voluntariado, trabajo de campo, acciones esporádicas en la comunidad, etc.) u otro tipo de metodologías de enseñanza-aprendizaje. Es importante que este punto quede claro, ya que si no puede generar en ellos la sensación de estar realizando unas meras actividades de intervención o simplemente un servicio, por lo que hay que resaltar, de forma constante, la conexión entre el servicio y el aprendizaje que están desarrollando, haciendo sesiones de reflexión en las que se comente lo que estemos trabajando y en las que cada grupo expondrá su experiencia.

En definitiva, antes de comenzar a trabajar con el alumnado en un proyecto de ApS, es necesario que entiendan su importancia y los aspectos que lo caracterizan, así como el reparto de roles durante el trabajo, para que todo se desarrolle en armonía y coherencia; siendo imprescindible remarcar las fases que lo componen, así como la vinculación entre los objetivos de aprendiza-

je y los objetivos del servicio a realizar, para que puedan apreciar con más claridad su conexión.

Una vez tomada la decisión de desarrollar un proyecto de ApS e informar a los educandos sobre la forma de trabajo que vayamos a seguir, llega el momento de detectar las necesidades sociales que atenderemos con el proyecto. Para ello, es necesario realizar un diagnóstico previo de nuestro entorno/comunidad y de las personas que habitan en él con la finalidad de detectar aquellas necesidades o posibles problemas, para así intentar mejorarlo con nuestra intervención (Miró-Miró y Molina-Luque, 2017).

Para llevar a cabo el diagnóstico, tenemos que analizar con detenimiento la realidad sobre la que pretendamos intervenir, tomando como referencia aquellas necesidades percibidas por la comunidad y siendo realistas con las posibilidades que tengamos de abordarlas con el proyecto, ya que ante todo hay que ser conscientes de nuestras limitaciones de actuación; así como los aprendizajes significativos que queramos alcanzar con el trabajo. En este proceso, podemos emplear una serie de estrategias (figura 3.2):

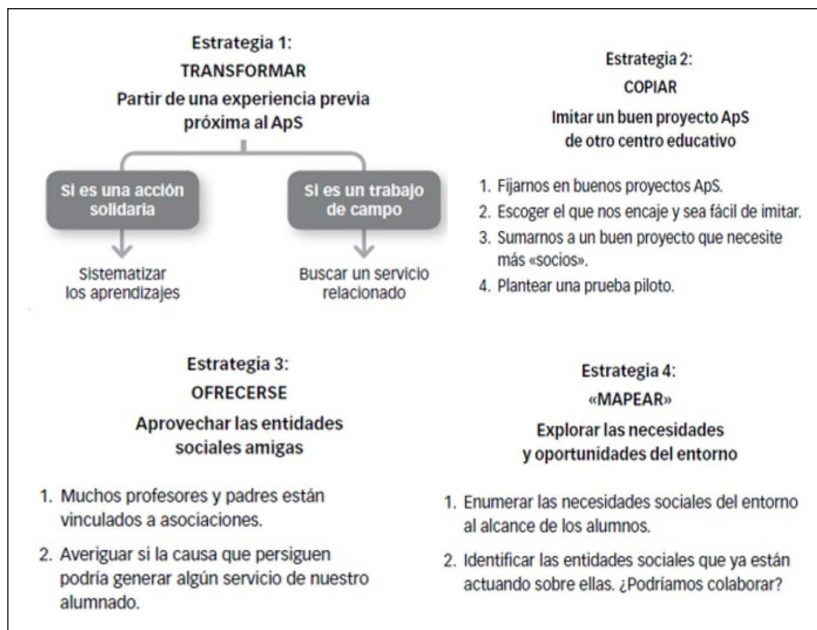


Figura 3.2. Estrategias para concebir un proyecto de ApS (Batlle, 2018).

Es recomendable que todo este proceso de análisis lo llevemos a cabo empleando una metodología participativa, en la que pondremos en contacto al alumnado con el organismo con el que vamos a realizar el servicio, para facilitar la detección de las necesidades que hay que abordar y sus posibles destinatarios (Tapia *et al.*, 2013). Para ello, es importante que, como docentes, realicemos reuniones previas con las personas u organismos con los que nuestro estudiantado va a colaborar, de tal forma que podamos tener una primera toma de contacto para saber lo que piensan sobre el ApS y su nivel de implicación y con el fin de poner en situación al alumnado antes de su primera toma de contacto con la realidad en la que trabajarán. Esto facilitará una mejor comunicación y conexión entre los participantes, pudiendo realizarse mediante jornadas institucionales, jornadas de «puertas abiertas», entrevistas para recopilar información, etc.; actividades en las que es esencial que la gran mayoría del personal participe para alcanzar un diagnóstico preciso y que todos se involucren durante su desarrollo.

Durante esta fase, también podemos utilizar técnicas para asignar prioridades en cuanto al problema o la necesidad que se haya de abordar (ver capítulo 4), como pueden ser: la recopilación de dificultades experimentadas por un grupo, detectar los factores que generan la situación que solventar o mejorar, su gravedad y prioridad para abordarse, así como las posibilidades reales y limitaciones de intervención para solucionarlo y los recursos y socios que pueden colaborar. Asimismo, podemos desarrollar proyectos desde cero, partiendo de los intereses del alumnado o tomando participación en proyectos que ya se estén desarrollando o vayan a hacerlo, aprovechando así una estructura organizativa previa y unos organismos ya comprometidos con él (Puig *et al.*, 2007).

Por último, entre los tipos de ámbitos en los que podemos incluir nuestro proyecto de ApS, encontramos los siguientes (Rubio, 2007):

- *Participación ciudadana.* Engloba proyectos que tienen la finalidad de generar compromiso cívico entre la población y mejorar la calidad de vida de los miembros de una comunidad.
- *Promoción de salud.* Abarca proyectos destinados a mejorar las condiciones de vida de las personas y sus hábitos.

- *Medioambiente*. Incluye aquellos proyectos destinados a promover una educación medio ambiental para mejorar la conservación y cuidado del entorno natural.
- *Cooperación internacional*. Dentro de este ámbito se abordan proyectos que tratan sobre la defensa, concienciación y protección de los derechos humanos, así como todas aquellas causas, tanto solidarias como humanas, internacionales.
- *Intercambio generacional*. Son proyectos que buscan un acercamiento entre las generaciones, para promover el intercambio de conocimientos.
- *Ayuda próxima a las personas*. Este ámbito engloba todos los proyectos que ofrecen una ayuda directa a las personas que lo necesitan.

Diseño del proyecto

Una vez superada la etapa anterior, es momento de empezar a diseñar nuestro proyecto. Esta fase es primordial para su buen desarrollo, pues constituye la piedra angular que guía y articula las actuaciones durante su ejecución. Para ello, debemos tener en cuenta qué objetivos queremos conseguir, los destinatarios del servicio, las actividades que se van a realizar y su temporalización, así como la distribución de tareas o roles entre el alumnado y el proceso de evaluación que se seguirá, siempre –como se ha mencionado anteriormente– siendo realistas con las posibilidades de llevarlo a cabo (Red de Aprendizaje-servicio de las Universidades Catalanas, 2019).

Para el diseño, podemos formularnos las siguientes preguntas (Tapia, 2006):

- ¿Qué se quiere hacer?, para pensar en la naturaleza del proyecto a desarrollar.
- ¿Por qué se quiere hacer?, para marcar los fundamentos y el origen del proyecto.
- ¿Para qué se quiere hacer?, para determinar los objetivos y metas que hay que conseguir.
- ¿Quiénes lo van a hacer?, es decir, los responsables a cargo del proyecto.
- ¿A quiénes va dirigido?, para indicar las personas que se beneficiarán del servicio realizado por el alumnado y las técnicas que aplicar.

- ¿Cómo se va a hacer?, para pensar sobre las actividades, la metodología y la distribución de tareas.
- ¿Cuándo se va a realizar?, para distribuir los espacios, la temporalización y las actividades, dejando margen para los procesos transversales.
- ¿Con qué se va a hacer?, para tener en cuenta los recursos materiales y humanos, y el presupuesto que se necesitará.
- ¿Con quiénes se va a hacer?, para así pensar en las alianzas que se pueden establecer con otros organismos.
- ¿Dónde se va a hacer?, es decir, el lugar físico para realizar el proyecto.

De entre todas las preguntas formuladas, al alumnado le suele costar trabajo programar la temporalización. Como docente, y teniendo en cuenta nuestro papel de guía y orientador en este tipo de metodologías de trabajo, es importante que fijemos una temporalización clara al estudiantado para que pueda estructurar bien las actuaciones del proyecto. Además, debemos ejercer de nexo entre ellos y el resto de personal implicado en el servicio, si se lleva a cabo en colaboración con algún organismo o institución, para que la comunicación sea fluida a la hora de transmitir las ideas del alumnado y viceversa.

Como se puede apreciar, a raíz de las preguntas formuladas, esta fase permite al discente descubrir el sentido del trabajo que va a desarrollar y le ayuda a adquirir compromiso y responsabilidad para llevarlo a cabo, siendo imprescindible que, como docentes, realicemos las siguientes actuaciones (Batlle, 2018):

- Motivar al grupo con respecto a la necesidad social que vamos a cubrir para que adquieran compromiso. Para ello, podemos realizar debates en clase sobre la situación que vamos a abordar en el proyecto de ApS y los beneficios que pueden aportar tanto a los destinatarios del servicio como a ellos mismos.
- Ofrecerles la oportunidad de investigar para que diagnostiquen el problema o la situación que se aborde, poniéndoles en contacto con la realidad para que observen y analicen.
- Definirles el proyecto de cara a que comprendan las actividades que van a implementar y lo que aprenderán con ellas.

- Organizar el trabajo para garantizar el buen funcionamiento e incentivarles a que reflexionen sobre los aprendizajes previstos en la planificación del proyecto.

Una vez que el proyecto esté diseñado, y antes de llevarlo a cabo, debemos tener en cuenta que cumpla los siguientes aspectos (Tapia *et al.* 2013):

- Cohesión entre todos los elementos que lo componen.
- Problema bien definido y con una sólida fundamentación.
- Buena formulación de los objetivos de aprendizaje y del servicio, así como cohesión entre ellos y el problema formulado.
- Coherencia entre los objetivos y las actividades programadas.
- Identificación de los destinatarios del servicio.
- Distribución correcta del reparto de tareas y que los recursos seleccionados sean adecuados y suficientes, así como los espacios pensados para implementar el proyecto.
- Alumnado con protagonismo en todas las fases del proyecto.
- Espacios planificados para la evaluación, en los que se llevarán a cabo reflexiones y retroalimentaciones.
- Evaluación tanto de la calidad del servicio como de los aprendizajes de forma explícita.

En definitiva, es importante que durante la planificación consideremos los siguientes aspectos (tabla 3.1), que representan la estructura de un proyecto de ApS a seguir.

Tabla 3.1. Estructura de un proyecto de ApS

1. Título del proyecto
2. Problema/necesidad o necesidades sociales que va a abordar nuestro proyecto (ver cap. 2)
3. Justificación de la realización del proyecto
4. Ámbito en el que se ubica el proyecto
5. Datos técnicos <ul style="list-style-type: none"> • Centro u organismo a cargo del proyecto • Persona/s responsable/s del proyecto • Participantes: número y edad/curso • Destinatarios del servicio: cantidad de personas a las que va destinado y características
6. Marco legal relacionado con el proyecto. Estar al tanto de la legislación actual nos ayudará a actuar acorde a unas reglas preestablecidas y puede ser una fuente de inspiración para la realización de nuevos proyectos

7. Vinculación del proyecto con la Guía Docente de la asignatura
8. Objetivos de aprendizaje
9. Objetivos del servicio, es decir, lo que queremos lograr socialmente al aplicar el servicio
10. Actividades
11. Cronograma de actividades
12. Partenariado. Entidades que participan en el proyecto, tanto las responsables a cargo del proyecto como los socios comunitarios involucrados en él
13. Recursos necesarios: materiales, humanos y económicos
14. Evaluación. Este proceso se lleva a cabo durante todo el proyecto como aparece explicado en epígrafes posteriores
15. Celebración. Como todo acto que requiere un esfuerzo y dedicación, es importante celebrar, con todo el personal implicado y los destinatarios del servicio, la finalización del proyecto. Ayuda también a reflexionar y a visibilizar lo alcanzado, y a afianzar los vínculos creados tanto con los organismos involucrados como con la comunidad objeto del servicio.
16. Difusión: redacción de una memoria y piezas de comunicación que permitan poner al alcance de la audiencia lo logrado, en las que mencionaremos también cómo nos hemos sentido, para lo cual podemos emplear los recursos disponibles en la escuela/entidad en la que lo hayamos realizado como, por ejemplo, boletines, página web, folletos, así como medios de comunicación presentes en la localidad (radio, televisión, prensa, etc.).

Fuente: elaboración propia a partir de Puig *et al.* (2007), Red de Aprendizaje-servicio de las Universidades Catalanas (2019), Rubio (2007) y Tapia *et al.* (2006, 2013).

Una vez que tengamos todos los parámetros bien definidos y cohesionados, llega el momento de aplicar el proyecto.

Implementación del proyecto

Esta fase consiste en aplicar todas las actividades planificadas previamente en el proyecto, siendo importante que, a la par que lo vayamos realizando, el alumnado reflexione sobre ellas con el fin de conectar sus acciones con los objetivos planteados (Red de Aprendizaje-servicio de las Universidades Catalanas, 2019). Si no se realiza, cabe la posibilidad de que el estudiantado piense que únicamente está desarrollando unas actividades prácticas y que, una vez realizadas, se ha terminado, cuando hay que recordar que no solo se trata de intervenir en una realidad para cubrir una necesidad, sino que también hay que reflexionar sobre los motivos que han ocasionado que surja esta situación, cómo podemos evitar que vuelva a ocurrir y cómo se puede beneficiar la comunidad de nuestra actuación.

Esta reflexión no solo ayudará a identificar esta relación, sino que permitirá al alumnado detectar los fallos que haya cometido durante el proceso; asimismo, le será de gran ayuda para progresar en su formación y adquirir una mayor experiencia y conciencia de la realidad. Además de las acciones realizadas, también es importante que valoremos con ellos posibles alternativas de actuación, ya que una vez han desarrollado una actividad y apreciado los resultados parciales, podrán ver con más claridad la forma de mejorar su actuación y confirmar si los recursos empleados durante el proyecto han sido los más idóneos y si se han adaptado a lo que querían lograr con su uso (Francisco Amat *et al.*, 2011).

Es esencial también que fomentemos desde el inicio las bases y vínculos entre los agentes que participan (alumnado, coordinadores, organismos comunitarios, etc.), por lo que una primera toma de contacto entre alumnado, instituciones u organismos involucrados es fundamental para compartir ideas y establecer la mejor ruta de actuación. Esto es imprescindible si queremos crear un mejor clima de trabajo y favorecer la comunicación, ya que ambos aspectos son necesarios si queremos que el proyecto se desarrolle con éxito (Tapia *et al.*, 2013).

Por último, no hay que olvidarse de llevar un seguimiento de los aprendizajes realizados y los servicios prestados. Para ello, podemos emplear desde cuadernos de registro, wikis, blogs, etc., hasta recursos visuales, como fotografías y vídeos, que nos ayudarán a recordar e ir revisando todo el proceso para asegurar un desarrollo armónico (Tapia *et al.*, 2013). En mi experiencia personal, esto es algo que se agradece con el tiempo y es necesario, pues, además de permitir tener un mejor control de lo que se está realizando, también sirve para recordar las experiencias vividas –por lo general, al alumnado le gusta visualizar las cosas que han ido realizando durante su trabajo–. A su vez, también sirve para detectar problemas no percibidos inicialmente durante la ejecución del proyecto y como medio para difundirlo e incentivar a otros colectivos a participar o desarrollar proyectos similares que repercutan positivamente en la sociedad.

Cierre del proyecto

Una vez finaliza su ejecución, llega la fase del cierre. En ella, llevaremos a cabo una evaluación final del proyecto realizado jun-

to al alumnado y el resto de personal involucrado, en la que es recomendable que cada estudiante realice una evaluación personal sobre lo que ha aprendido (Red de Aprendizaje-servicio de las Universidades Catalanas, 2019).

En esta evaluación debemos tener en cuenta las distintas etapas del proyecto, así como los resultados educativos alcanzados y la calidad del servicio desarrollado. Entre los aspectos que hay que valorar, destacamos los siguientes (Tapia *et al.*, 2013; Puig *et al.*, 2007):

- El papel del alumnado y resto de agentes implicados, considerando el nivel de compromiso y el protagonismo que tuvieron. El alumnado debe tener en cuenta las reflexiones que fue realizando durante las fases anteriores, y ser rigurosos con su evaluación, ya que están acostumbrados a rendir cuentas a sus familiares o docentes, pero no al resto de miembros de la comunidad (en este caso a las personas destinatarias del servicio que han realizado).
- La calidad del servicio, comprobando que se han alcanzado los objetivos acordados y que los destinatarios han quedado satisfechos.
- La calidad del aprendizaje, referida al grado de consecución de los objetivos pedagógicos, los contenidos, las competencias y la calidad del proceso de evaluación y autoevaluación realizado. La evaluación de estos aspectos marcará la diferencia con la realización de un proyecto de servicio normal, pues el alumnado debe ser consciente de los aprendizajes que ha logrado con el servicio ejecutado.
- El impacto que ha tenido el proyecto en cuanto a: eventos inesperados, los efectos en el rango personal del alumnado (autoestima), y lo que nos ha generado en la dimensión profesional y comunitaria (relaciones establecidas, nivel de las instalaciones, etc.).
- El impacto institucional, referido tanto al rendimiento académico de los estudiantes como al rendimiento académico institucional.

Cada uno de los aspectos reflexionados durante el proyecto, así como las evaluaciones realizadas confluyen en una sistematización o conclusión, en la que deben participar todos los agen-

tes implicados y donde es recomendable presentar un relato organizado, centrado en los aspectos más reseñables del proyecto. Asimismo, no solo tenemos que resaltar los aspectos positivos y las actividades que se han logrado con éxito, sino también los errores cometidos y aquellas incertidumbres que puede haber dejado el proyecto al finalizarlo.

Es importante que toda la información anterior quede bien reflejada mediante la elaboración de informes o registros audiovisuales como ya se ha mencionado anteriormente. Para realizar este proceso correctamente se puede pedir a cada grupo de trabajo, de forma individual o grupal, que vaya realizando a lo largo del proyecto un diario reflexivo, en el que anoten los aspectos más relevantes o que hayan llamado su atención, de tal forma que en esta última fase cada grupo presentará una reflexión conjunta, a modo de conclusión, que se podrá compartir con el resto de compañeros y compañeras de clase mediante una asamblea/debate. Y es conveniente difundir el proyecto realizado, a través de las redes sociales (televisión, radio, blogs, páginas web, etc.), con el objetivo de conseguir apoyo por parte de la comunidad y que pueda ser continuado o replicado por otros, de cara a dar una mayor visibilización a esta metodología de trabajo que presenta grandes beneficios sociales para la comunidad.

Como docentes, también debemos llevar a cabo un proceso de reflexión, donde analizaremos el impacto a nivel educativo generado en el alumnado, el trabajo que hemos realizado en conjunto con las entidades que hemos aplicado el servicio y nuestra labor como educadores; así como la calidad del proyecto realizado para valorar si podemos volver a repetirlo en otro curso y si es necesario realizar modificaciones para su mejora. Otros aspectos que cabe valorar son nuestras capacidades didácticas y organizativas, así como nuestra habilidad para el diálogo con el estudiantado y para entablar relaciones con el entorno en el que se aplicará el servicio (Puig *et al.*, 2007).

Una vez finalizado el proceso de evaluación, es recomendable que realicemos una sesión de celebración. Su fin es festejar el proyecto que se ha realizado después de tantos esfuerzos invertidos por todos los participantes, y afianzar la red de contactos establecida durante su desarrollo. Para ello, hay que tener en cuenta tres elementos clave (Tapia *et al.*, 2013):

- La ambientación. Nombraremos a un coordinador, que se hará cargo de reunir a todas las personas para celebrar, y deberá transmitir alegría para generar un buen ambiente y controlar los tiempos de diálogo.
- Los contenidos. Durante la celebración, podemos leer algún texto en voz alta o promover que todos los participantes hagan un discurso sobre la experiencia vivida durante el desarrollo del proyecto.
- El compromiso. Es importante destacar la importancia de transmitir valores y de vivir en armonía, pudiéndose hacer una entrega de diplomas o algún otro elemento recordatorio del esfuerzo realizado en señal de agradecimiento.

Esta celebración genera efectos positivos entre los participantes, ya que permite fortalecer la autoestima personal y ayuda a romper el estereotipo establecido en las comunidades de que los jóvenes no se comprometen con su entorno y en acciones sociales.

3.3. Procesos transversales

Todas las fases anteriormente mencionadas componen la estructura que se debe seguir para poner en marcha un proyecto de aprendizaje-servicio. No obstante, hay unos procesos que subyacen dentro de cada una, que se pueden apreciar y se repiten cíclicamente, sin los cuales el proyecto no podría funcionar, o si lo hace, sería de forma poco efectiva tanto para el aprendizaje como para el servicio a realizar. Estos procesos son los siguientes (Tapia, 2006): a) reflexión; b) registro, sistematización y comunicación; c) evaluación.

Reflexión

La reflexión hace referencia a actividades o espacios habilitados para que los protagonistas del servicio, en este caso el alumnado y docente, puedan reflexionar sobre lo que se está realizando, con el fin de que resulte más sencillo visibilizar la conexión entre la teoría y la práctica. Este proceso es fundamental a la hora de detectar, durante la etapa inicial, las necesidades de aprendizaje de actividades previas al servicio, y en la fase de ejecución se

hace imprescindible a la hora de evaluar las diferentes situaciones que se presenten para comprenderlas y actuar en consecuencia. Por ello, es esencial que en nuestro calendario de actuación planifiquemos un tiempo de reflexión después de cada sesión de trabajo, de tal forma que no se pierda este proceso.

Por otra parte, se vincula con otros procesos transversales llevados a cabo como el registro, la sistematización y la comunicación, ya que, al reflexionar sobre lo que estamos realizando, se consigue una mejor organización de la información y una mayor optimización del proceso comunicativo. Asimismo, resulta imprescindible para el proceso de evaluación, ya que, si no se razona sobre lo sucedido en el proyecto, la evaluación carecerá de sentido, pues no se entenderán los procesos que han tenido éxito y no surgirán mejoras para solventar los posibles problemas que ocurran.

Todo este proceso de reflexión, impulsado mediante discusiones grupales, asambleas, talleres, etc., quedará registrado utilizando para ello la escritura, grabaciones, fotografías, etc.

Registro, sistematización y comunicación

Durante el trabajo es esencial, como se ha mencionado anteriormente, que llevemos a cabo un proceso de registro de todo lo aprendido y realizado durante el desarrollo del proyecto y su aplicación, para poder realizar una reflexión profunda. Esto podemos hacerlo mediante un diario o fuentes digitales como blogs, vídeos, fotografías; y es necesario que toda esta información pase por un proceso de sistematización, para garantizar su organización y conseguir así que sea más sencillo detectar sus fortalezas y debilidades.

Junto a estos dos procesos, no podemos olvidar la necesidad de que haya una buena comunicación para garantizar el intercambio de información exitosa entre los diferentes agentes que participan en el proyecto, de tal manera que podamos promover la participación de todas las personas y difundir todas las ideas que vayan surgiendo y que servirán para enriquecerlo.

Evaluación

El último proceso transversal subyacente en cada fase es la evaluación; gracias a ella, lograremos monitorear todas las acciones

que se van desarrollando para analizarlas y comprobar si se va cumpliendo con todo lo previsto inicialmente, así como recoger los asuntos que han ido emergiendo durante su implementación; por lo que es un proceso constante en todo el proyecto.

Para obtener una evaluación eficaz tenemos que considerar los momentos de evaluación posibles acordes con la temporalización de las actividades que se vayan a desarrollar, para que haya un tiempo de evaluación establecido, saber diferenciar entre evaluar los aprendizajes y evaluar el servicio realizado, el funcionamiento y cumplimiento de los roles asignados y diseñar instrumentos de evaluación como plantillas de registro, rúbricas, entrevistas, cuestionarios, etc., que facilitarán la recogida de datos y el proceso de evaluación en sí mismo.

Por otro lado, esta evaluación debe promover la participación de todos y ser democrática, atiendo tanto a los resultados como al proceso llevado a cabo para alcanzarlos, y promover la autoevaluación en el alumnado de cara a poder aplicar soluciones inmediatas durante el desarrollo del proyecto, y no esperar al final con el proyecto ya terminado.

En definitiva, y como podemos apreciar después del recorrido realizado por las fases y procesos transversales que se abordan para la puesta en marcha de un proyecto de ApS, podemos decir que es una metodología de trabajo bien estructurada, que requiere un alto componente de participación y compromiso por parte de todos los agentes implicados para que pueda ser realizada con efectividad, y que reporta grandes beneficios tanto al alumnado como a la sociedad, pues con este tipo de proyectos contribuimos a la mejora social del entorno y de las personas.

Referencias bibliográficas

- Battle, R. (2018). *Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Santillana Educación.
- Francisco Amat, A., Nos-Aldás, E. y Moliner Miravet, L. (2011). *Aprendiendo a transformar el entorno. El uso del aprendizaje-servicio en la educación superior*. Universitat Jaume I
- González, A., Montes, R. y Nicoletti-Altamari, L. (2010). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Miró-Miró, D. y Molina-Luque, F. (2017). Aprendizaje-servicio (ApS): educación, desarrollo comunitario y calidad de vida. En: *Educación, salud y calidad de vida. Nuevas perspectivas interdisciplinarias e interculturales* (pp. 137-149). Graó.
- Puig, J. M., Martín, X. y Batllé, R. (2007). *Guías Zerbikas: cómo iniciar un proyecto de aprendizaje-servicio solidario*. Centre Promotor d'Aprenentatge -Servei (ApS)/Zerbikas.
- Red de Aprendizaje-servicio de las Universidades Catalanas (2019). *Hacer aprendizaje-servicio en la universidad*. Red de Aprendizaje-servicio de la Universidades Catalanas.
- Rubio, L. (2007). *Aprendizaje y servicio solidario. Guía de bolsillo*. Zerbikas.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N., Amar, H., Montes, R., Tapia, M. R. y Yaber, L. (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Natura-CLAYSS.

Análisis de la realidad y detección de necesidades en la puesta en acción del aprendizaje-servicio

M. GLORIA SOLÍS GALÁN
Universidad de Extremadura

DOLORES RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
Universidad de Almería

4.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo

Comenzamos este capítulo con el relato de nuestra propia experiencia en el estudio de la metodología de aprendizaje-servicio (ApS) y su incorporación en la tarea como docentes universitarias, no sin antes ubicarnos en nuestro pensamiento teórico y práctico como basamento que da coherencia a los procesos seguidos.

Iniciarse en esta práctica pedagógica no es tarea baladí, requiere todo un aprendizaje teórico y práctico, y, sobre todo, exige mantener como propósito fundamental la concesión de utilidad educativa y social al conocimiento que impartimos en las aulas, acompañando a nuestros estudiantes en su aprendizaje; de ahí la importancia del para qué de dichos aprendizajes. Un para qué que va encontrando respuesta en la búsqueda de relevancia y pertinencia social de los conocimientos que se van construyendo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, siendo este un factor clave, no es menos relevante la vinculación directa de dicho conocimiento con la necesidad de comprender el entorno que habitamos para poder mejorarlo, transformarlo.

Vivimos en una sociedad convulsa donde los «problemas reales» pasan inadvertidos o, quizá, hemos llegado a familiarizarnos

con ellos, a convertirlos en rutinarios y, en la mayoría de los casos, invisibles. Por ello, problematizar el conocimiento que impartimos en las aulas universitarias concediéndole un sentido educativo y social debe ser una tarea prioritaria. ¿Para qué quieren aprender nuestros estudiantes principios o conceptos sobre una determinada materia si no saben usarlos o aplicarlos para ir resolviendo las cuestiones que se presentan en la propia realidad? ¿Debe tener el conocimiento académico un uso social? Tomando como referentes las ideas explicitadas, el ApS se nos presenta como una metodología que da respuesta a estos interrogantes.

Siendo este el punto de partida, a lo largo de este capítulo presentamos algunas concreciones sobre la forma en que cada una de las autoras hemos vivido, sentido y experimentado el ApS, ubicadas como docentes en las universidades de Almería y Extremadura, haciendo hincapié en el análisis de la realidad y detección de necesidades como parte del proceso de la puesta en acción de esta metodología.

4.2. Los comienzos en la Universidad de Almería: el ApS vinculado a la docencia universitaria

En el contexto de la Universidad de Almería desde el año 2010, se empiezan a gestar inquietudes –entre algunos docentes– por conocer esta práctica pedagógica, haciendo incursiones en el planteamiento teórico, en su finalidad, en las experiencias que se publican, etc., y se producen las sinergias necesarias para comenzar a caminar por la senda del ApS vinculado a la docencia universitaria.

Un primer paso fue la participación en las jornadas sobre esta temática impartidas por Roser Batlle *Inclusión por el éxito educativo y el compromiso social. Transformando la escuela con y para la comunidad* (noviembre de 2010).¹ Se trataba de aunar, siguiendo los principios básicos de la metodología del ApS, contenido académico y servicio a la comunidad. Desde la perspectiva institucional, se pretende vincular la comunidad social y educativa de los centros escolares con la universidad.

1. Para más información: <http://www.roserbatlle.wordpress.com/>

Había mucha lectura por delante. Como dice el poeta, el camino se hace al andar, así que iniciamos la andadura. En este avanzar paulatino y, durante las clases en el máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa (curso 2010/11), compartía con el estudiantado algunas lecturas sobre la metodología de ApS que fueron sometidas a análisis y debate, y de donde salió una temática para el trabajo fin de máster (TFM) de uno de los estudiantes. Aquello empezaba a cobrar sentido: *El aprendizaje-servicio como práctica educativa que promueve relaciones colaborativas entre escuela-comunidad* era el título del primer TFM, con contenido explícito sobre ApS.

Como nos apunta la Red de Aprendizaje-servicio de las universidades catalanas:

Un TFG o un TFM vinculado al aprendizaje-servicio es un trabajo en la modalidad de proyecto de acción que se centra especialmente en dar respuestas a necesidades del contexto mediante un aprendizaje. Así, se pone el esfuerzo en la intervención práctica y se identifican las competencias que se están desarrollando. (ACUP, 2019, p. 12)

En un momento posterior, se incorpora el ApS en asignaturas de la titulación de Grado en Educación Infantil. Iniciábamos así, un camino –no exento de escollos– que abría distintas puertas y muchos interrogantes. Nos asaltaban algunas cuestiones a las que iríamos dando respuesta.

La primera era conceder sentido al desarrollo de competencias explicitadas en las guías de las asignaturas, para lo cual seguíamos la definición de la OCDE (2002):

DeSeCo define las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. Se consideran competencias fundamentales, aquellas competencias imprescindibles que necesitan todos los seres humanos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos. Las competencias fundamentales o «key competencies» son aquellas que son importantes para muchas áreas de la vida, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social.

La segunda era dar continuidad a la construcción del conocimiento desde la relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Como bien apunta Puig, «el aprendizaje-servicio es a la vez un método, un programa y una filosofía, y una forma de participación política» (Puig *et al.*, 2006).

Siguiendo a Contreras (1994, p. 131):

No es posible, pues, producir conocimiento teórico sobre la acción intencional de la enseñanza que no suponga una información que revierta de nuevo sobre la práctica, bien confirmando la actuación, bien discutiendo la adecuación entre las intenciones y las acciones, bien ofreciendo un conocimiento del funcionamiento de esa práctica que suponga una toma de conciencia, por parte de los prácticos, de su propio quehacer, bien ofreciendo una cobertura ideológica, etc.

Por último, tampoco podíamos perder de vista la naturaleza multidimensional y multidisciplinar de esta metodología que daría paso, posteriormente, a una propuesta de institucionalización del ApS (Furco, 2011; Rubio y Escofet, 2017).

Siguiendo estas premisas, la Innovación Educativa en Educación Infantil se convertía en el espacio curricular, en la materia nuclear para la puesta en marcha de proyectos de ApS. Una asignatura que se imparte en 2.º curso de la titulación de Maestro en Educación Infantil y que suponía un abordaje diferente para trabajar proyectos educativos, donde tanto la enseñanza como el aprendizaje tomaban un giro diferente a partir de la detección y análisis de una situación real (Hernández y Figueras, 2016).

Diseñar y poner en marcha un proyecto de ApS –como ya se ha expuesto anteriormente– no es tarea sencilla, requiere un proceso formativo acompañado de la reflexión personal para ir delimitando cada una de las fases y, al mismo tiempo, ir concediendo coherencia a cada una de ellas. Por otro lado, dichos proyectos son vivos y, por tanto, vinculados a la realidad; cada curso académico el grupo de estudiantes matriculados en la asignatura es diferente, así como los contextos socioeducativos donde se proyecta el servicio.

De este modo, aunque se sostiene en un proceso metodológico sistemático –de ahí la importancia de trabajar con una guía como referente– recogiendo las fases que lo articulan, hemos de contemplar la especificidad de los contextos sociales y educativos, las características de la institución desde la que se promue-

ve, el propio estudiantado, los contenidos que se abordarán, etc. En definitiva, todo un ensamblaje que nos hará mantener la coherencia a lo largo del proceso.

La literatura nos ilustra con numerosas aportaciones. Fuertes (2014), Bosch y Batlle (2006) y Puig *et al.* (2008) enfatizan tres etapas nucleares: planificación, ejecución y evaluación. Por su parte, Tedesco *et al.* (2006), mencionan procesos de reflexión, sistematización y evaluación, siendo la reflexión un acto transversal que debe conducir el proceso antes, durante y después del proyecto.

Se evidenciaba un aspecto clave en la planificación de un proyecto ApS: la detección de necesidades y diagnóstico de la realidad, a lo que dedicamos el siguiente apartado.

Qué necesidades podemos atender y cómo aprender a detectar e identificar las necesidades sociales en el contexto/entorno donde se van a desarrollar los aprendizajes y el servicio

De acuerdo con Puig *et al.* (2011), en los proyectos de ApS, el punto de partida es un diagnóstico de la realidad y de sus protagonistas, de manera que favorezca la detección y transformación del entorno. Así pues, la detección de aspectos susceptibles de mejora y transformación del entorno es el primer paso del estudio preliminar que nos ayuda a identificar y comprender el alcance de la problemática, así como las posibilidades de intervención para la mejora del contexto (Miró *et al.*, 2016). Uniendo reflexión y análisis con lo aportado por Miró y Molina, es muy importante que, tanto los docentes como los estudiantes sepamos en qué paradigma nos movemos para la detección de necesidades y la pregunta es: ¿cómo conocemos la realidad?

Nos quedaba claro que el paradigma donde nos ubicamos para este proceder es el paradigma interpretativo. Siguiendo a González Monteagudo (2001, p. 247), sus rasgos más definitorios son:

El concepto de realidad como algo construido; el énfasis sobre lo cualitativo; la visión dialéctica superadora del dualismo entre el sujeto que conoce y el objeto conocido y, por último, los criterios de credibilidad. Un enfoque de la investigación abierto, emergente, inductivo, holístico e implicativo.

Desde este posicionamiento, es necesaria la inclusión de estrategias sociopedagógicas que ayuden a los estudiantes a detectar y definir posibles problemáticas o situaciones no satisfactorias del entorno sociocultural en las que sea susceptible intervenir y mejorarlas y que configuren propuestas socioeducativas basadas en la construcción de procesos de colectivización y de fórmulas sociales para el bien común (Miró y Molina, 2017), promoviendo el interés y la participación del alumnado.

Las situaciones socioeducativas, objeto de alguna necesidad de mejora deben ser reales, abordables desde las competencias del alumnado y estar directamente relacionadas con la enseñanza y el curso que estudia. Al estudiantado de la asignatura de Innovación en Educación Infantil se les forma en las siguientes estrategias:

- Aprender a problematizar la realidad social donde sus aprendizajes serán puestos en juego.
- Entrenarse en el análisis de la realidad social. Para ello será necesario conocer algunas estrategias básicas de investigación: observación, entrevista, etc., y donde la investigación/acción se convierte en la estrategia metodológica por excelencia. La investigación-acción ofrece la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes; en esta perspectiva investigadora queda implícito que la práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla.
- Comprensión y descripción de la situación concreta o las situaciones problemáticas objeto de mejora y transformación.

En la asignatura que nos ocupa se les plantea a los estudiantes que vamos a elaborar un proyecto educativo siguiendo la metodología de ApS y con el siguiente objetivo: «Se tratará de pensar en temáticas basadas en problemas reales que hayáis vivido durante la experiencia de vuestras prácticas en escuelas infantiles y que consideréis que pueden ser objeto de mejora desde vuestra intervención como prácticos de la enseñanza». A partir de aquí fuimos realizando una lluvia de ideas y un debate posterior, dando forma y contenido a las problemáticas expuestas. Así, quedaron como definitivas:

- Hábitos saludables: alimentación/actividad física y consumo.
- Igualdad y en convivencia desde la infancia. coeducación; escuelas de paz.

- Habitar el planeta sin destruirlo: biodiversidad/medio ambiente/ecología.

Para ahondar en el conocimiento de cada una de estas temáticas, contamos con especialistas que nos ilustraron con su experiencia teórica y práctica.

El siguiente paso consistiría en aprender a describir la situación problemática y las mejoras posibles. Para ello debían seguir el siguiente guion para cada una de las propuestas:

1. Razón por la cual elegimos ese tema; por qué nos parece interesante llevarlo al ámbito de la escuela en Educación Infantil.
2. Estudio aproximado del contexto sociocultural y económico donde se desarrollará la propuesta.
3. Establecimiento de los objetivos y contenidos que se seleccionan para alcanzar los objetivos.
4. Diseño de las acciones educativas y sociales que se pondrán en marcha.
5. Propuesta para la evaluación y seguimiento del aprendizaje.

Los resultados de los trabajos realizados por los estudiantes en pequeños grupos, con ciertas diferencias entre sí, mantienen un gran valor educativo, tanto en el planteamiento teórico como en las propuestas de desarrollo mediante las acciones educativas correspondientes.

Los comienzos desde la Universidad de Extremadura

Desde mis inicios en la Universidad de Extremadura fui descubriendo en la práctica qué era ser docente de educación superior. Un par de años después descubrí el ApS de la mano de un compañero que comenzó a formar parte de nuestra universidad procedente de la Universidad de Almería. Especialmente enriquecedoras e ilustradoras fueron las jornadas que organizamos, junto con el Grupo Extremeño de Aprendizaje-Servicio, en 2018. Estas me permitieron descubrir esta metodología y manera de entender la educación desde una óptica ampliada, más social, más participativa y crítica. Incluso con más sentido, me atrevería a decir.

Mi bagaje formativo, como educadora social y después como pedagoga, será muy posiblemente el «culpable» de ello. Porque

el ApS actúa como puente y acerca aún más las dos realidades profesionales: la de la educación formal (la de los centros e instituciones educativas pertenecientes al sistema educativo) y la de la educación no formal (la de lo extraescolar y fuera del sistema educativo). Si nos limitamos al ámbito universitario, este nexo da sentido a la anteriormente conocida como «extensión universitaria», ahora «tercera misión» o «misión social», que nos habla de las relaciones que debe haber entre las instituciones educativas y la sociedad para la promoción de una ciudadanía orientada al bien común (García y Corrales, 2021). Desde un prisma más amplio, podríamos estar hablando de humanizar la educación y, en el marco del contexto presente, de sostenibilizar la educación.

Este proceso de humanización y sostenibilización curricular requiere que, como docentes, ayudemos a que el alumnado desarrolle aprendizajes competenciales que le sirvan como recursos personales útiles para resolver toda serie de situaciones y problemas reales en sus contextos profesionales y vitales. Esto bien queda recogido en la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015) y sus desarrollos posteriores para orientar la educación hacia la promoción de competencias para el desarrollo sostenible entre las que se encuentran: pensamiento sistémico, crítico, relacional, holístico y anticipatorio, así como un sentimiento de pertenencia y un compromiso con la comunidad que se apoyen en la compasión (Murga, 2015).

Veremos a continuación distintas vías de acercamiento al análisis de la realidad y la detección de necesidades como una de las estrategias clave para el desarrollo de dichas competencias en el estudiantado.

Cómo analizamos la realidad social y detectamos necesidades

El ApS es un método tanto para la educación formal como para la educación no formal que «se enmarca en la estructura organizativa de trabajo de las instituciones educativas de manera flexible y adaptada a cada situación» (Lucas y Martínez-Odría, 2012; como se cita en Lucas-Mangas, 2021, p. 28). Desde ambos ámbitos de la educación, antes de definir la intervención educativo-social debes partir de un proceso de análisis del contexto y las personas con las que vas a trabajar para personalizar las acciones

y, de esta forma, maximizar las posibilidades de éxito en la respuesta a las necesidades educativo-sociales de la persona.

Igualmente, en los proyectos de ApS, el análisis de la realidad social y la detección de necesidades son un elemento pedagógico característico e imprescindible, así como lo son la implicación y protagonismo del alumnado a través de su participación. Su importancia ha quedado recogida en la *Rúbrica de autoevaluación de proyectos de ApS* desarrollada por Rubio *et al.* (2015), la cual se organiza en doce dinamismos o elementos pedagógicos agrupados en tres categorías (básicos, pedagógicos y organizativos) y cuatro niveles (que van desde la presencia ocasional, mínima y no organizada del dinamismo a su máxima presencia o implicación). De esta forma, Rubio *et al.* (2015) identifican como dinamismos básicos aquellos que constituyen el núcleo central o razón de las experiencias de ApS, esto es: las necesidades sociales, el servicio, su sentido social y los aprendizajes. Asimismo, entre ellos, las necesidades sociales son el punto de partida de los proyectos ApS y se definen como «situaciones de carencia, injusticia o dificultad detectadas que invitan a comprometerse en la mejora de la calidad de vida de personas, comunidad o entorno» (Maslow, 1954; Malinowski, 1981; citado en Rubio *et al.*, 2015, p. 117).

Atendiendo a la rúbrica, en los proyectos de ApS, el acercamiento a las necesidades puede darse de cuatro formas en función de su presencia o grado de implicación de las personas participantes en su análisis, determinación y priorización de cara a la acción de servicio. Así, diferenciamos entre:

- Necesidades ignoradas: las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto.
- Necesidades presentadas: los educadores y las entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes.
- Necesidades decididas: los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas.
- Necesidades descubiertas: los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en

el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.

Aunque, como venimos diciendo, en todos los niveles, las necesidades son el punto de partida de los proyectos de ApS, la diferencia entre niveles radica en el grado de participación e implicación de los participantes en este proceso, así como la cantidad de actividades y el tiempo dedicado a este proceso (Bradshaw, 1972; citado en Rubio *et al.*, 2015). De hecho, como nos indica el equipo de autoras y autores de la rúbrica, lo más deseable es procurar el mayor grado de implicación en el análisis, así como en el conjunto de las actividades del proyecto, puesto que esto determina una mayor motivación y compromiso del alumnado con el proyecto. Para lograrlo, nuestro rol como docentes deberá ser facilitador y acompañar el proceso mediante la planificación de tareas, la generación de espacios de participación, la delegación de responsabilidades, la animación de la iniciativa de los jóvenes y la confianza en sus posibilidades.

4.3. Técnicas de investigación y diagnóstico social participativo aplicadas a los proyectos de ApS

Debemos, por tanto, motivar la implicación y el compromiso en el estudiantado, así como de las personas participantes. Es en este sentido que cobran importancia la metodología de investigación e intervención social y las técnicas de investigación participativa o técnicas de diagnóstico social participativo (DSP).

La investigación-acción-participación (IAP) como el método de investigación participativa por excelencia, cuyas características son (Francés *et al.*, 2015, p. 65):

- unir la reflexión a la acción, por trascender la dicotomía objeto (investigado)
- sustituir el sujeto (investigador) por la relación sujeto-sujeto;
- romper la asimetría de los actores de la comunidad (políticos, técnicos/expertos, ciudadanía);
- intervenir en la génesis social de los fenómenos, y no solo en sus síntomas o en sus efectos;

- definir los objetivos de la investigación por las necesidades de la ciudadanía afectada por el problema;
- establecer la finalidad del estudio como la transformación de la situación-problema que afecta a la ciudadanía, entendiendo la comunidad como el principal agente transformador.

Por su parte, el DSP es un proceso de elaboración y sistematización de información que implica conocer y comprender en profundidad los problemas y necesidades (el contexto determinado en el que producen, sus causas, su evolución en el tiempo, los factores condicionantes y de riesgo y sus tendencias previsibles), permitiendo definir prioridades y estrategias de intervención empleando criterios de viabilidad y factibilidad según los medios disponibles, las influencias y actores sociales involucrados (Aguilar y Ander-Egg, 2001). Esto implica que, si queremos promover la mayor implicación de los participantes de la experiencia de ApS (nuestro alumnado), estos no solo deben descubrir las necesidades a través de un estudio o investigación sobre los problemas sociales, sino que además deberán comprenderlos de cara a la acción. Para ello, deberemos procurar que el estudiantado recorra dos fases en este proceso a través de las cuales de respuesta a interrogantes clave (Aguilar y Ander-Egg, 2001, p. 20):

- Estudio/investigación social: conocer/identificar a través del estudio o la investigación (fase descriptiva) los problemas y necesidades sociales dentro de un contexto determinado.
 - Cuáles son los problemas (en un análisis sincrónico y diacrónico de estos), el porqué de esos problemas en una situación determinada.
 - Cuál es el contexto que condiciona la situación-problema estudiada. (Hasta aquí, todo esto podría ser parte del estudio/investigación).
- Comprensión de la realidad social (fase interpretativa o de diagnóstico).
 - Cuáles son los recursos y medios disponibles (o a los que se puede acceder a medio plazo) para resolver estos problemas.
 - Cuáles son los factores más significativos que influyen, condicionan o determinan la situación, y los actores sociales implicados en la misma.

- Cuáles son las tendencias previsibles en el futuro, cómo se prevé que puede ir evolucionando la situación, según las diversas opciones de intervención y no intervención en ella,
- Qué decisiones hay que adoptar acerca de las prioridades y estrategias de intervención.
- Cuáles son los factores contingentes que condicionan la viabilidad y factibilidad de una intervención social

Ambas fases, tanto la de investigación como la de diagnóstico, nos tienen que ayudar a cumplir la propia finalidad del diagnóstico: saber qué pasa y saber qué hacer. De ahí se desprenden dos propósitos del diagnóstico (Aguilar y Ander-Egg, 2001, p. 29): servir de base para programar acciones concretas y proporcionar un cuadro de situación que sirva para seleccionar y establecer las estrategias de actuación.

Estos dos aspectos son imprescindibles y coherentes con los proyectos de ApS, ya que en ellos «los alumnos deben analizar el contexto comunitario en el que viven y comprometerse en su desarrollo, transformación y mejora» (Rubio, 2009, p. 100; como se cita en Traver *et al.*, 2018, p. 21). Por este motivo, las técnicas de DSP permiten al alumnado analizar críticamente la realidad observada y permiten iniciar procesos de «concientización» (Freire, 1974; citado en Aguirre *et al.*, 2018 y Traver *et al.*, 2018), tomando conciencia crítica de la propia realidad y para motivar el emprendimiento de acciones justas para el cambio. Por ello, desde los entornos educativos, el uso de estas técnicas favorece el empoderamiento ciudadano y la democratización de la educación (Aguirre, 2012, como se cita en Aguirre *et al.*, 2018).

Como indica Lucas-Mangas (2021, p. 120-121), en este proceso nos pueden ayudar el uso de estrategias, técnicas y dinámicas tan diversas como...

...análisis y síntesis de lecturas de documentos aplicados a posibles ámbitos de intervención, presentaciones grupales sobre el trabajo que se va realizando a través de diversos medios de comunicación social, mapear, sentirse parte de su comunidad, estudio de casos, situaciones-problema, historias de vida, demostraciones, expresiones artísticas (artes visuales, música, literatura, danza, teatro, cine), debates, simulaciones, técnicas creativas de toma de decisiones

como la tormenta de ideas, el grupo nominal, árbol de problemas, CANVAS, *design thinking*..., grupos focales o de discusión, establecer vínculos directos con los socios comunitarios, bien organizando talleres conjuntamente u otro tipo de encuentros con las organizaciones, instituciones y entidades sociales.

Tanto para motivar la participación del alumnado en la identificación-definición del problema y la evaluación de necesidades, podemos emplear métodos cualitativos y cuantitativos (Francés et al, 2015; Folgueiras-Bertomeu, y Ramírez, 2017; Lucas-Mangas, 2021) (ver tabla 4.1).

Tabla 4.1. Técnicas de investigación participativa²

Técnicas de investigación participativa para la creatividad social	
Técnicas para la negociación inicial de objetivos y construcción participada del proyecto	Grupo focal (focus group)
	Sociograma
	Mapa cognitivo
	Observación participante
Técnicas para el autodiagnóstico	Entrevistas y grupos de discusión
	Técnicas biográficas
	Fotovoz (<i>photovoice</i>)
	Análisis DAFO
	Encuesta participativa
	Encuesta deliberada
	Jurado ciudadano
Técnicas para la programación e implementación de acciones	Árbol de problemas y soluciones
	Flujograma situacional
	Talleres de futuro
	European Awareness Workshop (EASW) Scenari

Elaboración propia a partir de Francés et al. (2015).

2. A estas técnicas podríamos incluir otras como técnica de análisis documental y de indicadores sociales, la rueda socrática o el mapeo social o cartografía escolar (Lucas-Mangas, 2021; Traver et al., 2018).

Como señalan Traver *et al.* (2018 p. 27-28):

Mediante el uso de las técnicas de DSP, el ApS profundiza en su dimensión comunitaria y territorial, ya que:

- Abre las posibilidades y potencialidades de sus propuestas educativas (ApS) a todos los sectores de su comunidad al participar de manera dialógica en el análisis del contexto comunitario propiciando el compromiso en su desarrollo, transformación y mejora. La utilización de técnicas de diagnóstico social participativo en los contextos escolares posibilita avanzar en este propósito (Castro *et al.*, 2007; Aguirre, Sales y Escobedo, 2014). En nuestro caso, utilizamos el DSP como herramienta de transformación (Marchioni, 2001; Villasante, 1998) y también como instrumento de «concientización», que posibilita el empoderamiento ciudadano y la transformación social (Aguirre *et al.*, 2017). Las fases de detección, análisis y priorización de las necesidades vienen caracterizadas por el análisis crítico de la realidad observada. Las técnicas de DSP utilizadas en ellas ofrecen un contexto educativo idóneo para iniciar procesos de «concientización» (Freire, 1974) de las personas participantes, al tomar conciencia crítica de la propia realidad con el ánimo de emprender acciones justas para su transformación y mejora. Permiten, desde una orientación comunicativa, realizar una discusión mediante la negociación y discusión horizontal de las interpretaciones de todas las personas participantes, orientadas por criterios de validez argumentativa y no por pretensiones de poder. Con ella los participantes se posicionan como dueños de su propia información, pudiendo realizar una reflexión crítica sobre la imagen construida con la información recogida con anterioridad.
- El objetivo principal de estas técnicas es facilitar espacios de reflexión colectiva para iniciar procesos crecientes de participación-comunitarios que incluyan detección de problemas y planificación de soluciones (Martínez 1995, Lobillo, 2002; Moliner, 2012). Estas dinámicas permiten que quienes participan puedan probar su propia capacidad de producir y ejecutar sus ideas, criterios o acciones y que esta capacidad pueda crear un proceso colaborativo y organizativo permanente en el tiempo. Para que esto sea posible han de promover el diálogo y la discusión desde la comunicación horizontal y el estímulo del potencial crítico y creativo de los participantes. Tras la reflexión sobre las propias

prácticas es el momento de decidir en grupo cuáles son nuestras prioridades y qué elección realizamos para poder llegar a configurar un plan de acción. Mediante las dinámicas de DSP cada persona, de forma individual, y el grupo, de forma general, argumentará sus valoraciones en cuanto a las necesidades que han surgido. Mediante la técnica del *photovoice* (Wang, 1999), la comunidad captura y refleja a través de la fotografía las necesidades y sueños que persigue, realizando así una evaluación participativa de sus necesidades. Posteriormente, con la técnica de la rueda socrática (Chevalier *et al.*, 2013), se promueve la reflexión crítica a través del diálogo en grupo a partir de las diferentes fotografías realizadas por los miembros de la comunidad. Es importante remarcar que el uso de las técnicas del DSP y, en concreto, el *photovoice* y la rueda socrática, facilitan la incorporación de todas las voces del grupo y, en concreto, la del alumnado.

- Empodera y visibiliza las voces más silenciadas de la comunidad educativa: alumnado y familias. En estudios previos basados en el DSP, hemos observado que hay una voz que a menudo queda silenciada: la del alumnado. Para favorecer la creación de escuelas más democráticas y participativas es importante tener en cuenta su voz ya que aporta una visión más completa y compleja sobre la realidad vivida en las escuelas y las prácticas que en ellas desarrollamos.

4.4. Nuestra experiencia en la aplicación de métodos y técnicas de investigación y diagnóstico social participativo

Los métodos y técnicas de diagnóstico participativo tienen su origen en la intervención sociocomunitaria y, como señalan Traver *et al.* (2018), la participación ciudadana y el desarrollo comunitario están implícitos en su uso. Por eso su empleo en los proyectos de ApS, además de ser coherente en sus finalidades y propósitos, permite a los participantes tomar conciencia de la realidad y dinamizar procesos de toma de decisiones sobre acciones de servicio que se orienten a la transformación de la realidad.

Sobre esta base, se han empleado varias técnicas para procurar que el alumnado de la Universidad de Extremadura se acerca-

se al análisis de problemáticas vinculadas, su comprensión crítica y motivar la acción.

- **Design thinking (pensamiento de diseño):** El uso de esta metodología en el ámbito educativo está muy expandido, así como ha sido utilizada en diferentes proyectos de ApS. De forma resumida, consiste en implementar un proceso analítico y creativo que se orienta a generar ideas innovadoras, así como experimentar y crear prototipos o generar soluciones que den respuesta a diversos problemas y necesidades reales desde su entendimiento y enfatizando la empatía con las personas a las que afecta (Ramos y Wert, 2015; Razzouk y Shute, 2012). En nuestro caso, nos permitió acercar al alumnado del grado de Maestros/as de Educación Infantil a la problemática de la temprana aparición de los estereotipos de género en la infancia desde las asignaturas de Didáctica General y de Investigación, Evaluación e Innovación Educativa (Solís-Galán, 2020, 2021). A través de sus distintas fases, el alumnado participante pudo investigar el problema, analizar y entender las necesidades y generar ideas para darles solución.
- **Método del marco lógico (MML):** es una herramienta para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos. Su énfasis está centrado en la orientación por objetivos, la orientación hacia grupos beneficiarios y el facilitar la participación y la comunicación entre las partes interesadas (Ortegón *et al.*, 2005, p. 13). Por todo ello, se utilizó para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de la intervención social el alumnado de la asignatura de Organización y Gestión de Servicios Educativo-sociales del grado de Educación Social (Solís-Galán y López-Andrada, 2021) se aproximó a la realidad de las entidades del tercer sector de su entorno próximo y pudo implicarse en un servicio de investigación sobre el impacto de la crisis económica en las entidades sociales y el estudio de alternativas de solución estratégica para mejorar su funcionamiento y aumentar su capacidad de respuesta.
- **Photovoice (fotovoz):** esta técnica cualitativa viene siendo muy utilizada en la investigación-acción participativa y en el análisis de necesidades en múltiples disciplinas incluida dentro de las denominadas metodologías visuales y participativas (Rose, 2001; como se cita en Meirinho, 2014). Entre sus fina-

lidades se encuentra promover la justicia social y facilitar el cambio (concienciar, mejorar o transformar) (Sanon *et al.*, 2014). En nuestro caso, se eligió como técnica para llevar a cabo un estudio de la accesibilidad del Campus Universitario mediante una evaluación participativa a través de una dinámica de análisis y reflexión crítica sobre fotografías tomadas por el propio alumnado de la asignatura Escuela Inclusiva del grado de Educación Primaria, mención de Pedagogía Terapéutica (Suárez-Lantarón y Solís-Galán, 2022).

En todos estos casos, las técnicas resultaron útiles para llevar a cabo las funciones y tareas del diagnóstico social (Aguilar y Anger-Egg, 2001), implicando al alumnado en las fases de detección, análisis y priorización de necesidades:

- Identificar las necesidades, problemas, centros de interés y oportunidades de mejora existentes en un determinado contexto, área o sector.
- Identificar factores causales o determinantes, factores condicionantes y de riesgo para responder al porqué de esos problemas, intentando comprender sus causas y efectos.
- Establecer el pronóstico de la situación en el futuro inmediato informando sobre las capacidades, fortalezas y oportunidades de mejora que presenta la situación.
- Identificar recursos y medios existentes y potenciales (internos y externos) según el tipo de atención necesaria.
- Determinar prioridades de intervención en relación con las necesidades y problemas detectados según criterios de consenso.
- Fundamentar y establecer estrategias de intervención de acuerdo con las personas afectadas para enfrentar con éxito los problemas identificados.
- Dar cuenta de los factores que pueden aumentar la factibilidad de dicha intervención a través de un análisis de contingencias.

4.5. Reflexiones finales

Para Meneses, «las impresiones recogidas de los estudiantes fueron lo más sorprendente: algunos niños aseguraron que nunca se habían parado a pensar en lo que ocurría en su barrio, en gran parte

porque nunca nadie se lo había preguntado». Esta afirmación recogida en un artículo de prensa reciente,³ bien podía haber sido un activador y motivador de nuestro discurso en este apartado. Sin embargo, finalmente lo citaremos para provocar la reflexión. Leyendo estas palabras solo podemos preguntarnos: ¿cómo podemos pretender que alumnos y alumnas observen, analicen, empaten y se involucren con su entorno si nunca les preguntamos?

Después de lo visto hasta ahora, y cómo vía de búsqueda de una respuesta a esta cuestión, recuperamos a Freire (1970, citado en Chiva *et al.*, 2016) y cuatro ideas básicas de su pensamiento presentes en el ApS:⁴

- Educar es conocer críticamente la realidad.
- Educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad.
- Educar es formar sujetos de dicho cambio.
- Educar es diálogo.

Debemos, por tanto, generar oportunidades para que el alumnado, en su proceso formativo, desarrolle las competencias que le permitirán pensar críticamente y desmitificar la realidad para cuestionar si «lo dado» es lo que «debe ser» y «ser capaces de pensar en un futuro diferente», así como adoptar un pensamiento utópico para dibujar un «horizonte de un futuro inédito pero deseable» que actúe como «factor dinamizador y de cambio social» (Aguilar y Anger-Egg, 2001, p. 28). Hablamos de dar sentido a lo que aprendemos y dárselo para crecer como personas mientras que experimentamos situaciones que nos hacen identificarnos y empoderarnos como agentes de cambio para transformar y mejorar lo colectivo, medio en el que nos desarrollamos como miembros de una sociedad.

Para ello, como indica Freire (2012), educadores y educadoras debemos «desafiar al educando a pensar críticamente la realidad social, política e histórica en la que vive» (p. 52). Este será el

3. Meneses, N. (2021, 15 de julio). ApS: alumnos comprometidos y listos para cambiar el mundo. *El País*. <https://elpais.com/economia/formacion/2021-07-15/aps-alumnos-comprometidos-y-listos-para-cambiar-el-mundo.html>

4. El pensamiento de Freire, junto con el de Dewey, tuvo una fuerte incidencia en el nacimiento del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos y en otras partes del mundo (Seeman, 1990; Brown, 2001; Bean, 2000-2001; Deans, 1999; 2000; citado por Tapia, 61).

camino para la transformación del mundo en contraposición a la acomodación, la aceptación y el inmovilismo ante «una realidad considerada intocable» (p. 70). Dicho reto formativo debe ser reflejo de la creencia en «la capacidad del ser humano de evaluar, comparar, elegir, decidir y, finalmente, intervenir» (p. 71) y, coherentemente, provocar situaciones de aprendizaje que permitan al estudiantado ejercer su capacidad de pensar, de indagar, de dudar, de experimentar alternativas de acción y su derecho de aprender a decidir decidiendo.

Por ello, siendo el ApS una pedagogía y metodología afín a estos principios y fines, esperamos que el contenido del presente capítulo os oriente y motive para plantear propuestas educativas interesantes, participativas y motivadoras que, a su vez, inicien procesos de concientización (Freire, 1974) de las personas participantes, al tomar conciencia crítica de la propia realidad con el ánimo de emprender acciones justas para su transformación y mejora (Traver *et al.*, 2018, p. 27).

Referencias bibliográficas

- ACUP (2019). *Hacer aprendizaje-servicio en la universidad*. Barcelona.
- Aguilar, M. J. y Anger-Egg, E. (2001). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología* (2.ª ed.). Lumen.
- Aguirre, A., Benet-Gil, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A. y Traver-Martí, J. A. (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Universitat Jaume I.
- Ares-Pernas, A. y Abad, M. (2020): Metodologías e herramientas útiles para desenvolver un proxecto de aprendizaxe-servizo. En: De la Torre Fernández, E. (ed.) (2020). Contextos universitarios transformadores: boas prácticas no marco dos GID. *IV Xornadas de Innovación Docente* (pp. 265-280). Cufie/Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/26016>
- Chiva, Ò., Gil, J., Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El aprendizaje-servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-servicio*, 2, 70-94. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.4>
- Folgueiras, P., y Ramírez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en

- aprendizaje-servicio. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10 (2), 64-78. <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.218069>
- Francés, F. J., Alaminos, A., Penalva, C. y Santacreu, Ó. A. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. PYDLOS.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Fuertes, M. T. (2014). Modelo de sistematización en los proyectos sociales de ApS. *Historia y Comunicación Social*, 19, 175-186. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45124
- García-Gutiérrez, J. y Corrales Gaitero, C. (2020). Las políticas supranacionales de educación superior ante la «tercera misión» de la universidad: el caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 256-280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- González-Monteaugudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, 15, 227-246. <https://bit.ly/3LXiKN6>
- Hernández-Escolano, C. y Figueras-Maz, M. (2016). El aprendizaje-servicio como estrategia de innovación social en la UPF: la perspectiva del profesorado. *Educación y Diversidad*, 10 (2), 87-100. <https://bit.ly/3roCS1e>
- Lucas-Mangas, S. (2021). *Aprendizaje-servicio en la universidad. Desarrollo de proyectos emprendedores socialmente responsables con la comunidad*. Dykinson.
- Martín, X. y Puig, J. M. (2017). Aprendizaje-servicio: conceptualización y elementos básicos. En: Rubio, L. y Escofet, A. (coords.). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 11-20). Octaedro/ICE-UB.
- Meirinho, D. (2014). Desafíos y limitaciones asociadas al uso de fotografía como herramienta de participación con jóvenes. Estudio de caso Olhares em Foco. En: *Audiencias juveniles y cultura digital* (pp. 211-228). Institut de la Comunicació.
- Miró, D., Carrera, X. y Molina, F. (2016). El paseo a la deriva o paseo narrado como herramienta pedagógica en la detección de necesidades del contexto en un proyecto de aprendizaje-servicio y transferencia tecnológica participativa en la formación inicial de maestros. En: Santos, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (eds.). *Actas del VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-servicio Universitario* (pp. 573-580). Campus Vida.
- Miró-Miró, D. y Molina-Luque, F. (2017). Aprendizaje-servicio (ApS): educación, desarrollo comunitario y calidad de vida. En: Molina-

- Luque, F. y Gea-Sánchez, M. (coords.). *Educación, salud y calidad de vida. Nuevas perspectivas interdisciplinares e interculturales* (pp.137-149). Graó.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13 (19), 55-83. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/3UFe9TK>
- Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X., y 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. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18609>
- Rubio, L. y Escofet, A. (coords.). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro/ICE-UB.
- Sanon, M. A., Evans-Agnew, R. A. y Boutain, D. M. (2014). An exploration of social justice intent in photovoice research studies from 2008 to 2013. *Nursing Inquiry*, 21 (3), 212-26. <https://doi.org/10.1111/nin.12064>
- Solís-Galán, M. G. (2020). «Like a girl. Stop pygmalion»: una experiencia de aprendizaje-servicio para capacitar al profesorado para promover la igualdad de género desde la educación infantil. En: *Teoría y práctica del aprendizaje-servicio en la universidad* (pp. 211-223). Universidad de Almería.
- Solís-Galán, M. G. (2021). Evaluación de diseño de una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado de educación infantil en su primer ciclo de mejora. En: *Aprendizaje-servicio en la universidad: un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 195-209). Octaedro.
- Solís-Galán, M. G. y López-Andrada, C. (2021). El aprendizaje-servicio como estrategia didáctica para la profesionalización, la sostenibilidad y la transformación social. una experiencia en el grado de educación social. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 40 (1), 73-86. <https://bit.ly/3LLForL>
- Suárez-Lantarón, B. y Solís-Galán, M. G. (en prensa). Fotovoz y accesibilidad. Una experiencia de innovación educativa. En: D. Cobos et al. (eds.). *Educar para transformar: innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos educativos*. Dykinson.

- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.
- Tedesco, J. C., Hernaiz, I., Tapia, M. N. y Rial, S. (2008). *Educación solidaria. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Eudeba.
- Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2018). El aprendizaje-servicio desde una orientación sociocomunitaria. En: O. Chiva Bartoll y M. Pallarès Piquer (coords.). *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor* (pp. 19-34). Egregius.

Servicio: el elemento diferencial que da sentido a la situación de aprendizaje

M. GLORIA SOLÍS GALÁN
Universidad de Extremadura

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS
Universidad de Almería

5.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo

Cuando decides emprender un proyecto de aprendizaje-servicio (ApS), te asaltan varias preguntas; entre ellas, puede que una de las más importantes sea: ¿qué tipo de acción de servicio pueden hacer mis estudiantes que conecte con los aprendizajes que deben realizar en mi asignatura?

El germen de un proyecto puede ser de distinto tipo. En ocasiones procederá de una necesidad propuesta por nosotros como docentes o por una entidad social; otras veces, de una necesidad descubierta por el estudiantado y el profesorado fruto de la exploración del contexto o una investigación. En algunos casos, el alumnado decidirá sobre qué problemática intervenir tras llevar a cabo un diagnóstico y priorización, o bien podrá ser receptor de la demanda. Sea como fuere ese origen, el tipo de acción que se lleve a cabo para procurar dar solución al problema o necesidad tomará distintas formas y condicionará todo el proceso de preparación antes de la ejecución del servicio.

De hecho, el servicio condicionará el impacto del proyecto tanto en los resultados de aprendizaje del estudiantado como en el efecto en las necesidades sociales de las comunidades. Por tanto, un servicio adecuado y de alta calidad determinará la calidad holística del proyecto. En caso contrario:

Sí no se hace bien, podría tener impactos negativos que se traducirían en una comprensión simplista de los problemas sociales, en ignorar los bienes de la comunidad y su potencial, en el desvío de recursos y detrimento del desarrollo de competencias tanto académicas como ínter e intrapersonales de los estudiantes. (Eby, 1998; Gardinier, 2017; como se cita en Camilli *et al.*, 2018, p. 26)

En este capítulo encontraréis distintas posibilidades de acción y tipos de servicio que pueden llevarse a cabo por el estudiantado en las experiencias de ApS, así como algunas claves para discernir qué es ApS (y qué no lo es) y procurar la máxima calidad¹ de la experiencia, permitiendo «la formación de profesionales más competentes y motivados y ciudadanos más activos, responsables y participativos, y para la capacidad de resolver problemas reales de la comunidad y corregir desigualdades de la sociedad» (Camilli *et al.*, 2018, p. 18).

5.2. Identificando posibilidades de acción: tipología de proyectos de aprendizaje-servicio (ApS)

Cuando, como docentes, nos planteamos introducir el ApS en nuestra propuesta de trabajo en el aula, pueden surgirnos dudas en cuanto a cómo hacerlo y, en concreto, qué hacer o si «esto del ApS» difiere en mucho de lo que venimos haciendo ya en el aula.

En estos momentos iniciales, incluso nos podremos plantear si existen o no diferencias sustanciales en cuanto a otro tipo de diseños de experiencias formativas que pretenden provocar aprendizaje a través un trabajo práctico o de campo, o bien, a través de la implicación y participación en una acción de voluntariado puntual o de forma sostenida. Ambas, prácticas habituales en los centros educativos intracurricularmente o extracurricularmente. Como veremos más adelante, esta viene siendo una de las diferenciaciones principales para definir lo que es y no es ApS (Furco, 1996, citado en Rilo-Pérez y Peña-Cabañas, 2020; Tapia, 2006; citados en Gezuraga y García-Pérez, 2018).

1. Para más información sobre la calidad en las prácticas de ApS, ver: Manual para docentes y estudiantes solidarios. *Natura-CLAYSS*, 2013, p. 22). https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf

Igualmente, nos podemos preguntar si no estamos poniendo un nuevo nombre para hablar de otras metodologías vinculadas al aprendizaje experiencial como aprendizaje basado en problemas (ABProb), el aprendizaje basado en proyectos (ABProy) o el aprendizaje basado en retos (ABR) (Gezuraga y García-Pérez, 2018, 2020).

La respuesta es sencilla. Como vemos en la tabla 5.1, el ApS guarda rasgos comunes con enfoques metodológicos experienciales alineados con la pedagogía de Dewey (Gezuraga y García-Pérez, 2018, 2020; Santos Rego *et al.*, 2021). Sin embargo, lo que diferencia a un proyecto de ApS de otro tipo de proyecto o práctica educativa orientada hacia el aprendizaje experiencial es, en su base, el servicio y su sentido o vinculación con la necesidad o problema social sobre la que se pretende actuar, movilizándolo para ello los aprendizajes que el alumnado debe adquirir. Es decir, su valor añadido radica, precisamente, en ser un «aprendizaje por proyectos con fin solidario» o con proyección social, donde confluyen dos intencionalidades tradicionalmente entendidas desde la dicotomía: la académica y la social (Gezuraga y García-Pérez, 2018, p. 26). Por ello, el ApS no se entiende en sí mismo sin una contribución a la comunidad, un propósito comunitario de transformación social (Gezuraga y García-Pérez, 2020) y, por tanto, de utilidad social (Mendía, 2017). Motivos por los que el ApS también se puede considerar una experiencia educativa que fusiona el aprendizaje basado en proyectos (ABProy) y el aprendizaje comprometido con la comunidad (Community-Engaged Learning).²

Tabla 5.1. Presencia transversal de la pedagogía de Dewey en ABP, ABR y ApS

Rasgos de la experiencia educativa	Metodologías de aprendizaje experiencial		
	ABProb	ABProy	
		ABRetos	ApS
Principio de continuidad	=	=	=
Principio de interacción reflexión acción	=	=	=

2. Tomamos el término «aprendizaje comprometido con la comunidad» (*community engaged learning*, CEL) para destacar su proyección social. Sin embargo, recomendamos ahondar más en este término y su significación, puesto que puede emplearse como sinónimo del ApS o bien actuar como término paraguas que abarcar más tipos de prácticas de enseñanza y aprendizaje con impacto social (Smith-Tolken y McKay, 2019).

Aprender a aprender	Sí	Los educandos siempre eligen su desafío.	El grado de consecución depende en cada proyecto.
Proyección social	No, porque suelen ser casos	Depende de quiénes sean los socios y el fin (¿bien común?).	Por definición, el servicio es solidario. Y se da reciprocidad con la comunidad.
Rol de educador/a	Guía	+ Acompañante	+ Liderazgo prosocial

Fuente: Adaptación de Gezuraga y García-Pérez (2018, p. 26).

Veremos ahora con algo más de detalle el mencionado «cuadrante del aprendizaje-servicio» y cómo poder utilizarlo para transitar hacia él desde otro tipo de prácticas educativas.

Cuadrante ApS: qué es y qué no es aprendizaje-servicio

Al inicio, todas las personas participantes en un proyecto se preguntan qué es realmente el ApS, entre otras razones, porque muchos actores provienen de experiencias sociales o educativas previas similares o simplemente pretenden encontrar en esta metodología respuesta a sus necesidades. Eso hace imprescindible clarificar el concepto de ApS de las otras actividades, ya sean de servicio o educativas, precisamente para evitar excesivo énfasis en un aspecto u otro; es decir, promover o procurar más aprendizaje que servicio o viceversa.

Esto ocurre, por un lado, cuando una entidad del Tercer Sector de Acción Social (TSAS) reclama o invita a centros educativos a participar en sus proyectos con el objetivo de captar meramente voluntarios, sin más compromiso con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto es, el acento se encuentra en el «servicio» asociándose con otros tipos de actividades como el voluntariado, servicio comunitario, colaboración social o participación ciudadana. Por otro lado, también sucede que profesorado, a veces con larga trayectoria y experiencia en otras metodologías como el aprendizaje basado en problemas, basado en proyectos, o meramente en diferentes formas de prácticas de enseñanza, relega u olvida el servicio para centrarse solamente en el «aprendizaje».

En este sentido, uno de los primeros esfuerzos de clarificación del concepto de ApS vino de la mano de Andrew Furco (1996)

cuando reclamaba una aproximación equilibrada inspirándose en Sigmon. Este último definía esta metodología dentro de una tipología con diferentes planteamientos sobre educación experiencial. De este modo, encontraba cuatro clases en función si se atendía más o menos al «servicio» o al «aprendizaje» (ver tabla 5.2). Además, Nieves Tapia (2006) tuvo el acierto de asociar cada uno de los cuatro tipos a diferentes programas educativos o actividades, resultando así que más aprendizaje y menos servicio resulta ser «trabajo de campo»; menos aprendizaje y más servicio es más bien voluntariado o servicio a la comunidad; menos aprendizaje y menos servicio se vincula con iniciativas solidarias asistemáticas y aisladas, y, finalmente, cuando se apuesta por más aprendizaje y servicio simultáneamente nos encontramos con el ApS.

Tabla 5.2. Tipologías de servicio y aprendizaje según Sigmon

Aprendizaje/servicio	Principales objetivos (programas)
APRENDIZAJE-servicio	Prima el objetivo educativo; el servicio es secundario (trabajo de campo, prácticas, aprendizaje basado en problemas, etc.).
Aprendizaje-SERVICIO	Priman los resultados de servicio; los objetivos educativos son secundarios (servicio a la comunidad o voluntariado).
Aprendizaje-servicio	Los objetivos de servicio y educativos están completamente separados (iniciativas solidarias asistemáticas).
APRENDIZAJE-SERVICIO	Los objetivos educativos y de servicio son igual de importantes y se refuerzan para todos los participantes (ApS).

Fuente: Furco (1996), adaptado por Tapia (2006, p. 26); Rilo-Pérez y Peña-Cabañas (2020, p. 933).

En definitiva, este cuadro deja claro lo que no es ApS (trabajo de campo, voluntariado, iniciativas solidarias, etc.) y algunas de las características más importantes de lo que es. Básicamente, es una metodología donde existe un equilibrio en la importancia entre «aprendizaje» y «servicio» en un diálogo entre las necesidades sociales articuladas en el currículum y los conocimientos curriculares aplicados a las demandas de la sociedad, y en el que se refuerzan o benefician todas las partes. Tal vez la metáfora más acertada de lo que es el ApS, lo ha aportado Roser Batlle en infinidad de charlas, conferencias, y cursos por todos los rincones de España y el extranjero, cuando señala que, si el aprendizaje es el tomate y el servicio el pan, el ApS sería como el «pan tumaca». Es decir, una perfecta mezcla donde ambos son tan importantes

como imprescindibles pero que juntos crean un succulento y apetitoso plato.

Sin embargo, esta herramienta no solo sirve para diferenciar el ApS de otros tipos de prácticas. También es un recurso para transformar dichas prácticas en proyectos de ApS indicándonos la estrategia para hacerlo (ver tabla 5.3). De tal forma que debemos aumentar la articulación de las acciones de servicio con los aprendizajes, o bien incrementar la aplicación de los conocimientos al servicio de las necesidades sociales atendidas por el proyecto (CLAYSS, 2020). Este puede ser el caso de una experiencia de voluntariado que sirva como punto de partida para una experiencia de ApS, siempre que se conecte con los objetivos y los contenidos curriculares y el alumnado pueda responsabilizarse y participar en la toma de decisiones en las distintas fases del proyecto (Lucas-Mangas, 2021). Como señala Martínez-Domínguez (2014, p. 190), «la mayoría de las experiencias que existen no responden tan nítidamente a los modelos teóricos», pero el cuadrante puede ser útil para indicarnos «el punto de partida, las fortalezas y las debilidades que se ha de tener en cuenta para mejorar».

Tabla 5.3. Tipos de prácticas solidarias y de desarrollo comunitario según el cuadrante de Stanford

Tipos de prácticas solidarias y de desarrollo comunitario	Definición/explicación ^a	Ejemplos ^b
Iniciativas o acciones solidarias, esporádicas y asistemáticas	Acciones voluntarias esporádicas, asistemáticas, con intencionalidad solidaria, y que interaccionan poco o nada con los objetivos y contenidos del programa formativo.	Ayuda solidaria para apagar el fuego en un incendio. La participación de jóvenes estudiantes como voluntariado de un banco de alimentos durante el período navideño, realizada al margen del currículo escolar.
Trabajos e investigaciones de campo, prácticas curriculares o preprofesionales, aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje por proyectos	Actividades que involucren al alumnado con la realidad de su comunidad, siempre que esta sea considerada exclusivamente como objeto de estudio, sin pretender realizar cambios sociales en esa comunidad para desarrollarla, ni establecer vínculos solidarios con la mina; es por lo que conlleva mucho aprendizaje y poco servicio.	Investigar las causas de la degradación de un bosque. Realizar un trabajo sobre el impacto que está teniendo la crisis en el aumento de la pobreza en la clase de Conocimiento del Medio, recogiendo informaciones con entrevistas, cuestionarios y datos de los servicios sociales de la comunidad.

<p>Servicio a la comunidad o voluntariado</p>	<p>Experiencias organizadas o sostenidas por el centro educativo (como es desde la universidad), orientadas a promover actividades solidarias, de compromiso social y participación ciudadana del alumnado como expresión de la misión institucional y que se caracterizan por desarrollarse en paralelo o poco articuladas con las actividades académicas.</p>	<p>Comprometerse con la reforestación aplicando lo estudiado. Recogida de basura de un riachuelo cercano a la comunidad y mantenimiento de sus riberas limpias. Un grupo de estudiantes, por libre iniciativa, colabora con una ONG dedicada a la atención de personas mayores y acude dos horas semanalmente a una residencia de personas mayores, donde ayuda con las actividades de ocio de estas personas. Participación como escuela en la donación de sangre que solicita anualmente el centro de salud de la comunidad, sin que esta sea utilizada como un proyecto en el que se articulen aprendizajes curriculares relacionados con el tema.</p>
<p>Aprendizaje-servicio</p>	<p>Proyectos que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes establecidos en el currículum o el programa formativo de aprendizaje en curso.</p>	<p>Comprometerse con la reforestación aplicando lo estudiado. Diseñar en un centro un proyecto de formación del alumnado con dificultades de aprendizaje para que, una vez que aprenda a utilizar ordenadores, se conviertan en «jóvenes profesores» de personas de la comunidad que necesitan ser alfabetizadas digitalmente.</p>

Fuente: ^aLucas-Mangas (2021, p. 30). ^bMartínez-Domínguez (2014); Martínez-Odría, (2005); Puig *et al.* (2007, citado en Lucas-Mangas, 2021).

Tipos de proyectos de ApS en función de las características de la acción de servicio

Hasta ahora hemos procurado diferenciar el ApS de otras metodologías y prácticas parecidas pero diferentes, siendo el servicio un elemento diferencial. A continuación, nos centraremos en conocer las distintas modalidades y tipologías de proyectos de ApS atendiendo a las características del servicio, su sentido y el impacto que se pretende conseguir a través de este.

Tipologías de servicio de la rúbrica de autoevaluación de proyectos de ApS

Las rúbricas son herramientas de autoevaluación orientadas a mejorar las experiencias y proyectos pedagógicos que se estén

desarrollando, como es el caso del ApS. Son instrumentos analíticos que consideran diferentes aspectos y su nivel desarrollo, ofreciendo una imagen de aquello que es susceptible de mejora. En todo caso, la evaluación o análisis de una experiencia de ApS debe articularse en su globalidad, precisando las particularidades de cada proyecto que las diferencias de otras, teniendo en cuenta las necesidades de quienes participan y las posibilidades del contexto social donde se implementa (GREM, 2014).

De esta manera, la evaluación debe ser un espacio donde se crea un debate sano sobre los puntos fuertes y débiles de un proyecto de ApS, de las diferentes perspectivas de los participantes, de los dinamismos de la experiencia, etc. En definitiva, la necesidad de aplicar una rúbrica de autoevaluación está encaminada a generar nuevas ideas que enriquezcan el proyecto y a inspirar nuevas sendas para darle continuidad. Ciertamente, obviar esta etapa fundamental de los proyectos de ApS no solo provoca, entre otras cuestiones, dejarlo olvidado para el curso siguiente, sino la valoración real de un cierto y adecuado aprendizaje o servicio.

Rubio *et al.* (2015) establecen un conjunto de dinamismos de las experiencias en proyectos de ApS a autoevaluar o repensar. Estos doce dinamismos son, en cierto modo, elementos pedagógicos o las dimensiones a tener en cuenta en una rúbrica de ApS y se agrupan en: básicos, pedagógicos y organizativos. Dentro de los dinamismos básicos encontramos: las necesidades, el servicio, el sentido del servicio y el aprendizaje. De estos cuatro, resultan de interés para este capítulo los dos referidos al servicio.

Puig *et al.* (2017, p. 126) definen cada dinamismo del siguiente modo: por una parte, «servicio» como «conjunto de tareas que se llevan a cabo de modo altruista y que producen un bien que contribuye a paliar alguna necesidad»; por otra, «sentido de servicio» como aquello que «apunta al impacto de la actividad realizada, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas». Para cada uno de estos dinamismos relacionados con el servicio, se han establecido cuatro niveles que muestran su grado de desarrollo creciente. Así, el primer nivel del dinamismo expresa una presencia puntual o escasa, mientras el cuarto apunta su máxima presencia e intensidad (ver tabla 5.4).

El primer dinamismo (servicio) incide en la duración y la complejidad, es decir, desde el nivel I «simple», caracterizado

por la brevedad y sencillez, hasta el nivel IV «creativo», definido por ser prolongado o variable y complejo o exigente. El otro dinamismo (sentido del servicio) se focaliza en el requerimiento de satisfacer las necesidades sociales y favorecer el cambio social, o dicho de otro modo, desde el nivel I «tangencial» ajeno a las necesidades sociales hasta el nivel IV «transformador» centrado en dar respuestas a las necesidades sociales y conscientes de la dimensión política del servicio.

Tabla 5.4. Rúbrica para autoevaluar los dinamismos básicos relacionados con el servicio en un proyecto ApS

Niveles	I	II	III	IV
Servicio	Simple: servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas.	Continuado: servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas o fáciles de aprender, cuya realización supone una Exigencia e implicación moderadas.	Complejo: servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.	Creativo: servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicaciones mayores.
Sentido del servicio	Tangencial: servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social.	Necesario: servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social.	Cívico: servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes.	Transformador: los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política.

Fuente: GREM (2014).

Tipos de proyectos de ApS según la acción de servicio. ¿Qué pueden hacer quienes participan?

Si nos centramos en la acción de servicio que puede llevar a cabo el alumnado participante, se pueden diferenciar cuatro modalidades de ApS (Furco, 1996, 2002; Billig, 2000; Martínez-Odría,

2005, como se cita en Gil-Gómez, 2012, p. 37-38; Zorrilla *et al.*, 2016; Capella-Peris *et al.*, 2018):

- **Servicio directo:** el alumnado interviene directamente sobre el problema detectado y mantiene una relación directa con las personas receptoras del servicio o las situaciones de necesidad. Entre sus beneficios para el alumnado (ver capítulo 10), se encuentra la promoción del desarrollo cognitivo, el desarrollo socioafectivo y de habilidades interpersonales, así como la adquisición de mayor responsabilidad social. Implica interactuar directamente con las personas, seres vivos o espacios naturales sobre los que se quiere provocar un cambio, como puede ser limpiar un parque o replantar una zona quemada.
- **Servicio indirecto:** su objetivo es aportar recursos, ideas y experiencias, mejorando la situación de necesidad y colaborando con las organizaciones comunitarias que las atienden, pero sin entrar en contacto directo con las personas o colectivos afectados. De esta forma, suelen desarrollarse en el centro educativo. Ejemplo de servicios indirectos pueden ser la recaudación de fondos económicos, materiales o de otro tipo para una causa.
- **Defensa (o *advocacy*):** se trata de actividades que contribuyen a la eliminación de las causas que generan o mantienen un problema concreto de interés público que afecta a la comunidad a través de: denuncias públicas como campañas de concienciación y sensibilización sobre un tema, elaboración de documentación que será presentada a las autoridades locales o exigiendo la puesta en marcha de proyectos o acciones. Estos proyectos permiten al estudiantado conocer el funcionamiento de la comunidad, las leyes y la burocracia gubernamental, desarrollar habilidades negociadoras y de gobierno, así como la adquisición de compromisos sociales que ayudan a desarrollar el sentimiento de pertenencia a una comunidad. Por ejemplo, utilizar las redes sociales para realizar una campaña para denunciar la situación de un colectivo o el aumento de la incidencia de un problema social u organizar un acto para informar a la comunidad sobre alguna necesidad o problemática e intentar coordinar acciones que les den solución.
- **Servicio de investigación:** en estos proyectos, la actividad principal de servicio consiste en la recopilación de información y documentación relevante para la vida de la comuni-

dad, la detección de las principales necesidades y prioridades de intervención o el conocimiento de las instancias y agentes sociales encargados de darles solución. Esto permite aumentar la capacidad de interlocución, influencia y respuesta de los agentes sociales y que el alumnado participante actúe como tal. Su implicación en este tipo de actividades favorece el desarrollo de habilidades de búsqueda y síntesis de la información, la capacidad de discriminación de la información válida y no válida, la emisión de juicios sobre la información recibida, o la presentación de la información a otros. Algunos ejemplos pueden ser: llevar a cabo una auditoría social, recopilar datos científicos y estadísticos o encuestar a un grupo para descubrir nueva información que informa o exige acción para dar respuesta a un problema social. En todos los casos se requiere compartir la información con la comunidad para aumentar la defensa o denuncia pública o llamar a la acción.

Tipos de proyectos de ApS según el impacto pretendido a través de la acción de servicio.

¿Cuánto pueden hacer quienes participan?

Si nos centramos en el impacto o efecto que se quiere producir a través de la acción de servicio, debemos diferenciar entre ApS tradicional y ApS crítico (Mitchell, 2008) o entre ApS asistencial y ApS crítico (Chiva-Bartoll y García-Puchades, 2018; Martínez-Usaralde y Chiva-Bartoll, 2018) (ver tabla 5.5.).

Tabla 5.5. ApS tradicional/asistencial vs. ApS crítico

ApS tradicional o asistencial	ApS crítico
Persigue un aprendizaje curricular basado en la experiencia a través de la realización de un servicio comunitario (Mitchel, 2008). Conlleva el riesgo de «reforzar estereotipos que ayudan a perpetuar el statu quo, tales como la relación desigual entre alumnado y colectivo receptor» (Jones y Kiser, 2014).	Aspira a «establecer las bases para la reconstrucción de las relaciones de poder que generan la injusticia social» (Martínez-Usaralde y Chiva Bartoll, 2018, p. 7). Se orienta hacia la transformación social, la redistribución del poder y el desarrollo de relaciones auténticas (Mitchel, 2008).
Criterios determinantes del tipo de ApS: el modo en que es concebido, cómo se ejecuta y aborda intelectualmente y la naturaleza del trabajo realizado con los receptores comunitarios (Jones y Kiser, 2014).	
+/- componente transformador según cómo afecte a los discursos, prácticas y relaciones de los agentes implicados (Kemmis y McTaggart, 1988).	

Fuente: Chiva-Bartoll y García-Puchades (2018); Martínez-Usaralde y Chiva Bartoll (2018).

De acuerdo con Chiva-Bartoll y García-Puchades (2018, como se cita en Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll, 2018), pueden existir diferentes factores determinantes de un mayor o menor componente transformador del proyecto de ApS. De tal forma que los ApS asistenciales favorecen un cambio en las actitudes prosociales del alumnado que lo realiza a nivel individual (Astin y Sax, 1998; Densmore, 2000; Eyler y Giles, 1999; Kezar, 2002; citado en Chiva-Bartoll y García-Puchades, 2018). Mientras que el ApS crítico o transformador se va a caracterizar por promover estos cambios individuales, pero además cambios sociales al transformar, en mayor o menor grado, aquellas causas que legitiman las desigualdades sociales e impiden la justicia social (Rhoads, 1997; Rice y Pollack, 2000; Rosenberger, 2000; citado en Chiva-Bartoll y García-Puchades, 2018).

Tipos de proyectos de ApS según el uso de la tecnología.

¿Se puede hacer ApS con ayuda de las TIC?

La aparición de la tecnología en la práctica del ApS ha ido, de forma lógica, evolucionando paralelamente al incremento de su papel en nuestras vidas, así como el incremento de la vida en la red (ver figura 5.1).

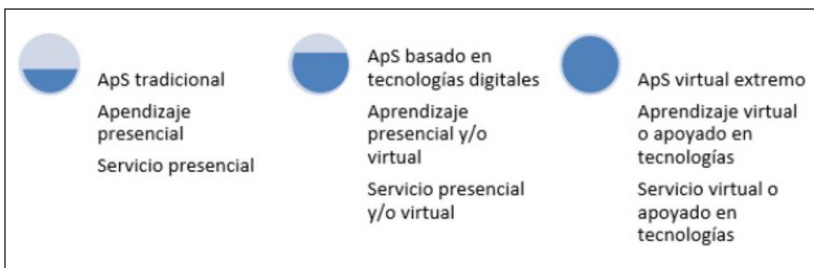


Figura 5.1. Evolución escenarios de intervención del ApS. Fuente: Yusof *et al.* (2018, en Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020, p. 187).

Como se aprecia en la figura 5.1, desde el ApS tradicional en el que tanto el aprendizaje como el servicio se llevan a cabo presencialmente, se ha evolucionado a otros tipos de proyectos que se apoyan en la tecnología o incluso que se vivencian en modalidad virtual. De esta forma, diferenciamos entre (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020):

- Proyectos en los que las tecnologías pasan a ser el objeto de aprendizaje o bien de la prestación del servicio. En estas experiencias la inclusión de las tecnologías es intencional e instrumental, es decir, se integran en el proyecto con una intencionalidad educativa. Por ejemplo: proyectos cuya intención es formarse y formar en el uso responsable de las redes sociales, reparar ordenadores y dispositivos para colectivos vulnerables por parte de alumnado de electrónica o de informática o alfabetizar digitalmente a personas mayores para que puedan utilizar aplicaciones como Skype, WhatsApp o el correo electrónico.
- ApS virtual extremo (Waldner *et al.*, 2012; Yusof *et al.*, 2019): aquellos proyectos en los que tanto los aprendizajes como el servicio se desarrollan virtualmente (inmersión tecnológica o en ciberespacio). En ellos, el proyecto se diseña desde la perspectiva digital, utiliza y se apoya en recursos digitales. Un ejemplo de esta modalidad es el proyecto «Español en vivo» (García-Gutiérrez *et al.*, 2017), donde el aprendizaje y el servicio se desarrolla íntegramente en la red mediante la interacción virtual.

Esta última modalidad de ApS –llamémosla e-ApS, ApS virtual o ApS ubicuo– es vista por algunos como una oportunidad para profundizar, multiplicar y amplificar sus posibilidades y efectos pedagógicos y en la comunidad (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020).

Doble ApS o ApS en cascada

La larga experiencia de educadores y educadoras ha motivado el desarrollo de diferentes variantes de ApS especialmente en el ámbito educativo. En cierta manera, resulta lógico dado que en las aulas universitarias de las facultades de Educación se ha aplicado gran parte de la investigación educativa, experimentación y detección de necesidades. Una de las demandas más recurrentes ha sido la importancia de integrar el ApS en la formación inicial del profesorado, por un lado, como una estrategia viable para aumentar la conciencia sobre temas de justicia social en menores (Tinkler y Tinkler, 2013); por otro, para el futuro ejercicio crítico e innovador de la docencia (García y Cotrina, 2015).

Una de estas modalidades de aprendizaje-servicio en el contexto educativo y de la formación inicial del profesorado es el modelo en cascada (*cascading service-learning model*). Este modelo se basa en una colaboración entre docentes y estudiantes de diferentes etapas educativas (Cotrina-García y García-García, 2016); por ejemplo, universitario y no universitario, con el objetivo de llevar a cabo proyectos de ApS «entrelazados» (ver figura 5.2). Es decir, un grupo de estudiantes universitarios de titulaciones propias del ámbito de las ciencias de la educación, orientados por su profesorado, llevan a cabo un proyecto de ApS consistente en asesorar a otro alumnado de Educación Infantil, Primaria o Secundaria para llevar a cabo otro proyecto de ApS relacionado con sus materias. En pocas palabras, según García-Pérez y López-Vélez (2019, p. 27), consiste en que «el alumnado participa en un proyecto como impulsores de otro».

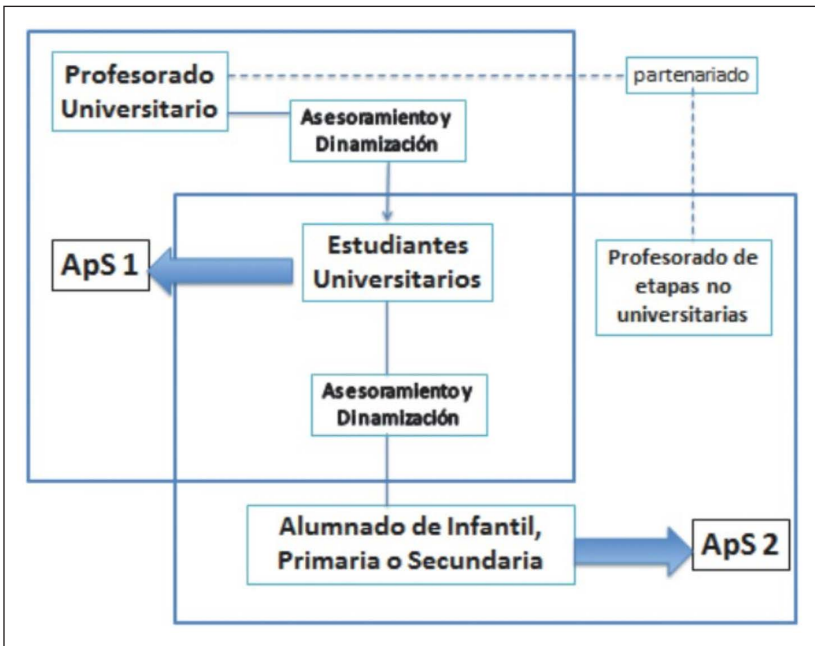


Figura 5.2. Caracterización del modelo en cascada. Fuente: Cotrina-García y García-García (2016, p. 179).

Diversos estudios concluyen que el desarrollo de proyectos ApS siguiendo el modelo en cascada entre los estudiantes de estudios de Educación mejora su programa de formación. Dicho de otro modo, los futuros docentes cuando participan en auténticas experiencias de ApS en cascada se encuentran mejor preparados para influir positivamente en la calidad de las experiencias de alumnado de Infantil o Primaria, además de incrementar las posibilidades de que recurran a esta metodología en un futuro profesional (Winterbottom y Mazzocco, 2015). También se obtienen resultados positivos cuando se aplica esta modalidad de ApS en cascada en otros ámbitos de formaciones universitarias. Es el caso de médicos residentes que mentorizan a estudiantes de Medicina para que realicen el servicio de promover comportamientos saludables entre jóvenes vulnerables (Patel, *et al.* 2021).

5.3. El sentido del servicio: aprendizaje orientado a la adquisición de competencias a través de la acción para la transformación social

El servicio no es solo dar, sino también una oportunidad de recibir para el alumnado. Aunque los resultados en el aprendizaje del alumnado son abordados en otro capítulo de este manual, hemos querido recoger aquí parte del reciente «Mapa de los valores del aprendizaje-servicio» elaborado por el grupo GREM (Martín *et al.*, 2021). De esta forma, tal como se muestra en la tabla 5.6, la realización del servicio requiere la implicación del estudiantado no solo en su ejecución, sino también en su planificación, la preparación para el mismo a través de la articulación con los aprendizajes y, por supuesto, la reflexión y evaluación sobre el proceso y los resultados alcanzados. Implicación y participación que permite al alumnado adquirir una serie de valores que demuestran el potencial educativo y social del ApS.

Tabla 5.6. Valores y tareas vinculadas a las fases importantes en relación con la acción de servicio en los proyectos de ApS

Momentos importantes en relación con el servicio	Valores	Tareas
Planificar la actividad	Imaginación Organización	Idear actividades de servicio. Ser realista con las propias posibilidades. Precisar lo que es necesario aprender. Coordinar las diferentes tareas. Prever los recursos necesarios.
Adquirir conocimientos	Rigor Comprensión crítica	Vincular necesidades, aprendizajes y servicios. Contrastar fuentes de información. Construir conocimiento colectivamente. Relacionar hechos y valores. Comprender la realidad en la que se interviene.
Realizar el servicio	Responsabilidad Implicación	Aplicar los conocimientos adquiridos. Ejecutar tareas con precisión. Realizar el servicio con entrega. Tener cuidado en la realización del servicio. Actuar de manera autónoma y colaborativa.

Fuente: Martín *et al.* (2021).

5.4. Reflexiones finales

La dimensión del servicio del ApS tratada en este capítulo nos aporta el aspecto más singular desde el punto de vista de la pedagogía, en general, y la pedagogía experiencial en particular. Para el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus fundamentos, la ausencia de experiencias de servicio o relación con la comunidad no le impide su desarrollo «habitual», pero sí su mejora o calidad. Como ocurre en cualquier actividad educativa, experiencial o práctica, la carencia de un sentido de servicio o respuesta a una necesidad de la comunidad no es óbice para su «cierto interés», pero sin duda ganaría en valores de ciudadanía. Ciertamente, la singularidad del servicio en el ApS aporta calidad y valores a la educación universitaria del siglo XXI.

La profundización en el servicio nos ofrece una pista clara para mejorar la metodología del ApS, la evolución; por tanto, la mejora de nuestros proyectos de ApS va a tener claramente la medida del significado y sentido del servicio, desde el más simple y tangencial hasta el más creativo y transformador. Sin perder de vista el equili-

brio en el binomio aprendizaje-servicio, la rúbrica del servicio nos ayuda especialmente al profesorado a avanzar en el apasionante camino de los proyectos de ApS, donde los aprendizajes pueden estar «controlados» pero el servicio a la comunidad es el terreno abierto a explorar donde hay que buscar apoyos, socios, colaboradores, etc.

La dimensión del servicio y su profundización en los proyectos de ApS no solo nos aporta la singularidad teórico-pedagógica o lo que tiene de praxis-transformador esta metodología, sino también una dinámica que nos enreda y nos atrapa porque en el servicio se sintoniza con la esencia más humana. La educación con personas y para las personas, el aprendizaje en la comunidad y al servicio de esta nos inunda de un sentido ético-antropológico o empatía con la otredad y los otros (*ubuntu*).

No hemos de pretender que el aprendizaje-servicio resuelva todos los problemas, ni mucho menos. Lo que sí implica es una muestra de pedagogía experiencial, que con poca inversión económica puede optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en consonancia con la declaración de Bolonia. Y aunque la meta pueda ser razonable, no basta con que algunos profesores asuman la encomienda de abanderar experiencias. Se necesita un compromiso institucional con la responsabilidad social y con una mejor formación del alumnado, y más si se quiere avanzar con pasos seguros en época teñida de tanta incertidumbre. (Santos *et al.*, 2015, p. 76)

Referencias bibliográficas

- Camilli, C., García, M. y Galán, A. (2018). ¿Es posible evaluar los proyectos de aprendizaje-servicio? Las evidencias como clave de éxito. En: M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (eds.). *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación* (pp.13-26). Narcea.
- Capella-Peris, C., Zorrilla-Silvestre, L. y Gil-Gómez, J. (2018). Aproximación al aprendizaje-servicio como método pedagógico. En: Chiva-Bartoll, O. y Gil-Gómez, J. (eds.). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente* (pp. 15-47). Octaedro.
- CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) (2020). *Aprendizaje y servicio solidario para una educación intercultural: manual para docentes*. CLAYSS.

- Chiva-Bartoll, O. y Pallarès-Piquer, M. (2018). Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor. En: O. Chiva Bartoll y M. Pallarès Piquer (coords.). *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor* (pp. 9-17). Egregius.
- Cotrina-García, M. y García García, M. (2016). Aprendizaje y servicio en cascada en la formación inicial del profesorado. En: *Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad. Actas VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario* (pp. 177-183). Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Furco, A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education. En: Taylor, B. y Corporation for National Service (eds.). *Expanding boundaries: serving and learning* (pp. 2-6). Corporation for National Service. <https://bit.ly/3nbPsCC>
- García, M. y Cotrina, M. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 8-25. <https://bit.ly/449ECO3>
- García Pérez, Á., y López-Vélez, A. L. (2019). Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas especiales en base al pensamiento de Dewey. *Revista de Educación Inclusiva*, 12 (1), 11-30. <https://bit.ly/3Vc6EEu>
- Gezuraga, M. y García-Pérez, A. (2018). ABProblemas, ABProyectos, ABRetos... Legado de Dewey? Valor añadido del ApS respecto a «otros» aprendizajes experienciales. En: P. J. Crespo (ed.). *El aprendizaje-servicio en la universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 22-27). USAL.
- Gezuraga, M. y García-Pérez, Á. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del aprendizaje-servicio. *Educatio Siglo XXI*, 38 (3), 295-316. <https://doi.org/10.6018/educatio.452921>
- Gil-Gómez, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física* (tesis doctoral). Universidad Jaume I.
- GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio*. Fundación Jaume Bofill. <http://bit.do/eSTbb>
- Lucas-Mangas, S. (2021). *Aprendizaje-servicio en la universidad. Desarrollo de proyectos emprendedores socialmente responsables con la comunidad*. Dykinson.

- Martín, X., Puig, J. M., Palos, J. y Rubio, L. (2018). Enhancing the quality of service-learning practices. *Enseñanza & Teaching*, 36 (1), 111-128. <https://doi.org/10.14201/et201836111128>
- Martín, X., Puig, J. M., Bär, B., Calvet, J., Gijón, M., Graell, M., Palos, J. y Rubio, L. (2021). *Mapa de los valores del aprendizaje-servicio*. Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei. <https://bit.ly/3LgcoZi>
- Martínez-Domínguez, B. (2014). Aprendizaje-servicio y educación inclusiva. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 30, 183-208. <https://bit.ly/425ly1O>
- Mendía, R. (2016). El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa. *Revista CONVIVES*, 16, 20-26. <https://bit.ly/3Sw69CF>
- Martínez-Usarralde, M. J. y Chiva Bartoll, Ó. (2018). Cuando el aprendizaje-servicio crítico abre la ventana al desarrollo de nuevas capacidades. *Hariak*, 5, 4-9. <https://bit.ly/3fiUV6q>
- Patel, M., Aitken, D., Xue, Y. et al. (2021). Una evaluación de la tutoría en cascada como capacitación en defensa en la educación médica de pregrado. *BMC Med. Educ.*, 21, 65. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02489-y>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio: educar para la ciudadanía*. Ministerio de Educación y Ciencia/Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Puig, J. M., Martín, X. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje-servicio? *Voces de la Educación*, 2 (2), 122-132. <https://bit.ly/3oTPIXa>
- Rilo-Pérez, L. y Peña-Cabañas, A. M. (2020). El proceso de institucionalización del ApS en la UDC: una propuesta para la evaluación de proyectos. En: P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, J. García-Gutiérrez y P. Lázaro (eds.). *El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global* (pp. 931-942). UNED. <http://hdl.handle.net/10486/694140>
- Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X. y 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. <https://bit.ly/40Ezn68>
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), 183-198. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>
- Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, Í. y García-Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universita-

- rio: la sombra de John Dewey. *Perfiles Educativos*, 43 (173). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59818>
- Smith-Tolken, A. R., y McKay, M. (2019). To be or not to be. Service-learning in a higher education institution. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71 (3), 205-220. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.72004>
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Programa Nacional Educación Solidaria.
- Tinkler, A. y Tinkler, B. (2013). Teaching across the community: using service-learning field experiences to develop culturally and linguistically responsive teachers. En: Jagla, V. M., Erickson, J. A. y Tinkler, A. S. (eds.). *Transforming teacher education through service-learning* (pp. 99-117). Information Age.
- Winterbottom, C. y Mazzocco, P. J. (2015). Empowerment through pedagogy: positioning service-learning as an early childhood pedagogy for pre-service teachers. *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1912-1927. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028396>
- Zorrilla, L., Capella, C. y Gil, J. (2016). Aprendizaje-servicio. En: O. Chiva y M. Martí (coords.). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación* (1.ª ed., pp. 67-83). Graó.

Los aprendizajes en el aprendizaje-servicio

ALEJANDRO GRANERO ANDÚJAR
Universidad de Cádiz

MARÍA SOLÍS DÍAZ
Universidad de Almería

6.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo

Una de las figuras que ha impulsado el aprendizaje-servicio en el territorio español es Roser Batlle, quien, empleando una metáfora con la receta de cocina de origen catalán *pan tumaca*, sostiene que el ApS se compone de dos ingredientes esenciales: el aprendizaje y el servicio. A dicha afirmación, podemos añadir que la necesidad social o del entorno podría constituirse, entonces, como el apetito, en cuanto que estos dos ingredientes carecen de sentido si no está presente un problema o circunstancia social que atender, o lo que resultaría similar en el acto de alimentarse: las ganas de comer.

Continuando con esta metáfora, en este capítulo seguiremos esta senda culinaria para profundizar en la dimensión del aprendizaje dentro del ApS, aunque no será percibido como un solo ingrediente, como lo hace Roser Batlle, sino como un plato culinario en sí mismo. Por tanto, si bien el ApS ha sido comprendido por algunas personas autoras como metodología educativa, mientras que otras lo conciben como una práctica pedagógica, una herramienta de desarrollo comunitario, un dispositivo educativo e incluso como una filosofía educativa (Batlle, 2011; Jacoby, 1996; Le Grange, 2007; Mayor y Granero, 2021; Puig y Palos,

2006), en este capítulo lo denominaremos como una «receta educativa».¹

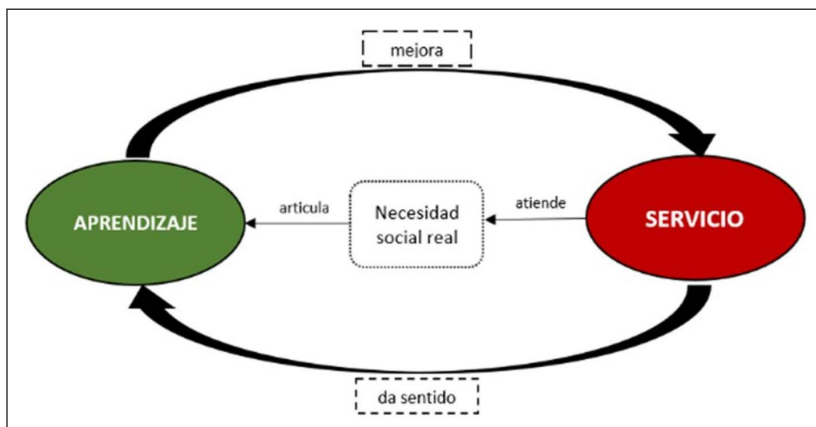


Figura 6.1. Relación simbiótica entre los dos ingredientes principales del ApS. Fuente: Asociación ApS-(U)CA (s. f.).

Ello viene motivado por su carácter complejo y holístico, en el que entran en juego diferentes elementos (ingredientes) que lo conforman. Elementos que se relacionan e interaccionan entre sí desde distintos ángulos y matices, sin olvidar el significado que cada persona, o grupo de personas, le concede a su proyecto como toque distintivo. De este modo, en esta nueva denominación culinaria se engloban las cinco concepciones sobre el ApS mencionadas anteriormente (metodología educativa, práctica pedagógica, herramienta de desarrollo comunitario, dispositivo y filosofía educativa), al mismo tiempo que se le concede una denominación propia más amplia.

Como hilo conductor, analizaremos el ApS empleando la receta del gazpacho andaluz, habiendo escogido este plato por formar parte de la gastronomía de la tierra a la que pertenecemos las dos personas autoras de este capítulo, así como por su relación con el ApS en cuanto a tener propiedades saludables (beneficios y mejora), estar libre de maltrato animal (justicia), por sus posi-

1. Entendemos receta desde su significado culinario, caracterizado por su elaboración desde la creatividad, el cuidado y el cariño, atendiendo a las necesidades específicas de su contexto, pero no desde su acepción como medida prescriptiva, rígida y aplicable de manera generalizada a una determinada necesidad o situación.

bilidades innovadoras (innovación), pero, especialmente, por ser una receta de gran sencillez cuyo secreto radica en la correcta combinación e interacción de sus ingredientes básicos: la conexión de los aprendizajes y el servicio (aprendizaje y servicio).

De este modo, la persona lectora encontrará en este capítulo una receta educativa con los elementos clave que constituyen el ApS, siguiendo la metáfora del gazpacho andaluz, donde se coloca al aprendizaje como eje estructural, el cual se conforma por diferentes tipos de saberes que constituyen el modelo de competencias educativas.

6.2. El aprendizaje dentro del ApS

En cualquier receta de cocina son múltiples las dimensiones a tener en cuenta para su disfrute: su sabor, textura, temperatura, ingredientes, aspecto y presentación. De la misma manera ocurre con el ApS, en cuanto que:

- En relación con el gusto, un proyecto de ApS debe ser motivador y placentero para todas las personas que en él participan. Además, al igual que un buen gazpacho es capaz de lograr una explosión de sabores en el paladar y cambia nuestra sensación térmica para refrescarnos, un proyecto de ApS también ha de tener impacto, pero en la sociedad y en todos los agentes que intervienen. Así, no podemos olvidar su sentido transformador, alejándonos del carácter asistencialista² o caritativo (Aramburuzabala *et al.*, 2013), por lo que los aprendizajes resultan de gran importancia en cuanto que, si estos son sólidos y coherentes con la finalidad y entre sí, dotarán de mayor calidad y profundización al servicio.
- En lo que concierne a la textura, un proyecto de ApS debe ser sensible con los valores democráticos e igualitarios, ya que se conforma como una herramienta metodológica clave para la formación de una ciudadanía comprometida con la sociedad global y el entorno cercano (Batlle, 2011; Tapia, 2019)

2. «El asistencialismo hace de quien recibe la asistencia un objeto pasivo, sin posibilidad de participar en el proceso de su propia recuperación. [...] No le ofrece condiciones especiales para el desarrollo o la 'apertura' de su conciencia que, en las democracias auténticas, ha de ser cada vez más crítica» (Freire, 2002a, p. 50).

- Sobre la temperatura, un proyecto de ApS debe basarse en la negociación con el alumnado y las personas e instituciones involucradas, pues, como señala Mayor Paredes en su capítulo de esta obra, se busca su participación activa y comprometida para conformar lo que, en ApS, se denomina *partenariado*. Debido a ello, la idea del proyecto se ha de ofrecer en el momento oportuno y con la temperatura adecuada para lograr que sea apetecible y, de este modo, su participación voluntaria y activa. Si está «demasiado caliente» será un proyecto carente de planificación y profundización, impidiendo que sea consumido por las personas implicadas o que su consumo se vea resentido por repetidas interrupciones para enfriarlo. A su vez, un proyecto «demasiado frío» no logrará una implicación sólida, dado que habremos dejado pasar el interés y el deseo para involucrarse en él.
- En cuanto a sus ingredientes, de la misma forma que un gazpacho requiere la presencia de cada uno de los elementos que lo componen, un proyecto de ApS ha de contar con todos los aprendizajes necesarios para un desarrollo integral del alumnado, tal y como profundizaremos más adelante.
- El aspecto y la presentación son claves para despertar el interés de la persona en cuestión, de modo que se debe presentar un proyecto atractivo y que motive la participación voluntaria y comprometida del alumnado (y otros agentes) en él.

Por tanto, hablar de un proyecto de ApS es hablar de una propuesta educativa cuidada y planificada, que busca el desarrollo integral del aprendizaje para conceder una respuesta transformadora a la problemática social que lo fundamenta. En esa línea, el aprendizaje, que es la dimensión que aquí atendemos, se constituye como línea prioritaria de atención, aunque no es la única. Tanto es así que Santos Rego *et al.* (2020, p. 61) afirman que «el vínculo del aprendizaje-servicio con el currículo académico no solo se considera como el principal elemento definitorio, sino como un requisito, una *conditio sine qua non*, para poder hablar de dicha metodología». Es más, el aprendizaje se constituye como uno de los elementos, junto al servicio, que lo diferencian de otras metodologías educativas. Así, la dimensión del aprendizaje permite establecer diferencias entre el ApS y el voluntariado, en cuanto que este último no cuenta con unos aprendizajes planificados y sistematizados (Rubio, 2008).

De hecho, aprendizaje y servicio actúan entre sí complementariamente en la conformación de saberes, pues el servicio permite que lo aprendido se pueda poner en práctica de manera real y, con ello, lo dota de sentido y profundización, además de posibilitar la adquisición de aprendizajes experienciales (Batlle, 2011; Rubio, 2008).

Las distintas definiciones sobre ApS también ofrecen un papel relevante al aprendizaje. Por ejemplo, Camilli *et al.* (2018, p. 18) lo definían como una «metodología docente diseñada para que los estudiantes realicen aprendizajes curriculares mientras dan respuesta a necesidades reales de la comunidad y de colectivos en riesgo de exclusión». Para Chiva-Bartoll y Pallarès-Piquer (2018, p. 10), el ApS es «un método pedagógico que propone al alumnado la posibilidad de aprender a la vez que presta un servicio social». Por su parte, Puig *et al.* (2007, p. 20) señalaban que:

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

Igualmente ocurre con el primer principio fundamental que guía las prácticas de ApS de los tres establecidos para el marco común internacional (Montes *et al.*, 2011): 1) la existencia de una planificación de los contenidos curriculares a aprender y de las actividades de servicio; 2) que el alumnado tenga un papel protagonista en la totalidad del proyecto; 3) la atención a una necesidad real del entorno o la comunidad a fin de mejorar esta.

6.3. Los aprendizajes en el ApS

El gazpacho se podría describir como un plato rico y variado, en cuanto que está compuesto por diferentes ingredientes como tomate, ajo, pimiento verde, pepino, pan, vinagre, sal y aceite. Tal variedad es la que le provee de gran potencialidad nutritiva, conformándose como un alimento equilibrado, rico en minerales y vitaminas, y con propiedades beneficiosas para nuestro organismo. En ese sentido, si en nuestra receta únicamente empleáramos to-

mate, agua y sal, no obtendríamos gazpacho, sino zumo de tomate y, pese a que seguiría teniendo gran valor nutricional y beneficios para la salud, no lograríamos alcanzar la riqueza del primero.

En el ApS ocurre lo mismo: para lograr un óptimo desarrollo de un proyecto no podemos centrarnos únicamente en los aprendizajes cognitivos, sino que debemos atender a todos aquellos que engloban el término «competencia». Ante ello se abre un nuevo interrogante: ¿qué son las competencias en educación? Para encontrar respuesta debemos, previamente, comprender algunas circunstancias sociales que han conformado el contexto de su desarrollo.

Como señala Pérez Gómez (2012), la acelerada llegada de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a nuestras vidas a finales del siglo XX fue tan revolucionaria que conformó lo que se conoce como «era digital», dando paso a la actual «sociedad del conocimiento». Metafóricamente hablando, en esta sociedad del conocimiento, los centros educativos ya no suponen un oasis en un desierto en el que aprovisionarse de agua³ para combatir la carencia del entorno, sino que, actualmente, la sociedad tiene un exceso de información. Ello provoca que las personas estemos en un continuo bombardeo de datos, sin que dispongamos de las capacidades suficientes para procesarlos, discernir entre ellos y convertirlos en saberes. Unido a las transformaciones en el ámbito social, económico, cultural y político que condicionan y abren nuevos caminos en nuestras vidas.

Todas estas necesidades socioculturales han influido en los planteamientos educativos, que parecen ir tímidamente dejando atrás el enfoque tradicional, basado en la transmisión de los conocimientos cognitivos para ser memorizados, dando paso a lo que conocemos como el modelo de educación por competencias (Díaz-Barriga, 2011).

En el mundo contemporáneo lo que importa no es tanto el volumen de conocimientos acumulados sino lo que cada uno es capaz de hacer con ellos, no tanto la retención memorística de una amplia gama de hechos científicos o históricos, sino la capacidad y el deseo de utilizar el método y el espíritu científico para hacerse preguntas relevantes, formular hipótesis, recoger evidencias, analizar, proponer, experimentar y crear. (Pérez Gómez, 2012, p. 16)

3. En esta metáfora, el agua se corresponde con la información.

Esta educación por competencias tiene como objetivo el desarrollo integral del alumnado desde cuatro dimensiones de aprendizaje principales (aprender a conocer, a hacer, a vivir en comunidad y a ser) para su correcta y autónoma incorporación a un mundo en constante cambio con cada vez mayores y más veloces desafíos. (Comisión Europea, 2010)

Pero ¿qué tipos de aprendizaje comprende exactamente el modelo por competencias? Según la Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía (2011, p. 1) la competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz».

A ello, Bisquerra y Pérez (2007) añadían la importancia de las capacidades informales, además de las formales, así como de los aprendizajes de índole profesional y socio-personal de manera integrada y sinérgica.

Con mayor concreción, Pérez Gómez (2012) señalaba que las competencias están conformadas por cinco tipos de saberes interrelacionados entre sí: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones.

Los «conocimientos» son aquellos saberes ligados a lo racional. En palabras de Sánchez Cerezo (2003, p. 309), «se entiende por conocimiento tanto el saber como el conjunto de saberes que constituyen el currículum de cada una de las ciencias». No deben ser entendidos como algo separado de la mente y los sentimientos ni como algo a memorizar de manera mecánica, incuestionable, transmisiva y pasiva por el alumnado, sino desde la mirada de «aprender a conocer».

Desde esta perspectiva, Rubio (2008) habla de la importancia en el ApS de conocer, comprender y analizar retos y situaciones de índole social, la riqueza del contexto comunitario o desarrollar el pensamiento crítico. Las «habilidades», o destrezas, se corresponden con el «aprender a hacer» y se definen como la «disposición que muestra el individuo para realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas, basándose en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que redunde en una actuación eficaz» (Rubio, 2008, p. 713). En resumidas cuentas: constituyen la capacidad

de poner en uso los conocimientos. Rubio (2008) vuelve a recoger algunas indicaciones para su desarrollo en el ApS, como son la planificación, la organización, la gestión, la difusión y la evaluación de proyectos, así como las destrezas profesionales y el ofrecimiento a la comunidad de aficiones y capacidades propias.

Las «actitudes» están ligadas al «aprender a ser» y se pueden definir como «estructuras funcionales que sustentan, impulsan, orientan, condicionan, posibilitan y dan estabilidad a la personalidad» (Sánchez Cerezo, 2003, p. 37). En su abordaje desde el ApS, se debe atender a la autonomía personal del alumnado, así como su autoconocimiento, autoestima, responsabilidad, compromiso, esfuerzo y resiliencia, controlando el propio proceso de aprendizaje (Rubio, 2008).

Los «valores» se podrían describir como «aprender a convivir con las demás personas», o lo que es lo mismo, desarrollar los principios éticos y democráticos para una convivencia pacífica, respetuosa, solidaria y desde un enfoque inclusivo con el resto de sujetos y con el ambiente. Para ello, en el ApS se han de atender aspectos que promuevan la sensibilidad y transformación social desde el compromiso y la responsabilidad, las formas de comunicación y expresión asertivas, la empatía, las capacidades del trabajo en equipo (diálogo, pacto...), la resolución de conflictos, el sentimiento de pertenencia al entorno o a la comunidad, la prosocialidad y los hábitos de convivencia (Rubio, 2008).

Finalmente, las «emociones» hacen referencia a la asertividad, la responsabilidad, la empatía, la automotivación, el autocontrol, el manejo de las emociones y las habilidades sociales (Goleman, 1995; Salovey y Sluyter, 1997).

En el ámbito universitario, este enfoque por competencias se comenzó a potenciar institucionalmente desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), señalando la necesidad de adoptar el enfoque competencial en las enseñanzas universitarias en cuanto resignificar las finalidades de desarrollo del alumnado a fin de conformar personas críticas, activas y responsables (Mayor, 2020).

Ante ello, se ha hallado que el ApS constituye una opción educativa que da respuesta en profundidad al desarrollo de los aprendizajes competenciales (Furco, 2004; Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015; Mayor, 2018; Puig *et al.*, 2011; Rubio, 2009), por

lo que se configura como una estrategia que pretende lograr el desarrollo integral del alumnado participante desde el abordaje de los distintos tipos de saberes previamente mencionados.

Más allá de su sentido competencial, el aprendizaje también encuentra una fuerte presencia dentro de los fundamentos pedagógicos del ApS, los cuales se basan en tres autores principales (Mayor, 2017): Freire, Dewey y James. Si bien las aportaciones de James se centran fundamentalmente en el servicio, Dewey sostiene la necesidad de que el aprendizaje sea fruto de un proceso experiencial, o lo que es lo mismo, aprender a través de la experiencia. Por su parte, las aportaciones de Freire sobre el enfoque crítico del aprendizaje desde un sentido transformador para un mundo más justo constituyen postulados que orientan algunas prácticas de ApS. De este modo, podemos volver a comprobar cómo el aprendizaje se constituye como parte indisoluble de esta receta educativa.

6.4. Características del aprendizaje en el ApS

Ya hemos visto qué ingredientes son necesarios en los proyectos de ApS; ahora bien, ¿nos sirve cualquier género y en cualquier estado para obtener un plato de calidad, sabroso y nutritivo? Desde nuestro punto de vista no. Es importante tanto la cantidad de los ingredientes que se emplean como la calidad de estos.

Paradigmas del aprendizaje en el ApS

Para Boyer (1990), el profesorado universitario ha de promover el pensamiento crítico, fomentar que el estudiantado continúe aprendiendo más allá de su formación inicial y estimular su aprendizaje activo. Pero ¿cómo logramos esto? Para tratar este tema nos parece acertado rescatar el concepto de «enactivismo», en cuanto que sintetiza la naturaleza pedagógica del ApS y permite dar respuesta a las necesidades planteadas por Boyer desde un enfoque constructivista.

Este fue acuñado por Maturana y Varela (1984) para defender la concepción holística de lo aprendido, sosteniendo que no era posible alcanzar una explicación de un sistema o suceso desde la descripción de sus partes, sino que se debía analizar, compren-

der, sentir, interpretar y, de este modo, aprenderlo como un todo. En el ámbito educativo, esta concepción presenta una serie de principios (Varela *et al.*, 1992) que pasamos a detallar.

Primeramente, la «acción» se constituye como elemento central, en cuanto que el enactivismo sostiene que se aprende a través de ella mediante tres interacciones principales: la corporal, la experiencial y la cognitiva. Esta acción debe ser situada; es decir, tiene que producirse y atender a un contexto singular, por sus potencialidades didácticas o características. Dicho de otro modo, «la percepción no consiste en tratar con un mundo previamente definido (aprehensión); ella se basa antes en la regulación perceptiva de la acción en un mundo que es inseparable de nuestras capacidades sensorio-motoras» (Varela, 1995, p. 27).

En relación con la acción emerge el segundo principio, el «sentido». De este se extrae que no se trata de hacer por hacer, sino que la acción debe estar reflexionada, planificada y enfocada a aportar la máxima relevancia en la experiencia educativa del alumnado. En términos freireanos podemos hablar de *praxis* (Freire, 2002b), es decir, la necesaria interacción entre acción y reflexión.

En tercer lugar, la «cognición incorporada» hace referencia a la necesidad de que cuerpo y mente intervengan en el acto de conocer, dado que los seres humanos estamos constituidos por lo biológico y lo social. De esta forma, resultan indispensables la interpretación y la actuación.

En cuarto lugar, el principio de «ontología relacional» pone de manifiesto la dimensión interpersonal del acto de conocer, esto es, aprendemos en la relación con el resto de las personas que configuran nuestro entorno,⁴ así como mediante la interacción consciente y reflexiva entre el sujeto y su contexto. Dicho de otro modo:

En el abordaje enactivo, la realidad no es un dato: depende del sujeto que percibe, no en virtud de hacerse por capricho, sino porque lo que cuenta como mundo relevante es inseparable de lo que es la estructura del sujeto envuelto en la percepción. (Varela, 1995, p. 23)

4. Entendemos personas del entorno no solamente como aquellas que se encuentran en el espacio físico cercano, sino también con quienes nos relacionamos desde la lejanía espacial utilizando medios digitales.

Pero en el ApS no sirve cualquier tipo de relación entre sujetos. Una relación jerárquica, impositiva, autoritaria y vertical, propia del modelo tradicional de enseñanza, poco aportará al aprendizaje en un proyecto de ApS. En su lugar, la noción de «aprendizaje dialógico» de Freire (2002b) se sitúa más consecuente con la naturaleza democrática y comunitaria del ApS. De un modo muy resumido, este aprendizaje dialógico parte de una relación horizontal, donde el docente no transfiere sus conocimientos al estudiantado, sino que los saberes se construyen entre ambas partes desde un proceso de encuentro amoroso, humilde, abierto, reflexivo, creativo, así como crítico, curioso y problematizador de la realidad y del mundo.

De este modo, el conocimiento no se concibe como algo estático, predeterminado y cerrado que puede ofrecerse al alumnado para que este lo asimile teóricamente, sino que la acción, la reflexión, la mirada holística y la interacción con aquello que se aprende y con las demás personas desde una actitud crítica y democrática son factores de gran importancia. Ocurre lo mismo en el ApS, pues, en palabras de Álvarez *et al.* (como se cita en Redondo-Corcobado y Fuentes, 2019, p. 78), este «tiene un carácter proactivo, cooperativo, problematizador, relacional, reflexivo y transformador».

Todo ello guarda una estrecha relación con los dos paradigmas de la educación universitaria que expusieron Barr y Tagg (1995): el de la instrucción y el del aprendizaje. Si bien estos competen a muchos más ámbitos, aquí expondremos únicamente aquellos ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El «paradigma de la instrucción» se caracteriza por ser un modelo de enseñanza universitaria donde los saberes, entendidos como lecciones y lecturas, son transferidos a modo de conferencias desde el profesorado, que es el centro del proceso educativo y considerado como máxima figura experta, al alumnado. Todo ello de manera parcelada (atomística), acrítica y rígida. Este paradigma presenta, a su vez, fuertes similitudes con la «educación bancaria» (Freire, 1990, 2002b), la cual puede ser definida como:

El enfoque educativo en que el docente (que se entiende como figura de sabiduría y autoridad) transmite unidireccionalmente los contenidos al alumnado (que es percibido como ignorante) a modo de

verdades absolutas para que este los memorice de manera pasiva y acrítica, expropiándole del derecho a pensar, comprender y actuar sobre y en su realidad. (Granero, 2021, p. 65)

No obstante, según Barr y Tagg (1995), distintas personas autoras han analizado y debatido los conceptos y fundamentos de este paradigma, concluyendo que estos resultan ineficaces para el aprendizaje.

Más ligado a la naturaleza del ApS que venimos señalando en este capítulo encontramos el «paradigma del aprendizaje». Desde este, el proceso de aprendizaje no surge de la transferencia de conocimientos, sino de la construcción de estos por parte del alumnado desde un enfoque eminentemente práctico a partir de la interacción, la reflexión y el papel activo en contextos y experiencias cuidadosamente ideadas para dicho fin. Todo ello atendiendo a sus necesidades, situaciones e inquietudes. En resumidas cuentas, este paradigma no busca proveer de conocimientos al alumnado, sino que estos lo produzcan como sujetos activos a partir del descubrimiento. Es más, mantiene un sentido introspectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje para su mejora, en lugar de limitarse a reproducir los mismos métodos y planteamientos didácticos de manera irreflexiva y automática.

Además del aprendizaje constructivista que venimos desarrollando a lo largo de este subepígrafe, existe otra teoría que está cobrando cada vez mayor fuerza en el ámbito del ApS y que debemos hacer presente en el abordaje de los paradigmas educativos. Nos referimos a la «teoría del aprendizaje transformativo». Esta, cercana a los postulados de la corriente teórica del socio-construccionismo, busca el cuestionamiento de las propias concepciones e ideas del discente sobre sí mismo y el mundo a fin de que este perciba que estas están construidas e influidas por la cultura que le rodea, promoviendo así la reflexión crítica desde nuevos marcos de referencia y logrando la reconstrucción de sus esquemas previos (Espejo y González-Suárez, 2015; Merizow, 2017).

Principios didácticos del ApS

De los distintos paradigmas sobre el aprendizaje que hemos mencionado, derivan algunos principios didácticos que conside-

ramos relevantes. Algunas de ellas las hemos ido comentando anteriormente, por lo que profundizaremos en las que todavía no han sido abordadas.

El primer principio está relacionado con la «implicación activa del estudiantado», entendiéndose desde un sentido profundo en cuanto ofrecer posibilidades de participación en la toma de decisiones que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera democrática y dialogada. Así, en el ApS debemos generar espacios para el debate y la elección en libertad en lo referido a identificar sus intereses, si se implementa o no el proyecto, el nombre de este, preferencia de actividades, formas de trabajo y materiales, y, en definitiva, a todas las decisiones a tomar durante el proyecto.

El segundo apunta a la importancia de un «aprendizaje experiencial», esto es, donde se pueda aplicar lo aprendido a situaciones reales. De este modo, conseguiremos el desarrollo de conocimientos, valores y actitudes que no pueden ser adquiridos mediante el saber enciclopédico, pero especialmente de las habilidades necesarias para poner en marcha los aprendizajes de un modo eficaz y la capacidad para la resolución de problemas. Porque ofrecer situaciones para investigar, analizar y resolver un problema u obstáculo ya resulta en sí misma una situación desde la que conformar nuevos aprendizajes (Giordan, 1985).

Asimismo, el enfoque práctico del aprendizaje también conlleva ofrecer al alumnado momentos y situaciones que posibiliten la experimentación y el error. La concepción positivista del error como sinónimo de fracaso escolar resulta antagónica al proceso propio de aprendizaje, en cuanto que aprendemos «no solo “contra”, sino también “con” y “gracias a” los errores» (Giordan, 1985, p. 11), así como descubriendo por nuestra cuenta en relación con el mundo. Derivado de ello, la evaluación no puede limitarse a la pura calificación, sino que han de ofrecerse distintos momentos de evaluación a lo largo del proceso de aprendizaje desde un enfoque cualitativo que permita aprender de los fallos.

El tercer principio que no podemos olvidar es la «reflexión». Para no caer en el paradigma instructivo, las prácticas educativas deben conllevar una implicación consciente y analítica por parte del alumnado. Dicha implicación ha de permitir al alumnado moldear la información surgida en su interacción con las perso-

nas y el entorno a fin de construir nuevos aprendizajes; ubicarse en su acción y estar en el proceso educativo; y favorecer la competencia de aprender a aprender. De este modo, el acto de aprender pasa de ser «preparación para la vida» para constituirse como «la vida misma» (Dewey, 1936, como se citó en Deeley, 2016). Para ello, los educandos han de conocer y entender qué finalidades y métodos hay detrás de los planteamientos y las acciones educativas que entran en juego, y por qué ello puede contribuir a su aprendizaje.

El cuarto se apoya en el principio de «ontología relacional», indicando que el aprendizaje ha de ser cooperativo, puesto que aprendemos con otras personas, de ellas y junto a ellas. Además, contar con las potencialidades y la ayuda de quienes nos rodean permite mejorar las posibilidades de reflexión, descubrimiento y comprensión de los contenidos abordados.

El quinto principio resalta que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser «individualizado», o lo que es lo mismo, personalizado.

Personalizar los aprendizajes implica que los procesos de enseñanza y aprendizaje se ajusten no solamente a las características, necesidades y ritmos del aprendiz (idea que ya estaba presente en la noción de atención a la diversidad), sino también a sus intereses, objetivos y opciones de aprendizaje, lo cual contribuirá a la construcción de aprendizajes significativos y con sentido. (Martín *et al.*, 2018, p. 41)

Este principio no va en detrimento del aprendizaje cooperativo ni el sentido colectivo del grupo, pues en palabras de Meirieu, «la individualización se puede hacer colectivamente» (Casals, 2007, p. 44).

Como afirma la expresión, el alumnado no ha de adaptarse al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es este el que ha de ajustarse a las características y necesidades del estudiantado. En este sentido, el ApS ofrece opciones para personalizar el proceso de enseñanza a las características, necesidades, inquietudes e intereses del alumnado (Martín *et al.*, 2018).

Vinculado al anterior principio encontramos el sexto, la «inclusión». La personalización del aprendizaje posibilita romper con el «aprendizaje de talla única» (Pérez Gómez, 2012), dado

que le otorga flexibilidad para ajustarse a los ritmos y necesidades de cada alumno y alumna. De este modo, garantiza que cualquier estudiante pueda participar en los proyectos de ApS a partir de sus capacidades, aportando sus potencialidades y aprendiendo los contenidos que necesita desde el respeto de sus ritmos de aprendizaje (Mendía, 2012).

El séptimo añade que el aprendizaje ha de ser «significativo», es decir, que esté ligado con los saberes y experiencias pasadas y presentes del alumnado a fin de que este pueda dotarlo de sentido y facilitar su adquisición (Ausubel, 2000).

El octavo principio destaca la relevancia del aprendizaje «interdisciplinar». Hablar de este tipo de aprendizaje trae a colación los conceptos de aprendizaje globalizado (Torres, 1994) y currículo integrado (Torres, 1994). De ellos se deriva el hecho de no parcelar los aprendizajes en distintas materias o bloques de contenidos de forma independiente o disociada del resto de dimensiones que lo conforman, sino de comprender los hechos, situaciones, fenómenos o conceptos de manera holística, es decir, como un todo.

El noveno principio hace referencia a la «motivación», partiendo y despertando la curiosidad de los discentes. Aquí resulta importante recordar que «hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc.» (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 5). En esta línea, el pedagogo Philippe Meirieu señala la necesidad de configurar situaciones para despertar el deseo del alumnado por aprender, añadiendo que «estas situaciones serán más favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y activas, es decir, que pondrán al alumno en la posición de actuar y no simplemente en la posición de recibir» (Casals, 2007, p. 44).

En décimo y último lugar, no podemos olvidar el «enfoque crítico» del aprendizaje desde una mirada atenta a la realidad que permita percibir, cuestionar y tomar conciencia de los sucesos y estructuras sociales y políticas que provocan, reproducen o perpetúan las desigualdades, discriminaciones e injusticias que acontecen en nuestra realidad a fin de buscar soluciones que permitan construir una sociedad y un entorno más igualitario, sostenible, democrático y justo. De este modo, lograremos una ciudadanía más activa y comprometida que no se limite a la queja o

denuncia, sino que se posiciona de forma activa, tome iniciativa y recurra a la acción para su resolución.

Todos estos principios invitan, de un modo u otro, a repensar la labor docente. Así, impulsando prácticas educativas donde el profesorado se concibe como un diseñador es posible abandonar el modelo de transmisión de la información que lo convierte en un conferenciante para pasar a comprenderse como un diseñador de ambientes de aprendizaje, orientador y guía del proceso educativo. Asimismo, se convierte en requisito indispensable superar el papel autoritario, impositivo y jerárquico de cara a adoptar una posición más democrática, es decir, igualitaria, de escucha, respetuosa y horizontal.

6.5. Reflexión final

Como se ha argumentado en este capítulo, el aprendizaje es uno de los ingredientes fundamentales a tener en cuenta en los proyectos de ApS que lleves a cabo en tus clases. Aprendizajes que, basándonos en el paradigma del aprendizaje (Barr y Tagg, 1995), han de promover un desarrollo integral y holístico del alumnado al estimular e impulsar las distintas dimensiones de la personalidad que engloba el aprendizaje por competencias. Todo ello, unido a un enfoque social y democrático, tal y como sostienen algunas personas autoras citadas en este capítulo o la normativa y recomendaciones institucionales que afectan al ámbito universitario (ver cap. 2). Por tanto, reducir el sentido educativo del ApS a, exclusivamente, aprendizajes de tipo cognitivo es empobrecer sus posibilidades e incluso su misma naturaleza pedagógica.

En esa línea, el ApS resulta, metafóricamente hablando, similar a una receta de cocina. Si bien una receta no puede estar conformada por un solo ingrediente, en las experiencias de ApS se ve implicado el desarrollo de las emociones, los valores, las actitudes, las habilidades y los conocimientos. Por tanto, dirigir los esfuerzos a una única dimensión del aprendizaje sería perder la riqueza que esta propuesta educativa nos ofrece en cuanto sus posibilidades de interconexión de saberes a través de la resolución de problemas, los aprendizajes compartidos y la ocupación de otros roles y espacios que, generalmente, el alumnado no suele

transitar por su tradicional rol pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el logro de estos planteamientos, resultan de gran valor las aportaciones del constructivismo; como prisma educativo donde los saberes no se apresuran en la inmediatez de su transmisión, sino que son aprehendidos por el alumnado desde la «digestión» pausada, reflexiva, interconectada, experiencial y en contacto con la realidad. Dentro de él, destacan el enactivismo y la teoría del aprendizaje transformativo como enfoques que pueden potenciar los aprendizajes en las prácticas de ApS, dadas sus similitudes pedagógicas, al permitir la conformación de experiencias educativas basadas en los principios didácticos de la implicación activa del alumnado, el aprendizaje experiencial, la reflexión, la ontología relacional, la personalización, la inclusión, el aprendizaje significativo, la globalización de los saberes, la motivación y el enfoque crítico.

Por todo lo señalado anteriormente, podemos decir que el ApS presenta grandes posibilidades para el desarrollo de una educación integral y en profundidad en el ámbito universitario. De este modo, sumergirte en su implementación, o continuar en el camino que este ofrece, no solo te permitirá romper la rutina y expandir tu potencial docente, sino que te ofrecerá un abanico de posibilidades en cuanto al aprendizaje del alumnado que te acompaña y el tuyo propio.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la justicia social: una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En: M. C. Pérez Fuentes y M. Molero Jurado (comps.). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Kluwer.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27 (6), 12-26. <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Revista Crítica*, 972, 49-54. <http://www.revista-critica.com/>

administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b8a385038a9016caf4fb15d0f6c378b8-972-Por-una-educaci--n-transformadora---mar.abr%202011.pdf

- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Camilli, C., García, M., y Galán, A. (2018). ¿Es posible evaluar los proyectos de aprendizaje-servicio? Las evidencias como clave de éxito. En: M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (eds.). *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 13-26). Narcea.
- Casals Cervós, J. (2007). Philippe Meirieu: «Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender». *Cuadernos de Pedagogía*, 373, 42-47. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-05/philippe%20meirieu.pdf>
- Chiva-Bartoll, Ó. y Pallarès-Piquer, M. (2018). Introducción. Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor. En: Ó. Chiva-Bartoll y M. Pallarès-Piquer (eds.). *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor* (pp. 9-17). Egregius.
- Comisión Europea. (2010). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Dirección General de Educación y Cultura Comisión Europea. http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Deeley, S. (2016). *Aprendizaje-servicio, educación superior: teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (2), 3-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Espejo Leupín, R. y González-Suárez, J.M. (2015). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3), 309-330. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5431>
- Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía. (2011). Educar en competencias. *Temas para la Educación*, 17, 1-14. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8756.pdf>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós/MEC.
- Freire, P. (2002a). *La educación como práctica de la libertad* (11.ª ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2002b). *Pedagogía del oprimido* (16.ª ed.). Siglo XXI.

- Furco, A. (2004). Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio. En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Programa Nacional de Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales (eds.). *Aprendizaje y servicio solidario en la educación superior y en los sistemas educativos latinoamericanos* (pp. 19-26). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. http://www.clayss.org.ar/seminario/antecedentes/actas/2005_Actas7.pdf
- Granero Andújar, A. (2021). Educación bancaria. En T. García Gómez (Ed.). *Palabras y pedagogía desde Paulo Freire* (pp. 65-69). La Muralla.
- Giordan, A. (1985). Interés didáctico de los errores de los alumnos. *Investigación y Experiencias Didácticas*, 11-17. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/50800/92776>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. En: B. Jacoby et al. (eds.). *Service-learning in higher education: concepts and practices* (pp. 3-25). Jossey Bass.
- Le Grange, L. (2007). The «theoretical foundations» of community service-learning: from taproots to rhizomes. *Education as Change*, 11 (3), 3-13. <https://doi.org/10.1080/16823200709487174>
- Maturana, H. y F. Varela. (1984). *El árbol del conocimiento*. Universitaria.
- Martín, E., Solari, M., De Vicente, J., Luque, M. J., Nieto, M. y Coll, C. (2018). La potencialidad del aprendizaje-servicio para la personalización del aprendizaje escolar. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-servicio*, 5, 37-61. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2018.5.4>
- Martínez-Vivot, M. y Folgueiras Bertomeu, P. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje-servicio y universidad. *Revista Profesorado*, 19 (1), 128-143. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18611>
- Mayor Paredes, D. (2017). Aprendizaje-servicio. Una práctica educativa que favorece la participación fuerte de los menores en la construcción de las ciudades. *Educación y Ciudad*, 33, 171-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232099>
- Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje-servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (3), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>
- Mayor Paredes, D. (2020). El aprendizaje-servicio en el ámbito universitario. En: D. Mayor Paredes, M., M. Fernández Torres y M. P. An-

- drés Romero (eds.). *Teoría y práctica del aprendizaje-servicio en la universidad* (pp. 36-50). Universidad de Almería.
- Mayor Paredes, D. y Granero Andújar, A. (2021). *Aprendizaje-servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social*. Octaedro.
- Mendía Gallardo, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 71-82. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105308.pdf>
- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J. M., Gijón, M, Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 201, 45-67. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf
- Puig, J. M., Martín, X., y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Zerbikas. <https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/1.pdf>
- Red Andaluza de Aprendizaje-Servicio (2022, 8 de febrero). *Indicaciones para proyecto de aprendizaje-servicio*. https://docs.google.com/document/d/1GRiCon82ytnQG-0LXvC_8EuosLaYElx9/edit#
- Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J.L. (2019). La investigación sobre el aprendizaje-servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31 (1), 69-82. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61836>
- Rubio, L. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario: guía de bolsillo*. Zerbikas.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje-servicio. En: J. M. Puig Rovira (coord.). *Aprendizaje-servicio (ApS): educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Graó.
- Salovey, P., y Sluyter, D.J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Basic.
- Sánchez Cerezo, S. (2003). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Santillana.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*. Morata.
- Varela, F.J., Thompson, E. y Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.

¿Dónde situamos el aprendizaje-servicio? Comprendiendo los dinamismos pedagógicos de la metodología

ANA ZARZUELA CASTRO
Universidad de Cádiz

7.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo

El aprendizaje-servicio (en adelante ApS) es algo tan natural que en ocasiones no lo identificamos en nuestras prácticas, y tan complejo y rico que supone una diferencia abismal. Hace ya diez años que me aproximé al aprendizaje-servicio, aunque al principio ni siquiera sabía que lo que estábamos haciendo era ApS. En 2012, cuando cursaba los estudios de Psicopedagogía, surgió la oportunidad de participar en un proyecto de inclusión en un centro educativo de la localidad. Ni siquiera formaba parte del currículum de la Licenciatura, simplemente una docente con interés en la inclusión ofreció al alumnado de la facultad la ocasión de participar en él, y ahí me animé yo.

En esa ocasión, se procuraba configurar un aula inclusiva que fuera capaz de atender a la diversidad del alumnado que allí se encontraba, entre ellos, unos alumnos diagnosticados de TEA y déficit visual. Para ello, se diseñó un sistema de apoyos y acompañamiento en las aulas a lo largo de toda la etapa de Educación Infantil para así propiciar la inclusión, el trabajo cooperativo y la atención a la diversidad, al mismo tiempo que se realizó una formación continua del equipo universitario para caminar hacia una escuela más inclusiva, así como en la propia metodología del ApS. Esta fue una de las primeras experiencias de ApS que se realizaron en la Universidad de Cádiz.

Encontrarme con el ApS en ese momento fue un descubrimiento y, desde entonces, no me he vuelto a desvincular de la metodología. Me he relacionado con esta pedagogía desde diferentes posiciones: como estudiante en esos inicios, como docente que lleva la propuesta al aula, como parte del equipo de trabajo, y como investigadora a través de diversos trabajos y con mi tesis doctoral. ¡Incluso llegamos a fundar la Asociación de Aprendizaje-Servicio en Cádiz y el equipo de La Voz del Alumnado para acompañar otros proyectos!

Tal ha sido el impacto de la metodología en mi vida que no solo la concibo como una propuesta educativa, sino que llega a convertirse en una filosofía de vida con identidad propia. Sin embargo, en este capítulo en concreto nos centraremos en el potencial pedagógico del ApS que, como veremos, es de gran riqueza, y todo ello lo pude empezar a descubrir gracias a ese primer proyecto allá por 2012.

7.2. Dónde reside la riqueza pedagógica del aprendizaje-servicio

Como es evidente a estas alturas, y teniendo en cuenta los años que llevamos conociendo y poniendo en práctica el ApS, es mucho lo que hay escrito sobre el valor pedagógico de la metodología a nivel nacional e internacional. Por ello, en las próximas páginas intentaremos sintetizar clara y concisamente el interés por poner en práctica el ApS desde el punto de vista pedagógico; resaltando algunos de sus aspectos más reseñables, aunque realmente veamos que existen conexiones entre todos los puntos que destacamos y que es muy difícil diferenciarlos.

Calidad educativa

Al hablar de ApS no podemos dejar de hacer referencia a dos grandes autores que tienen una gran influencia en la pedagogía; nos estamos refiriendo a Dewey, con su aprender haciendo, y a Vygotsky, con su teoría del aprendizaje social. Conociendo la metodología del ApS, nos hace pensar de forma clara en la influencia que ejercen estas personas en ella. Profundicemos un poco más en estos aspectos.

En ApS, enriqueciéndose de la teoría de Dewey, el alumnado es protagonista del proceso de aprendizaje, construyendo de esta manera un aprendizaje significativo (Eyler y Giles, 1999) y coherente con sus necesidades e intereses. Pero en ningún momento podemos olvidar que el profesorado, contrario a lo que se pueda pensar desde una visión tradicional de la educación, continúa desempeñando un papel fundamental en todo este camino. El hecho de que el alumnado tome las riendas y se empodere (Ayuse *et al.* 2016; Eyler y Giles, 1999; Tapia, 2010; Verjee, 2013) no significa que la figura docente desaparezca, sino que transforma su rol desde el acompañamiento educativo (Furco, 2007; García-Pérez y Mendía, 2015; Mayor-Paredes y Rodríguez-Martínez, 2016; Mendía, 2013).

Esta manera de trabajar nos permite repensar la educación en sentido amplio, las relaciones que se construyen; reconoce el valor de cada persona y sirve como modelo de la futura práctica profesional y del establecimiento de relaciones en el propio ApS –lo veremos en epígrafes posteriores–. Desde este posicionamiento educativo, no hay voces que se impongan, no hay personas más importantes que otras; todas ellas se empoderan durante el ApS y sienta las bases de una educación de calidad, útil para todas las personas e inclusiva (Carrington y Sagger, 2008; Echeíta y Ainscow, 2011).

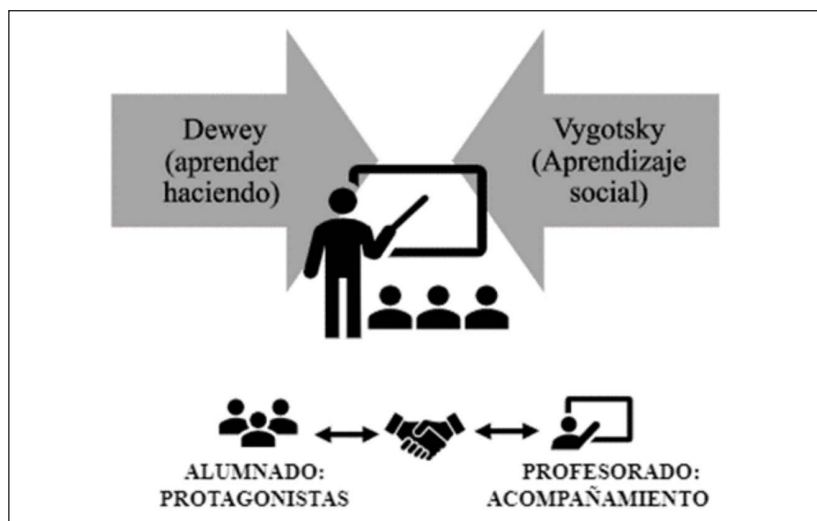


Figura 7.1. Las bases psicopedagógicas que favorecen la calidad educativa. Fuente: elaboración propia.

Relación con el contexto y solidaridad

Desde este punto de vista, es innegable que el ApS transforma las relaciones en todos los sentidos. Es aquí donde Carbonell (2005) plantea la naturaleza no institucionalizable de la pedagogía; es decir, el ApS obliga a la institución educativa a que se abra al contexto, potenciando de esta manera las relaciones con el entorno y las personas que allí se encuentran.

Tal y como nos indican Puig *et al.* (2007), la escuela es, desde esta perspectiva, capaz de superar esa introspección tradicional para favorecer otras formas de hacer que posibiliten verdaderas transformaciones. Al mismo tiempo, esta forma de trabajar en relación con el contexto cercano permite también superar barreras y prejuicios producidos por el desconocimiento mutuo entre escuela y entorno (Gijón, 2013). Esto es así porque al construir algo compartido, que implica a ambos espacios, se crea algo que tiene sentido social y educativo, que trasciende a ambas partes y que, muy difícilmente, podrían haber llegado a realizar cada una de las partes en solitario. Es aquí, precisamente, donde cobra sentido real la solidaridad (Batlle, 2013; Jacoby, 1996; Tapia, 2008), ya que permite construir desde los saberes propios de cada parte participante –en el siguiente subepígrafe profundizaremos en ello– y superar las perspectivas caritativas y mercantilistas (Torres, 2017; Zarzuela y García, 2020) para situarnos desde posiciones más críticas (Mitchell, 2008).

Llegados a este punto, es necesario matizar claramente a qué nos estamos refiriendo al hablar de solidaridad para evitar confusiones, como nos planteaba en su momento Jacoby (1996). Ya en puntos anteriores hemos dado algunas pistas de a qué nos referimos con solidaridad, la cual tiene mucho que ver con la horizontalidad, la puesta en valor y el reconocimiento (De Sousa, 2009), porque todas las personas podemos aprender de los saberes de todas las personas; no existen saberes más importantes que otros ni jerarquías. Es necesario trabajar desde la más pura cooperación y el apoyo mutuo (Gijón, 2013; Mendía, 2013) donde las personas comparten el proceso para construir algo útil, interesante y significativo para todas las partes. Sin ser personas que dominen la teoría, que ayuden a otras, que asistan a quienes lo necesitan, sino trabajando todas mano a mano, teniendo en cuenta el valor individual de todas las personas que participan en el ApS.



Figura 7.2. Características de las relaciones que se establecen en ApS. Fuente: elaboración propia.

Cooperación, trabajo en equipo y horizontalidad

Como ya adelantábamos en relación con el contexto, trabajar horizontalmente con todas las personas que participan en el ApS es uno de los pilares fundamentales de la metodología. Ya Freire (1970) nos daba muchas pistas en su trabajo sobre pedagogía crítica, pues al posicionarnos desde esta perspectiva y, enlazándolo directamente con ApS, debemos recordar que trabajamos con la comunidad, en la comunidad y para la comunidad; creando un entramado de relaciones más que necesaria donde todas las personas son relevantes.

Por ello, y como decíamos hasta ahora, es importante no perder de vista que todas las personas que participan en ApS tienen un papel y son necesarias independientemente del rol que desempeñen en el proyecto. Desde este punto de vista, se articula el reconocimiento de los saberes (De Sousa, 2009), pues, como planteábamos, todas las personas que participan en ApS, independientemente de que lideren el proyecto, sean beneficiarias de este o establezcan alianzas, poseen unos saberes necesarios y útiles para el éxito del proyecto.

Desde este punto de vista, consideramos fervientemente que todos pueden aprender en reciprocidad y desde un plano de

igualdad. De esta forma, y siguiendo las palabras de Verjee (2013), superamos ese prisma caritativo para trabajar codo con codo desde la horizontalidad y a la vez otorgamos a la cooperación el papel protagonista que debe ocupar.

En este sentido, hablar de cooperación significa volver a poner el acento en las relaciones, en las personas que construyen juntas, porque desde esta forma de trabajar consideramos que «yo no puedo construir si no es contigo» (Pujolás, 2012). Como vemos, continúa incidiendo, como decíamos, en esas relaciones y esos saberes individuales y colectivos que entran en juego en el ApS, y reconociendo a cada ser en la legítima convivencia (López Melero, 2012; Maturana, 1994) desde quién es, cómo es y qué puede aportar desde sus posibilidades.

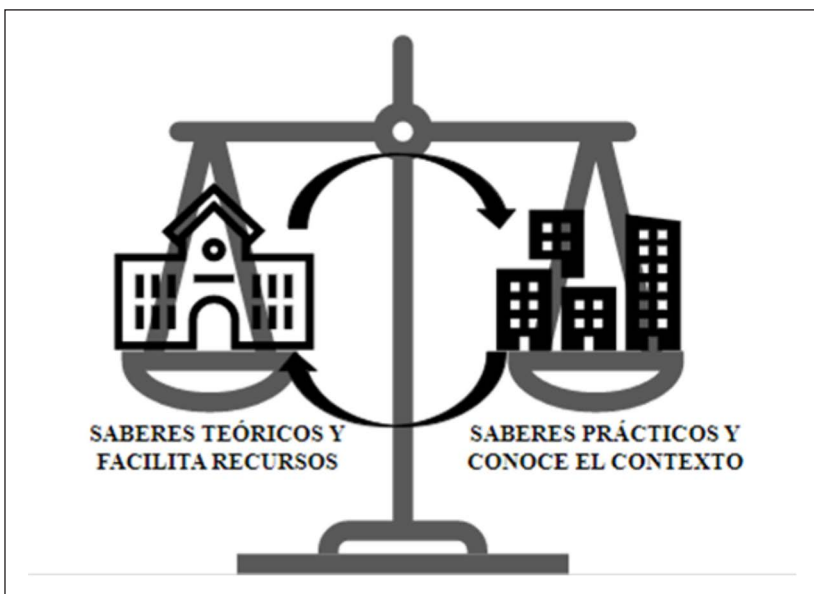


Figura 7.3. La riqueza de la cooperación y el trabajo horizontal. Fuente: elaboración propia.

Reflexión

El proceso de reflexión llega a ser prácticamente como uno de los ingredientes básicos del ApS. Páez y Puig (2013) tienen mucho que decir al respecto. Podemos destacar que la reflexión nos

va a permitir, a fin de cuentas, ser conscientes de qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y porqué lo estamos haciendo.

Por este motivo, este elemento se convierte en un hilo conductor en el devenir de la experiencia, convirtiéndose en un eje transversal a lo largo de todo el proceso de realización del ApS; en cada una de sus fases, y al mismo tiempo, guardando relación entre sí:

- La reflexión nos va a permitir tener momentos de pausa a lo largo del proyecto para comprender el sentido de lo que estamos haciendo y no caer en el hacer por hacer. En este sentido, nos ayuda también a mantener el equilibrio entre aprendizaje y servicio, dotando de sentido el servicio y de calidad al aprendizaje.
- La reflexión nos va a posibilitar ir realizando los ajustes y adaptaciones necesarias a lo largo del ApS para garantizar que cubrimos la necesidad inicialmente detectada de la manera más adecuada.
- Esos momentos de reflexión nos ayudan a tener un espacio de encuentro con todas las personas que están participando en el proyecto, independientemente de los roles que desempeñan en él, y poder confrontar opiniones, ideas y consideraciones para continuar construyendo entre todas las partes.
- Este proceso se convierte también en un proceso de evaluación continua a lo largo de todo el desarrollo del ApS, ya que al ser necesario reflexionar desde el inicio de este hasta el final vamos recogiendo información de todos los momentos que nos permiten ir valorando el propio proyecto.

Fruto de esto, apreciamos cómo la reflexión es un elemento fundamental del ApS, pues al desaparecer este de la ecuación, perdemos una parte importante de la pedagogía. Así, el proceso de reflexión no solo es rico para la metodología, sino que al mismo tiempo repercute e influye en quienes participan porque nos situamos desde la posición de profesionales reflexivos en los términos que defiende Schön (1998).



Figura 7.4. El papel de la reflexión en el ApS. Fuente: elaboración propia.

Inclusión, justicia social, equidad y transformación

A lo largo de los apartados anteriores ya hemos aludido a algunos de los aspectos que vamos a desarrollar en mayor profundidad en este apartado, pero el hecho de haber mencionado ya algunas cuestiones, no nos exime de asumir la importancia que tiene en estos aspectos. Como ya ha podido quedar claro, la finalidad última del ApS guarda mucha relación con la transformación del contexto y con superar y paliar las desigualdades sociales. Todo esto tiene mucho más sentido cuando, como nos indicaba Freire (1970), son las propias personas oprimidas quienes dan un paso adelante y toman las riendas de lo que ocurre; siempre en cooperación con la comunidad, desde la ayuda mutua y desde la más pura equidad.

Esto es un arma de doble filo. Por una parte, las propias personas protagonistas, sean las beneficiarias, sean quienes desarrollan el proyecto o aquellas que tienen función de alianzas, se empoderan y aprenden a decir su palabra. Por otro lado, el alumnado vive en primera persona un ejemplo para comprender

la importancia de atender a la diversidad, la inclusión, la transformación y la equidad. Por lo que, gracias al efecto bola de nieve, cada vez son más las personas que se implican, reconocen el valor de procesos de esta naturaleza y se comprometen más en esa detección de necesidades y barreras en el entorno. Todo esto posibilita favorecer una educación verdaderamente inclusiva y, como veníamos indicando, que el alumnado se convierta en agente de cambio y transformación social (Aramburuzalaba, 2013; García y Cotrina, 2016). No solo permite tener presente una educación inclusiva, sino la consideración de una sociedad inclusiva que posibilite la participación de todas las personas independientemente de las características que tengan.

Con esto, vemos que el ApS también se convierte en motor impulsor de inclusión socioeducativa (García y Cotrina, 2016; Mendía, 2013) al tener en cuenta a todas las personas y lo que pueden aportar a la construcción de una sociedad mejor que sea más equitativa, justa y solidaria (Zarzueta *et al.*, 2016).

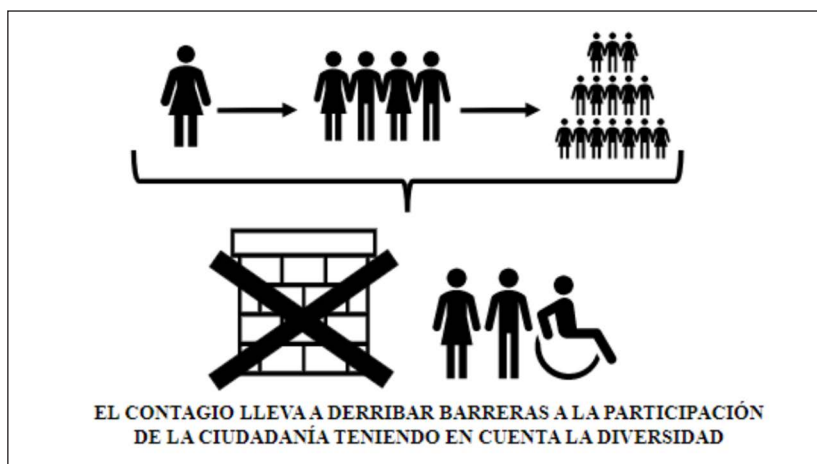


Figura 7.5. La importancia de trabajar desde un prisma inclusivo. Fuente: elaboración propia.

Política y ética

Tras lo comentado anteriormente, en esta guía y en otras muchas publicaciones que se han hecho sobre ApS a lo largo de los años, podemos concluir que el ApS es más que una mera metodología,

pedagogía o filosofía como la consideran muchos autores (Puig, 2009; Tapia, 2008; Zarzuela y García, 2020).

Las personas implicadas en prácticas de ApS llegan a situarse en un posicionamiento político y ético ante el mundo, ya que promueve principios de responsabilidad, reconocimiento, compromiso, participación y vivir de forma crítica que, consciente o inconscientemente, después nos lleva a vivir siendo coherentes con ellos más allá de que estemos trabajando en ApS o no. Trabajar, encontrarse, sentirse y vivir en ApS nos lleva a construir una consideración de ciudadanía implicada (Ávila, 2016, Francisco y Moliner, 2010; McIlrath, 2015), promoviendo una verdadera democracia (García, 2011; Zayas, 2016) y resaltando el papel de la responsabilidad social (Martínez, 2008).

Todo esto afecta no solo a profesorado y alumnado, sino a quienes se aproximan a la pedagogía y reconocen el valor transformador que tiene, independientemente de la posición desde la que se acerquen. Más allá de la riqueza educativa que supone el ApS como metodología útil en las aulas, la implicación social que tiene es exponencial, precisamente al diluir los límites de escuela-sociedad (Carbonell, 2015; Mayor, 2018). Esto es así porque invita a la transformación de las realidades promoviendo la participación activa en primera persona, y esto solo puede lograrse si sentimos como propio lo que estamos haciendo, y no como algo impuesto, que responde a nuestra realidad. A fin de cuentas, nos posibilita ser y sentirnos personas más allá de las necesidades que podamos llegar a tener y logramos superar las opresiones y etiquetas impuestas por la sociedad.

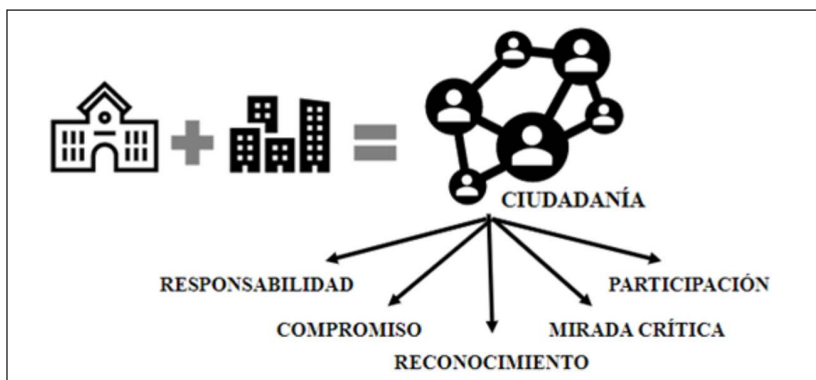


Figura 7.6. El ApS como posicionamiento social. Fuente: elaboración propia.

7.3. Cómo se refleja esto en la acción

Ahora bien, hemos conocido y profundizado en esas bases psicopedagógicas del ApS desde una perspectiva teórica, pero no olvidemos que es en la práctica donde se materializa el sentido de todo lo que estamos comentando. Por eso utilizaremos ese ejemplo inicial, esa primera aproximación que tuve con la pedagogía, para ver cómo se refleja en la práctica todo lo que hemos expuesto hasta el momento.

Si pensamos por un momento en la primera experiencia en la que participé, aunque en su momento estuviéramos descubriendo qué era el ApS y cómo se vivía en ese proyecto que estábamos desarrollando, hoy podemos decir que cumple con todas esas bases pedagógicas del ApS.

Focalizando en ese cambio de roles tradicionales en la escuela, comprobamos que en nuestro caso no solo las alumnas éramos protagonistas del proyecto, sino que las docentes también dejaron «la tarima» de clase y participaron codo con codo; en esta ocasión, no desde el acompañamiento, sino desde la configuración de un grupo de trabajo horizontal y heterogéneo en el que todas íbamos aprendiendo sobre ApS al mismo tiempo desde la práctica que estábamos desarrollando. Esto, por supuesto, revertía en esa calidad educativa que mencionábamos, ya que al indagar desde la práctica (al vincular teoría y práctica), comprendíamos mucho mejor el sentido de lo que estábamos haciendo, su conexión con el ApS y con la propia titulación de Psicopedagogía. Además de esto, llegamos a vivir una práctica real de una propuesta pedagógica verdaderamente inclusiva, donde se atendían las necesidades individuales del alumnado dentro del aula y no haciendo que el alumnado diagnosticado saliera de su clase de referencia, lo que suponía una novedad y una riqueza tanto para el centro educativo como para las estudiantes de la universidad. Todo ello, como podemos comprobar, suponía ir construyendo un conocimiento útil y valioso para nuestras vidas personales y profesionales a través de ese entramado de redes y relaciones.

Focalizando ahora en este aspecto, cabe mencionar que esas redes establecidas enriquecían exponencialmente el proyecto. Todas las personas que participábamos éramos necesarias y relevantes para el desarrollo del ApS: Familias, alumnado, profesorado, equipo de la universidad, la asociación que funcionaba

como alianza... En diferentes roles, con diferentes funciones y todas con un objetivo común construimos algo con sentido que, como decíamos, no solo centraba la atención sobre el alumnado NEAE, sino que nuestro foco de atención era el aula, que fuera inclusiva y atendiera a todo el alumnado sin excepción.

Desde este punto de vista, el entramado de relaciones continuaba creciendo directa o indirectamente a más y más familias de nuestra clase y otras. La base para garantizar una buena coordinación y comprensión entre todas las partes era el diálogo, la escucha, partir de que cada cual éramos diferentes y que todas teníamos algo que aportar para construir algo valioso para todas las personas. De nuevo, aquí vemos la base de la solidaridad, la cooperación y la horizontalidad.

Pero para que todo esto verdaderamente funcionara, era necesario trabajar y reflexionar de forma pausada a diferentes niveles: por una parte, el equipo de la universidad; por otro lado, con las alianzas y finalmente con la comunidad educativa de la escuela.

Desde la universidad, nos reuníamos asiduamente para reflexionar sobre qué íbamos viviendo cada miembro de la pareja de trabajo y cada grupo con relación a su caso, para compartir avances, dificultades y apoyarnos; al mismo tiempo que continuábamos profundizando en nuestra formación sobre ApS y reflexionábamos en qué medida lo que estábamos haciendo se aproximaba o alejaba de la pedagogía y cómo reconducir el trabajo.

Por su parte, una de nuestras alianzas para formarnos en acompañamiento educativo fue la asociación AISE y acudíamos a su sede de forma quincenal a sus sesiones de seguimiento. Allí se comentaba y explicaba en qué consistía cada caso, todos relacionados con el acompañamiento y la inclusión de alumnado diagnosticado de TEA, se explicaba desde la teoría qué era eso que se estaba viviendo y se compartían estrategias para continuar progresando en nuestro trabajo.

Finalmente, nos reuníamos también con el profesorado tutor de las clases, así como especialistas de AL y PT para compartir también impresiones sobre los casos, la información facilitada por la asociación y diseñábamos conjuntamente los próximos pasos a realizar en cada clase. Igualmente, se informaba de todas estas cuestiones a las familias y se contaba con su punto de vista para terminar de delimitar y dar forma a los diseños.

Como podemos comprobar, es mucho lo que podemos decir respecto al funcionamiento del proyecto y todas las bases pedagógicas que lo respaldaban. Para poder comprender esto de una forma más visual añadimos una tabla aclaratoria a continuación:

Tabla 7.1. Identificación de las bases pedagógicas de la experiencia de aprendizaje-servicio

Bases pedagógicas	Nuestra experiencia de aprendizaje-servicio
Calidad educativa	Desde la universidad: <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de conocimientos teóricos • Aproximación a la educación inclusiva Desde la escuela: útil para todo el alumnado Aprendizaje desde la cercanía independientemente de ser docentes o estudiantes, universidad o escuela.
Relación con el contexto y solidaridad	Centro educativo cercano a una de las docentes solicita la ayuda Búsqueda de alianzas en el contexto cercano Diálogo con las familias y el equipo docente Coordinación con el profesorado, aula abierta para hacer propuestas
Cooperación, trabajo en equipo y horizontalidad	Grupo heterogéneo de docentes y estudiantes que conforman grupos de trabajo Formación con la Asociación para la Inclusión Social y Educativa AISE Enriquecernos de la experiencia de otras personas
Inclusión, justicia social	Alumnado TEA Apoyos dentro del aula (PT, AL) para beneficiar a todo el alumnado
Reflexión	Reuniones de seguimiento con la asociación y con el equipo de trabajo Compartimos impresiones en las parejas de trabajo y con el equipo en general
Política y ética	Valor del alumnado más allá del diagnóstico Andamiajes al proceso de aprendizaje (más allá de lo puramente académico)

Fuente: elaboración propia.

7.4. Reflexiones finales

Todo lo recogido en este capítulo nos permite vislumbrar más claramente el valor pedagógico que se ampara bajo el paraguas de la pedagogía del ApS. Como muchas personas habrán podido comprobar, cuando hablamos del valor pedagógico de esta metodología, lo que decimos realmente es que el ApS se nutre de raíces muy diversas y, al mismo tiempo, complementarias entre

sí. Aquí reside precisamente la identidad del ApS: de alimentarse de muchas influencias pedagógicas diferentes y convertirlo en algo nuevo y único, pues sin alguno de estos elementos dejaríamos de hablar de ApS para hablar de otra cosa diferente.

Podríamos iniciar una reflexión profunda sobre qué diferencia al ApS de otras prácticas y, aunque en cierta medida continúa guardando relación con el objeto de este capítulo que estáis leyendo, nos obligaría a adentrarnos en otros aspectos que nos llevarían a alejarnos en cierta medida de esas bases pedagógicas. Sin embargo, no queremos dejar pasar la ocasión sin compartir algunas de estas consideraciones con todas las personas lectoras de este trabajo. Hemos comentado que el ApS combina elementos propios de la pedagogía de Freire, es decir, todo aquello relacionado con la crítica y la transformación; construimos desde la pedagogía dialógica de Habermas donde priman la escucha y el diálogo; también tiene rasgos de la pedagogía de De Sousa y su reconocimiento de saberes; aprendemos haciendo al más puro estilo de Dewey y en relación con las personas de nuestro contexto y a través del acompañamiento como nos plantea Vygotsky, siempre desde una perspectiva cooperativa como defienden Pujolás y Lagos, etc. E incluso podemos reconocer la influencia de Kilpatrick, pues el aprendizaje-servicio no deja de tener una fuerte base relacionada con el trabajo por proyectos. Sin embargo, no debemos confundir el trabajo por proyectos con el ApS como ya nos han indicado en otros trabajos de autoras como García-Pérez y Gezuraga (2018), o Benítez *et al.* (2020).

Todo esto nos lleva a confirmar esa riqueza propia del ApS, porque si todas estas pedagogías de forma aislada son potentes en sí mismas, imaginemos lo que ocurre cuando las combinamos. O mejor, no es necesario imaginarlo, simplemente debemos analizar algunos proyectos de ApS para ser conscientes de dicha potencia. Y aunque pequemos de recurrir al ideario popular, nunca ha sido más acertado el dicho aquel de «la unión hace la fuerza»; pues al hacer convivir todas estas bases pedagógicas bajo un mismo nombre nos encontramos con una pedagogía que abarca mucho, útil en muchos aspectos y que dota de coherencia esas relaciones internas que estamos planteando.

Además de todo esto, no debemos olvidarnos nunca de otro rasgo fundamental del ApS que hace también que se diferencie de otras muchas prácticas pedagógicas que conocemos. Este ele-

mento es la solidaridad. Solidaridad entendida en los términos expuestos en apartados anteriores y alejándonos de esas perspectivas caritativas y más próximas al voluntariado. En este sentido, en ApS prima el bien común, es decir, la construcción de algo útil y valioso para todas las personas, siendo capaces de tender la mano siempre desde una implicación real y un sentimiento de apoyo mutuo. Porque, como ya hemos dicho en varias ocasiones, desde esta pedagogía trabajamos «en» el contexto, «con» el contexto y «para» el contexto a partes iguales.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 5-11.
- Ávila, M. (2016). La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros. *Foro de Educación*, 14 (20), 153-175.
- Ayuse, A., Escofet, A., Ibiols, N. y Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón*, 68 (2), 169-183.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Benítez, R., García, M. y Sánchez, I. (2020). Haciendo visible la línea invisible entre trabajo por proyectos y aprendizaje-servicio. En: Caparrós, E., Gallardo, M., Alcaraz, N. y Lavinia, A. (coords.). *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (pp. 143-158) Octaedro.
- Carrington, S. y Sagers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 795-806.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Epistemología del sur*. Akal.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Eyler, J. y Dwight E. G. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El aprendizaje-servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 69-78.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Furco, A. (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* (pp. 71-74). Eudeba.
- García, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje-servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (2), 125-141.
- García, M. y Cotrina, M. (2016). Aprendizaje y servicio: una herramienta pedagógica inclusiva para «vivir» la transformación en el marco de la formación inicial del profesorado. En: M. Fernández y N. Alcaraz (coords.) *Innovación educativa. Más allá de la ficción* (pp. 175-187). Pirámide.
- García-Pérez, A. y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en el aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 42-58.
- García-Pérez, A. y Gezuraga, M., (2018). ABProblemas, ABProyectos, ABRetos... ¿Legado de Dewey? Valor añadido del ApS respecto a «otros» aprendizajes experienciales. En: Martínez, V., Melero, N., Ibáñez, E. y Sánchez, M. C. *El aprendizaje-servicio en la universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 22-27). Comunicación Social.
- Gijón, M. (2013). *Aprendizaje-servicio e inclusión social. Guía*. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei/Fundació Jaume Bofill.
- Jacoby, B. & associates (1996). *Service-learning in higher education. Concepts and practices*. Jossey-Bass.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54
- López Melero, M (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (2), 131-160
- Martínez, B. (2014). Aprendizaje-servicio y educación inclusiva. *Educación y Futuro*, 30, 183-206.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Dolmen.

- Mayor-Paredes, D. y Rodríguez-Martínez, D. (2016). Aprendizaje-servicio: una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación*, 28, 2, 555-571.
- Mayor-Paredes, D. (2018) Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76 (1), 35-56.
- McIltrath, L. (2015). La universidad cívica. ¿Un vacío legal y político? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (1), 26-40.
- Mendia, R. (2013). *Guía 6, aprendizaje y servicio solidario: el acompañamiento educativo*. Zerbikas.
- Mitchell, T. D. (2008). Tradicional vs. critical service-learning: engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (2), 50-65.
- Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 13-32.
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30, (1), 89-112.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosh, C. y Palos, P. (2007). *Aprendizaje-servicio: educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Tapia, M. N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del «aprendizaje-servicio»: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoeoen. Revista Científica*, 5, 23-43.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Grao.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.
- Verjee, B. (2010). Service-learning: charity-based or transformative? Transformative dialogues. *Teaching & Learning Journal*, 4 (2), 1-13.
- Zarzuela, A., González, E., Calle, P. y Carrasquilla, E. (2016). La voz del alumnado en la Asociación ApS-(U)CA. Principios de una experiencia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 180-195.
- Zayas Latorre, B. (2016). Aportación a la formación democrática del profesorado desde la metodología del aprendizaje-servicio. En: Carrillo Flores, I. (coord.). *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 49-52). UVic/UCC.

La participación de los distintos agentes en el ApS: establecimiento de relaciones colaborativas y alianzas

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS
CRISTINA CUENCA PIQUERAS
ROCÍO ORTIZ AMO
Universidad de Almería

8.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo

En el año 2001 presentaba mi tesis titulada *La sociedad civil y el cambio cultural: La cultura política del voluntariado*, precisamente en el año internacional del voluntariado. Era el fruto de inquietudes sociológicas de joven investigador junto a mis experiencias en asociaciones juveniles en los ochenta y voluntariado en entidades sociales en los noventa. Sin duda, estas fueron las razones para que el Vicerrectorado de Estudiantes me encomendara, entre el 2007 y 2011, que me hiciera cargo del Secretariado de Voluntariado y Cooperación en la Universidad de Almería, que me unió más si cabe con el tercer sector y el asociacionismo en Almería. Fue en esos años cuando descubrí el aprendizaje-servicio (en adelante ApS) de la mano de Isabel Guirao, que me presentó a Roser Batlle y su entusiasmo por esta metodología. Dichos encuentros sirvieron para conectar rápidamente con mis inquietudes de tantos años implicado en lo social y en los últimos años como docente e investigador en la universidad.

En este texto se plantea la oportunidad que supone para los proyectos de ApS desde la universidad la alianza con las entidades del tercer sector de acción social. De esta manera se presentan a la universidad y al propio tercer sector como esferas donde

una forma y educa para la ciudadanía y la otra pone en práctica la participación al servicio de los colectivos vulnerables que cuida. Finalmente, se proponen orientaciones y una herramienta metodológica para llevar a cabo la alianza donde los proyectos de ApS puedan alcanzar sus objetivos.

La participación y la ciudadanía crítica y activa se educan por diferentes vías e instancias, pero, sin duda, las entidades del tercer sector tienen un especial protagonismo. No es extraño escuchar que las entidades solidarias, de la sociedad civil, no gubernamentales o no lucrativas, son un espacio históricamente privilegiado de «escuela de participación y ciudadanía» (Fernández Prados, 2018). Esta característica esencial las hace agentes imprescindibles para cualquier proceso o proyecto de ApS.

La experiencia docente nos recuerda los diferentes caminos pedagógicos para invitar o provocar la participación o implicación (*engagement*, en inglés) de los jóvenes universitarios. El primero sería que el profesorado aprovechará su tarima-púlpito para contar las hazañas de las entidades en su afán por defender los colectivos vulnerables de la sociedad («Existe una entidad social que se desvive por y para...»). Un segundo camino consistiría en que el profesorado pudiera contar en primera persona e incluso invitara a sus estudiantes a que contara su experiencia de participación en el ámbito de la solidaridad, su implicación en oenegés, etc. («Yo os puedo contar que una vez colaboré con una entidad en una campaña por cierta causa...»).

El siguiente paso podría ser invitar al aula a protagonistas, actores sociales, voluntarios o miembros de entidades que vivan de manera cotidiana e intensiva el compromiso y la participación social, incluso facilitando una visita a la entidad para conocerla *in situ* en su quehacer diario y su trabajo por y para diferentes colectivos vulnerables («Os presento al director, técnico y voluntario de la entidad que nos enseñará su sede y su día a día...»).

Pero el sendero pedagógico definitivo, que promovería unas verdaderas competencias sociales y de ciudadanía global y activa desde la universidad (Fernández-Prados, 2010) radicaría en participar de manera organizada a través de entidades de la sociedad civil («Tenemos la oportunidad de implicarnos activamente en esta iniciativa de la ONG...»). Para alcanzar este estadio de participación resulta útil recurrir a proyectos de ApS en alianza con las entidades del tercer sector. De esto trata el capítulo que

se desarrolla a continuación, de esta manera se inicia con un apartado donde se introduce la participación y ciudadanía, luego otro sobre el tercer sector y la sociedad civil organizado, para terminar con las relaciones entre el ApS y las entidades sociales, más un conjunto de reflexiones finales.

8.2. Participación social y universidad

La participación juvenil

La participación ciudadana puede adquirir un sentido filosófico cuando se entiende como un valor para las sociedades democráticas como la nuestra; así, para Cortina (1997) participar está relacionado con lo comunitario, con el empoderamiento, con la transformación y construcción de una sociedad justa. Desde un punto de vista sociopolítico, la participación se asocia con un conjunto de procesos y de prácticas activistas y asociativas, como realizar acciones políticas no convencionales (acudir a manifestaciones, firmar peticiones, etc.), o como ser miembro más o menos activo en distintas asociaciones (Herranz, *et al.* 2004). De esta manera, participar en asociaciones de carácter voluntario se convierte en un elemento crucial para la cultura política y en un valor para las sociedades plurales, abiertas y democráticas.

La cultura política y participativa de la sociedad española, en general, y de los jóvenes, en particular, tiene ciertas particularidades y tendencias. Batlle (2009) resumía que los jóvenes participan más como clientes/consumidores, bastante menos como ciudadanía implicada en las necesidades sociales, familiares o del entorno; es decir, en el ámbito de consumo se comportan como adultos y en términos sociales tienen la participación de un niño. Igualmente, la cultura participativa de los jóvenes actuales ha ido evolucionando de las de la juventud de sus padres (centrada en identidades colectivas, mejora de condiciones sociales próximas, afiliación, etc.), hacia identidades individuales, reivindicaciones ambientales y de género y una escasa institucionalización.

Si bien en la última década ha habido un aumento en el activismo y asociacionismo de los jóvenes españoles, sigue siendo minoritario el porcentaje que participa asociativamente (37%)

aunque el tipo de asociación más frecuente es de carácter deportivo (Injuve, 2014). La participación en acciones sociopolíticas también resulta minoritaria, por ejemplo, firmar una petición (22 %) y manifestarse (20 %), siendo algo mayor entre los más jóvenes o adolescentes y el motivo principal por la igualdad de género (Injuve, 2021). En resumen, el leve aumento de la participación juvenil sigue constatando la desafección que arrastra la cultura política española.

La participación universitaria

La participación estudiantil tiene diversos valores asociados: uno, a su carácter funcional para la propia institución y su gobernanza; otro, unido al desarrollo personal del propio estudiante o a sus propias competencias y, finalmente, un valor social, en cuanto que la participación de los universitarios pueda revertir en la sociedad y servir a la comunidad (Lizzio y Wilson, 2009). De esta manera se podría señalar la necesidad de estimular y promover la participación dentro y fuera por parte de las instituciones universitarias y sus diferentes estructuras próximas a los estudiantes como representantes, coordinadores, etc. (Planas *et al.*, 2011).

Desde el inicio del Espacio Europeo de Educación Superior, con la *Declaración de Bolonia* de 1999, se ha dado un mayor énfasis a las competencias necesarias para afrontar los retos del milenio inspiradas en el Informe Delors (1996): aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. De esta manera, la participación en el entorno no solo sería una competencia dentro de «aprender a convivir», sino también una de las competencias más demandadas por el mercado laboral (ICE, 2008). En esta línea, se encuentran las declaraciones de la CRUE en el año 2001: *Universidad: compromiso social y voluntariado*, o el desarrollo de las competencias genéricas y transversales que las diferentes universidades han ido desarrollando en sus normativas a la hora de diseñar sus títulos de grado o máster con base en el RD 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, con especial atención a los principios generales señalados en el artículo 4, apartado 5 (Fernández Prados, 2010).

En conclusión, la incorporación de los estudiantes universitarios a actividades de voluntariado y participación social, coope-

ración al desarrollo y otras de responsabilidad social se convierte en un derecho, tal y como se recoge en el artículo 7 del RD 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del estudiante universitario. También señala esta normativa la labor de la universidad en el campo de la participación social y la cooperación al desarrollo relacionada estrechamente con sus ámbitos de actuación: la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento.

La participación universitaria y el ApS como procesos

Entre las oportunidades de participación que la universidad ofrece, tanto dentro como fuera de sus muros, el ApS representa una valiosa herramienta que posibilita el desarrollo de competencias implícitas en la participación ciudadana (Puig *et al.*, 2007; Chiva-Bartoll y Gil Gómez, 2018; Rubio y Escofet, 2018).

Folgueiras *et al.* (2019) señalan, tras una extensa revisión bibliográfica, que la relación entre participación y ApS se encuentra afectada por distintos niveles u opciones y por una serie de condicionantes. Los cuatro niveles de implicación del estudiantado en los proyectos de aprendizaje-servicio reflejan distintos modelos de interacción entre la comunidad y el alumnado: participación simple (no interviene), consultiva (opina), proyectiva (participa) y metaparticipación (genera). Las autoras señalan como condicionantes que pueden limitar la participación del alumnado universitario y, por tanto, avanzar a un mayor nivel de implicación, entre otros: la preparación, la sincronización del calendario académico y el de las entidades, el tiempo, la cultura institucional diferente entre universidad y sociedad, la proximidad del colectivo, etc.

Un factor o condicionamiento clave para avanzar en los niveles de participación del estudiantado universitario y superar ciertos prejuicios o reticencias de la comunidad y entidades es el tiempo. El tiempo dedicado a proyectos de ApS les resulta limitante a los estudiantes universitarios; pero, por el contrario, es el aumento del tiempo lo que provoca un progreso en los niveles de participación y un aumento de la confianza de las entidades en los proyectos de ApS.

8.3. Participación social y tercer sector

El tercer sector: definición, legislación y localización

El tercer sector, en su sentido amplio, abarca todas las iniciativas privadas con interés general, social o público al impulsar el reconocimiento y el ejercicio de los derechos civiles (ver artículo 2 de la Ley 43/2015, de 9 de octubre, del Tercer Sector de Acción Social). Se le denomina tercer sector, precisamente porque se encuentra a caballo entre aquel «sector público» (administraciones públicas) y el «sector privado» (iniciativas empresariales). Se diferencia del primero por ser independiente de los gobiernos y, del segundo, por carecer de fines lucrativos. Esta diferenciación ha llevado a denominar al tercer sector en ocasiones como sector no gubernamental (ONG) o sector no lucrativo (ONL). En sentido positivo y en el contexto anglosajón se le ha venido a llamar también el «sector independiente» y en latinoamericano el sector de la «sociedad civil organizada o solidaria». En resumen, las entidades del tercer sector se caracterizan por ser organizadas, privadas, no lucrativas, autogobernadas y con una importante participación de voluntarios (Fernández Prados, 2009).

Aunque en algunas definiciones del tercer sector también se incluyen todas las formas de la economía social, lo habitual es centrarse en las dos maneras de organizarse legalmente en España para desarrollar fines sociales o solidarios, que son: las fundaciones y asociaciones. Curiosamente en la legislación española no se menciona ni se define el término «organización no gubernamental», aunque está en la mente de todos que este ámbito responde al mundo de las oenegés. Así, las dos formas de organizarse dentro del tercer sector que están reguladas en la legislación de nuestro país son las fundaciones (Ley 50/2002) y las asociaciones (Ley Orgánica 1/2002). Finalmente, las entidades de voluntariado son aquellas fundaciones o asociaciones que además han incorporado en sus estatutos el compromiso de desarrollar actividades y programas de voluntariado, según se regula en las recientes leyes de voluntariado estatal (Ley 45/2015) y andaluza (Ley 4/2018). Así, si bien todas las entidades de voluntariado son fundaciones o asociaciones, no todas las fundaciones y asociaciones son entidades de voluntariado.

A lo largo de estos últimos veinte años se ha desarrollado un marco normativo actualizado que afecta al ámbito de la sociedad civil organizada o tercer sector en sus diferentes vertientes de asociaciones, fundaciones y entidades de voluntariado. Además, cada comunidad autónoma ha ido trasladando a su ámbito la normativa estatal adaptándola a sus necesidades y peculiaridades (ver tabla 8.1).

Tabla 8.1. Normativa y ámbitos sobre el tercer sector, asociacionismo y participación

Normativa	Ámbito
Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociació.	Estatal
Ley 50/2002, de 26 de diciembre, de Fundaciones	Estatal
Ley 43/2015, de 9 de octubre, del Tercer Sector de Acción Social	Estatal
Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado	Estatal
Ley 10/2005, de 31 de mayo, de Fundaciones de la Comunidad Autónoma de Andalucía	Autonómico
Ley 4/2006, de 23 de junio, de Asociaciones de Andalucía	Autonómico
Ley 7/2017, de 27 de diciembre, de Participación Ciudadana de Andalucía	Autonómico
Ley 4/2018, de 8 de mayo, Andaluza del Voluntariado	Autonómico
Reglamento Orgánico de Participación Ciudadana (Ayuntamiento de Almería, 2021)	Local

Fuente: elaboración propia.

La Plataforma del Tercer Sector en España, constituida en 2012, engloba una decena de redes, coordinadoras y plataformas que a su vez aglutina a centenares de entidades y organizaciones: Plataforma de ONG de Acción Social (POAS); Plataforma del Voluntariado de España (PVE); Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en España (EAPN-ES); Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Cruz Roja Española; Cáritas Española; Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE); Coordinadora ONGD para el Desarrollo; Plataforma de Infancia. Esta plataforma representa a unas 30 000 entidades entre asociaciones y fundaciones, 645 000 personas empleadas y cerca de millón y medio de personas voluntarias. Además de las páginas web de estas

plataformas, para obtener un mapa de los recursos disponibles temática o territorialmente resulta de excepcional utilidad los distintos buscadores, bases de datos de entidades de todo tipo que se encuentran disponible en las administraciones públicas y sus registros (ver tabla 8.2).

Tabla 8.2. Plataformas y buscadores principales de agentes o entidades del tercer sector en España y Andalucía

Plataforma y buscadores	Enlace (URL)
Plataforma del Tercer Sector	http://www.plataformatercersector.es/
Plataforma de ONG de Acción Social	https://www.plataformaong.org/
Mesa del Tercer Sector de Andalucía	https://www.mesa3sectorand.es/
Plataforma del Voluntariado de España	https://plataformavoluntariado.org/
Plataforma Andaluza de Voluntariado	https://voluntariadoandaluz.org/
Fundaciones de competencia estatal (Ministerio de Justicia)	https://www.mjusticia.gob.es/es/entidad/registros/fundaciones-competencia-estatal
Asociaciones (Ministerio de Interior)	https://www.interior.gob.es/opencms/es/servicios-al-ciudadano/tramites-y-gestiones/asociaciones/
Asociaciones y voluntariado (Junta de Andalucía)	https://www.juntadeandalucia.es/temas/participacion.html
Registro de Asociaciones en Andalucía	https://acortar.link/aTnVC7
Registro General de Entidades de Voluntariado en Andalucía	https://acortar.link/ffsH9E

Fuente: elaboración propia.

Relaciones entre tercer sector, voluntariado y ApS

Actualmente, muchas organizaciones de la sociedad civil están desarrollando desde hace años con éxito proyectos de ApS, en colaboración con centros universitarios (Filmus, 2007; Lucas, 2021). Estas prácticas confirman que el ApS no solo contribuye a adquirir competencias entre los universitarios y a mejorar la cohesión social en los barrios y poblaciones, sino que, además, fortalece el tejido asociativo y el voluntariado.

De hecho, unas de las claves estratégicas y enseñanzas del tercer sector en la última década ha sido el «trabajo en red», que se ha

traducido en enriquecedoras experiencias de intervención colectiva en los territorios y en procesos de coordinación más allá de las federaciones o confederaciones que agrupan a entidades del mismo ámbito o especialidad. De esta manera, se ha ido abriendo una línea estratégica donde se habla explícitamente de ApS en la línea de cooperar «con otros actores (universidad, centros de investigación, empresas) para explorar y desarrollar iniciativas conjuntas orientadas a la innovación social.» (POAS, 2022, p. 49). Esto ha llevado en los últimos años a explorar y desarrollar experiencias (Cedena de Lucas, Sánchez-García y Amate-García, 2022) y elaborar guías para implementar ApS en las organizaciones (PVE, 2019) desde la Plataforma de Voluntariado de España.

Precisamente en las entidades de voluntariado del tercer sector los proyectos de ApS han encontrado mayor acogida. La propia Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado, en su artículo 6 apartado f), explicita los programas de aprendizaje-servicio como un medio para desarrollar el voluntariado educativo, lo que, además, evidencia el papel de la Administración en la promoción de programas de ApS en los distintos ciclos educativos. Incluso la Ley 4/2018, de 8 de mayo, Andaluza del Voluntariado incorpora el ApS en la exposición de motivos, porque al involucrar a los estudiantes en actividades comunitarias, adquieren competencias claves para su desarrollo personal, académico y su futuro profesional y ciudadano.

Así, Sotelino Losada *et al.* (2019) destacan el rol de las entidades del tercer sector como *partenaires* o socios de las acciones solidarias, donde pueden tener tres papeles distintos. Uno sería contribuir y propiciar el desarrollo de un servicio determinado por parte de un grupo de estudiantes procedentes de una institución de educación reglada; otro consistiría en ser las que propongan al centro educativo un proyecto de ApS; por último, pueden impulsar sus propios proyectos, aunque recibiría otra denominación al ser ineludible de esta metodología que la relación con actividades académicas regladas (Sotelino Losada *et al.*, 2019).

Recientemente, a principios de abril del 2024, la Plataforma Andaluza de Voluntariado ha firmado un convenio de colaboración con las consejerías de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad, y la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional para el fomento y visibilización del ApS.

Proyectos de ApS en la universidad y tercer sector

La condición de red, de crear lazos de partenariado, como señala Campo (2015), es uno de los puntos fuertes de la metodología, donde la asociación de agentes debe ir más orientada a cooperar que a coordinarse, habiéndose demostrado que este tipo de iniciativas no pueden ser impulsadas en soledad. En esta relación existen diferentes modalidades que definen distintos roles en los estudiantes y entidades, en ocasiones fruto de la valoración inicial que hace el profesorado, del grupo de estudiantes y de las propuestas de las entidades. Así, Roser Batlle (2020) describe tres modalidades progresivas de participación desde la perspectiva de los estudiantes: receptiva, colaborativa e impulsora (ver tabla 8.3). Los roles de los estudiantes determinan en gran medida los de las entidades que asumirán un papel más o menos intenso o «inversamente proporcional» en función de la modalidad de participación. Esta clasificación no indica necesariamente que la primera modalidad sea negativa o contraproducente, ni la tercera modalidad la más apropiada. Se trata de evolucionar hacia la mejora de la participación y el protagonismo de los chicos y chicas (Batlle, 2020).

Tabla 8.3. Modalidades de participación y roles del estudiantado y agentes o entidades del tercer sector

Modalidad	Rol de los estudiantes	Rol de las entidades
Receptiva	Reciben información del problema social e instrucciones concretas a desarrollar.	Ofrecen información de la necesidad y las instrucciones o acciones «cerradas».
Colaborativa	Piensen acciones concretas para responder a una demanda.	Proponen un problema o demandan.
Impulsora	Deciden qué problema y qué acciones.	Reciben a los estudiantes y sus propuestas.

Fuente: elaboración propia a partir de Batlle (2020).

En la misma línea, Rubio y Escofet (2018) proponen una rúbrica de evaluación de la participación del alumnado según cuatro niveles que irían de la simple participación garantizada desde el momento que realizan acciones y actividades hasta la metaparticipación que equivale a la máxima participación, pasando por el nivel consultivo y proyectivo (ver tabla 8.4.).

Tabla 8.4. Niveles de participación (rúbrica de evaluación)

Nivel 1. Simple	Nivel 2. Consultivo	Nivel 3. Proyectivo	Nivel 4. Metaparticipación
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 meta participación.

Fuente: elaboración propia a partir de Rubio y Escofet (2018).

También cabe recordar el rol del profesorado y de las entidades sociales a la hora de promover la participación de los estudiantes, para lo que se ofrece algunas orientaciones y sugerencias.

Por un lado, si bien esta última modalidad «impulsora» o nivel proyectivo de participación, los estudiantes asumen todo el protagonismo a la hora de contactar con las entidades o agentes; el profesorado y las instituciones universitarias pueden ofrecer oportunidades para promover puntos de encuentro, conocimiento y estímulo para desarrollar proyectos de ApS entre estudiantes, profesores y entidades sociales:

- Profesorado individual. En primer lugar, desde las propias aulas el mismo profesorado tiene la ocasión de presentar e invitar a entidades y agentes sociales.
- Profesorado organizado. Igualmente, los grupos de profesores a través de proyectos de innovación docente también pueden promover esta línea de trabajo metodológico o incluso a través de asociaciones universitarias y diferentes actividades.¹
- La institución, en general. Las universidades a través de oficinas o unidades de voluntariado también ofrecen programas, cursos, jornadas, ferias, charlas que dan pie a espacios de encuentro con entidades sociales de todo tipo.²

1. <https://www.ual.es/estudios/innovaciondocente/aprendizaje-servicio>; <http://aprendizaje-servicio.unizar.es>

2. <https://www.ual.es/vida-universitaria/voluntariado>

- La institución, en concreto. Por último, una vía de contacto específico e inicio de proyectos de ApS son los «Mercados de proyectos sociales» organizado en la Universidad Rovira i Virgili;³ el «Catálogo de entidades colaboradoras en proyectos de aprendizaje-servicio» de la Universidad de la Laguna,⁴ o la «Feria de entidades de proyectos de aprendizaje-servicio» que ofrece desde hace dos años el Consorci d'Educació de Barcelona, organismo público del Ayuntamiento de la ciudad y la Generalitat.⁵

Por otro lado, las entidades del tercer sector y voluntariado están desplegando, como se decía más arriba, una serie de herramientas para promover y orientar el ApS en colaboración con las instituciones educativas. La *Guía básica para organizaciones* (PVE, 2019) no solo resulta un excelente y útil texto para explicar a las entidades del tercer sector qué es el ApS, sino para animarlas a iniciar procesos con esta metodología. De esta manera, propone sobre la base del modelo de metodología de ApS una serie de cuestiones y sugerencias que ayuden a las entidades a desarrollar proyectos (ver tabla 8.5).

Tabla 8.5. Etapas en los proyectos de ApS: cuestiones y sugerencias para entidades del tercer sector y voluntariado

Etapas	Cuestiones	Sugerencias
Etapas 0. Reflexión desde la organización	¿Es capaz la organización de involucrarse en esta iniciativa? ¿Conocemos suficientemente la metodología, sus principios y pasos, y estamos alineados con ella? ¿Tiene capacidad para adaptar su finalidad a las características del ApS?	Consultar otros proyectos de ApS.
Etapas 1. Esbozo de la idea	¿Qué se quiere trabajar? ¿Cómo se va a hacer?	Investigar sobre todo aquello que pueda ofrecer la idea.
Etapas 2. Alianzas con el entorno	¿Se quiere incluir a alguna organización social más? ¿Se ha pensado en involucrar a la Administración?	Contar con un acuerdo de colaboración entre los distintos agentes.

3. <https://acortar.link/0r4oGB>

4. <https://acortar.link/p42DLJ>

5. <https://acortar.link/u69ycN>

Etapa 3. Planificación del proyecto	¿Qué acciones se van a llevar a cabo para conseguirlo, indicadores de evaluación?	Contar con un documento que recoja estos aspectos (herramienta Trello).
Etapa 4. Preparación del proyecto.	¿Quién hace qué? ¿Qué roles habrá? ¿Cuáles son los compromisos que adquirimos?	Sorprender, emocionar, debatir, jugar, generar expectativas a estudiantes (cuaderno de equipo).
Etapa 5. Ejecución del proyecto.	¿Qué opiniones y reflexiones está generando la experiencia y aprendizaje?	Contar con un aprendizaje relacional con las personas y colectivos receptores del servicio.
Etapa 6. Cierre.	¿Por qué no celebrar lo que hemos hecho? ¿Por qué no felicitarse por el trabajo realizado?	Compartir reflexiones de manera coordinada y recogida.
Etapa 7. Evaluación multifocal.	¿Se han podido satisfacer las necesidades? ¿Se ha promovido un cambio social?, ¿han recibido lo que se pretendía?, ¿cómo han vivido el proyecto?, ¿se han implicado en el mismo? ¿Ha habido una relación bidireccional?	Desarrollar un informe/memoria final. Socializar este documento.

Fuente: elaboración propia a partir de PVE (2019).

Tanto con el apoyo de la institución universitaria y sus agentes (alumnado y profesorado) como con la implicación de las entidades del tercer sector, el efecto que provoca la mayor participación de uno y otro es la oportunidad de institucionalizar redes y proyectos (Fernández Prados, 2021). Al fin y al cabo, una de las características de un proyecto ApS es la pervivencia y continuidad con un nuevo grupo de estudiantes, consolidando alianzas entre la universidad y la sociedad civil organizada, madurando o mejorando propuestas. De este modo, tras su evaluación de una edición a otra, en otras palabras, todos los proyectos deben buscar no solo la mejora tras la evaluación, sino también la institucionalización de las alianzas. En este sentido, Abравanel (2003) señala la importancia de comunicar las necesidades entre las partes, es decir, lo que la institución educativa necesita trasladar al socio comunitario, y viceversa, concluyendo que las organizaciones y agencias socias de la comunidad son partes interesadas en pie de igualdad a las instituciones educativas en el éxito de la experiencia de ApS. La atención a la preparación, capacitación y desarrollo de apoyo para el socio comunitario exige una consideración adicional por parte de todos los defensores del ApS.

Desafíos en la implementación del ApS en la interacción entre la universidad y el tercer sector

A pesar de los numerosos beneficios del ApS como metodología docente en la educación universitaria, que genera un gran interés entre estudiantes, docentes y las entidades del tercer sector, existen diversas complicaciones que deben ser consideradas y abordadas para garantizar su eficacia. Uno de los principales obstáculos es la necesidad de que la universidad ofrezca una cobertura de seguro adecuada para proteger a los estudiantes durante su participación en actividades externas. Esta cobertura es más accesible cuando existen convenios preestablecidos con las entidades, pero no siempre se garantiza y puede estar condicionada a requisitos específicos como la supervisión docente directa, lo cual puede complicar la aplicación segura del ApS y añadir carga burocrática adicional al profesorado.

Otro reto significativo es la rigidez institucional respecto a la gestión de los horarios. El ApS requiere un compromiso temporal que a menudo supera la duración de una clase teórica o práctica típica y no considera el tiempo de desplazamiento hacia las entidades. Esta situación puede necesitar ajustes en los horarios de otras asignaturas, lo cual depende en gran medida de la flexibilidad y disposición del personal docente, y podría perjudicar al estudiantado si se les penaliza por la ausencia en otras clases.

Además, los profesores que implementan el ApS deben manejar estas demandas temporales sin interferir en el calendario de otros docentes y frecuentemente enfrentan un aumento en la burocracia, como la necesidad de emitir certificados y coordinar el acompañamiento de estudiantes a las entidades. Esto representa una carga de trabajo adicional significativa.

Por último, es crucial mantener una buena comunicación y relaciones con las entidades del tercer sector, clarificando los objetivos del ApS. A menudo, estas entidades prefieren estudiantes en prácticas convencionales a estudiantes de ApS, debido a sus propios planes de trabajo que pueden limitar la creatividad y aportación innovadora de los estudiantes. La calidad de estas colaboraciones puede variar ampliamente, afectando el impacto y la efectividad del ApS.

8.4. Reflexiones finales

En este recorrido, que se ha iniciado con la participación social de los jóvenes y la importancia para su formación universitaria en competencias, debe provocar a todos los actores y estructuras de la universidad a promoverla de una manera ineludible. A tal fin, la metodología del ApS se convierte en un instrumento útil y la relación de la institución universitaria con las entidades y agentes del tercer sector en una oportunidad para la responsabilidad social.

Ciertamente, un profesorado formado y comprometido hará mucho más fácil desarrollar proyectos de ApS. Así, desde la formación inicial del profesorado se debe cuidar estos aspectos y promover cualquier iniciativa pedagógica en este sentido de aproximación a la realidad social. En cualquier caso, el compromiso personal del profesorado facilita enormemente no solo aproximar las experiencias y organizaciones donde estén implicados los docentes, sino también contagiar a los estudiantes el entusiasmo por la participación social y la implicación en entidades sociales de todo tipo.

La formación de los estudiantes no se puede reducir a sus competencias estrictamente profesionales, sino que deben integrarse con las de ser miembro activo en su comunidad, porque, entre otras razones, el objetivo principal de la universidad es educar a ciudadanos en una sociedad democrática y justa. La participación se convierte en un valor esencial de la formación universitaria y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que implica a actores y agentes dentro y fuera de la universidad.

De esta manera, las entidades sociales tienen el reto de sistematizar sus «aproximaciones» a las realidades educativas universitarias para colaborar e invitar a compartir sus causas. Son cada vez más las entidades que priorizan su labor educativa y de sensibilización, tanto en el ámbito informal y especialmente de la educación formal, por atraer a gente joven y ser escuela de futuros ciudadanos.

Sin embargo, la conclusión o reflexión más importante de este capítulo nos lleva a subrayar la necesidad de coordinar y «armonizar» los tres actores principales (profesorado, estudiantes y entidades del tercer sector) en el contexto de una estructura universitaria que haga «fácil» la educación en la participación y la

implicación social. Esto requiere de los recursos y el tiempo necesario para que llegue a alcanzar su objetivo, es decir, la participación, al igual que los ApS son procesos que necesitan tiempo para «cocinarse a fuego lento». En este sentido, la metodología y los proyectos a largo plazo o recurrentes de ApS se pueden convertir en un aliado para promover esa coordinación y todas las iniciativas que conlleva (jornadas, cursos, mercados de proyectos sociales, grupos de innovación, etc.).

Referencias bibliográficas

- Abravanel, S. A. (2003). *Building community through service-learning: the role of the community partner*. Education Commission of the States.
- Ayuntamiento de Almería (2021). *Reglamento orgánico de participación ciudadana*.
- Batlle, R. (2009). Participación ciudadana y voluntariado en la adolescencia: ¿qué aporta el aprendizaje-servicio? *Seminario Adolescentes en tiempo de crisis*. Portugalete, 21, 22 y 23 de octubre de 2009.
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio: compromiso social en acción*. Santillana.
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje-servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.6>
- Cedena de Lucas, B., Sánchez-García, M. y Amate-García, M (2022). Curar y cantar: un programa de aprendizaje-servicio en un centro hospitalario. *Revista de Educación Inclusiva*, 15 (1), 216-229.
- Chiva-Bartoll, Ò. y Gil Gómez, J. (eds.) (2018). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Octaedro.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía digital*. Alianza.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Fernández-Prados, J. S. (2009) *Asociacionismo y participación social en Andalucía*. Centro de Estudios Andaluces, Junta de Andalucía.
- Fernández-Prados, J. S. (2010). Competencia social y ciudadanía global. En: J. Roca, J. Márquez y A. Alías (eds.). *Guía de las competencias transversales de la UAL* (pp. 27-30). Universidad de Almería.
- Fernández-Prados, J. S. (2018). Voluntariado y educación social. En: D. Mayor Paredes, D. Rodríguez Martínez y J. S. Fernández-Prados

- (eds.). *Historia de la educación social en Almería. 30 años de experiencias de una profesión* (pp. 391-404). Universidad de Almería.
- Fernández-Prados, J. S. y Lozano Díaz, A. (2021). Origen, historia e institucionalización del aprendizaje-servicio. En: D. Mayor Paredes y A. Granero Andújar (eds.). *Aprendizaje-servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 39-53). Octaedro.
- Filmus, D., Tapia, M. N. y Hernáiz, I. (2007). *Aprendizaje y servicio solidario en las organizaciones de la sociedad civil*. Ministerio de Educación de Argentina. Secretaría de Educación Básica.
- Folgueiras Bertomeu, P., Gezuraga, M. y Aramburuzabala Higuera, P. (2019). Los procesos participativos en aprendizaje-servicio. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71 (3), 115-131. <https://doi.org/10.13042/Bor don.2019.68479>
- Herranz, G., Fernández-Prados, J. S. et al. (2004). *Voluntariado y participación: un caso universitario*. Comares.
- ICE (2008). *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. ICE .
- Injuve (2014). *Jóvenes, satisfacción personal, participación asociativa y voluntariado*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Instituto de la Juventud.
- Injuve (2021). *Informe Juventud en España 2020*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, Instituto de la Juventud.
- Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación. BOE, núm. 73, de 26/03/2002. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/03/22/1/con>
- Ley 50/2002, de 26 de diciembre, de Fundaciones. BOE, núm. 310, de 27 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/l/2002/12/26/50>
- Ley 43/2015, de 9 de octubre, del Tercer Sector de Acción Social. BOE, núm. 243, de 10/10/2015. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/10/09/43/con>
- Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado. BOE, núm. 247, de 15/10/2015. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/10/14/45/con>
- Ley 10/2005, de 31 de mayo, de Fundaciones de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOE, núm. 156, de 1 de julio de 2005. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2005/05/31/10>
- Ley 4/2006, de 23 de junio, de Asociaciones de Andalucía. BOE, núm. 185, de 4 de agosto de 2006. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2006/06/23/4>

- Ley 7/2017, de 27 de diciembre, de Participación Ciudadana de Andalucía. BOE, núm. 33, de 6 de febrero de 2018. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2017/12/27/7>
- Ley 4/2018, de 8 de mayo, Andalucía del Voluntariado. «BOJA» núm. 91, de 14 de mayo de 2018. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-6939-consolidado.pdf>
- Lizzio, A. y Wilson, K. (2009). Student participation in university governance: the role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. *Studies in Higher Education*, 34 (1), 69-84, <https://doi.org/10.1080/03075070802602000>
- Lucas, S. (2021). *Aprendizaje-servicio en la universidad. Desarrollo de proyectos emprendedores socialmente responsables con la comunidad*. Dykinson.
- Planas, A., Soler, P., Fullana, J., Pallisera, M. y Vilà, M. (2011). Student participation in university governance: the opinions of professors and students. *Studies in Higher Education*, 38 (4), 571-583. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586996>
- POAS (2022). *Informe de evaluación final del III Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción Social*. Plataforma de ONG de Acción Social
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- PVE (2019). *¿Conoces el aprendizaje-servicio? Guía básica para organizaciones*. Plataforma del Voluntariado de España.
- RD 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, núm. 260, de 30/10/2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- RD 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE, núm. 318, de 31/12/2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con>
- Rubio, L. y Escofet, A. (2018). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro.
- Sotelino Losada, A., Mella Núñez, Í. y Rodríguez Fernández, M. Á. (2019). *El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector*. Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/teri.20156>

La evaluación en los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS)

BELÉN SUÁREZ LANTARÓN
Universidad de Extremadura

9.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo

Soy una fiel creyente de que la finalidad de la educación es formar ciudadanos y ciudadanas competentes, capaces de transformar el mundo (a ser posible para mejor). Bajo esta premisa, me he acercado al aprendizaje-servicio. Confesaré que mi experiencia es relativamente reciente y que no dejo de aprender cada día. Como docente, el método me ha cautivado desde el primer momento. Incluir en un mismo proyecto la posibilidad de que mi alumnado adquiriera conocimientos, que estos se vinculen con situaciones de la vida real (aprendizaje significativo) y que, además, sirva de algún modo (al centro, al entorno, a un colectivo, etc.) para promover competencias blandas y valores, para sensibilizar o desarrollar pensamiento crítico en quienes participan. ¡Qué más se puede pedir!

Desde la práctica, como participante de talleres y jornadas de formación, he observado que la parte de planificación e implementación de los proyectos ApS, si bien puede suponer un reto, este suele ser salvado sin demasiada dificultad por los docentes, quizá por su dominio y experiencia en la planificación. Sin embargo, llegado al punto de la evaluación, esta suele generar mayores dudas y es, en general, la parte sobre la que recae un gran número de consultas y preguntas:

- ¿Cómo se evalúan los aprendizajes?
- ¿Se evalúa también el servicio?

- ¿Cómo valorar cuáles han sido los resultados obtenidos en el proyecto?
- ¿Cómo conocer si el alumnado ha funcionado, cómo se ha relacionado o cómo ha cooperado?
- ¿Cómo sé que la entidad con la que he colaborado está satisfecha?
- ¿Utilizo métodos cuantitativos o cualitativos?

Supongo que algunas de estas mismas cuestiones pueden estar pasando ahora por vuestra cabeza, porque todos sabemos que planificar y llevar a cabo las actividades de evaluación es una parte fundamental en todo proyecto. Espero que este capítulo pueda ayudar a resolver alguna de ellas, puesto que a lo largo de estas líneas no solo hablaremos de la importancia de evaluar –en la que creo que no es necesario incidir, pero sí recordar–, también de cómo aplicar esta en los proyectos de ApS.

9.2. Recordando el papel y la importancia de evaluar

La evaluación es, sin duda, un tema complejo y, al mismo tiempo, una parte necesaria e intrínseca a la educación. Es entendida como ese proceso mediante el cual recogemos información, la analizamos, estimamos el valor o mérito de algo y tomamos decisiones (Castillo y Cabrerizo, 2009; Hernández y Salinas, 2010; Mejía, 2012).

Su complejidad, como nos dicen Hernández y Salinas (2010), radica en que se desenvuelve en dos dimensiones: la teórica y la práctica y conlleva la toma de una serie de decisiones: si la evaluación será holística o específica, sumativa, formativa, al inicio del curso, durante o al final de este, objetiva o subjetiva, cualitativa o cuantitativa, normativa o criterial, etc.

Lo que está claro es que la evaluación es uno de los momentos más decisivos, ya que nos permite comprobar si hemos logrado las metas y objetivos propuestos. Nos sirve para que podamos desarrollar y reforzar el aprendizaje, además de medir o servir como criterio para conocer si este se ha producido (Deeley, 2016). Pero también, en el caso de programas o proyectos, si queremos verificar su eficacia, eficiencia o funcionalidad (Ruíz y

García, 2018). Ambos aspectos son fundamentales en los proyectos de ApS.

Evaluar nos permite, además, adoptar soluciones o medidas futuras; por un lado, en relación con el aprendizaje, aumentando el conocimiento asociado a una intervención concreta. Por otro lado, en relación con el proyecto, permite implementar las acciones realizadas, siendo un medio para optimizar los recursos, mejorar los procesos y, en caso de ser necesario, cambiar el curso de la acción (Fernández y Ponce de León, 2018). La evaluación, por tanto, forma parte del propio proyecto: implica retroalimentación constante entre el diseño, su equipo y el proceso de intervención.

Dependiendo de los objetivos que busquemos alcanzar y el momento en el que se encuentre nuestro proyecto, contamos con diferentes tipos de evaluación (ver tabla 9.1).

Tabla 9.1. Tipos de evaluación

Tipo de evaluación	Momento de la evaluación	Finalidad
Diagnóstica	Antes de la intervención	Se utiliza para conocer las necesidades o problemas de la ciudadanía, del entorno o centro.
Diseño	Antes de la intervención	Permite conocer la adecuación del proyecto a las necesidades.
Implementación	Durante la intervención	Proporciona información para saber cómo estamos aplicando el proyecto.
Resultados	Final de la intervención	Permite saber qué efectos o consecuencias ha tenido la implementación del proyecto sobre el contexto o necesidad que trabajar.

Fuente: Adaptado de Alemán y Trinidad (2012).

Cabe añadir, además, que la evaluación debe contar con una serie de características que permitan que sea operativa y eficaz, como explican Fernández y Ponce de León (2018):

- Ser útil y práctica, ya que debe posibilitar la mejora de la intervención.
- Implicar una recogida sistemática de la información.
- Ser flexible, que esté abierta a cambios y transformaciones que puedan surgir durante el proyecto.

- Ajustarse a los plazos previstos en su diseño.
- Suponer un análisis valorativo de los componentes estudiados.
- Referirse en su objetivo tanto al diseño, como al proceso y a sus resultados o efectos (previstos o no).
- Considerar los criterios de evaluación, siendo necesario revisar su eficacia, pertinencia, impacto o viabilidad.

Alemán y Trinidad (2012) recogen los siguientes principios más relevantes que tienen que orientar el proceso evaluativo:

- Tener carácter procesual y continuo: debe estar presente de forma sistemática en el desarrollo de todo tipo de intervención o proyecto y no solo en momentos puntuales y aislados.
- Ser contextualizada: cada proyecto se desarrolla en un contexto determinado y la evaluación debe adecuarse a las características propias de cada situación, comunidad y participantes.
- Ser abierta: donde puedan intervenir todos aquellos implicados en el proyecto.
- Ser holística: tener presente la totalidad de elementos que entran a formar parte del proyecto.
- Ser individualizada y tener en cuenta a los participantes en el proyecto, sus características y necesidades.
- Ser objetiva y explicativa, ofreciendo datos e interpretaciones para poder entender y valorar el proceso.

Una vez recordados algunos de los aspectos fundamentales de la evaluación, vamos a trasladar estos al proyecto de aprendizaje-servicio.

9.3. La evaluación en los proyectos de aprendizaje-servicio

La evaluación de los aprendizajes y de los proyectos se presenta como un elemento fundamental para la mejora de la calidad del ApS, puesto que permite, como nos dicen Santos *et al.* (2020), conocer tanto los aspectos que ya están funcionando como aquellos que no lo hacen.

Como se ha visto en capítulos anteriores, estos proyectos cuentan con diferentes fases para llegar a poner en práctica una

experiencia concreta: el análisis de la realidad educativa en la que nos situamos y en la que no solo están presentes cuestiones sobre el servicio, sino también los aprendizajes, qué competencias posee nuestro alumnado para enfrentarse a dicha tarea y cuáles son las que aún deben adquirir.

Autores como López de Arana *et al.* (2020), Puig *et al.* (2015), Santos *et al.* (2020) o Uruñuela (2018) indican que, en el caso de los proyectos de ApS, se deben considerar varias dimensiones: aprendizaje, servicio, necesidades y sentido del proyecto. Nosotros, en este capítulo, hacemos referencia a estas cuestiones recogidas en dos apartados: evaluación de los aprendizajes y evaluación de los resultados y del proyecto.

La evaluación de los aprendizajes

En relación con la evaluación de los aprendizajes, contamos con diferentes herramientas –sobradamente conocidas por los docentes– que podemos aplicar en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en los últimos tiempos, instrumentos como los exámenes sorpresa no resultan pertinentes para conocer los resultados de un aprendizaje activo y experiencial que, en muchas ocasiones, se desarrollan en nuestras aulas. Luego es vital encontrar el instrumento o los instrumentos que se adecúen a nuestro contexto (objetivo y propósito de evaluación), así como el momento para aplicarlos.

En el caso del ApS, metodología educativa experiencial, el proceso para medir la adquisición de competencias dificulta la evaluación debido a una ausencia de estándares y al uso de instrumentos poco acordes (Waldstein, 2003). La exigencia del currículo lleva a evaluar, principalmente, resultados académicos, pero en el ApS debemos tener en consideración, también, los beneficios que puede acarrear el hecho de implicarse en proyectos reales de alcance social (Santos *et al.*, 2020). Esta cuestión plantea decidir el diseño de nuevos instrumentos (con el esfuerzo que supone) o utilizar los ya existentes, arriesgándose a que estos no se ajusten adecuadamente a lo que queremos evaluar.

En la revisión de la literatura se observa que, en la mayoría de los casos, se considera la reflexión por parte del alumnado como un aspecto fundamental y medio para conocer los aprendizajes adquiridos. Autores como Lorenzo *et al.* (2021) señalan la re-

flexión como el elemento que determina la calidad de los proyectos y proponen ponerla como punto focal, no solo en el diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio, sino también como principal criterio de calidad.

Si se opta por esta vía de evaluación, se debe tener en cuenta que el aprendizaje se produce por medio de preguntas que se derivan de las situaciones propias del servicio y que esta reflexión (guiada) permite establecer conexiones entre el conocimiento previo y las nuevas experiencias, pero también nos permite conectar las actividades de servicio desarrolladas en la comunidad con el aprendizaje académico (Santos *et al.*, 2020). Lorenzo *et al.* (2021) explican que el aprendizaje se genera a través del pensamiento reflexivo en la resolución de problemas y, sin dicha reflexión como parte del pensamiento crítico, sería difícil para el alumnado avanzar en el «empoderamiento metacognitivo».

En la misma línea, Deeley (2016) también indica que el ApS exige una reflexión crítica como herramienta para combinar el trabajo académico del curso asociado con el servicio del alumnado a la comunidad, proponiendo evaluar explícitamente las habilidades de pensamiento crítico y reflexivo del alumnado. Esta reflexión se identifica, además, como una de las competencias para la sostenibilidad recogida por organizaciones como Unesco o CRUE. Es decir, combinar las tareas propias del curso con informes de incidentes críticos que lleven al alumnado a pensar y escribir de forma reflexiva, así como presentaciones orales. El modelo que utiliza esta autora es la autoevaluación y la coevaluación.

Sin embargo, no toda la reflexión resulta igual de provechosa, puede limitarse únicamente a recoger las impresiones y percepciones del alumnado; por ello, estas actividades deben dar lugar a situaciones desafiantes que «pivoten sobre el vínculo entre el servicio y la materia concreta» (Santos *et al.*, 2020, p. 85). Así, las actividades de reflexión deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Unir claramente el servicio con el contenido de la asignatura y los objetivos de aprendizaje.
- Estructurarse en términos de descripción, expectativas y criterios para su evaluación.
- Ser regulares y continuadas.
- Ofrecer *feedback* por parte del profesorado para que el alumnado pueda mejorar sus análisis críticos.

- Incluir oportunidades para que los estudiantes exploren, clarifiquen y alteren sus propios valores.

Contamos con una gran variedad de formatos para la presentación de dicha reflexión, pudiendo ser oral, escrita (o ambas), individual o colectiva, planificada en el tiempo o informal y casual. Puede implicar *feedback* de varios colectivos (profesorado, estudiantes, entidades) y ejecutarse por medio de diferentes soportes o actividades (informes, diarios, presentaciones en el aula, debates o mesas redondas, juegos de rol, etc.). En nuestra opinión, el procedimiento óptimo sería una combinación de estas, para atender así a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado.

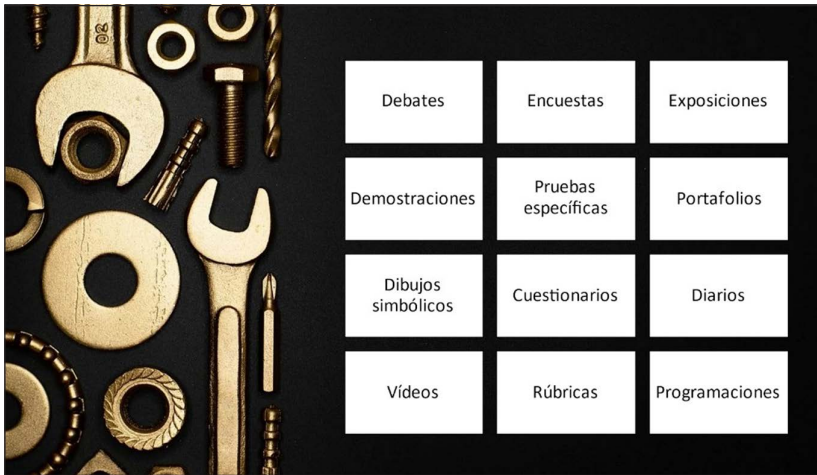


Figura 9.1. Ejemplos de herramientas para la evaluación de aprendizajes.

Autores como Santos *et al.* (2020) se inclinan por una propuesta de reflexión escrita y, en concreto a través de un portafolio, el cual va construyendo el alumnado a lo largo del proceso (guiados por el docente) y que supone una recolección de documentos, materiales y otras evidencias que muestran el nivel de adquisición de las competencias. Para valorar el nivel de reflexión ejecutada por el alumnado y acreditar el nivel de aprendizajes adquiridos, estos autores establecen tres niveles (ver tabla 9.2).

Tabla 9.2. Niveles para establecer la reflexión del alumnado

Nivel	Estándares
Nivel 1	<p>Se ofrecen ejemplos de conductas observadas durante el servicio o características que definen al emplazamiento del servicio y al socio, si bien no se acompañan por razonamientos lo suficientemente fundados. Se trata, por tanto, de simples repeticiones de lo vivido.</p> <p>Se focaliza en un único aspecto de la experiencia.</p> <p>Se usan creencias personales sin un mayor soporte.</p> <p>Se reflejan perspectivas y puntos de vista diferentes, aunque no hay una discriminación clara entre ellas.</p>
Nivel 2	<p>Las observaciones son bastante minuciosas y matizadas, pero tienden a estar descontextualizadas, sin ubicarse en un marco más dilatado.</p> <p>Se proporcionan críticas convincentes, pero enmarcadas en una única perspectiva, sin comprender el sistema más amplio en el que se sitúa el problema.</p> <p>Se continúan utilizando creencias personales sin ningún soporte como evidencias rigurosas, aunque se comienza a vislumbrar la capacidad de diferenciarlas.</p> <p>Se perciben las diferencias legítimas en diversos puntos de vista.</p> <p>Se demuestra una habilidad inicial para interpretar la evidencias.</p>
Nivel 3	<p>La realidad se observa desde múltiples puntos de vista y el alumnado es capaz de reparar en diversos aspectos de la experiencia y situarlos en el contexto.</p> <p>El alumnado percibe objetivos confrontados para las distintas personas involucradas en las actividades y se reconoce que las diferencias pueden ser evaluadas.</p> <p>Se entiende que las acciones dependen de la situación concreta y se comprenden los factores que afectan a la elección de dichas acciones.</p> <p>Los estudiantes hacen juicios apropiados, fundamentados en el razonamiento y la evidencia.</p> <p>Se evalúa razonablemente la importancia de las decisiones tomadas en relación con los destinatarios y a propósito de la responsabilidad en la vida de dichos destinatarios.</p>

Fuente: Santos *et al.* (2020).

Autores como Hok *et al.* (2018) reconocen que la realización de pruebas escritas tiene su limitación a la hora de recoger muchos aspectos del aprendizaje experiencial. No olvidemos que además de los aprendizajes curriculares, en las experiencias de ApS se deben valorar otros aspectos como la implicación del alumnado en el desarrollo del proyecto o el trabajo en equipo. Estos autores proponen cuatro herramientas principales de evaluación, tanto cuantitativas (autoevaluación pretest, postest, cuestionario y resultado académico) (ver tabla 9.3) como cualitativas (ensayo reflexivo y grupo focal entrevista) al considerar que estos procedimientos facilitan la evaluación del impacto del programa en el desarrollo personal y el aprendizaje académico de los estudiantes en formas numéricas y sumativas.

Tabla 9.3. Propuesta de aprendizajes pretest y postest

Dominio	Descripción
Conocimientos relacionados con la materia	Comprensión de los conceptos y conocimientos enseñados en el curso.
Habilidades de comunicación	La capacidad de expresar ideas con claridad y escuchar las ideas de los demás.
Habilidades de organización	La capacidad de poner las tareas en orden y organizar las partes y las personas en un sistema eficiente.
Competencia social	Las habilidades necesarias para ser afectado y satisfacción socialmente, incluidas las relaciones interpersonales, la confianza en sí mismo y las habilidades sociales.
Habilidades para resolver problemas	La capacidad de reconocer el núcleo de los problemas y resolverlos de manera efectiva.
Habilidades para la investigación	La capacidad de buscar bibliografía relevante, comprender los tipos de métodos de investigación y recopilar y analizar datos.
Mentalidad de servicio/competencia ciudadana	La motivación y la intención de los estudiantes de servir.
Competencia cultural/social	La conciencia y aceptación de los demás. Aceptar y valorar positivamente la diversidad.

Fuente: traducción de Hok *et al.* (2018).

Coincidiendo con la opinión de otros autores, Hok *et al.* (2018) proponen, además, recoger los comentarios de los colaboradores de la entidad en la que se desarrolla el servicio, a través formularios o registros y, en menor medida, la propia autoevaluación por parte del alumnado, como se puede ver en el ejemplo de la figura 9.2.

Otros modelos de evaluación extraídos de diferentes experiencias de ApS y relacionados con la evaluación inicial del alumnado sobre lo que puede aportar al trabajo, el desarrollo del trabajo en equipo, la autoevaluación de los aprendizajes o la evaluación del servicio prestado se incluyen como anexos de este capítulo.

Como cuestión final en este punto, es importante subrayar que sea del tipo que sea la evaluación, ante todo debe ser justa, rigurosa y coherente, porque puede influir en la confianza del alumnado y en el tipo de aprendizaje que se produce (Hernández y Salinas, 2010). Al evaluar estamos generando una motiva-

Valoración de cada estudiante																	
Aspectos a evaluar: M=mucho, B=Bastante, P=Poco y N=Nada	Empatía y relaciones interpersonales				Capacidad de motivar a los destinatarios				Seguridad y claridad en explicar los contenidos				Responsabilidad en la tarea				Observaciones
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	
ESTUDIANTE																	

Valoración del trabajo en equipo				
Aspectos a evaluar	M	B	P	N
¿Crees que se han organizado bien, se han repartido bien el trabajo...?				
¿Has percibido buena sintonía y respeto entre ellos?				
¿Quieres sugerir alguna mejora en cuanto a la trabajo en equipo?				

Utilidad del servicio ofrecido por los estudiantes
¿Qué aspectos crees que el taller/actividad... puede haber mejorado/influido positivamente en los destinatarios?

Figura 9.2. Ejemplo rúbrica para realizar por las entidades o colaboradores.

ción extrínseca: superar las pruebas y las calificaciones que puede motivar el aprendizaje entre el alumnado o tal vez este aprendizaje se quede en algo meramente superficial y estratégico para superarlas (Deeley, 2016).

La evaluación de los resultados y del proyecto

Situados ya en la etapa final del proyecto, esa en la que se deben rendir cuentas, debemos plantear, como explica Uruñuela (2018), la evaluación de los resultados del servicio, del impacto logrado. Es decir, ¿para qué ha servido el proyecto? ¿Qué hemos conseguido?

En la misma línea, Fernández y Ponce de León (2018) consideran que todo proyecto cuenta con dos grandes grupos o aspectos que evaluar. Por un lado, los resultados, que deberían reflejar el grado de consecución de los objetivos y el impacto del proyecto; o sea, si se han logrado o no los cambios esperados (analizando los cambios esperados y la satisfacción de los implicados). Por otro lado, el seguimiento de la actividad para implementar y guiar las acciones programadas.

Estos autores recogen la evaluación *expost* como el tipo de evaluación de proyectos que más se utiliza. Tiene lugar tras la ejecución y permite estudiar las consecuencias dando lugar a propuestas de mejora u orientaciones para acciones futuras. En el caso de los proyectos de ApS, el modo más generalizado de realizar dicha evaluación es la autoevaluación; es decir, los propios docentes que promueven el proyecto son quienes lo evalúan.

Alemán y Trinidad (2012), Fernández y Ponce de León (2018), Gómez (2004) o Masa (2011) nos indican que, en un proyecto social, se deben evaluar tres conceptos básicos: adecuación (grado de idoneidad), eficacia (logro de resultados esperados) y eficiencia (relación y uso entre resultados y recursos). Igualmente, resulta de interés la rúbrica elaborada por Campo (2015)¹ con la que autoevaluar la calidad de los proyectos de ApS en la educación superior. Esta cuenta con diez criterios o aspectos que evaluar que incluyen desde los aprendizajes hasta el desarrollo del propio proyecto, estableciendo cuatro niveles de logro para cada uno de ellos.

Otros autores, como Pérez y Ochoa (2017) o Puig *et al.* (2015) utilizan una rúbrica² que se divide en dos dimensiones: dinamismos y niveles. Los dinamismos son elementos que, organizados de acuerdo con fines, conforman globalmente las experiencias de ApS. Los autores distinguen doce dinamismos para el análisis de las experiencias de ApS. Estos, a su vez, se agrupan en tres apartados: básicos, pedagógicos y organizativos. Los básicos indican los elementos fundamentales que no pueden faltar en una experiencia de ApS. Los pedagógicos son aquellos que abordan los elementos de formación que conforman la propuesta educativa del proyecto. Y los organizativos tratan sobre aspectos de logística de las instituciones implicadas en los proyectos.

Los resultados obtenidos mediante dicha rúbrica pueden recogerse en formato tabla (ver figura 9.3), de modo que nos permite visualizar el logro (del I al IV) para cada uno de los dinamismos en la experiencia analizada. Se perciben los niveles en que está más desarrollada la experiencia, así como aquellos en que quizá puede mejorar su ejecución.

1. Consultar rúbrica en: <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/ridas2015.1.6/14806>

2. Toda la información sobre esta rúbrica está en: https://www.udc.es/export/sites/udc/ocv/_galeria_down/ApS/Rubrica.pdf

Dinamismos/ Niveles	I	II	III	IV
Necesidades	Ignoradas	Motivadas	Identificadas	Descubiertas
Servicio	Simple	Continuado	Complejo	Creativo
Sentido del servicio	Tangencial	Necesario	Cívico	Transformador
Aprendizaje	Espontáneo	Planificado	Útil	Innovador
Participación	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada
Trabajo en grupo	Indeterminado	Colaborativo	Cooperativo	Expansivo
Reflexión	Difusa	Puntual	Continua	Productiva
Reconocimiento	Casual	Intencionado	Recíproco	Público
Evaluación	Informal	Intuitiva	Competencial	Conjunta
Partenariado	Unilateral	Dirigido	Pactado	Construido
C. centro	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria
C. entidades	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria

Figura 9.3. Ejemplo tabla resultados evaluación según Puig *et al.* (2015).

Estos resultados también pueden presentarse mediante un gráfico de araña (ver figura 9.4). Tal representación gráfica de los datos añade la posibilidad de visualizar el nivel de desarrollo alcanzado por cada dinamismo, así como el área total de la experiencia, mostrando su posibilidad de crecimiento.

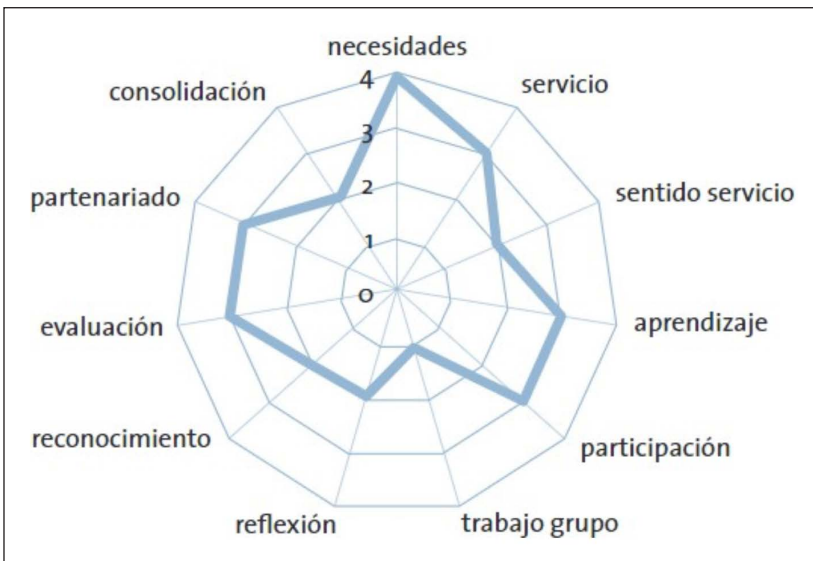


Figura 9.4. Ejemplo representación resultados gráfico de araña según Puig *et al.* (2015).

Otro ejemplo para la autoevaluación de proyectos es la propuesta por López de Arana *et al.* (2020), quienes diseñan un cuestionario³ con 45 ítems destinados a la autoevaluación de experiencias de ApS universitario. Además, este cuestionario cuenta con la ventaja de haber sido validado mediante método Delphi.

9.4. Reflexiones finales

A lo largo del capítulo se ha pretendido ofrecer una visión panorámica de la evaluación en los proyectos de ApS y ejemplificar algunas herramientas. No obstante, todas las aportaciones que se ofrecen en este capítulo pueden resultar de orientación para que elaboremos o construyamos aquellos instrumentos que sean más efectivos, más ajustados y contextualizados a nuestro proyecto y alumnado.

Simplemente, debemos recordar que en todo proyecto es importante evaluar y en el caso de los proyectos de ApS debemos valorar los aprendizajes logrados por nuestro alumnado, pero también el funcionamiento del propio grupo y de cada alumno/a en particular, su papel en el proyecto, la colaboración con las entidades, etc., y como ha sido nuestro papel en la coordinación/dinamización del proyecto.

Proponemos, siguiendo a Uruñuela (2018) algunas cuestiones que pueden ayudarnos a llevar a cabo la construcción de la rúbrica para la evaluación:

- ¿Qué resultados hemos obtenido con el proyecto? ¿Cómo podemos valorarlos, cuantitativa y cualitativamente?
- ¿Cómo se ha desarrollado todo el proceso? ¿Ha habido correspondencia y proporcionalidad con los resultados obtenidos?
- ¿Cómo ha sido el funcionamiento del grupo?
- ¿Cómo ha sido la relación y la cooperación con las entidades sociales?
- ¿Cómo ha sido nuestro papel de coordinación y dinamización del proyecto?

3. Cuestionario accesible en: <https://goo.gl/forms/omk0u7AzWbSkr8PL2>

Debemos procurar que la evaluación de nuestro proyecto nos sirva para formular propuestas de mejora, de modo que, nuestro informe o descripción final pueda ofrecer las condiciones precisas para que otros compañeros y compañeras puedan replicarlo. Algunas cuestiones que Uruñuela (2018) propone para trabajar estos aspectos son:

- ¿Se va a poder repetir y replicar el proyecto en años sucesivos?
- ¿Qué cambios en los planteamientos pedagógicos pueden ser convenientes para su mejora?
- ¿Cómo reforzar y mejorar la relación con la entidad colaboradora?
- ¿Se podrá implicar a más docentes en las próximas ediciones?

Como conclusión de esta última etapa del proyecto, debemos obtener: material gráfico o audiovisual para dejar constancia de lo hecho, algún elemento de evaluación elaborado por el alumnado (vídeo, mural, portafolios...) y una memoria sencilla y práctica de la experiencia que contenga los resultados obtenidos y unas propuestas de mejora.

Referencias bibliográficas

- Alemán, C. y Trinidad, A. (2012). *Evaluación de servicios sociales*. UNED.
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje-servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. DOI: 10.1344/RIDAS2015.1.6.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson.
- Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Fernández, T. y Ponce de León, L. (2018). *Elaboración, gestión y evaluación de proyectos sociales. Intervención social y programación*. Pirámide.
- Gómez, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Gedisa.
- Hernández, R. y Salinas, B. (2010). La evaluación didáctica como componente del diseño/desarrollo curricular. En: A. de la Herrán y J. Paredes (eds.). *Didáctica general* (pp. 235-252). McGraw Hill.

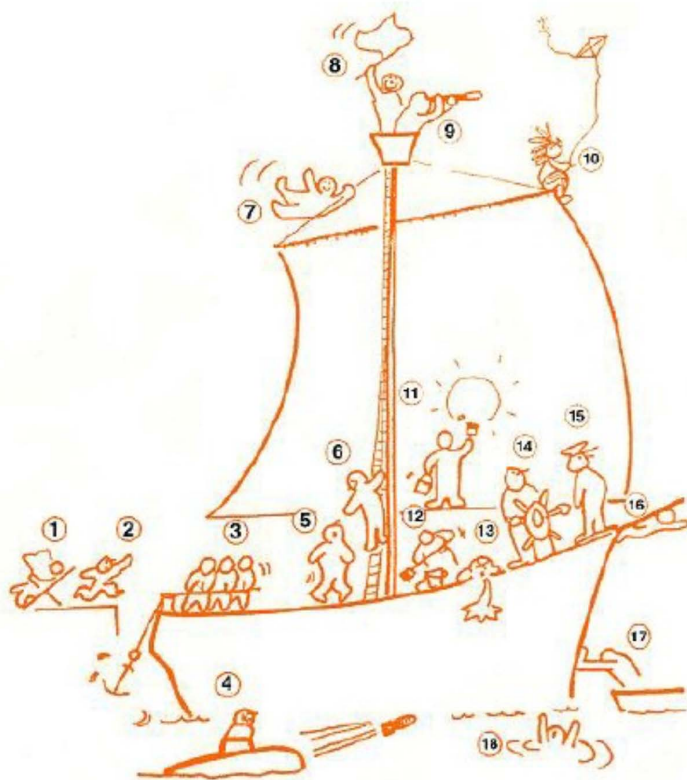
- Hok, C., Pak, I. y Ka, C. (2018). Service-learning as pedagogy for transformation of students' learning. *SHS Web of Conferences*, 59, 1-10. DOI: 10.1051/shsconf/20185901006.
- López de Arana, Aramburuzabala y Opazo (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XX1*, 23 (1), 319-347. <https://doi.org/h6dvL>
- Lorenzo Moledo, M, Sáez-Gambín, D., Ferraces Otero, M. J. y Varela Portela, C. (2021) Reflection and quality assessment in service-learning projects. When, with whom, and why. *Front. Educ.* 5, 605099. DOI: 10.3389/educ.2020.605099.
- Masa, M. (2011). Criterios de valor en los proyectos sociales. En: E. Raya (coord.). *Herramientas para el diseño de proyectos sociales* (pp. 49-58). Universidad de La Rioja.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16 (1), 27-46.
- Pérez, L. M. y Ochoa, A. C. (2017). El aprendizaje-servicio (ApS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad, Revista de Educación*, 12 (2), 144-154. DOI: 0.17163/alt.v12n2.2017.04.
- Puig, J. et al. (2015). Para evaluar y mejorar un proyecto de aprendizaje-servicio es útil analizarlo con la ayuda de una rúbrica. En: J. Puig (coord.). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?* (pp. 175-178). Graó
- Ruiz, M. y García, J. (eds.) (2018). *Aprendizaje-servicio: los retos de la evaluación*. Narcea.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Uruñuela, P. M. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio. Aprender mejorando el mundo*. Narcea.
- Waldstein, F.A. (2003). Epistemology and service-learning research. En: S. H. Billing y A. S. Waterman (eds.). *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 35-46). Lawrence Erlbraun.

Anexo I. Valoración individual y grupal del trabajo en equipo

El velero del trabajo en equipo

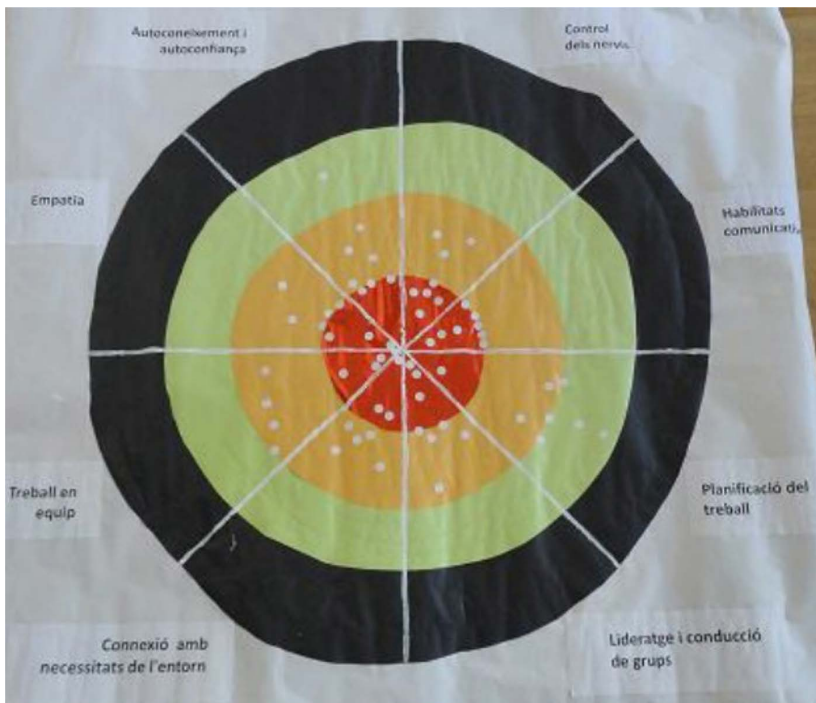
Valoración individual y grupal del trabajo en equipo

1. ¿Qué función/funciones asumió cada uno?: ¿Cómo has visto a los demás? ¿Cómo te has visto a ti mismo? ¿Cómo te han visto los demás?
2. ¿Qué faltó en el equipo? ¿Qué mejorarías del trabajo en equipo?
3. ¿Qué fue lo mejor de este equipo? Busca una frase que lo defina ...
4. Pon una "nota" a cada miembro del equipo.



Anexo II. Diana de los aprendizajes adquiridos

1. Cada miembro del grupo recibe una reproducción de un folio de la diana para realizar previamente una reflexión personal
2. A continuación, recibe un conjunto de gomets como sectores de aprendizaje hay en la diana
3. Uno por uno, el alumnado va colocando los gomets en la diana mural, reflejando su valoración personal.
4. Cuanto más concentrados en el centro, mejor es la valoración global que otorga el alumnado a los aprendizajes logrados
5. Una vez que todo el alumnado ha pasado por la diana mural, se comenta el resultado y se analizan aquellos aspectos más satisfactorios y los menos alcanzados

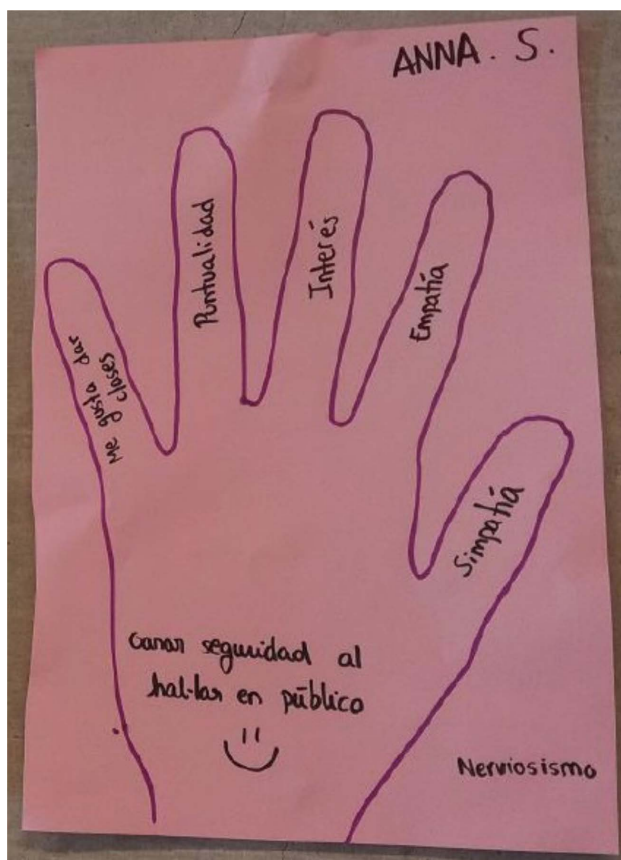


Anexo III. La mano de las fortalezas

Este es un ejercicio de autovaloración individual para antes de realizar el servicio a la comunidad.

Antes de empezar a planificar el servicio que se llevará a cabo en equipos, cada estudiante dibuja su mano en un papel, colocando en cada dedo una «fortaleza» que identifica en sí mismo a la hora de enfrentarse al servicio. Pueden ser cosas puramente coyunturales (por ejemplo, «tengo un hermano de la misma edad que los destinatarios del servicio») y también aspectos de capacidades, habilidades o actitudes personales.

En el mismo papel, el estudiante coloca una «debilidad» que considera que tiene y uno de aprendizaje que quiere alcanzar durante el servicio. Este objetivo se valorará al final del proyecto.

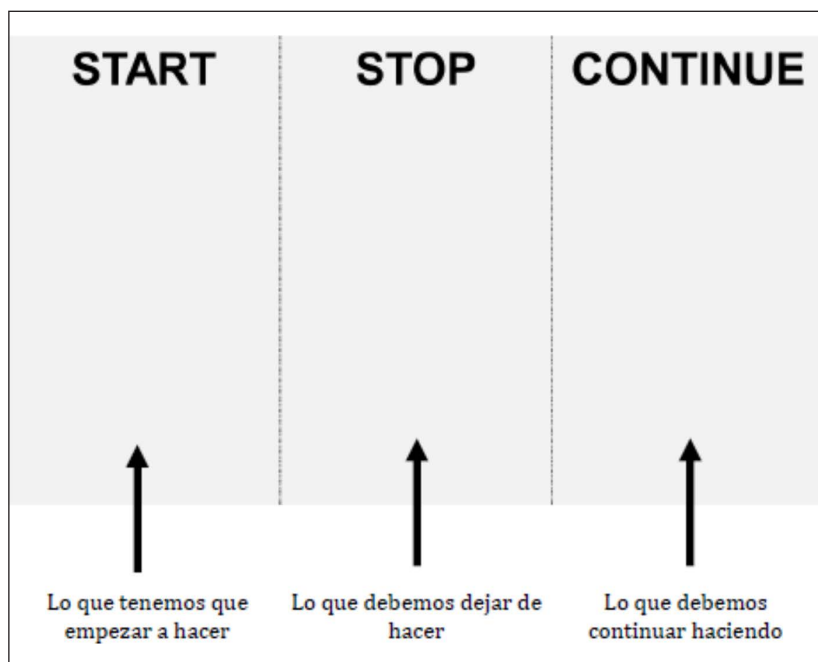


Anexo IV. Evaluación del proceso: *start, stop, continue*

Este modelo de evaluación sirve para evaluar el proceso de cualquier proyecto ApS, permite reflexionar sobre el trabajo que estamos realizando, valorar y mejorar el desarrollo del proyecto.

También puede ser útil para evaluar cómo se desarrolla el trabajo en grupo en cuanto a los contenidos, las dinámicas de equipo o las relaciones dentro del grupo.

No evalúa cuantitativamente; sirve para reflexionar sobre su propio trabajo y cómo trabajan y qué pueden mejorar. Este tipo de evaluaciones permite a los alumnos desarrollar su habilidad para pensar y visibilizar los pensamientos.



Anexo V. Reflexión sobre el servicio diario

Una forma diferente de hacer el diario personal es llenar esta parrilla con tres preguntas cada día durante los días que el alumno realiza el servicio. Puede utilizarse para evaluar conjuntamente con la persona o entidad que recibe el servicio.

Por ejemplo, en el ApS intergeneracional va muy bien reflexionar de manera conjunta, se establecen muchos vínculos con la persona que recibe el servicio. Solo tienen que dedicar 10 minutos antes de terminar el servicio.

Nombre del alumno/a:	Día:	
Servicio:		
¿Qué he hecho hoy?	¿Cómo lo he hecho?	¿Qué he aprendido?

Resultados del aprendizaje-servicio: sus efectos en el profesorado, en el alumnado y en la comunidad¹

M. GLORIA SOLÍS GALÁN
Universidad de Extremadura

10.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo

Recuerdo cuando conocí el mundo de los paradigmas aplicados a la educación. La división simplificada de esas tres visiones a las que le hemos puesto las etiquetas de: racional, interpretativo-simbólico y sociocrítico. Cuando sentada en el aula me enfrenté a ese esquema resumen con algunas de las características definitorias y diferenciadoras de cada uno de esos enfoques, mi posicionamiento fue claro. Me sentí identificada con los postulados del enfoque sociocrítico, no por ser el último, sino por parecer lo más lógico y coherente con las motivaciones y creencias que guiaron mi elección de estudios universitarios y el propio origen y razón de ser de la profesión para cuyo desempeño me empezaba a formar.

Ahora, sin embargo, como docente he aprendido que hay un último enfoque: el «globalizador», el de la integración. Desde este lugar me planteo algunas preguntas:

¿Tenemos que renunciar a la justicia social por la objetividad absoluta de la racionalidad científica?, ¿somos menos científicos por movernos en hilos de pensamiento más interpretativos, humanistas y sociales? Creo que no.

1. Este trabajo se enmarca en el estudio de investigación de la tesis doctoral desarrollada por María Gloria Solís Galán en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Almería.

Desde las religiones y culturas más antiguas vemos como está presente la balanza como símbolo del juicio, de la confrontación entre lo malo y lo bueno, entre lo positivo y lo negativo, entre las bondades y ruindades. No obstante, no pretendemos en este capítulo someter al alma o al corazón del ApS ante la pluma de Maat y el juicio de Osiris.² Nuestro interés es más descriptivo; dejemos la interpretación y la sentencia a juicio de cada persona que ponga su mirada en estas líneas. Para ello, en las próximas páginas encontrarás alguna información que puedas poner en cada uno de los platos de tu balanza y que te ayuden a tomar la decisión –o tener argumentos para defenderla– de emprender, o tal vez continuar con tu viaje por el ApS. Igualmente, también encontrarás pistas sobre las lagunas de conocimiento en este sentido y, posiblemente, algunas ideas sobre cómo seguir contribuyendo al crecimiento de la pedagogía del ApS y ampliando el cuerpo de evidencias en relación con los efectos de su práctica.

10.2. Qué evidencias tenemos sobre el efecto de la práctica del ApS

La extensión del conocimiento sobre la metodología del ApS y de su práctica ha venido acompañada de un mayor interés por conocer sus bondades y virtudes pedagógicas. De hecho, en los últimos años se viene observando un aumento de las investigaciones sobre esta temática tanto a nivel internacional como nacional (Andrés-Romero y Fernández-Torrez, 2021; Furco, 2015, 2019; García-Romero y Lalueza, 2019; Lalueza y García-Romero, 2018; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Salam, *et al.*, 2019; Sotelino-Losada *et al.*, 2021). Esto se ha traducido en una tendencia creciente en las publicaciones científicas y tesis doctorales (Andrés-Romero y Fernández-Torrez, 2021; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Sotelino-Losada *et al.*, 2021).

Gracias a ello, podemos tener más evidencias sobre su impacto en distintos agentes implicados (alumnado, profesorado, institu-

2. También conocida como pluma de la verdad. Según la mitología egipcia, es una pluma de avestruz que empleaba la diosa Maat para pesar en una balanza el corazón o conciencia de la persona fallecida. Si ambos platos de la balanza estaban en perfecto equilibrio, el corazón como sede de la conciencia de la persona muestra que la persona es merecedora de acceder a la existencia eterna o al Paraíso.

ciones educativas y sociales, comunidad), implementación, institucionalización, internacional y conceptualización e instrumentación (Furco, 2019); en especial, en el ámbito de la educación superior (Chiva *et al.*, 2016; Furco, 2011; Redondo-Corcobado y Fuentes., 2020; Rubio *et al.*, 2019; Sotelino-Losada *et al.*, 2021).

Enfoques y métodos de investigación

¿Qué tipo de investigación se está llevando a cabo? En primer lugar, siguiendo a García-Romero y Lalueza (2019, pp. 47-48), podemos diferenciar dos grandes modelos contemporáneos de investigación en ApS:

- Investigación positivista mayoritaria: fundamentada en la identificación de las variables y la determinación de su efecto en los resultados, conceptualizando a los estudiantes como objeto de una estrategia pedagógica cuyo valor se estima en base a su eficacia.
- Investigación constructivista minoritaria: centrada en la comprensión profunda de los procesos implícitos en la práctica del ApS, que considera al estudiantado como agentes principales de su aprendizaje. Desde esta corriente, los autores han identificado cuatro marcos teóricos de investigación para entender por qué y cómo se aprende en las prácticas de ApS: el aprendizaje experiencial, el aprendizaje transformativo, las teorías críticas y la perspectiva histórico-cultural.

En segundo lugar, si nos centramos en la naturaleza de los diseños de investigación y las técnicas empleadas, existe diversidad de métodos de investigación utilizados, así lo evidencia la investigación realizada por el Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (EOSLHE, por sus siglas en inglés) (Cayuela *et al.*, 2020) (ver figura 10.1). A pesar de ello, este estudio ha mostrado una mayor presencia de estudios cuantitativos y cuasi experimentales frente a la investigación cualitativa sobre los efectos del ApS en la educación superior. Entre las causas, Cayuela *et al.* (2020, p. 40) apuntan a la posible influencia de «los estándares exigidos por la mayoría de las revistas científicas y el peso del método científico experimental en el ámbito académico».

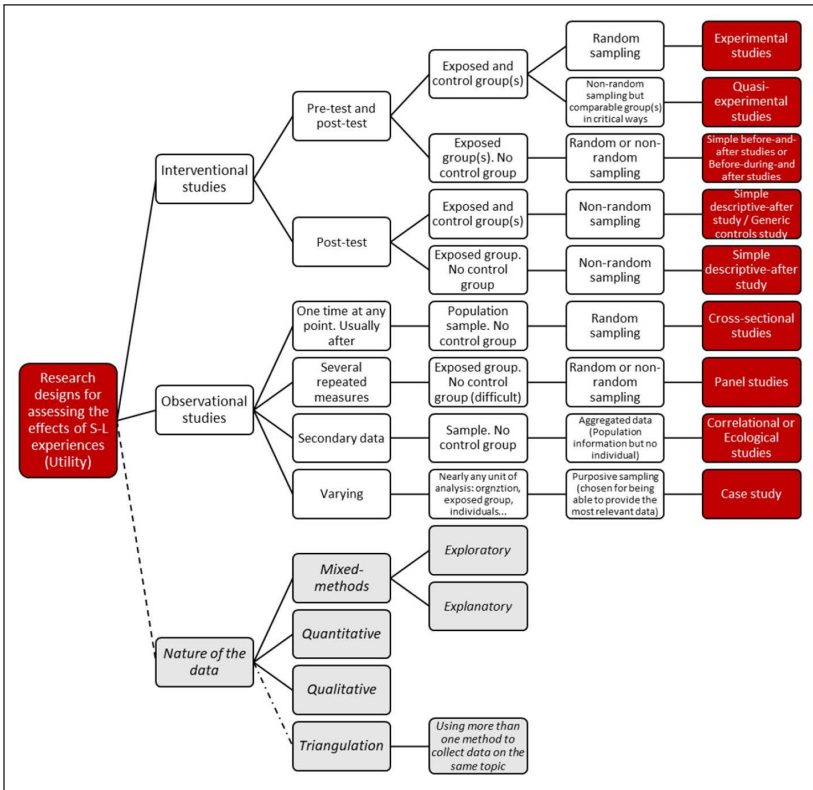


Figura 10.1. Esquema para la homogeneización de la clasificación de los diseños de investigación en la literatura científica sobre los efectos del aprendizaje-servicio. EOSLHE (2020). Fuente: Cayuela *et al.* (2020, p. 30).

A pesar de esta variabilidad metodológica y prevalencia de la investigación cuantitativa frente a la cualitativa, ambos tipos de investigación son considerados necesarios e incluso complementarios (Bonastre *et al.*, 2021; Camilli *et al.*, 2021; Cayuela *et al.*, 2020; Furco, 2019). El uso de métodos mixtos para triangular datos cuantitativos y cualitativos es considerado una vía para mejorar la investigación sobre ApS, ya que permite corroborar los resultados utilizando diferente tipo de información (Camilli *et al.*, 2021; Furco, 2019). No obstante, debe ponerse especial cuidado en el diseño de la investigación para conseguir que sean holísticos, así como en el análisis de datos para lograr la complementariedad metodológica (Camilli *et al.*, 2021). En cuanto a los motivos que pueden ayudar a entender e ilustrar mejor esta necesaria

complementariedad, Camilli *et al.* (2021) concretan algunas de las ventajas que el análisis cualitativo puede aportar al cuantitativo en las investigaciones sobre ApS basadas en métodos mixtos:

- Proporcionar conocimientos que nos ayuden a comprender los mecanismos subyacentes involucrados en el servicio.
- Ayudar a comprender las diferencias significativas que se observan entre las puntuaciones del pretest y el posttest en los diseños experimentales y cuasi-experimentales, así como nuevas categorías inesperadas que emergen como posibles variables que podrían influir en el servicio y que, sin duda, merecen un mayor estudio.
- Favorecer la triangulación de datos a través del análisis estadístico descriptivo.
- Facilitar una evaluación de lo ocurrido en el proceso de servicio, es decir, cómo los diversos agentes que intervienen en ApS perciben el proceso, qué relevancia le atribuyen en un caso particular, qué elementos emergen y cómo el docente y los estudiantes valoran los aprendizajes competenciales, conceptuales, sociales o críticos logrados con esta metodología.

En tercer lugar, considerando como objeto de estudio a los distintos agentes, el mayor número de trabajos publicados pretenden analizar el impacto de los proyectos de ApS con relación a la calidad educativa y, especialmente, en el aprendizaje del alumnado (Campo 2015; Escofet *et al.*, 2016). En concreto, un 85% de la investigación se centra en el impacto o efectos en el alumnado, siendo en su mayoría universitario (Furco, 2007; citado en Mayor, 2020; Furco, 2015, 2019). Muchos más escasos son los estudios que analizan el impacto en el profesorado, las instituciones y la comunidad, así como el servicio y sus implicaciones educativas y sociales para los distintos agentes (alumnado, profesorado y comunidad) (Bonastre *et al.*, 2021). A pesar de ello, en los últimos años se viene evidenciando un mayor interés sobre el impacto en el profesorado involucrado en el uso de la metodología de ApS (Martín *et al.*, 2018; Solís *et al.*, 2022).

Por último, encontramos otros estudios que se han centrado en el análisis de la investigación en aspectos concretos de la práctica del ApS y que muestran una realidad diferente a la tendencia general. Entre ellos, los llevados a cabo por Camilli *et al.* (2021),

Martínez-Usarralde *et al.* (2019), Bukas *et al.* (2020) y Redondo-Corcobado y Fuentes (2020) han mostrado que la aproximación metodológica más empleada en la investigación sobre ApS es la cualitativa, seguida de la metodología mixta. En este sentido, el estudio de Martínez-Usarralde *et al.* (2019; citado en Camilli *et al.*, 2021), centrado en la revisión de la literatura sobre el ApS y su interacción con la responsabilidad social universitaria, observa que los estudios cualitativos eran los más frecuentes (54,17 %), en menor lugar se emplean métodos mixtos (37,49 %); por último, los menos utilizados son los métodos cuantitativos (4,17 %) y la investigación-acción (4,17 %). De forma similar, en la revisión efectuada por Bukas *et al.* (2020) sobre el uso de tecnología de la información y la comunicación en los proyectos de ApS, se encontró que los estudios de caso eran los más comunes (20 %), seguidos de los métodos mixtos (15 %), la investigación-acción (5 %) y estudios cualitativos (5 %).

Después de analizar los distintos enfoques metodológicos utilizados en la evaluación de distintos aspectos de las prácticas de ApS, pasamos a dar cuenta de la complejidad de la investigación en ApS a través de sus efectos en los múltiples agentes implicados.

Efectos en el profesorado

Empezamos por el profesorado, no por considerar que es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí uno de los agentes clave en el desarrollo de experiencias de ApS (Alonso *et al.*, 2019) por ser el responsable, en primer lugar, de tomar la decisión sobre qué enfoque y metodología concreta empleará para trabajar en el aula y, en segundo lugar y una vez ha optado por el ApS, de la puesta en acción en las aulas de los proyectos, su orientación y posible alcance. A pesar esto, no son muchos los estudios que abordan el impacto del ApS en el profesorado (Arellano y Jones, 2018; Furco, 2019; Jouannet *et al.*, 2013; Ma y Law, 2019; Pribbenow, 2005; Sandberg, 2018), aunque sí su percepción sobre el aprendizaje en el alumnado. De estos datos se plantea la necesidad de seguir ahondando en los efectos del ApS en este agente para tratar de comprender con mayor amplitud las potencialidad y debilidades de esta práctica educativa experiencial (Camus *et al.*, 2022; Cayuela *et al.*, 2020; Furco, 2019;

García-Romero y Lalueza, 2019; Mayor-Paredes *et al.*, 2023; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Solís-Galán *et al.*, 2022). Si bien pondremos aquí el foco en algunas de estas evidencias reforzadoras o limitadoras recogidas hasta la fecha en cuanto a la influencia de la práctica del ApS en las personas docentes y educadoras.

Qué determinantes influyen en la decisión de uso de la metodología de ApS por parte del profesorado

Entre los factores determinantes del uso de la metodología por parte del profesorado, algunos estudios nos permiten apreciar diferencias en cuanto a la percepción de decanos de facultades de distintos ámbitos de conocimiento (Pérez *et al.*, 2019), en función del género y de la estabilidad laboral del profesorado (Reynaud *et al.*, 2012), o incluso de profesorado universitario recién formado en ApS (Resch *et al.*, 2023), o según la experiencia tras diez años de práctica de la metodología (Cooper, 2014). Sin embargo, nos limitaremos en este acotado espacio a dar una visión general de la percepción docente sobre los factores determinantes de su implicación en proyectos de ApS.

Así, desde una visión de conjunto, Roberts *et al.* (2019a) han definido tres categorías de factores determinantes de la intención de uso de la metodología: 1) factores institucionales o departamentales como la cultura institucional y los recursos de apoyo; 2) factores relacionados con la dimensión profesional como el estatus, la promoción, titularidad o contratación; 3) factores personales como el género, la raza, los valores y las motivaciones personales, las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como la experiencia previa. En lo que respecta a esta última categoría vinculada a los factores personales y, específicamente, sobre las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje o la identidad profesional docente, García-Romero y Lalueza (2019) han llevado a cabo un análisis en el que identifican cuatro perspectivas teóricas o marcos conceptuales que procuran la comprensión de los procesos de aprendizaje implicados en la práctica del ApS: el aprendizaje experiencial, el aprendizaje transformativo, las teorías críticas y las teorías histórico-culturales. Hablamos, por tanto, de factores relacionados con la propia identidad profesional docente y su concepción de la enseñanza, del aprendizaje y de la educación.

Concretamente, desde estos posicionamientos de su identidad académica, el profesorado busca provocar un aprendizaje profundo y extenso en el estudiantado a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumnado es el protagonista y que está basado en la cooperación, la motivación y su participación activa, en la asunción e impulso de la responsabilidad social universitaria (Alonso *et al.*, 2019, Camus *et al.*, 2022). De aquí se desprenden dos de los factores más destacados en la literatura:

- El que parece ser más predictivo: el compromiso social del profesorado o su acuerdo con el compromiso social de la universidad (Lorenzo-Moledo *et al.*, 2019). En este sentido, estudios realizados para valorar el compromiso del profesorado (Ciesielkewicz *et al.*, 2017; Holland, 1999; Lorenzo *et al.*, 2019; citados en Mayor *et al.*, 2023) afirman que los docentes con fuerte compromiso social se ven a sí mismos con la responsabilidad de aplicar sus conocimientos para mejorar la sociedad.
- Beneficios percibidos en cuanto a la mejora de la enseñanza del docente y del aprendizaje del alumnado a través de la práctica del ApS. El profesorado considera que el ApS contribuye a lograr un aprendizaje competencial conectado a situaciones de la vida real por parte del alumnado, así como facilita el desarrollo personal y profesional docente que ve reforzado su sentimiento de autoeficacia y efectividad al poder transformar y mejorar su capacidad y estilo de enseñanza mediante el ApS, ya que permite diseñar y vivenciar experiencias de aprendizaje situado en contextos y problemas de la vida real (Salam *et al.*, 2019).

Sin embargo, una revisión más pormenorizada nos obligaría a tener en cuenta otros factores como aquellos relacionados con: a) la representación del proceso de enseñanza-aprendizaje y las emociones o sentimientos asociados a ellos; b) los valores y la dimensión ética; c) la interacción con compañeros y colegas, así como con el estudiantado y otros agentes de la sociedad ; d) los conocimientos y saberes profesionales de naturaleza distinta y relacionados con los diferentes ámbitos de su trabajo académico (docencia, investigación y gestión) que permiten al docente afrontar las múltiples situaciones relacionadas con su quehacer profesional; e) la cultura institucional y universitaria; f) la integra-

ción como proceso permanente en el que cada académico responde ante las diferentes situaciones a las que tiene que hacer frente en cada momento de su vida profesional (Alonso *et al.*, 2019).

Sandberg (2018) identifica los siguientes efectos positivos:

- Mayor participación y compromiso del profesorado en la enseñanza.
- Mayor participación y compromiso del profesorado y la universidad con la comunidad.
- Establecimiento de conexiones más profundas del profesorado con colegas o estudiantes.
- Acceso fácil a la capacidad para vincular el conocimiento teórico y la práctica provocando aprendizajes más profundos y significativos en el alumnado.
- Aumento de la participación del profesorado en investigación, producción científica y financiación.

Qué limita o evita la implicación del profesorado en acciones de ApS

Hablar de resultados, efectos e impacto requiere echar un vistazo también a la cara B, es decir, los factores disuasorios, limitadores o barreras. Por eso debemos recoger también algunos de los efectos negativos destacados por el profesorado implicado en prácticas de ApS que pueden actuar como factores limitantes o disuasorios a nivel institucional, profesional y personal. Entre ellos, se vienen identificando como variables limitantes para el profesorado las siguientes: la falta de conocimiento sobre la metodología, el tiempo necesario para implementarla, la disponibilidad de recursos y la carencia o insuficiente apoyo y reconocimiento institucional, departamental y entre colegas (Darby y Newman, 2014; Camus *et al.*, 2022; Ma y Law, 2019; Pribbenow, 2005; Roberts *et al.*, 2019a, 2019b; Salam *et al.*, 2019; Sandberg, 2018).

Dado que la valoración y balance que haga el profesorado de los costes y beneficios puede actuar como reforzador o como disuasor de la adopción de la metodología de ApS (Blakey *et al.*, 2015; Roberts, 2017; Russell-Stamp, 2015), resulta necesario implementar medidas de apoyo institucional (Arellano y Jones, 2018; Darby y Newman, 2014; Camus *et al.*, 2022; Roberts *et al.*, 2019b). En concreto, estas medidas deberían dirigirse a:

- Generar una mayor cultura institucional de apoyo para favorecer una mayor aceptación del profesorado por las innovaciones educativas como el ApS mediante: una definición clara del propósito de la apuesta por el ApS y un alto compromiso institucional, permitir la familiarización con el ApS y el cambio metodológico que implica en un entorno seguro y sin prejuicios, y facilitar oportunidades para constatar personalmente las ventajas de implementar el ApS en la docencia universitaria (Roberts *et al.*, 2019b).
- Apoyar al profesorado en la práctica del ApS y su investigación a través de fórmulas como las becas y la inclusión de cambios en las políticas y procedimientos de la institución de educación superior (Arellano y Jones, 2018).
- Facilitar apoyo administrativo y el reconocimiento del valor académico por parte de la universidad, los departamentos y los compañeros y compañeras (Darby y Newman, 2014).
- Adoptar el ApS como una estrategia para promover el desarrollo del profesorado, cumplir con la responsabilidad social universitaria y fomentar e incentivar la investigación que conecte con las necesidades de la sociedad en general contribuyendo al desarrollo de los ODS desde la enseñanza y la investigación en la educación superior. (Camus *et al.*, 2022).

Efectos del ApS en el alumnado

Los estudios realizados por Furco (2019) plantean que más del 90 % de las investigaciones realizadas están dirigidas a detectar los efectos del ApS en el alumnado. A pesar de ello, coincidimos con García-Romero y Lalueza (2019) al considerar que necesitamos investigación sobre la didáctica del ApS y evidencias para:

- Identificar, clasificar y evaluar la eficacia de prácticas y procedimientos (para difundir buenas prácticas o generar materiales de apoyo pedagógico).
- Entender el proceso de aprendizaje: qué aprenden y cómo lo hacen los estudiantes implicados en actividades de ApS.

Basándonos en Cayuela *et al.* (2020), podemos identificar los factores más comúnmente estudiados en cuanto al efecto del ApS en el aprendizaje en la educación superior a nivel mundial.

Entre estas evidencias sobre el aprendizaje del estudiantado, los estudios ponen el foco en (ver tabla 10.1):

Tabla 10.1. Factores vinculados al aprendizaje analizados según el área geográfica de los estudios sobre los efectos del ApS en el alumnado

Procedencia de los estudios	Factores vinculados al aprendizaje del alumnado
Europa	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias y habilidades • Responsabilidad social • Bienestar psicológico
Asia	<ul style="list-style-type: none"> • Éxito académico • Cambios en las actitudes cívicas
Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad social y actitudes cívicas (motivación para el servicio público, motivación para el voluntariado, empatía etnocultural, racismo, creer en un mundo justo, percepción de la pobreza, participación política) • Bienestar psicológico (satisfacción con el ApS, autopercepción, conducta de consumo de alcohol) • Competencias clave y habilidades clave (desarrollo cognitivo, resultados del aprendizaje)

Fuente: Cayuela *et al.* (2020).

Qué aprende el alumnado en las experiencias de ApS

Fruto de las distintas investigaciones que se vienen desarrollando, se ha afirmado que el ApS tiene efecto en el aprendizaje y desarrollo del estudiantado. Sin embargo, este se produce de forma indirecta, motivado por «las transformaciones que pueden producirse en determinadas variables intermediarias: autoestima, empoderamiento, conducta prosocial, motivación y compromiso» (Furco, 2005; citado en Lorenzo-Moledo *et al.*, 2021). Otras variables que se han identificado como efectos de la participación en experiencias de ApS y que influyen en el éxito académico son: mayor relación con el profesorado, mayor participación en las actividades del campus y de la universidad, mayor satisfacción con el ambiente del campus y, por tanto, un aumento en el aprendizaje activo (Simonet, 2008; citado en Lorenzo Moledo *et al.*, 2021).

Rodríguez-Gallego (2014, citado en Lorenzo-Moledo *et al.*, 2021) clasifican estos efectos positivos en tres categorías o dimensiones de la formación integral de la persona:

- Dimensión curricular. Fomenta un mayor dominio de la materia, así como actitudes más positivas hacia el aprendizaje y el trabajo.
- Desarrollo personal. Prepara a los estudiantes para asumir responsabilidades, aumenta el sentimiento de autoestima y autoeficacia, aumenta las habilidades de trabajo en equipo y la capacidad de superación de la adversidad, y conduce a mejoras en la motivación, la creatividad y las habilidades de comunicación.
- Desarrollo social. Fomenta la prosocialidad, una actitud positiva hacia la diversidad y los contextos de interacción.

Más recientemente, Compare y Albanesi (2022) organizan los hallazgos de la investigación sobre el impacto del ApS en los estudiantes en cuatro categorías de resultados:

- Resultados personales, como la mejora de las habilidades de comunicación, pensamiento crítico, habilidades analíticas, la capacidad de crear nuevas soluciones innovadoras y habilidades para resolver problemas.
- Resultados sociales, como la capacidad de trabajar tanto en entornos independientes como colaborativos, el trabajo en equipo y las actitudes hacia la población a la que se atiende.
- Resultados de ciudadanía, como conciencia social, sentido de responsabilidad cívica, compromiso cívico y actitudes de justicia social.
- Resultados académicos, como actitudes positivas hacia las escuelas, mayor motivación para aprender y capacidad para aplicar el conocimiento en contextos del mundo real.

Hablamos, por tanto, de resultados positivos de la metodología en el desarrollo de competencias académicas, personales, sociales y profesionales (Lorenzo-Moledo *et al.*, 2019). Por ello el ApS, ha sido identificado como «método clave» para promover el desarrollo de las competencias clave para la sostenibilidad en el marco de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Unesco, 2017). Estas competencias clave para dar respuesta a los múltiples desafíos actuales son transversales, multifuncionales e independientes del contexto, aunque deben sumarse a las competencias específicas de cada situación y ámbito. Entre ellas, destaca-

mos las que se han definido desde la Unesco (2017) para todo el alumnado y las que desde la Comisión Sectorial de la CRUE en Sostenibilidad (CADEP-CRUE, 2012) se concretaron para el alumnado universitario³ (ver tabla 10.2).

Tabla 10.2. Competencias para la sostenibilidad

Competencias clave para la sostenibilidad*	Competencias para la sostenibilidad**
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias de pensamiento sistémico Competencia de anticipación (o pensamiento futuro) Competencia normativa (o pensamiento de valores) Competencia estratégica (u orientada a la acción creativa e innovadora) • Competencia de colaboración (sociales o interpersonal) • Competencia de pensamiento crítico (crítico-reflexivas) • Competencia de autoconciencia • Competencia integrada de resolución de problemas (metacompetencia para aplicar las anteriores en la solución de problemas de sostenibilidad y fomentar el desarrollo sostenible) 	<ul style="list-style-type: none"> • C1. Contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global. • C2. Utilización sostenible de recursos y prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social. • C3. Participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad. • C4. Aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

* Fuente: Unesco, 2017; Wiek *et al.*, 2011, 2016; citado en Mindt y Rieckmann, 2017.

** Fuente: CADEP-CRUE, 2012.

Considerando las competencias propuestas por organismos internacionales y nacionales con influencia en la educación, así como las evidencias en cuanto a los efectos del ApS en el alumnado, podemos confirmar la alineación entre la metodología de ApS y los Objetivos Desarrollo Sostenible (Segalàs y Sánchez-Carracedo, 2019; Serrate *et al.*, 2019; Tejedor *et al.*, 2019). Por otro lado, también se demuestra que el ApS, independientemente de la disciplina a la que se aplique, favorece la adquisición de competencias muy amplias y relacionadas con los cinco pilares de la educación: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a emprender (Rubio, 2008). Otra cuestión, vinculada a los efectos del ApS en el estu-

3. Estas cuatro competencias pueden servir de marco general desde el cual desarrollar las propuestas concretas aplicadas a cada titulación universitaria, como han hecho desde el proyecto EDINSOST (Segalàs y Sánchez-Carracedo, 2019; Serrate *et al.*, 2019; Tejedor *et al.*, 2019).

diantado, es la relacionada con el aprendizaje de valores sociales coherentes con el ejercicio de una ciudadanía democrática, respetuosa con los derechos humanos y el desarrollo sostenible.

En este sentido, resulta de gran interés el trabajo *Mapa de los valores del aprendizaje-servicio* (ver tabla 10.3) realizado por Martín *et al.* (2021) desde el Centre Promotor de l'Aprenentatge-servei, cuyo objetivo es recoger la complejidad de los valores que cristalizan y se transmiten en el ApS. En el mapa se identifican tres niveles de manifestación y de adquisición de valores:

- El aprendizaje de los valores que promueve el sentido del conjunto de la práctica (el altruismo y la cooperación, la participación ciudadana y el aprendizaje transformador –o voluntad para aprender para aplicar dichos conocimientos y competencias para mejorar la realidad–).
- El aprendizaje de los valores que se desprenden de la vivencia e implicación en las distintas fases de la práctica del ApS.
- Los aprendizajes que se adquieren a través de las tareas específicas que se llevan a cabo en cada fase.

Tabla 10.3. Valores que promueve la práctica del ApS

Valores que promueve en conjunto la práctica de ApS (nivel 1)	Fases del ApS	Valores que promueve en las distintas fases (nivel 2)
<ul style="list-style-type: none"> • Altruismo y cooperación • Participación ciudadana • Aprendizaje transformador, o voluntad para aprender para aplicar dichos conocimientos y competencias para mejorar la realidad 	1-Descubrir la realidad con perspectiva crítica	Abertura Sensibilidad moral
	2-Ser consciente de las necesidades o problemas sociales del entorno	Indignación Compromiso
	3-Conocer la entidad o socios comunitarios.	Voluntad de entendimiento Colaboración
	4-Planificar la actividad de servicio	Imaginación Organización
	5-Adquirir los conocimientos necesarios para llevar a cabo el servicio	Rigor Comprensión crítica
	6-Realizar el servicio	Responsabilidad Implicación
	7-Obtener nuevos aprendizajes desde la experiencia de servicio	Capacidad analítica Proyección

8-Reflexionar sobre la experiencia	Autoconocimiento Cosmopolitismo
9-Celebrar los resultados	Satisfacción Empoderamiento
10-Incorporar la evaluación	Honestidad Regulación

Fuente: Martín *et al.* (2021).

Cómo aprende el alumnado en las experiencias de ApS
Dada la limitación de espacio y la orientación de este capítulo, nos deberemos centrar más en las evidencias sobre «qué aprenden». No obstante, sin profundizar en este momento en el «cómo lo hacen», hemos considerado oportuno destacar que para que se produzcan estos efectos será importante que se cumplan determinadas condiciones (Lorenzo *et al.*, 2021) (tabla 10.4).

Tabla 10.4. Criterios de calidad para los proyectos de ApS

Criterio de calidad	Honnet y Poulsen (1989)	Howard (1993)	Batchelder y Root (1994)	Mabry (1998)	Lambright y Lu (2009)	Moely e Ilustre (2014)	Imperial <i>et al.</i> (2007)
Actividades importantes o desafiantes/utilidad	x		x			x	
Reflexión	x		x	x	x	x	
Claridad percibida (actores) del proyecto	x						
Participación de los destinatarios (definir necesidades)	x						
Definir responsabilidades de cada actor	x						
Cambio de servicio (comentarios)	x						
Compromiso (universidad-socio)	x		x				
Formación y supervisión	x	x					
Evaluación	x	x					
Tiempo adecuado	x			x			

Importancia académica	x				
Rigor académico	x				
Lugar/ubicación del servicio	x				
Docentes (función, formación...)	x	x		x	x
Autonomía de los estudiantes		x		x	
Contacto con los destinatarios			x	x	
Trabajo en equipo				x	
Lugar en el tema (planificación, orientación...)					x

Fuente: Mella (2019; citado en Lorenzo-Moledo *et al.*, 2021, p. 5).

Como se muestra en la tabla, la reflexión es un elemento clave en los proyectos de ApS y determinará la calidad y resultados del mismo. De esta forma, como indican Lorenzo-Moledo *et al.* (2021, p. 12):

Esas reflexiones, entendidas como razonamiento sobre toda la experiencia, deben ser definidas y estructuradas para maximizar las opciones de aprendizaje cognitivo y no cognitivo de los estudiantes. Por ello, el personal docente debe ser consciente de que este debe ser un proceso continuo, por lo que debe tomarse un tiempo de reflexión durante su desarrollo, debe involucrar a todos los actores, desde la universidad hasta la comunidad, y debe tener un objetivo claro de establecer vínculos entre el servicio y el contenido académico de la asignatura, de lo contrario esto podría dar lugar a una acción de voluntariado. La reflexión en ApS no debe improvisarse ni dejarse al azar. (Traducción propia)

Efectos del ApS en los socios comunitarios

Como venimos diciendo, pocas investigaciones se centran en ahondar en los resultados que la práctica del ApS tiene en la comunidad; sin embargo, es importante que dentro de los proyectos ApS se pueda...

...reflexionar sobre si las necesidades han sido cubiertas y en qué medida y también sobre si el proyecto ha creado nuevos espacios de participación y de reflexión, ha facilitado la asociación o algún tipo de cambio político, ha ayudado a formar redes para producir nuevos cambios, o si ha impactado en otros colectivos de manera indirecta. (Campo, 2015, p. 100)

Es decir, cabe determinar el impacto social del mismo, así como si el proyecto ha proporcionado posibilidades de sostener a largo plazo los cambios en la comunidad. Este, según Tapia (2007, citado en Campo, 2015) será, de hecho, un criterio de calidad de un buen proyecto de ApS. Asimismo, otro impacto social se relaciona con la participación cívica de los participantes. En este sentido, uno de los efectos más significativos es el aumento de la participación de las personas que han participado en experiencias de ApS en entidades sociales cuando son adultos (Tapia, 2007; citado en Campo, 2015).

Otros beneficios han sido definidos por Salam *et al.* (2019). Entre ellos podemos destacar los siguientes:

- mayor sentido de compromiso cívico y participación cívica de los estudiantes en la comunidad;
- desarrollo de un sentido de responsabilidad cívica entre los estudiantes y los miembros de la comunidad;
- aumento del trabajo social en la comunidad;
- crecimiento personal y desarrollo cognitivo de todos los participantes;
- mayores habilidades sociales e interpersonales en estudiantes;
- desarrollo del capital social en las comunidades;
- autoeficacia de la comunidad;
- desarrollo de líderes globalmente responsables;
- conciencia sobre la justicia social en la comunidad local;
- colaboración entre estudiantes, instituciones de educación superior y organizaciones sin fines de lucro;
- reducción de la brecha generacional, mediante el desarrollo de una relación sana entre jóvenes y ancianos.

También es interesante recoger la percepción de los socios comunitarios. El estudio llevado a cabo por Compare *et al.* (2022) ha identificado como principales beneficios de la colaboración:

la nueva energía que aportaron los estudiantes a la organización, la oportunidad de trabajar en red con otras agencias comunitarias, el elevar su perfil público debido a la participación universitaria, la mayor conciencia de los procedimientos y enfoques de trabajo, la creación de nuevas formas de saber y hacer, la posibilidad de crear nuevas redes y el intercambio de recursos. Estos trabajos nos aportan una visión global, principalmente desde la óptica de las entidades y actores comunitarios y el alumnado implicado en cuanto a su participación y compromiso social con la comunidad, pero igualmente relevante es tener en cuenta a las personas que forman parte de los colectivos receptores del servicio. Así, por ejemplo, López-de-Arana *et al.* (2023) han llevado a cabo una revisión de la literatura sobre los beneficios en los colectivos receptores de experiencias en ApS en actividad física y deportiva (AFyD), cuyos resultados han elaborado un instrumento para poder recoger las voces de las personas receptoras en primera persona. De su estudio, se desprende la identificación de beneficios en cuatro dimensiones psicosociales: mejora del autoconcepto y la autoestima (mejora de la autopercepción corporal, conocimiento personal, confianza en las propias capacidades y ausencia de prejuicios), autonomía (menor dependencia, incremento de la capacidad para pedir ayuda y de emprendimiento), aumento y mejora de las relaciones interpersonales (trabajo en equipo o colaboración, aptitudes para la socialización pacífica y aumento de la red social) y diversión (incrementar el disfrute, experimentar la calma y sentirse cansados).

10.3. Reflexiones finales

Como ya comentamos en otro capítulo del presente libro, nos encontramos en un momento de *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* (Unesco, 2021). Esto nos da la oportunidad de reformular el papel y función social de la educación, así como el nuestro como docentes, a través de las respuestas a las preguntas lanzadas en dicho informe: qué deberíamos seguir haciendo, qué deberíamos dejar de hacer y qué debería reinventarse de forma creativa.

En línea con lo anterior, el ApS, como filosofía, práctica pedagógica y metodología, si bien requiere un mayor conocimiento

sobre sus marcos conceptuales y metodológicos, su eficiencia o la comprensión de los procesos de implementación, los estudios analizados han demostrado múltiples evidencias en relación con sus efectos positivos en los distintos agentes implicados: profesorado, estudiantado y socios comunitarios. Igualmente, estas potencialidades y beneficios se extienden a la propia institución de educación superior que apueste por ser «universidad comprometida con el bien común» (García-Romero *et al.*, 2021, p. 24), implicándose en procesos comunitarios de colaboración y, con ello, «cumplir con su responsabilidad social y contribuir a los objetivos de desarrollo sostenible trazados por las Naciones Unidas» (Camus *et al.*, 2022, p. 47).

Dichos estudios también han arrojado luz sobre las dificultades contextuales que deben superarse institucionalmente para evitar su efecto limitador para la implementación, el desarrollo y las posibilidades de cambio y transformación social que puede aportar. Podríamos decir, por tanto, que el ApS es «una espada de doble filo» (Camus *et al.*, 2022, p. 48) para los docentes por sus resultados positivos (en el alumnado, la comunidad y el propio profesorado) y por sus desafíos (tiempo, carga de trabajo, financiación y apoyo). Pese a ello, la mayoría del profesorado, aun reconociendo las dificultades que plantea, insisten en el impacto positivo del ApS (Camus *et al.*, 2022).

De esta forma, y después de exponer en estas páginas algunas de las evidencias fruto de la investigación, puede que tu balanza se haya reequilibrado ante el mayor peso de uno u otro plato, valorando los pros y los contras del uso del ApS. E incluso empieces a dar respuesta a los tres interrogantes planteados por la Unesco. Por nuestra parte, como plantea Giroux (1990, 1997, citado en Méndez-Núñez y Murillo-Torrecilla, 2017), reconocemos el rol del profesorado como «intelectuales transformativos» capaces de poner en marcha proyectos educativos con impacto social y político, orientados a promover el cambio educativo para la justicia social. Docentes que involucran «a los estudiantes como pensadores críticos, aprendices participativos y activos, y visores de posibilidades alternativas de la realidad social» (Nagda *et al.*, 2008, p. 168, citado en Méndez-Núñez y Murillo-Torrecilla, 2017, p. 394). Distintas pedagogías y estrategias metodológicas han mostrado ser adecuadas a este fin (Tejedor *et al.*, 2019; Unesco, 2017, 2021). Aquí te presentamos una de ellas,

de forma que puedas ver ampliado tu abanico de opciones o, puede que, reforzada tu decisión de continuar apostando por esta manera de entender y hacer desde la Universidad.

Para finalizar, nos planteamos, desde el compromiso crítico con el ApS y teniendo en cuenta los resultados alcanzados en los estudios realizados: ¿puede ser el ApS una pedagogía útil para construir procesos educativos que den respuestas provisionales a las preguntas lanzadas en el informe de la Unesco (2021) que mencionamos anteriormente? En dicho informe, la Unesco nos da su respuesta apoyándose en la capacidad del ApS y la participación de la comunidad en los procesos educativos para:

Desdibuja(r) los muros que separan el aula y la comunidad, desafían las ideas preconcebidas de los estudiantes y los conectan con sistemas, procesos y experiencias más amplios más allá de sus propias experiencias. (p. 54).

Incluir la solidaridad como un principio central de las pedagogías de resolución de problemas, en lugar de favorecer las soluciones que son simplemente las más convenientes o las más interesadas. (p. 54).

Dotar el aprendizaje de un fuerte sentido de utilidad si se llevan a cabo desde una postura humilde. (p. 103).

Sin embargo, como bien se indica también en el informe, reimaginar el futuro requiere reimaginar la organización escolar para maximizar el aprovechamiento de las oportunidades que estas pedagogías cooperativas y solidarias pueden aportar para transformar el mundo y, como plantea Freire (1970), cambiar a las personas que van a cambiar el mundo.

Referencias bibliográficas

Alonso, I., Gezuraga, M., Berasategi, N. y Legorburu, I. (2019). La identidad profesional docente del profesorado de aprendizaje-servicio. Una manera transformadora de ser y estar en la universidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71 (3), 133-150. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68435>

- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H. y Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Andrés Romero, M. P. y Fernández-Torres, M. (2021). ¿Cómo implementar el aprendizaje-servicio en la universidad? Distintos espacios. En: D. Mayor y A. Granero (eds.). *Aprendizaje-servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp.55-73). Octaedro.
- Arellano, I. y Jones, S. J. (2018). Exploration of university faculty perceptions and experiences of service-learning as engaged scholarship of teaching and learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18 (4), 111-129. <https://doi.org/10.14434/josotl.v18i4.23178>
- Blakey, J. M., Theriot, S., Cazzell, M. y Sattler, M. (2015). Is service-learning worth it?: a mixed-methods study of faculty's service-learning experiences. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 3 (1), 1-19. <https://doi.org/10.37333/001c.21572>
- Bonastre, C., Camilli, C., García-Gil, D. y Cuervo, L. (2021). Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un metaanálisis. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (279), 269-288. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-05>
- CADEP-CRUE (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*. Actualización de la declaración institucional aprobada en 2005. <https://bit.ly/40MGJVb>
- Camilli, C., Cuervo, L., García, D. y Bonastre Valles, C. (2021). Mixed methods research in service-learning: an integrative systematic review. *Quality & Quantity*, 56, 2361-2386. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01218-3>
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje-servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. <https://doi.org/10.1344/ridas2015.1.6>
- Camus, R. M., Ngai, G., Kwan, K. P y Chan, S. C. F. (2022). Transforming teaching: service-learning's impact on faculty. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26 (2), 47-64. <https://bit.ly/3oMA5AX>
- Cayueta A., Aramburuzabala P. y Ballesteros C. (2020). *Research report. A review of service-learning in European higher education*. European

- Observatory of Service-Learning in Higher Education. <https://bit.ly/3T3CvoE>
- Chiva, Ò.; Gil, J.; Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El aprendizaje-servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-servicio*, 2, 70-94. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.4>
- Compare, C. y Albanesi, C. (2022). Belief, attitude and critical understanding. A systematic review of social justice in service-learning experiences. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 1-24. <https://doi.org/10.1002/casp.2639>
- Compare, C., Pieri, C. y Albanesi, C. (2022). Community-university partnership in service-learning: Voicing the community side. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26 (2), 1-24. <https://bit.ly/44724vq>
- Cooper, J. R. (2014). Ten years in the trenches: faculty perspectives on sustaining service-learning. *Journal of Experiential Education*, 37 (4), 415-428. <https://doi.org/10.1177/1053825913513721>
- Darby, A. y Newman, G. (2014). Exploring faculty members' motivation and persistence in academic service-learning pedagogy. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18 (2), 91-120. <https://bit.ly/41L90N4>
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E. y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 929-949. <https://bit.ly/40IEt11>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (revisión 2003). *Educación Global Research*, 0, 77-88. <https://bit.ly/3Vaufpg>
- Furco, A. (2015, 26 de mayo). *A status report on the impacts of service-learning: a review of the research*. Conferencia invitada. Universidad de Deusto y Fundación Zerbikas.
- Furco, A. (2019, 28 de agosto). *El estado de la investigación de aprendizaje-servicio: ¿hacia dónde vamos desde aquí?* (conferencia magistral). V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, Buenos Aires, Argentina.
- García-Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22 (2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>

- García-Romero, D., Lalueza Sazatornil, J. L. y Blanch Gelabert, S. (2021). Análisis de un proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio universitario. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 21 (3), 1-27. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>
- López-de-Arana, E., Vizcarra, M. T. y Calle-Molina, M. T. (2023). Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio.... *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75 (1), 111-126. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94345>
- Lorenzo-Moledo, M. M., Ferraces-Otero, M. J., Pérez-Pérez, C. y Naval-Durán, C. N. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-61. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>
- Lorenzo-Moledo, M. M., Sáez-Gambín, D., Ferraces Otero, M. J. y Varela Portela, C. (2021). Reflection and quality assessment in service-learning projects. When, with whom, and why. *Frontiers in Education*, 5, 605099. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.605099>
- Ma, H. K. C. y Law, S. M. S. (2019). Faculty experience of service-learning: pedagogy at a Hong Kong University. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23 (3), 37-53. <https://bit.ly/3DIckG>
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D. y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje-servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (80), 149-172. <https://bit.ly/3ChQGzS>
- Martín, X., Puig, J. M., Palos, J. y Rubio, L. (2018). Mejorando la calidad de las prácticas de aprendizaje-servicio. *Enseñanza & Teaching*, 36 (1), 111-128. <https://doi.org/10.14201/et201836111128>
- Martín, X., Puig, J. M., Bär, B., Calvet, J., Gijón, M., Graell, M., Palos, J. y Rubio, L. (2021). *Mapa de los valores del aprendizaje-servicio*. Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei. <https://bit.ly/3LgcoZi>
- Mayor-Paredes, D. (2020). El aprendizaje-servicio en el ámbito universitario. En: *Teoría y práctica del aprendizaje-servicio en la universidad* (pp. 53-74). Universidad de Almería.
- Mayor-Paredes, D., Solís-Galán, M. G. y Ochoa-Cervantes, A. C. (2023). Percepción del profesorado universitario implicado en prácticas de aprendizaje-servicio: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 34 (4), 919-929. <https://doi.org/10.5209/rced.80277>
- Méndez-Núñez, Á. y Murillo-Torrecilla, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación

- para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6 (1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Mindt, L. y Rieckmann, M. (2017). Desarrollo de las competencias para el emprendimiento orientado a la sostenibilidad en la educación superior: una revisión bibliográfica de los métodos de enseñanza y aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 129-159. <https://doi.org/10.14201/teoredu291129159>
- Pérez-Pérez, C., González-González, H., Lorenzo-Moledo, M., Crespo-Comesaña, J. Belando-Montoro, M. R., y Costa París, A. (2019). Aprendizaje-servicio en las universidades españolas: un estudio basado en la percepción de los equipos decanales. *Relieve*, 25 (2), 1-18. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.15029>
- Pribbenow, D. A. (2005). The impact of service-learning pedagogy on faculty teaching and learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11 (2), 25-38. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0011.202>
- Resch, K., Hoyer-Neuhold, A. y Schritteser, I. (2023). Lecturers' preparedness for applying service-learning after intensive training. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15 (1), 213-225. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2021-0266>
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. (2020). La investigación sobre el aprendizaje-servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31 (1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Reynaud, E., Duffy, J. J., Barrington, L., Rhoads, J. L., Kazmer, D. O. y Tucker, B. G. (2012). *Engineering faculty attitudes towards service-learning*. ASEE Annual Conference & Exposition, San Antonio, Texas. <https://doi.org/10.18260/1-221303>
- Roberts, R. (2017). *The beliefs and intentions of agricultural education teacher educators regarding service-learning as a method of instruction: a mixed methods study*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36501.68322>
- Roberts, R., Edwards, M. C. y Robinson, J. S. (2019a). Deterrents to service-learning's use as a method of instruction in the preparation of agricultural education teachers: the beliefs and intentions of teacher educators. *Journal of Agricultural Education*, 60 (4), 164-180. <https://doi.org/10.5032/jae.2019.04164>
- Roberts, R., Edwards, M. C. y Robinson, S. (2019b). Benefits of using service-learning in the preparation of teachers: an analysis of agricultural education teacher educators' beliefs and intentions. *Journal*

- of *Agricultural Education*, 60 (4), 19-34. <https://doi.org/10.5032/jae.2019.04019>
- Rubio, L. (2008). *Guía Zerbikas 0: aprendizaje y servicio solidari. Guía de bolsillo*. Zerbikas.
- Rubio, L., Martín, X. y Puig, J. M. (2019). Evaluar para mejorar: el uso de las rúbricas. En: M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (eds.). *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 135-151). Narcea.
- Russell-Stamp, M. (2015). Faculty use of community-based learning: what factors really matter? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21 (2), 37-48. <https://bit.ly/427jBlT>
- Salam, M., Iskandar, D. N. A., Ibrahim, D. H. A. y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20 (4), 573-593. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Sandberg, M. T. (2018). Nursing faculty perceptions of service-learning: an integrative review. *Journal of Nursing Education*, 57 (10), 584-589. <https://doi.org/10.3928/01484834-20180921-03>
- Segalàs, J. y Sánchez, F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1204. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1204
- Serrate, S., Martín, J., Caballero, D. y Muñoz, J. (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7 (2), 183-196. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.119>
- Solís-Galán, M. G., Suárez-Lantarón, M. B. y Mayor-Paredes, D. (2022). La investigación sobre el aprendizaje-servicio desde la perspectiva del profesorado universitario: una revisión sistemática de la producción científica. En: J. M. Esteve Faubel, A. Fernández-Sogorb, R. Martínez-Roig y J. F. Álvarez Herrero (coords.). *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 1204-1212). Octaedro.
- Sotelino-Losada, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L. y González-Geraldo, J. L. (2021). Service-learning in Europe. Dimensions and understanding from academic publication. *Front. Educ.*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J. et al. (2019). Didactic strategies to promote competencies in sustainability. *Sustainability*, 11 (2086), 1-24. <https://doi.org/10.3390/su11072086>

- Unesco (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación. <https://bit.ly/3BCfnXq>

Autoría

(En orden de aparición)

DOMINGO MAYOR PAREDES. Doctor en Educación y profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Almería. Presidente de la Asociación Universitaria de Aprendizaje-Servicio-Universidad de Almería. Miembro del Grupo de Investigación: «Alternativas pedagógicas: educación democrática, subjetividades y corporeidades» (ALPED). Coordinador del Grupo Docente para la Creación de Materiales Didácticos-UAL.

M. GLORIA SOLÍS GALÁN. Doctoranda del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Almería. Diplomada en Educación Social por la Universidad de Extremadura (UEX). Licenciada en Pedagogía Social por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Miembro de la Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDApS), del Grupo Promotor de ApS en Extremadura, de la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) y de la Asociación Universitaria de Aprendizaje y Servicio de la Universidad de Almería.

ALEJANDRO GRANERO ANDÚJAR. Graduado en Educación Primaria. Doctor en Educación y profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Almería. Miembro de la Asociación Universitaria de Aprendizaje-Servicio en Almería (ApS(U)AL) y del Grupo de Investigación: «Alternativas Pedagógicas: educación demo-

crática, subjetividades y corporeidades» (ALPED). Autor de diferentes trabajos de difusión científica (artículos, capítulos de libro, libros y comunicaciones en congresos científicos) relacionados con el colectivo LGTBI en educación y el aprendizaje-servicio.

DOLORES RODRÍGUEZ MARTÍNEZ. Profesora Titular en el Área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Almería. Desempeña en esta universidad tareas de investigación, docencia e innovación y gestión, y desarrolla diversos trabajos manteniendo como líneas de investigación: organizaciones educativas, multiculturalidad, género e innovación educativa y aprendizaje-servicio, que han permitido la participación en proyectos de investigación competitivos, la publicación de artículos en revistas de reconocido prestigio nacionales e internacionales o la dirección de tesis doctorales.

MARÍA SOLÍS DÍAZ. Graduada en Biología por la Universidad de Sevilla (2016-2020). Máster en Educación y Gestión de Recursos Naturales por la Universidad de Almería (2021-2023). Experiencia como educadora ambiental en proyectos dedicados a la conservación de la biodiversidad, desarrollando e implementando programas educativos y actividades de sensibilización sobre la importancia de la preservación de los ecosistemas. Aptitudes analíticas, capacidad resolutive y habilidad para el trabajo en equipo, con una fuerte motivación por la enseñanza.

CRISTIAN ARIZA CARRASCO. Profesor sustituto en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Córdoba, cuenta con varios años de experiencia como docente universitario, tanto en dicha universidad como en la Universidad de Almería. Su línea de investigación está focalizada en metodologías activas de enseñanza y en el uso de la tecnología para el aprendizaje. También ha realizado algunos proyectos de innovación docente relacionados con el aprendizaje-servicio.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS. Catedrático de Sociología en la Universidad de Almería desde 2022, con formación en Filosofía (1989) y Sociología (1993) por la Universidad de Granada. Doctor en Sociología por la UNED (2001), con una tesis sobre la cultura política del voluntariado. Posee más de treinta

años de experiencia docente y ha liderado diversos proyectos de investigación en metodologías sociales y ciberactivismo. Autor de múltiples publicaciones centradas en asociacionismo, participación social y el impacto de las tecnologías en la sociedad.

ANA ZARZUELA CASTRO. Doctora en Educación, desarrolla su trayectoria profesional en la Universidad de Cádiz en los últimos cuatro años y es especialista en educación inclusiva. Profesora sustituta interina en el Área de Didáctica y Organización Escolar y miembro del Grupo de Investigación Educativa HUM-230 Eduardo Benot, donde se adscribe a líneas de inclusión socio-educativa y el aprendizaje-servicio. Ha participado en diversos proyectos y posee publicaciones en revistas científicas de impacto internacional y capítulos de libros en editoriales de renombre.

CRISTINA CUENCA PIQUERAS. Doctora en Sociología por la Universidad de Málaga. En la actualidad trabaja como contratada doctora del Área de Sociología de la Universidad de Almería. También colabora como investigadora con el Grupo Indalo de Sociología Aplicada (GISA-SEJ419) y con el Centro de Estudio de las Migraciones y de las Relaciones Interculturales (CEMyRI). Sus líneas de investigación son el género, la violencia de género y especialmente el acoso sexual en el ámbito laboral.

ROCÍO ORTIZ AMO. Profesora ayudante doctora de la Universidad de Almería en el Departamento de Psicología, Área de Trabajo Social. Coordinadora del grado de Trabajo Social en la Universidad de Almería. Miembro del CEMyRI (Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales). Miembro del Grupo Indalo de Sociología Aplicada (GISA-SEJ419) de la Universidad de Almería.

BELÉN SUÁREZ LANTARÓN. Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Psicología en la Universidad de Extremadura. Forma parte del equipo de investigación del Grupo Edutransforma-T de la UEx y colabora con el Grupo de Investigación «Comunicación, innovación educativa y atención a la diversidad» (EDUCODI) de

la Universidad de Murcia. Es miembro del Instituto de Investigación y Prospección Educativa de Extremadura (INPEX). Forma parte de la Red Nacional de Aprendizaje-Servicio (RedApS) y de la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio (ApSU), entre otras redes y asociaciones universitarias.

Índice

Presentación	9
Referencias bibliográficas	14
1. Desentrañando la trama del aprendizaje-servicio: orígenes y ejes estructurales	15
1.1. Qué nos vamos a encontrar en este capítulo	15
1.2. En el embarcadero del aprendizaje-servicio.	16
1.3. Aprendizaje-servicio: palabras creadas para nombrar aspectos de la realidad	22
1.4. Rasgos que articulan los proyectos de aprendizaje- servicio.	24
1.5. Algunos apuntes para seguir navegando	26
Referencias bibliográficas	27
2. Marco normativo y recomendaciones institucionales. ¿En qué nos apoyamos para impulsar prácticas de ApS?	29
2.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo	29
2.2. Por qué, para qué y cómo integrar el aprendizaje- servicio en la educación superior.	32
Recomendaciones y <i>soft law</i> internacional.	33
Recomendaciones y normativa nacional	38
2.3. Reflexiones finales	48
Referencias bibliográficas	49

3. Cómo diseñar, implementar y evaluar un proyecto de aprendizaje-servicio	53
3.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo	53
3.2. Procesos que seguir a la hora de implementar un proyecto de ApS.	55
Motivación y detección de las necesidades	55
Diseño del proyecto.	59
Implementación del proyecto	62
Cierre del proyecto.	63
3.3. Procesos transversales	66
Reflexión	66
Registro, sistematización y comunicación	67
Evaluación	67
Referencias bibliográficas	68
4. Análisis de la realidad y detección de necesidades en la puesta en acción del aprendizaje-servicio.	71
4.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo	71
4.2. Los comienzos en la Universidad de Almería: el ApS vinculado a la docencia universitaria.	72
Qué necesidades podemos atender y cómo aprender a detectar e identificar las necesidades sociales en el contexto/entorno donde se van a desarrollar los aprendizajes y el servicio	75
Los comienzos desde la Universidad de Extremadura	77
Cómo analizamos la realidad social y detectamos necesidades.	78
4.3. Técnicas de investigación y diagnóstico social participativo aplicadas a los proyectos de ApS	80
4.4. Nuestra experiencia en la aplicación de métodos y técnicas de investigación y diagnóstico social participativo.	85
4.5. Reflexiones finales	87
Referencias bibliográficas	89
5. Servicio: el elemento diferencial que da sentido a la situación de aprendizaje	93
5.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo	93
5.2. Identificando posibilidades de acción: tipología de proyectos de aprendizaje-servicio (ApS)	94
Cuadrante ApS: qué es y qué no es aprendizaje-servicio	96

Tipos de proyectos de ApS en función de las características de la acción de servicio.	99
Tipologías de servicio de la rúbrica de autoevaluación de proyectos de ApS.	99
Tipos de proyectos de ApS según la acción de servicio. ¿Qué pueden hacer quienes participan? . . .	101
Tipos de proyectos de ApS según el impacto pretendido a través de la acción de servicio. ¿Cuánto pueden hacer quienes participan?	103
Tipos de proyectos de ApS según el uso de la tecnología. ¿Se puede hacer ApS con ayuda de las TIC?	104
Doble ApS o ApS en cascada.	105
5.3. El sentido del servicio: aprendizaje orientado a la adquisición de competencias a través de la acción para la transformación social.	107
5.4. Reflexiones finales	108
Referencias bibliográficas	109
6. Los aprendizajes en el aprendizaje-servicio	113
6.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo	113
6.2. El aprendizaje dentro del ApS	115
6.3. Los aprendizajes en el ApS.	117
6.4. Características del aprendizaje en el ApS.	121
Paradigmas del aprendizaje en el ApS.	121
Principios didácticos del ApS.	124
6.5. Reflexión final	128
Referencias bibliográficas	129
7. ¿Dónde situamos el aprendizaje-servicio? Comprendiendo los dinamismos pedagógicos de la metodología	133
7.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo	133
7.2. Dónde reside la riqueza pedagógica del aprendizaje-servicio.	134
Calidad educativa.	134
Relación con el contexto y solidaridad	136
Cooperación, trabajo en equipo y horizontalidad.	137
Reflexión	138
Inclusión, justicia social, equidad y transformación	140
Política y ética	141

7.3. Cómo se refleja esto en la acción	143
7.4. Reflexiones finales	145
Referencias bibliográficas	147
8. La participación de los distintos agentes en el ApS: establecimiento de relaciones colaborativas y alianzas	151
8.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo	151
8.2. Participación social y universidad	153
La participación juvenil	153
La participación universitaria.	154
La participación universitaria y el ApS como procesos	155
8.3. Participación social y tercer sector	156
El tercer sector: definición, legislación y localización	156
Relaciones entre tercer sector, voluntariado y ApS.	158
Proyectos de ApS en la universidad y tercer sector.	160
Desafíos en la implementación del ApS en la interacción entre la universidad y el tercer sector.	164
8.4. Reflexiones finales	165
Referencias bibliográficas	166
9. La evaluación en los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS)	169
9.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo	169
9.2. Recordando el papel y la importancia de evaluar	170
9.3. La evaluación en los proyectos de aprendizaje-servicio.	172
La evaluación de los aprendizajes	173
La evaluación de los resultados y del proyecto	178
9.4. Reflexiones finales	181
Referencias bibliográficas	182
Anexo I. Valoración individual y grupal del trabajo en equipo	184
Anexo II. Diana de los aprendizajes adquiridos	185
Anexo III. La mano de las fortalezas	186
Anexo IV. Evaluación del proceso: <i>start, stop, continue</i>	187
Anexo V. Reflexión sobre el servicio diario.	188
10. Resultados del aprendizaje-servicio: sus efectos en el profesorado, en el alumnado y en la comunidad	189
10.1. Qué vamos a encontrar en este capítulo	189
10.2. Qué evidencias tenemos sobre el efecto de la práctica del ApS.	190

Enfoques y métodos de investigación	191
Efectos en el profesorado	194
Qué determinantes influyen en la decisión de uso de la metodología de ApS por parte del profesorado	195
Qué limita o evita la implicación del profesorado en acciones de ApS	197
Efectos del ApS en el alumnado	198
Qué aprende el alumnado en las experiencias de ApS	199
Cómo aprende el alumnado en las experiencias de ApS	203
Efectos del ApS en los socios comunitarios	204
10.3. Reflexiones finales	206
Referencias bibliográficas	208
Autoría	215

La pedagogía del aprendizaje-servicio en la universidad

Hoja de ruta para el profesorado

La pedagogía del ApS se está expandiendo en el ámbito universitario. La actual ley universitaria (LOSU) y el último informe de la Unesco (2021) reconocen el potencial pedagógico y social del ApS para diseñar prácticas de enseñanza-aprendizaje orientadas a mejorar y transformar distintos aspectos de la realidad.

Los propósitos de este libro son: plantear una hoja de ruta para poder experimentarla en cada uno de los ámbitos donde se lleve a cabo; ofrecer un mapa conceptual con las dimensiones nucleares que articulan su trama y compartir los pensamientos y sentimientos de profesorado experimentado y novel sobre su acercamiento al ApS.

El contenido se ha estructurado para ofrecer una imagen panorámica de las distintas dimensiones que articulan la puesta en acción de esta pedagogía para la solidaridad y la justicia social: los orígenes y ejes estructurales, el marco normativo que sustenta las prácticas de ApS en los diferentes niveles educativos, el enfoque metodológico, el análisis de la realidad y la detección de necesidades, el servicio como elemento diferencial que da sentido a la situación de aprendizaje, los aprendizajes que se pueden alcanzar, los dinamismos pedagógicos y la participación de los agentes implicados, así como los distintos tipos, momentos e instrumentos de evaluación y la influencia del ApS en el profesorado, en el alumnado y en los socios comunitarios.

Domingo Mayor Paredes. Doctor en Educación y profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Almería. Presidente de la Asociación Universitaria de Aprendizaje-Servicio-Universidad de Almería (ApS-UAL).

M. Gloria Solís Galán. Doctoranda del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Almería. Licenciada en Pedagogía Social por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Socia de REDApS, de la Asociación ApSU y de ApS-UAL.

Alejandro Granero Andújar. Doctor en Educación y profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Almería. Miembro de ApS-UAL y del Grupo de Investigación «Alternativas Pedagógicas: educación democrática, subjetividades y corporeidades» (HUM1114).