



Aprendizaje servicio y educación superior

Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos

Laura Campo Cano



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartirlqual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartirlqual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0. Spain License.**

APRENDIZAJE SERVICIO Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNA RÚBRICA PARA EVALUAR LA CALIDAD DE PROYECTOS

Laura Campo Cano

Programa de Doctorado “Educación y Sociedad”

Universitat de Barcelona

Director de tesis: Miquel Martínez Martín

Índice

Agradecimientos

Capítulo I

1. Presentación y justificación de la investigación.....	13
2. Preguntas y objetivos de la investigación.....	16
3. Estructura de la investigación.....	19

Capítulo II

1. La educación superior en los contextos actuales.....	23
1.1. La formación de ciudadanos en educación superior.....	23
1.2. El Espacio Europeo de Educación Superior.....	26
1.3. La responsabilidad social en las universidades y el aprendizaje servicio en los discursos actuales de educación superior.....	28
1.4. Propuestas estratégicas de las universidades donde incluir el aprendizaje servicio.....	34
2. Definición y conceptualización del aprendizaje servicio.....	37
2.1. El aprendizaje servicio, la definición.....	38
2.2. Una aproximación a los principales referentes teóricos: Dewey, Makarenko y Baden Powell.....	42
2.3. Las nueve ideas clave del aprendizaje servicio.....	46
2.4. La metodología en el aprendizaje servicio.....	63
2.5. El aprendizaje servicio en educación superior. Una mirada internacional.....	65
2.5.1. Experiencias destacadas en educación superior.....	77
2.5.2. Estrategias de impulso en la universidad, redes e institucionalización....	79
2.6. La calidad en los proyectos de aprendizaje servicio.....	81
2.6.1 Herramienta de evaluación de la calidad <i>STEM Service Learning Project</i> .	86

2.6.2. <i>The Seven Elements of High-Quality Service Learning</i>	91
2.6.3. Rúbrica de evaluación de competencias éticas del los estudiantes del Tecnológico de Monterrey.....	94
2.6.4. Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del APS en la educación superior	96
2.6.5. Resumen de las herramientas analizadas	104
3. Evaluación educativa	107
3.1. La evaluación de proyectos.....	107
3.2. La evaluación en la investigación educativa	113
3.3. La evaluación propositiva para la mejora y como oportunidad de reflexión....	115
3.4. La evaluación en los proyectos de aprendizaje servicio.....	117
3.5. Los instrumentos de evaluación: Las rúbricas	119
4. A modo de síntesis	123

Capítulo III

1. Metodología y diseño de la investigación	127
1.1. Preguntas de la investigación	127
1.2. Diseño de la investigación	128
2. Recogida de la información	130
2.1. Análisis de documentos	130
2.2. La entrevista.....	138
2.3. Las entrevistas informales. Una mirada internacional	143
2.4. Los grupos de discusión	147
3. Análisis de los resultados. Análisis de discurso	154
3.1. El programa Atlas-ti.....	155
3.2. Las categorías de análisis.....	155
3.3. De las categorías a la rúbrica	167
4. Revisión de la herramienta por jueces expertos.....	168
5. A modo de síntesis.....	171

Capítulo IV

1. El uso de la rúbrica.....	176
2. Rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje servicio en educación superior	178
3. Categorías de la rúbrica.....	182
3.1. Enfoque de aprendizaje	182
3.1.1. El enfoque de aprendizaje en los proyectos de aprendizaje servicio	183
3.1.2. Los niveles de enfoque de aprendizaje.....	186
3.2. Nivel de participación	189
3.2.1. La participación en los proyectos de aprendizaje servicio	192
3.2.2. Los niveles de participación	194
3.3. Competencias	197
3.3.1. Las competencias en los proyectos de aprendizaje servicio	200
3.3.2. Los niveles de competencias.....	205
3.4. Seguimiento académico en la entidad.....	208
3.4.1. El seguimiento académico en la entidad en los proyectos de aprendizaje servicio	209
3.4.2. Los niveles de seguimiento académico en la entidad.....	212
3.5. Transdisciplinariedad	215
3.5.1. La transdisciplinariedad en los proyectos de aprendizaje servicio.....	215
3.5.2. Los niveles de transdisciplinariedad	218
3.6. Impacto y proyección social.....	221
3.6.1. El impacto y la proyección social en los proyectos de aprendizaje servicio	223
3.6.2. Los niveles de impacto y proyección social	225
3.7. Trabajo en red.....	228
3.7.1. Trabajo en red y partneriado en los proyectos de aprendizaje servicio ...	229
3.7.2. Los niveles de trabajo en red	235
3.8. Campo profesional.....	237
3.8.1. Campo profesional en los proyectos de aprendizaje servicio	237

3.8.2. Los niveles de campo profesional	239
3.9. Institucionalización	242
3.9.1. La institucionalización en los proyectos de aprendizaje servicio	242
3.9.2. Los niveles de institucionalización académica	252
3.10. Evaluación	258
3.10.1. La evaluación en el aprendizaje servicio	259
3.10.2. Los niveles de evaluación	261
5. A modo de síntesis.....	265

Capítulo V

1. Conclusiones.....	269
2. Límites de la investigación.....	275
3. Prospectiva de la investigación	276

Referencias bibliográficas

1. Bibliografía.....	280
2. Webgrafía	297

Agradecimientos

Me ha gustado escribir muchas partes de la tesis pero reconozco que los agradecimientos es una de las partes con las que más he soñado. Y es que lo he soñado literalmente en esas noches en que la investigación interrumpe el sueño y sin más, temas importantes y otros más banales hacen que una acabe viendo luz entrar en la habitación. En este apartado escribiré algunas partes en catalán (en cursiva) cuando me dirija a las personas con las que habitualmente me comunico en esta lengua.

Este trabajo hubiera sido imposible sin las personas que me han acompañado a lo largo de estos años. Y como el trabajo ha sido largo, mi vida ha cambiado bastante y las personas que me rodean también. Algunos, impasibles, me acompañan siempre.

En primer lloc, agrair al Miquel totes les oportunitats que m'ha anat donant al llarg dels darrers anys. Per la beca que em va oferir, pels primers projectes de recerca en els que em va implicar, pels viatges que ens van fer amics. Sempre he dit que després d'una tutoria, tenia més ganes de treballar, cada conversa em semblava (i em sembla) un aprenentatge revelador, cada cop que jo defallia, allà estava el Miquel animant-me a continuar.

En segon lloc, vull dedicar unes paraules a les persones que m'acompanyen en el dia a dia en el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, el meu lloc de treball. Quan la teva activitat principal no és la recerca, gaudir d'una feina on es reflexiona i es parla del tema de la teva investigació és un privilegi. Així és com jo ho he viscut. Agrair el Miquel la recomanació perquè m'oferissin la feina, a la Laura el traspàs, a la Teresa l'acolliment, i a la Martina la circumstància.

De la Teresa, he après a tenir criteri, sobretot social i educatiu, el tarannà de la feina ben feta, aprendre a fer nusos i no embolics, a treballar a una institució com la Fundació Jaume Bofill; del Josep Maria, admiro les seves reflexions, la seva visió, la intel·ligència, el saber estar i molt especialment l'acompanyament d'ençà que la Teresa no hi és en el dia a dia. Ho agraeixo molt sincerament. De la Roser, admiro la seva eficiència, la capacitat de mirar més enllà, la seva estratègia. Del Josep P., el coneixement de la universitat com institució complexa, la prudència; del Salvador, les ganes de treballar, l'eficàcia; de la Catalina, el coneixement del món del lleure, el compromís; de la Mia, la defensa de l'escola pública, el sentit de l'humor; de la Pilar, la discreció, el rigor en totes les propostes; de l'Anna, el coneixement crític i global de l'escola, allò de dir sense dir, la seva capacitat d'adaptació. De la Carme, que està una mica més allunyada, la visió municipal i complexa del món educatiu.

Un punt i apart per a la Laura que, des de que vam compartir una formació a Banyoles molt especial, vaig saber que seria una persona amb un paper destacat a la meva vida. Amb la Laura hem compartit feina, molta feina, riures, somnis, preocupacions i ben segur ho continuarem compartint perquè ens hem fet bones amigues i és ja una de les imprescindibles de la vida. També el seu suport en la darrera època del Centre, sense el Josep Maria i la Laura, no sé si podria.

El projecte del Centre Promotor, la manera que entén l'aprenentatge servei, la confiança amb la que es treballa és excepcional. Sempre destaco la generositat del projecte, més enllà de que les persones que el formen també ho siguin. Crec que de totes les persones que comparteixen el Centre Promotor tinc una miqueta i espero que la tesi també se la sentin una mica seva.

Agradecer muy sinceramente la participación de todos los profesores que me han ofrecido su voz para construir el conocimiento de esta investigación: Ana Martínez de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid); Jaume Fabregat de la Universitat Politècnica de Catalunya; Susana Lucas Mangas de la Universidad de Valladolid; Begoña Martínez e Isabel Martínez de la Universidad País Vasco; Pilar Arranz y Sandra Vázquez de la Universidad de Zaragoza; Laura Rubio de la Universitat de Barcelona; Aitziber Mugarra de la Universidad de Deusto; Andrea Francisco de la Universitat Jaume I Castelló; Antonio Madrid de la Universidad de Barcelona; Toni Vallès de la Universidad de Barcelona; Xus Martín de la Universidad de Barcelona; Isabel Carrillo de la Universitat de Vic; Enric Sebastiani de la Universitat Ramon Llull ; Josep Puig, de la Universitat de Barcelona; Pilar Sabater de la Universitat de Barcelona; Maria Marquès de la Universitat Rovira i Virgili; Joaquín Sevilla de la Universidad Pública de Navarra; Toni Pons de la UOC; Anna Carmona, de la Escola Solc Nou; Toni López Portabella, de la Universitat Rovira i Virgili; Mònica Portero, del proyecto APQUA de la URV.

También quiero dar las gracias a aquellos que me han ofrecido una mirada internacional, muchos de los cuales también me han acogido en sus instituciones: Andrew Furco, profesor responsable del *Research Service Learning* en la Universidad de Berkeley, California (actualmente desarrolla su carrera profesional en la Universidad de Minnesota); Jarralynne Agee profesora de Psicología Afroamericana (*African American Studies*), Universidad de Berkeley, California; Jackie Schmidt-Posner, responsable del *Hass Center for Public Service Stanford University*; Megan Voorhess, directora *Cal Coprs Public Service Center, UC Berkeley*; Miriam Molinar, profesora Departamento de Formación ética del TEC de Monterrey ; Marisa Martín, directora de la Dirección de Investigación e Innovación Educativa Vicerrectoría Académica; Ernesto Benavides director de formación social del sistema, TEC Monterrey; Martín Ontiveros, profesor Producción audiovisual del TEC de Monterrey; Selene Machorro, coordinadora de desarrollo comunitario del Campus Querétaro del TEC de Querétaro; Javier García, coordinador Área de proyectos de Desarrollo Comunitario, Universidad

de Monterrey; Michael Brugh, director de *California Department of Education I de CalServe Initiative (USA)* ; Adriaan Vonk, asesor del Centro para el Desarrollo Social de Holanda, MOVISIE.

A les persones properes de la Fundació Jaume Bofill que m'acompanyen, gràcies. A les que van ser-hi i ja no hi són, que les trobo molt a faltar, especialment la Mercè i la Laura, també gràcies. A la Laura, a l'Anna i a la Roser per ser presents. A l'Albert, per ser tant elegant. Gràcies a tots.

Agradecer también a mi familia el apoyo que me han dado y que me dan cada día. Para ellos, me faltan las palabras. Por razones evidentes, sin ellos, no podría haber terminado este trabajo. A mi hermano, que lo siento cerca y sé que está siempre que haga falta. Por ser esos incondicionales que siempre están presentes, aunque con algo de distancia, por las oportunidades de la vida, por todo, gracias. Si a alguien pudiera regalar este trabajo, lo haría con los ojos cerrados. A Nico, por entrar en mi vida en el mejor momento, traer con él felicidad y quedarse.

Antes de entrar en los próximos capítulos queremos reservar un breve espacio para explicitar que trabajar en la coordinación del Centre Promotor d'APS de Catalunya nos ha ofrecido un espacio excepcional para realizar este estudio. En primer lugar, por compartir con personas expertas reflexiones, testimonios, recuerdos e ilusiones sobre el aprendizaje servicio. En segundo lugar, por tener la oportunidad de conocer la realidad del aprendizaje servicio en Catalunya de una manera muy amplia y global. Y en tercer lugar, por facilitarnos una red de contactos y una gran posibilidad de encuentros con profesorado de todas las etapas educativas.

También en nuestra etapa de trabajo en la Universidad de Barcelona se nos ofreció la oportunidad de acercarnos a la investigación y hacer estancias en países como Argentina para asistir a los actos del Seminario Internacional de aprendizaje servicio (agosto de 2006), al *Service-Learning Research and Development Center* de la Universidad de Berkeley, California, Estados Unidos (de octubre a diciembre de 2007) y al Tecnológico de Monterrey en México (agosto y septiembre de 2008) para conocer experiencias y propuestas diversas de aprendizaje servicio.

Capítulo I

Introducción

La tesis que a continuación se presenta lleva el nombre de *Aprendizaje Servicio. Una rúbrica para evaluar la calidad de los proyectos*. Este primer capítulo está dividido en tres apartados: en primer lugar, vamos a presentar la investigación, en segundo lugar expondremos las preguntas y los objetivos de la investigación y, en un tercer punto, expondremos la estructura del trabajo que sigue.

1. Presentación y justificación de la investigación

Esta investigación parte de necesidades surgidas en la implementación del aprendizaje servicio en educación superior. Nos referimos a que en los últimos años el aprendizaje servicio se ha ido introduciendo en los estudios superiores y, sin embargo, con pocas herramientas para facilitar su implementación. Ante esta situación la tesis quiere hacer una aportación concreta con una herramienta de autoevaluación para evaluar los proyectos de aprendizaje servicio.

A lo largo de estos últimos años el aprendizaje servicio ha ido tomando interés como propuesta de educación en valores y ciudadanía. El aprendizaje servicio se ha extendido considerablemente y cada vez más instituciones y más profesionales optan por esta estrategia educativa. El aprendizaje servicio es una estrategia que integra el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, permitiendo a los estudiantes ser participantes activos de su propio aprendizaje y llevar a cabo acciones que mejoren la ciudadanía.

Entendemos la educación superior como una etapa y un espacio de aprendizaje de valores ciudadanos. Consideramos que una universidad de calidad y de servicio público es aquella que hace más digna la sociedad, convirtiendo a sus estudiantes tanto en excelentes profesionales como en ciudadanos cultos y críticos. Actualmente, en el mundo laboral son valoradas aquellas personas que además de las competencias específicas de su ámbito profesional muestran otras más transversales que ayudaran a los profesionales a moverse y adaptarse al mundo complejo en el que viven. De esta manera, consideramos que los objetivos más relevantes de la educación universitaria son la preparación para el actual mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa.

Un ámbito de aprendizaje en valores, también en educación superior, es la implicación comunitaria del aprendizaje académico (Martínez, 2006). En este ámbito el aprendizaje servicio y otras prácticas de encuentro con el entorno toman especial relevancia. Es conveniente proponer a los estudiantes una auténtica implicación con la comunidad donde se encuentra la universidad o con la que se relaciona. Esta implicación debe permitir dotar de significación social el aprendizaje académico que el estudiante adquiere en la universidad.

Además, la responsabilidad social de las universidades no se debe limitar a una correcta rendición de cuentas de los recursos recibidos de la sociedad, ni tampoco al retorno en forma de prestación de servicios de parte de lo que ha recibido de ella. La responsabilidad social de las universidades incluye un ejercicio de la responsabilidad de carácter ético (Martínez, 2008).

Para la universidad, introducir propuestas de aprendizaje servicio es un reto educativo pero también institucional ya que esta estrategia supone un marco en el que la universidad está abierta a la sociedad y trabaja conjuntamente con ella para mejorarla. En un contexto como el actual no podemos considerar que la educación superior es un espacio únicamente de aprendizaje e investigación académica sino que es también un espacio de transformación social y de aprendizaje de valores.

El aprendizaje servicio es una estrategia que por su naturaleza también encaja con la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior ya que el modelo que se propone parte de la concepción del estudiante como un agente activo en su proceso formativo y responsable del mismo. El estudiante pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje, tomando el profesorado un rol de guía y acompañante en el proceso. Se propone un modelo centrado en competencias que requiere el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para movilizarlos correctamente y abordar con eficacia y eficiencia situaciones reales. Un modelo centrado en competencias requiere un aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales y también informativos y conceptuales. Como vemos la propuesta de formación de profesionales y ciudadanos encaja con estas dos premisas. En este marco se toma sentido la formación integral de los titulados, no solamente como profesionales sino también como ciudadanos.

El aprendizaje servicio es una propuesta educativa basada en la experiencia y también una herramienta para trabajar la democracia y la participación. El aprendizaje servicio tiene un doble objetivo de intencionalidad pedagógica y de colaboración con la comunidad, cosa que refuerza aún más su valor como factor de cohesión social (Puig y otros, 2006).

Pensamos que el aprendizaje servicio es una buena propuesta para dar respuesta a algunas de las necesidades educativas que tiene la universidad actual. Consideramos que es una propuesta interesante porque une dos contextos de aprendizaje, aparentemente separados como la universidad y la comunidad. Así, es una propuesta que facilita la interacción entre los estudiantes y el contexto social, con una mirada crítica, transformadora, de mejora y reciprocidad. También son propuestas que muestran la complejidad del conocimiento y de las diversas realidades sociales, evidenciando la necesidad de la interdisciplinariedad y de la educación global. El aprendizaje servicio potencia vivir el contexto social como un escenario pedagógico, protagonista y destinatario de las acciones educativas.

Actualmente, ya hay algunas propuestas consolidadas de proyectos de aprendizaje servicio en las universidades catalanas pero estamos lejos de considerar que es una estrategia extendida en la educación superior. En esta etapa, tenemos por delante un reto de extensión, de institucionalización y de consolidación. También han ido surgiendo otras propuestas más aisladas de impulso del aprendizaje servicio, algunas no han tenido continuidad, otras han ido creciendo pero, en todo caso, consideramos que es importante promover prácticas de aprendizaje servicio de alta calidad en la universidad. Si no se impulsa esta innovación educativa, si no se facilitan herramientas para implementarla difícilmente se extenderá como propuesta innovadora.

También partimos de la idea de que la evaluación ha devenido una verdadera necesidad en educación. Si se hace un esfuerzo por implementar una propuesta educativa, ésta debe ser evaluada con la finalidad de aprender de ella, de formarnos de nuevo, y mejorarla. Tal como afirman Villardón y Yániz (2004) parece que el peso que tiene la evaluación en la actividad formativa, la práctica evaluativa actual en la universidad dista mucho, en términos generales, de desarrollarse de acuerdo a los criterios de calidad acordes a un modelo innovador del aprendizaje (Zabalza, 2001; Santos Guerra, 1993; Ahumada, 2001).

Entendemos la evaluación como aquella que centra su intervención en los procesos de mejora y trata de incidir en ellos. Consideramos así que la evaluación tiene una función formativa, que tiene por objeto observar, acompañar y analizar los procesos y resultados de las propuestas de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, en su vertiente formativa, debiera de ser orientadora, reguladora y motivadora para el objeto y los sujetos evaluados. La evaluación se considera una estrategia de mejora y también puede servir para ir orientando los procesos, los objetivos y las metas (Simó, 2013). Estamos considerando también que la evaluación es un proceso interactivo, cooperativo y reflexivo del aprendizaje que permite comprender, analizar e interpretar los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Blanco, 1994). En todo caso, la evaluación debe servir para la mejora de las estrategias y las propuestas de enseñanza aprendizaje. Es un proceso permanente y reflexivo que se debe de apoyar en evidencias.

Teniendo en cuenta la consideración formativa de la evaluación, los instrumentos de evaluación pueden ser recursos para la reflexión y el aprendizaje. Es interesante que la reflexión nos pueda acercar hacia la autoevaluación del propio proceso de diseño y planificación por parte del profesorado o los responsables del programa o plan evaluado.

A partir de este marco, consideramos que es necesario avanzar en propuestas concretas para facilitar a los responsables de los proyectos de aprendizaje servicio el camino para llevar a cabo propuestas de calidad. Con esta intención, proponemos una herramienta de evaluación capacitadora para facilitar a los docentes un material para

reflexionar sobre su práctica. En este sentido, proponemos una rúbrica porque nos permite valorar una realidad compleja, es concreta y flexible pudiéndola adaptar a cada una de las situaciones.

Aunque hemos analizado algunos instrumentos de evaluación de otros países, en concreto de Estados Unidos y México, nos parece que vale la pena concebir una propuesta contextualizada a nuestra realidad y a nuestro momento de introducción del aprendizaje servicio en la universidad.

Para llevar a cabo esta investigación, hemos construido la rúbrica a partir de un diálogo entre la teoría y la voz del profesorado experto en proyectos de aprendizaje servicio. Hemos tomado como punto de partida los criterios de calidad que nos han dicho las personas expertas y los hemos ordenado, matizado y articulado junto con la teoría de cada categoría.

Es por todo ello que nos planteamos estudiar qué aspectos tienen que tener las propuestas de aprendizaje servicio para tener una alta calidad y elaborar, de acorde con éstos, una herramienta de evaluación adecuada a nuestro contexto. Consideramos que el tema es relevante, no sólo en la reflexión teórica sino también en la práctica, ya que no se ha profundizado sobre qué supone la calidad en las propuestas de aprendizaje servicio en nuestro contexto. A cerca de la calidad de las propuestas y de su evaluación solamente encontraremos algunas referencias norteamericanas (Furco, 2005; Biggs 2001; Jacoby, 1996; Kielsmeier, 2007). De esta manera, nuestro trabajo facilita una herramienta a la comunidad educativa puede ayudar a hacer crecer los proyectos y a consolidarlos con mayor calidad.

Por último, con el objetivo de validar el interés de nuestra investigación hemos conversado con referentes internacionales del aprendizaje servicio para valorar los aspectos eran más relevantes en las propuestas de aprendizaje servicio para ser consideradas propuestas de alta calidad. De esta manera es como hemos podido validar la pertinencia del tema objeto de la investigación en función de informantes relevantes sobre su valor y relevancia de las posibles aportaciones a las propuestas de aprendizaje. Con estas acciones también para valorar el interés del instrumento.

En definitiva, consideramos que la propuesta de investigación es adecuada en el contexto actual y propone una aportación concreta y de valor para la comunidad educativa.

2. Preguntas y objetivos de la investigación

Una vez que se ha presentado la justificación y el interés del estudio, desarrollamos a continuación los objetivos principales de éste y las preguntas que nos realizamos. La

formulación de los objetivos generales de la investigación nos permite tener una visión de conjunto de la investigación realizada.

El objetivo general que nos planteamos es **estudiar qué caracteriza las propuestas de aprendizaje servicio de alta calidad** en educación superior en el contexto del Estado español. Como hemos visto, hay estudios sobre los criterios de calidad en países como Estado Unidos (Furco, 2005; Biggs 2001; Kielsmeier, 2007) y alguna pequeña aportación en Argentina (Tapia, 2008) pero no hay propuestas contextualizadas para el contexto español.

El estudio de los aspectos que dan calidad a una propuesta de aprendizaje servicio nos lleva **proponer una herramienta que permita evaluar y reflexionar sobre las propuestas** y sus posibles mejoras.

Las preguntas de investigación son:

¿Existen características que dan calidad a las propuestas de aprendizaje servicio en educación superior?

¿Es posible proponer una herramienta de evaluación y reflexión sobre la calidad de las propuestas de aprendizaje servicio?

Así, nos proponemos estudiar qué criterios dan calidad a las propuestas de aprendizaje servicio en educación superior en nuestro contexto y proponer una herramienta que a la vez que sea evaluativa y apunte posibles mejoras integrables para la comunidad educativa.

Para ello nos proponemos los objetivos:

Elaborar un marco teórico sobre educación superior y aprendizaje servicio

- Estudiar el encaje que tiene el aprendizaje servicio en la educación superior hoy en día. Tal como apuntábamos anteriormente, en la presentación, el aprendizaje servicio tiene sentido en una universidad abierta al entorno que concibe la excelencia a través de la formación integral de profesionales y ciudadanos. También en un modelo de educación en valores que entiende diversos espacios de aprendizaje ético en la universidad, entre ellos, la implicación en el entorno comunitario.
- Estudiar el momento actual de nuestras universidades, con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior y la mirada que supone para las estrategias de docencia y aprendizaje en las que el estudiante toma un papel activo y central en su formación, planteada por competencias.

- Conceptualizar el aprendizaje servicio, su fundamentación y el estado actual de este enfoque en el mundo. Analizar teóricamente los componentes esenciales del aprendizaje servicio.

Conceptualizar el tipo de evaluación que proponemos

- Describir la evaluación formativa de programas como propuesta de reflexión y mejora de los programas. Estudiar una evaluación de tipo capacitadora donde los docentes autoevalúan sus proyectos de aprendizaje servicio.

Caracterizar las propuestas de aprendizaje servicio de calidad

- Describir las características que dan calidad a las propuestas de aprendizaje servicio. Analizar las características que definen la calidad de los proyectos de aprendizaje servicio e instrumentos de evaluación sobre algunos aspectos específicos del aprendizaje servicio o de proyectos en su globalidad.
- Analizar prácticas reconocidas y premiadas en otros países y conversando a través de entrevistas, entrevistas informales y grupos de discusión con personas expertas en el aprendizaje servicio. Para ello, hemos tenido la oportunidad de contar con la voz de personas que diseñan propuestas aprendizaje servicio, otras que los llevan a cabo y los coordinan, otros que los impulsan desde la política universitaria. Hemos contado también con profesorado de estudios sociales, científicos, técnicos, de salud, en definitiva, consideramos que hemos contado con un amplio grupo de profesorado para caracterizar, desde agentes expertos.
- Valorar el interés de la propuesta y del interés con aportaciones expertas.

Proponer una herramienta de evaluación y reflexión sobre la calidad de las propuestas de aprendizaje servicio

- Proponer una rúbrica como instrumento de evaluación y reflexión. Hemos optado por la rúbrica porque son un recurso para una evaluación integral y formativa (Conde y Pozuelo, 2007) porque tienen un carácter global y nos ayudan a ver hacia donde mejorar, hacia donde caminar para evolucionar. Las rúbricas son también un instrumento de orientación y evaluación de la práctica educativa (Zazueta y Herrera, 2008). Estos instrumentos tienen especial interés para evaluar propuestas complejas y difíciles y en la educación superior, la evaluación de aprendizajes complejos tiene aun mayor importancia (Hawes, 2004).
- Presentar la rúbrica y su uso en nuestro contexto y específicamente en educación superior.

- Describir cada una de las categorías que presenta la rúbrica combinando el discurso teórico con la experiencia y las reflexiones del profesorado experto. Construir una escala de menor a mayor nivel de calidad para cada una de las categorías.

3. Estructura de la investigación

A continuación, exponemos la estructura del presente volumen. La tesis que presentamos está organizada en cinco capítulos, la bibliografía y el anexo que encontrarán en un CD al final del documento.

En el primer capítulo, presentamos y justificamos la investigación, presentamos las preguntas y los objetivos de la misma y describimos la estructura del volumen que presentamos.

En este segundo capítulo tenemos como objetivo principal describir el estado actual de los conceptos claves en el marco teórico de la investigación. En primer lugar, trataremos el contexto donde se sitúa nuestra investigación, la educación superior, y qué circunstancias y características hacen que la propuesta encaje de forma natural. En segundo lugar, conceptualizaremos el aprendizaje servicio, su fundamentación, el estado actual y sus características. Haremos especial hincapié en la calidad de los proyectos de aprendizaje servicio, viendo algunos instrumentos que la valoran. Finalmente, en este capítulo también haremos un repaso a la evaluación, la evaluación de programas y las rúbricas como instrumento evaluador.

En el tercer capítulo expondremos la metodología y el diseño de la investigación. En primer lugar, vamos a ver cuál es la pregunta de investigación y las hipótesis de trabajo. Las fases de la investigación serán descritas minuciosamente incluyendo cómo se han recogido los datos, como se ha ido elaborando el conocimiento y como éste se ha validado.

En el cuarto capítulo presentaremos el principal resultado de la investigación: la rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje servicio en educación superior y cada una de las categorías desarrolladas. El capítulo se va a estructurar en tres partes: la presentación de la rúbrica; la rúbrica; y la descripción de las diez dimensiones o categorías a valorar. Las categorías que se proponen son: el enfoque de aprendizaje que tendrá en cuenta la concepción del aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y los espacios específicos de aprendizaje y reflexión; el nivel de participación que tendrá en cuenta la participación del alumnado en el diseño y desarrollo del proyecto y los espacios de participación; las competencias que tendrán en cuenta los tipos de competencias, las competencias transversales, profesionales y curriculares y las competencias de indagación e investigación; el seguimiento en la

entidad que incluye el seguimiento de estudiante y la planificación y coordinación del seguimiento; la transdisciplinariedad que valora el trabajo en equipos de distintos estudios o ámbitos; el impacto y la proyección social que tiene en cuenta las necesidades reales, la influencia en el contexto del beneficiario, el empoderamiento social y la transformación social; el trabajo en red viendo las conexiones con otros proyectos y el nivel de conexión a otras propuestas; el campo profesional como la obertura de nuevas visiones de campos profesionales; la institucionalización teniendo presente la difusión, el apoyo académico, la disponibilidad de recursos y el reconocimiento; y finalmente, la evaluación viendo qué componentes se evalúan y quien lo realiza.

Cada una de las dimensiones ha sido enmarcada desde la teoría y hemos completado las explicaciones con aportaciones de los expertos entrevistados y de los grupos de discusión. Se ha hecho un esfuerzo por combinar teoría y práctica en un único discurso. En cada una de las dimensiones se ha explicado cada uno de los niveles de la rúbrica.

En el quinto capítulo, en las conclusiones recapitularemos sobre los objetivos de la investigación, valoraremos los límites de la investigación y las líneas de futuro, la prospectiva de este trabajo.

En la bibliografía se recogen todas las obras consultadas a lo largo de la investigación. También hemos añadido algunas obras de referencia que nos parece que vale la pena aportar. Se ha especificado un apartado para las webs consultadas y de interés, la webgrafía.

El anexo encontraremos documentos de trabajo y el contenido del análisis del discurso que se referencia en cada una de las dimensiones. También otros documentos de análisis de experiencias como la de la asignatura: Liderazgo para el desarrollo social (TEC Monterrey), y las fichas de análisis prácticas ganadoras premios presidenciales. Se encuentran también el guión de la entrevista semi estructuradas, la ficha previa al grupo de discusión, los documentos de construcción de las categorías de análisis; las categorías (codes), las categorías (code) y número total de éstas, las categorías y los párrafos señalados para el análisis, las categorías (codes), número y situación en el texto.

Capítulo II

Marco teórico

En este segundo capítulo tenemos como objetivo principal describir el estado actual de los conceptos clave en el marco teórico de la investigación. En primer lugar, trataremos el contexto donde se sitúa nuestra investigación, la educación superior, y qué circunstancias y características hacen que la propuesta encaje de forma natural. En segundo lugar, conceptualizaremos el aprendizaje servicio, su fundamentación, el estado de la cuestión en el momento actual y sus características. Haremos especial hincapié en la calidad de los proyectos de aprendizaje servicio, viendo algunos instrumentos que la valoran. Finalmente, en este capítulo, también haremos un repaso a la evaluación, la evaluación de programas y las rúbricas como instrumento evaluador.

1. La educación superior en los contextos actuales

1.1. La formación de ciudadanos en educación superior

Las instituciones universitarias son cada vez más conscientes de que su función no se puede realizar con calidad al margen de la responsabilidad social que se les exige. Nuestro contexto social necesita profesionales y ciudadanos que integren la práctica profesional y la responsabilidad social (Martínez, 2008, p.7). Compartimos con diversos autores (Martínez y Esteban, 2005; Martínez, 2008; Martínez y Puig, 2011) la idea de que la universidad debe formar a sus estudiantes para ejercer su profesión en un contexto complejo y cambiante como el actual, y no lo puede hacer sin integrar la formación en habilidades para ejercer una ciudadanía activa.

En el mundo en el que vivimos, la educación adquiere una relevancia especial para conseguir una sociedad más cohesionada y equitativa (Martínez, 2008). De esta premisa, la educación superior no se puede desmarcar. La universidad es un buen espacio de aprendizaje de carácter profesional, cultural y humano. Entendemos la universidad como un espacio de aprendizaje ético que procura que sus titulados ejerzan las futuras profesiones con la voluntad de contribuir a la formación de una sociedad inclusiva, digna y democrática. No se puede entender una formación universitaria de calidad que no incorpore de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana (Martínez, 2006). Una universidad de calidad y de servicio público es aquella que hace más digna la sociedad, convirtiendo a sus estudiantes tanto en excelentes profesionales como en ciudadanos cultos y críticos.

Actualmente, en el mundo laboral son valoradas aquellas personas que además de las competencias específicas de su ámbito profesional muestran otras más transversales que ayudaran a los profesionales a moverse y adaptarse al mundo complejo en el que

viven. De esta manera, consideramos que los objetivos más relevantes de la educación universitaria son la preparación para el actual mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa (Martínez, 2008). Para ello, la universidad debe formar a sus estudiantes de manera que sepan cómo integrar su práctica profesional con el ejercicio de la responsabilidad social. Un objetivo no puede quedar al margen del otro, ni tampoco se pueden abordar de manera paralela. Es por ello que a través de este trabajo, apostamos por una propuesta que contenga la integración de ambos aspectos.

Para llegar a esta integración, es necesario un modelo formativo que cree condiciones para el logro de unos determinados aprendizajes. La tarea pedagógica y ética, también en la educación superior, debe consistir en identificar y generar las condiciones que garanticen aprendizajes éticos, es decir, orientados a la optimización de la persona en su dimensión individual y como miembro de una comunidad (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002).

Podemos considerar que las dimensiones de la función ética de la universidad que podemos diferenciar en la actualidad son tres: la formación deontológica relativa al ejercicio de diferentes profesiones; la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes; y la formación humana, personal y social que contribuye a la excelencia ética y moral de los futuros titulados en cuanto personas. Las tres son necesarias para entender lo que hoy debe ser una universidad de calidad (Martínez y Hoyos, 2006).

La propuesta para trabajar valores ciudadanos no pasa por añadir una asignatura a los planes de estudio o modificar alguna ya existente, tampoco por plantear una serie de competencias transversales en el plan de estudios -en este caso, probablemente se acabarían abandonando con la sensación de que "no son de nadie"-.

Si entendemos que las vías fundamentales de aprendizaje ético son el ejercicio y la práctica, por observación y la construcción autónoma y personal de matrices de valores (Martínez, 2008) la propuesta de formación para la ciudadanía en la universidad se basará en cinco ámbitos de actuación. Esta propuesta integra las tres vías de aprendizaje ético que apuntábamos anteriormente. Los ámbitos de aprendizaje de educación en valores y desarrollo moral tomando de referente a Martínez (2006) son las relaciones interpersonales entre profesorado y estudiantes, los contenidos curriculares, la organización de las actividades, la cultura participativa e institucional y la implicación comunitaria del aprendizaje académico.

Las relaciones interpersonales, entre profesorado y estudiantes a pesar de la evidente simetría como experto y aprendiz, la relación entre profesor y estudiante debe estar guiada por el respeto y la responsabilidad. Estos son valores que pretendemos que los estudiantes aprecien y que tengan siempre presentes en cualquier relación interpersonal. El principio de respeto a la persona del estudiante se concreta en el de diligencia, lo que supone ocuparse de su promoción en el saber y de su persona, y en

el de veracidad, que obliga al profesorado, por su función docente e investigadora, a comprometerse con el reconocimiento de las diferencias entre verdad y falsedad y el valor superior de la primera sobre la última (Jover, 1991). También tiene que tener en cuenta cuestiones como la no discriminación y en el de ecuanimidad, discreción y no publicidad en la evaluación.

Los contenidos curriculares mediante los que se pretende conseguir las diferentes competencias en cada una de las titulaciones. Éstos no quedan exentos de valor ético. Es importante seleccionar contenidos curriculares de aprendizaje profundo y relevante que comporten contenidos de interés social y ético. La selección de los contenidos, en definitiva, debe ayudar a entender el mundo en clave política y ética. Estos conocimientos deben proporcionarse a través de contextos de aprendizaje y de enseñanza en los que estén presentes valores como la seriedad, el rigor y la duda, la crítica y la autocrítica, el tesón y la superación personal ante las dificultades de comprensión, análisis y síntesis. Las situaciones de aprendizaje en las que se dan estos valores son escenarios óptimos de aprendizaje ético, y contribuyen no sólo a la formación del carácter intelectual que toda formación universitaria debe procurar, sino a la formación humanista del estudiante. Además, debemos proponer trabajar específicamente competencias para el ejercicio de la ciudadanía y competencias éticas.

El tercer ámbito es **la organización social de las actividades de aprendizaje**. Apostamos por formas de organización conjunta entre docente y estudiantes que apuesten por situaciones de interactividad, y en las que el docente tome un papel de guía o conductor en la que acabe traspasando el control y la responsabilidad de la actividad a sus estudiantes. Esta forma de organización social del aula encaja con la idea de un estudiante activo y responsable. También apostamos por combinar propuestas de trabajo individual con trabajo cooperativo. En el segundo caso los estudiantes se entrenan en competencias como el respeto, la promoción de la autonomía, el valor del diálogo y de la diferencia, y la consideración hacia ella como valor positivo y factor de progreso. Además del aula, es conveniente llevar estas propuestas, siempre que sea posible a las prácticas, las estancias en empresa, etc. Éstos también son buenos espacios para identificar valores y contravalores, para aprender a diagnosticar situaciones en clave ética, para aprender a comprender mejor y más críticamente la realidad que nos rodea tanto laboral como socialmente.

El cuarto espacio es la propia **cultura participativa e institucional**. La cultura institucional se refiere a la cultura de la comunidad que permite al estudiante el ejercicio y reclamo de los derechos y la participación en la toma de decisiones que afectan al conjunto de los estudiantes. La cultura y la política institucional de cada universidad, relativas a las posibilidades de participación de sus estudiantes, profesorado y personal en general, influyen en la formación ciudadana y de valores. El carácter más o menos participativo de los diferentes sectores que la conforman y la

transparencia en la toma de decisiones que afectan a su gobierno y funcionamiento, son factores que ayudan a comprender el funcionamiento de las instituciones y de las organizaciones en general. Además, evidencian en qué medida la participación activa y la implicación en cuestiones que afectan al conjunto de la comunidad son vías válidas para lograr la transformación y mejora de la misma.

El quinto y último ámbito es **la implicación comunitaria del aprendizaje académico**. En este ámbito, el aprendizaje servicio y otras prácticas de encuentro con el entorno toman especial relevancia. Es conveniente proponer a los estudiantes una auténtica implicación con la comunidad donde se está la universidad o con la que se relaciona. Esta implicación debe permitir dotar de significación social el aprendizaje académico que el estudiante adquiere en la universidad. En este espacio, encontraremos también las propuestas de voluntariado, algunos tipos de prácticas y, tal y como hemos anunciado las propuestas de aprendizaje servicio.

En definitiva, consideramos que la universidad es una institución social de referencia y puede ser un elemento clave en la transmisión de principios éticos de las profesiones, un lugar en el que se aprenden valores. La universidad no puede quedar al margen de la formación ciudadana de sus estudiantes: la universidad es un espacio de construcción de valores.

Como hemos argumentado hasta el momento y con una propuesta concreta descrita, entendemos que la formación universitaria puede y debe contribuir al desarrollo moral de los estudiantes. Una universidad de calidad se caracteriza por su apertura hermenéutica, su carácter abierto sin condiciones, y su interés por promover la discusión, la crítica racional y el debate en base a convicciones racionales. Además, la cohesión social no debería ir separada de la idea de una educación superior de calidad. Los retos que se plantean deben ser abordados con criterios basados en ideales de justicia global, inclusión social y convivencia intercultural.

1.2. El Espacio Europeo de Educación Superior

El Espacio Europeo de Educación Superior nos proporciona un escenario perfecto para la propuesta de formación ciudadana. Se considera que el espacio europeo nace el 1998 a partir de la Declaración de La Sorbona. En realidad, ésta fue una verdadera declaración de intenciones y es donde aparece por primera vez el concepto y el término Espacio Europeo de Educación Superior. La declaración potencia una Europa del conocimiento. Un año después, se firma la Declaración de Bolonia, para diseñar el modelo del Espacio Europeo de Educación Superior. A partir de aquí, se empieza un

proceso para concretar y establecer el cambio de universidad el año 2010 (García Suárez, 2006).

El Espacio Europeo de Educación Superior exige pasar de una visión localista de universidad a una visión europeísta y mundial del papel de las universidades en el momento actual. El cambio que han afrontado las universidades afecta a su misión, a una mayor competitividad entre universidades, a cambios organizativos, a nuevas funciones. Con esta coyuntura podemos afirmar que la nueva visión de la universidad comporta un cambio de mentalidad en la comunidad universitaria en general y un cambio de cultura universitaria en cada universidad. Se apuesta por una universidad fundamentada en los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad.

El proceso de convergencia europea ha supuesto y supone un reto importante, un reto complejo porque representa una manera diferente de formar al estudiantado y de diseñar los programas formativos. Es un cambio significativo de la universidad en general y del concepto de los planes de estudio (García Suárez, 2006).

El modelo que propone el Espacio Europeo parte de la concepción del estudiante como un agente activo y responsable de su proceso formativo. El estudiante pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje, tomando el profesorado un rol de guía y acompañante en dicho proceso. Se propone un modelo centrado en competencias que requiere el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para movilizarlos correctamente y abordar con eficacia y eficiencia situaciones reales. Un modelo centrado en competencias requiere un aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales, también informativos y conceptuales. La propuesta de formación de profesionales y ciudadanos encaja con estas dos premisas. En este marco toma sentido la formación integral de los titulados, no solamente como profesionales sino también como ciudadanos (Martínez, 2008).

También, como iremos viendo, el aprendizaje servicio se puede enmarcar en un modelo centrado en las competencias ya que combina el aprendizaje de contenidos y la práctica en movilizarlos en contextos reales para resolver una situación determinada.

Como aportaciones destacadas del valor y la contribución social de la universidad de la destacamos la Declaración de Berlín en 2003 que hace especial hincapié en la dimensión social de los graduados y se relaciona el EEES con los valores, la cohesión social, la reducción de las desigualdades sociales y de género: “Los ministros reafirman la importancia de la dimensión social del proceso de Bolonia. La necesidad de aumentar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar la características sociales del espacio europeo de educación superior con el fin de

fortalecer la cohesión social y reducir las desigualdades sociales y de género, tanto a escala nacional y nivel europeo”¹.

También destacamos los descriptores de Dublín que en relación con el título de grado y posgrado incorporan competencias que hacen referencia a elementos sociales y éticos. Una de las competencias se concreta en saber reunir, interpretar datos relevantes, normalmente dentro de su área de estudio, con el fin de emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de tipo social, científico y ético.

Consideramos así que el marco que nos proporciona el Espacio Europeo de Educación Superior es un buen espacio para incorporar la propuesta de formación ciudadana que hemos propuesto anteriormente.

1.3. La responsabilidad social en las universidades y el aprendizaje servicio en los discursos actuales de educación superior

La responsabilidad social universitaria es un concepto cada vez más presente en las instituciones de educación superior y en discusiones sobre ciudadanía en educación superior. En un marco en el que las relaciones entre las instituciones y la sociedad se están transformando, “la universidad, desde su misión académica centrada en la formación e investigación para el desarrollo de conocimientos, está promoviendo una mayor implicación hacia las necesidades de la sociedad, a lo que se denomina responsabilidad social universitaria” (Martí y otros, 2008). Cada vez más, las universidades están incorporando en su día a día la responsabilidad social como una dimensión importante, junto a la docencia y la investigación.

Se espera que la responsabilidad social universitaria tenga un contenido movilizador, suscite una convergencia entre los actores sociales, y contribuya así a construir un sentido nuevo a la reflexión sobre los temas claves de la comunidad (Martí y otros, 2008).

En los últimos años ha crecido la conciencia en cuanto a la responsabilidad de las instituciones de educación superior de aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio del conjunto de la comunidad (Tapia, 2006).

La UNESCO afirma que:

“La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la

¹ Traducción de la Declaración de Berlín. Documento en línea:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf
(última consulta: enero 2014)

intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.” (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO, París, 1998).

La responsabilidad social de las universidades no debe limitar a una correcta rendición de cuentas de los recursos recibidos de la sociedad, ni tampoco al retorno en forma de prestación de servicios de parte de lo que ha recibido de ella. La responsabilidad social de las universidades incluye un ejercicio de la responsabilidad social por parte de la universidad de carácter ético (Martínez, 2008). Un modelo de universidad que contemple la formación ciudadana de sus estudiantes en su misión y visión.

Habitualmente, las universidades ofrecen programas de voluntariado que desempeñan sus estudiantes en diferentes organizaciones y entidades de su entorno. A veces, también se proponen proyectos internacionales con carácter solidario enfocados a la educación para el desarrollo sostenible y solidario. Como vemos, los programas de responsabilidad social universitaria, en algunas universidades, se concretan en acciones institucionales, programas de voluntariado organizados por el conjunto de la universidad o por los centros de estudiantes, y también proyectos de aprendizaje servicio con un gran protagonismo estudiantil y una fuerte articulación con la formación académica (Tapia, 2006). En este sentido, las universidades también desarrollan proyectos de servicios e innovación relacionados con las prioridades de la ciudad y el territorio (Martínez, 2008).

Con todo, consideramos que es necesario seguir promoviendo espacios, situaciones de aprendizaje y contextos de convivencia en los que los estudiantes puedan entrenarse en el ejercicio de una ciudadanía activa como estudiantes y futuros titulados (Martínez, 2008). En este sentido, el aprendizaje servicio es una propuesta que se enmarca de forma excelente en la concreción de la responsabilidad social de las universidades (Tapia, 2006) ya que éste trabaja en la solución o mejora de necesidades reales de la comunidad.

De hecho, la novedad que aporta el aprendizaje servicio con respecto al concepto tradicional de responsabilidad social universitaria es que permite que el estudiante se forme en el ejercicio de tal responsabilidad a la vez que participa de una actividad clásicamente docente o de investigación.

Por otra parte, y a diferencia de ciertos programas de responsabilidad social, en los proyectos de aprendizaje servicio el protagonismo reside en los estudiantes que desarrollan las acciones, y en el profesorado que articulan contenidos académicos específicos con esas actividades solidarias más que en la institución (Tapia, 2006).

Como estrategia de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje servicio supone una innovación docente. Las innovaciones educativas implican acciones vinculadas a actitudes y procesos de investigación para la solución de problemas que comportan un cambio en la práctica educativa. El aprendizaje servicio añade una innovación al aprendizaje en la universidad, una innovación en los objetivos clásicos de la institución universitaria. Supone un cambio en la cultura docente de la universidad que va en consonancia con las nuevas demandas sociales y profesionales de los titulados universitarios (Martínez, 2008).

Las propuestas de aprendizaje servicio no deberían plantearse solamente como una estrategia de docencia y aprendizaje sino que deberían formar parte del modelo formativo de la universidad. Tal y como hemos ido diciendo, son propuestas que pueden contribuir a cambiar la cultura docente de la universidad y a orientar su actividad formativa hacia el logro de competencias.

El aprendizaje servicio se concreta en la universidad como una estrategia de enseñanza y aprendizaje enmarcada en un modelo formativo de universidad que procura combinar el aprendizaje académico y la formación para la ciudadanía activa en tiempo real.

El aprendizaje servicio se basa en una manera de entender la ciudadanía basada en la participación activa y la contribución a la calidad de vida en la sociedad. El aprendizaje está basado en la investigación, la acción, la reflexión y la responsabilidad social. Y en una educación en valores basada en la vivencia, la experiencia y la construcción de hábitos (Puig y otros, 2006). Los fundamentos sociales y éticos que caracterizan el aprendizaje servicio así como el sentido de cooperación y colaboración al que se acerca el estudiante hacen de las propuestas de aprendizaje servicio un buen espacio para el desarrollo de competencias profesionales y también para la práctica de ciudadanía activa (Martínez, 2008).

Por todas estas razones, el aprendizaje servicio tiene un lugar en los discursos actuales de educación superior como una innovación que encaja en las propuestas de cambio actuales marcadas, sobre todo, por el Espacio Europeo de Educación Superior, tal y como hemos descrito anteriormente. Es un buen momento para establecer cambios y acuerdos en la manera de entender la universidad ya que se apuesta por un proceso de enseñanza aprendizaje más participativo, menos individualista, de aprendizaje competencial.

La universidad se debería abrir y salir más a la sociedad y la sociedad debería entrar en la universidad. A través de experiencias de aprendizaje servicio en el mundo universitario podemos ofrecer espacios de implicación en la comunidad más allá del voluntariado, experiencias en que los contenidos curriculares puedan devenir conocimientos contextualizados en la realidad lo que hará que el servicio prestado sea,

con toda seguridad, de mayor calidad y los aprendizajes más significativos. Es una oportunidad para que la universidad supere el aislamiento del que otras veces se le ha criticado. El aprendizaje servicio puede ser una estrategia para ello. En este sentido, se considera que la universidad ya no tiene que tender puentes hacia la sociedad sino que forma parte de ella (Tapia, 2006). Se conciben los centros educativos, incluyendo a las universidades, como modos de una red educativa (Gordó, 2010).

Consideramos pertinente y positivo que el estudiante universitario cuente, a lo largo de sus estudios superiores, con la oportunidad de desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio aunque pueda ser una propuesta no obligatoria en todos los estudios. La motivación de los participantes, tanto profesorado como estudiantes, debe ser muy alta, son proyectos en los que se tiene que creer y hacer con convicción. La idea de que alguien que no quiere ayudar sea obligado a ello puede resultar contraproducente.

Las experiencias de aprendizaje servicio son óptimas para desarrollar, además de unos determinados contenidos curriculares, muchas de aquellas competencias transversales que a veces no parecen tener un lugar definido pero que son muy valoradas en el mercado laboral y que están relacionadas, sobre todo, con la dimensión social de la persona: trabajo en equipo, toma de decisiones, la convivencia en grupos heterogéneos, la incorporación al tejido social o la actuación de manera autónoma y con iniciativa, el dominio de diferentes lenguajes y de nuevas tecnologías (Martínez, 2005).

Los proyectos de aprendizaje servicio también contribuyen a impulsar algunos aspectos por los que entendemos que la universidad, para tener mayor calidad, debería luchar y transmitir a su alumnado como la participación ciudadana y la creación de capital social. Recordemos que las experiencias de aprendizaje servicio tienen como objetivo la mejora de algún aspecto de la sociedad ya sea cubriendo una necesidad u optimizando un determinado aspecto. Esta mejora se lleva a cabo a través de un servicio de calidad, con la participación del alumnado en la citada mejora social. Es así como, las experiencias de aprendizaje servicio impulsan la participación ciudadana entendida como la participación en la búsqueda del bien común. El objetivo perseguido por el bien común, el de todos, supera el individualismo y el interés privado para alcanzarlo con éxito. Las propuestas de aprendizaje servicio tienen como objetivo la participación del estudiantado en la vida pública y, para ello es necesario organizar la convivencia y ofrecer la posibilidad de contribuir de manera personal la mejora de algún aspecto de la vida social (Puig y otros., 2006).

El estudiante participa y se implica en un proyecto complejo que surge y se desarrolla en la realidad con lo que se trabajan aprendizajes que difícilmente se darían de otra manera como la sensibilidad frente a las problemáticas sociales que a menudo son creadas por el propio sistema global, el compromiso que se adquiere frente al

proyecto y los beneficiarios del servicio, la comprensión de la realidad actual, la importancia de la participación o la complejidad del propio proyecto educativo que están desarrollando.

Actualmente, se utiliza el concepto de capital social para analizar la calidad social y como veremos, esta idea también se puede relacionar con el aprendizaje servicio. Cortina (2001) recoge este concepto de Coleman definiéndolo como las redes y relaciones sociales de calidad (a partir de las obligaciones, expectativas y fiabilidad de las estructuras sociales, el potencial de información inherente en las relaciones sociales y las normas y sanciones efectivas). Putnam (2000) destaca además la interacción y la cooperación social considerando que el capital social consiste en el conjunto de redes y las normas de reciprocidad y confianza fundamentadas entre los miembros de las asociaciones de la comunidad, gracias a su experiencia en la interacción y la cooperación social.

En este sentido destacamos la capacidad de crear redes positivas de las experiencias de aprendizaje servicio ya que el entendimiento entre los miembros del proyecto y entre las instituciones será necesario para llevar a cabo este tipo de proyectos. Los miembros implicados participan en redes sociales, en proyectos, en asociaciones creadas o no para estas experiencias de manera que hay una sensibilización y un aprendizaje de las posibilidades que el tejido social ofrece. Si en una comunidad educativa se trabaja para crear capital social las relaciones entre los estudiantes, el profesorado y la institución mejoran cualitativamente si se hace a partir de actividades sistematizadas y reflexionadas, no improvisadas o dejadas al azar. Se trata de superar el “yo” para situarse en el “nosotros” (Cortina, 2001). El tipo de capital social que se crea en las actividades de aprendizaje servicio crea un aprendizaje y un estilo de hacer que puede ser útil en las interacciones que tienen lugar fuera de la propia experiencia. Para Putnam (2000) se denomina capital social que “tiende puentes”.

Como vemos, la importancia del asociarse con el otro es básica para generar redes sociales. En nuestro contexto, a menudo, las instituciones educativas están cerradas en ellas mismas con la idea de que ya tienen suficiente y que fuera de ellas parece haber otro mundo. A su vez, el tejido asociativo ve también distante a las universidades: ambas partes tienen una fuerte barrera por asociarse que las experiencias de aprendizaje servicio pueden ayudar a superar. Putnam (2000) realiza el mismo acto de la asociación, más que los objetivos de las asociaciones ya que considera que es lo que facilita la cooperación social. En realidad, las asociaciones tienen que cumplir una serie de requisitos como tener un objetivo con compromiso democrático o estar organizados de una manera igualitaria y tolerante, de esta manera, el propio acto de la asociación mejorará el acercamiento social. Pero no todas las asociaciones generan capital social con la finalidad de beneficiar a la población. Destacaremos las que tienen calidad como las que “generan capital social aquel tipo de asociaciones que encarnan

los valores de una *ética cívica* que potencian la autonomía, igualdad y solidaridad de sus miembros” (Cortina, 2001, p.98).

Las propuestas de aprendizaje servicio son propuestas de trabajo cooperativo que se desarrollan competencialmente para abordar de manera crítica cuestiones sociales, con la comunidad y para transformarla. Son propuestas que facilitan el ejercicio de algunas competencias a los estudiantes que no se encuentran en muchas otras actividades educativas. Por ejemplo, el aprendizaje servicio ayuda a los estudiantes a trabajar el aprender a emprender, una de las competencias más valoradas en el contexto actual.

Además, a través del aprendizaje servicio, la universidad se acerca a la sociedad desde una mirada respetuosa, crítica, participativa y transformadora. Concibe el aprendizaje como un proceso de investigación, la universidad no se acerca a la sociedad para mirarla, ni tampoco para experimentar en ella, se acerca a la sociedad desde una posición de reciprocidad, sabiendo que la comunidad le ofrece una verdadera oportunidad de aprendizaje, de transformación y de mejora del mundo que de ninguna otra manera podría tener.

En definitiva, las propuestas de aprendizaje servicio son adecuadas para lograr objetivos de mejora y transformación social y también lo son en cuanto a las competencias que desarrollan y de la incidencia de éstas en la formación de un titulado (Martínez, 2008).

En la universidad, una buena práctica de aprendizaje ético y ciudadano debe reunir cinco condiciones (Martínez, 2008). En primer lugar deben abordar cuestiones sociales y éticamente relevantes y/o controvertidas que permitan mejorar la comprensión crítica y el desarrollo del razonamiento moral de los estudiantes. En segundo lugar, deben ser propuestas en las que las relaciones interpersonales se fundamenten en el reconocimiento, el respeto mutuo y la simetría. También tienen que ser propuestas que se organicen cooperativamente y que permitan la reflexión individual y grupal. En cuarto lugar, las propuestas deben permitir un análisis de los valores y contravalores presentes en el contexto en el que se desarrollan, además deberían contribuir a la formación de valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto a uno mismo y a la naturaleza, la participación y la responsabilidad, valores que son exigibles por correspondencia con los valores de la justicia y la dignidad. En último lugar, deben ser prácticas susceptibles de evaluación transparente, con participación del propio estudiante, de sus iguales, de los miembros de la comunidad y del profesorado responsable.

El aprendizaje servicio cumple todas estas características lo que nos lleva a considerar estas propuestas apropiadas para las universidades actuales.

1.4. Propuestas estratégicas de las universidades donde incluir el aprendizaje servicio

Cualquier innovación en la universidad, para integrarse y perdurar, debe incluirse en la cultura institucional. Nos gustaría un contexto en que todas las universidades ofrecieran a sus estudiantes la posibilidad de llevar a cabo propuestas de aprendizaje servicio a lo largo de los estudios, no de manera obligatoria, pero sí con un amplio abanico de posibilidades. Nos gustaría que la institución facilitara al máximo la implicación del profesorado pero, por el momento, no aconsejamos que sea de obligado cumplimiento para los docentes.

A lo largo de los últimos años se han dado diferentes propuestas donde incluir el aprendizaje servicio. Ya hemos comentado los descriptores de Dublín en relación con el título de grado y posgrado incorporan competencias que hacen referencia a elementos sociales y éticos. Una de las competencias se concreta en saber reunir, interpretar datos relevantes, normalmente dentro de su área de estudio, con el fin de emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de tipo social, científico y ético.

También destacamos que en el preámbulo de la declaración de Berlín se establecieron los objetivos a conseguir en los próximos años. De entre las prioridades destacamos la dimensión social que se le otorga al proceso de Bolonia. Se destaca "La necesidad de incrementar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del área de Educación Superior Europea, se pretende que exista un fortalecimiento de la cohesión social y que se reduzcan las desigualdades sociales y de género, tanto a nivel nacional como a nivel europeo. Los ministros tomaron en consideración las conclusiones de los Consejos Europeos de Lisboa (2000) y Barcelona (2002) cuyo objetivo principal era construir una Europa una economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos y mejor cohesión social, requiriendo para ello acciones más extensas y cooperaciones más íntimas en el contexto del proceso de Bolonia²". Destacamos esta declaración porque por primera vez se habla de cohesión social para llevar a cabo el proceso de Bolonia con éxito.

² Declaración de Berlín. Documento en línea:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf
(Última consulta: diciembre 2013)

Por otro lado, en el estatuto del estudiante³ de 2010 se explicita en el artículo 64 que

“Las universidades deberán favorecer la posibilidad de realizar el practicum (obligatorio en algunas titulaciones y voluntario en otras) en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social en los que puedan poner en juego las capacidades adquiridas durante sus estudios lo que implica el derecho al reconocimiento de la formación adquirida en estos campos. De igual forma 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”.

También, en la Universitat de Barcelona, en el 2008, se redacta el Plan marco Horizonte 2020⁴ y se explicita que la universidad debe **“desarrollar la implicación social y ciudadana de la UB** con el fin de alcanzar un papel más importante en la creación de opinión en la sociedad, impulsar prácticas docentes que combinen aprendizaje académico con servicio a la comunidad (aprendizaje-servicio), y promover la cultura” (pág. 23).

Finalmente, en la Universitat Rovira i Virgili, también se ha incluido el aprendizaje servicio en el Plan Estratégico de la Tercera Misión en 2009⁵. Contempla el aprendizaje servicio y de la investigación basada en la comunidad como actuaciones asociadas al eje social, de voluntariado y de cooperación en el desarrollo. En el programa de gobierno del actual equipo de dirección de la universidad contempla como acción el impulso del aprendizaje servicio como estrategia de formación integral de los estudiantes.

Como vemos, hay algunos espacios donde la universidad puede incluir el aprendizaje servicio de manera institucional. Cada vez más, la universidad se hace consciente de su responsabilidad social y ha encontrado en el aprendizaje servicio una buena estrategia para concretarla. A pesar de ello, vale la pena seguir insistiendo y facilitando al profesorado y a la universidad como institución que poco a poco vayan implementando propuestas como estas en su día a día.

³ El Estatuto del estudiante se publica en el BOE 318 en diciembre de 2010
<http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf> (Última consulta: diciembre 2013)

⁴ El documento del Plan Horizonte UB 2020
http://www.ub.edu/horitzo2020/docs/pla_marc_ub_horitzo2020_es.pdf (Última consulta: julio 2013)

⁵ El resumen del Plan Estratégico de la Tercera Misión en 2009
<http://www.urv.cat/media/upload//arxiu/GTR/Resumen%20PE3M.pdf> (Última consulta: diciembre 2013)

2. Definición y conceptualización del aprendizaje servicio

2.1. El aprendizaje servicio, una estrategia de enseñanza y aprendizaje

En el hecho de definir qué es exactamente el aprendizaje servicio no hay un acuerdo general, existen muchas definiciones y la mayoría de ellas buscan la palabra que más adecuada les parece según el contexto y el uso. A pesar de que existen más de 500 definiciones diferentes de aprendizaje servicio en todas ellas veremos que se define con alguno de éstos términos un modelo, una metodología, una propuesta, una filosofía, un enfoque, una estrategia, un método, una pedagogía. Nosotros apostamos por plantear que el aprendizaje servicio no es sólo una metodología. El aprendizaje servicio conlleva una manera determinada de entender la educación. Si no consideramos que la educación tenga que ser transformadora, que debe de trabajar para conseguir una sociedad más democrática, más justa y más equitativa; si no pensamos que los centros educativos de todo tipo deben estar abiertos a la sociedad, entonces, el aprendizaje servicio no tiene sentido como propuesta educativa. Así, tomamos el término estrategia para plasmar que el aprendizaje servicio no es sólo una metodología sino que va más allá- algunos autores se sienten cómodos con el término como filosofía o manera de entender la educación (Puig y otros, 2006, pp.22-28). También como traducción directa de la bibliografía en inglés *strategies* que acuñan varias instituciones de referencia anglosajonas como el *National Service Learning Clearinghouse*⁶.

Además nos parece que el aprendizaje servicio es una estrategia de enseñanza y aprendizaje porque implica una concepción determinada de la manera de aprender de estudiantado pero también una manera de enseñar del profesorado. Éste organiza sus propuestas con diversas modalidades y métodos, es un guía y un investigador que trabaja para resolver necesidades reales junto con el estudiantado y la comunidad. También es una estrategia para la institución que puede concretar a través del aprendizaje servicio su responsabilidad social, abrirse a la sociedad con una intención de mejora.

El aprendizaje servicio es una estrategia de docencia y aprendizaje en la que podemos encontrar diversas modalidades, es un programa formativo amplio. La modalidad tiene en cuenta el componente organizativo y los escenarios (clases prácticas, trabajo en grupo, trabajo autónomo, etc.) (de Miguel, 2006). En un único proyecto de aprendizaje servicio podemos encontrar diversas modalidades ya que tanto la organización como

⁶ El *National Service Clearinghouse* (NSLC) es un programa de "Learn and Serve America" que se materializa en una web de impulso al aprendizaje servicio referente en Estados Unidos. Su página web es www.servicelearning.org (Última consulta: octubre 2013)

los escenarios van variando. Una parte del proyecto se realiza en el centro educativo, mientras otra, por ejemplo, en la biblioteca y otra en la comunidad. También la organización varía, a pesar de que suelen ser trabajos en grupo también puede haber propuestas de trabajo individual, trabajo con los responsables de las entidades, con los beneficiarios del servicio, etc. Si el método tiene en cuenta el componente técnico procedimental (expositivo, estudio de casos, etc.) también afirmamos que el aprendizaje servicio suele ser una combinación de diferentes métodos ya que puede haber espacios expositivos aunque en general serán más cercanos a la investigación, la resolución o la gestión de conflictos, la generación de ideas creativas.

2.1. El aprendizaje servicio, la definición

El término aprendizaje servicio se acuña por primera vez en 1966-1967 en Estados Unidos, por William Ramsay, Robert Sigmon y Micheal Hart para describir un proyecto de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee que vinculaba estudiantes y docentes con organizaciones dedicadas al desarrollo local (Tapia, 2005). Este dato no significa que anteriormente no existieran experiencias con todas las características del este enfoque de aprendizaje, aunque no se le denominara así.

El aprendizaje servicio es una actividad compleja que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje. Es una propuesta innovadora a la vez que parte de elementos muy conocidos y con gran tradición como el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores a cargo de las diferentes instituciones educativas. La innovación o la novedad no reside en las partes que componen el aprendizaje servicio por separado sino en la estrecha vinculación del servicio y el aprendizaje en una única actividad articulada, coordinada y coherente (Puig y otros, 2006).

Encontramos muchas experiencias que se realizan actualmente o que se han llevado a cabo en el pasado que son experiencias de aprendizaje servicio aunque no se las ha denominado bajo este nombre. Además encontramos experiencias que, aunque no tienen sistematizado el formato propio de las experiencias de aprendizaje servicio, se pueden considerar oportunidades potenciales para llegar a serlo haciendo hincapié en los aspectos más débiles y continuando con la potenciación de lo que ya se realiza. En esta línea podemos encontrar actividades solidarias extraescolares que se pueden vincular a contenidos de algunas asignaturas o experiencias de prácticums que podrían revertir en una mejora para la comunidad (Puig y otros, 2006, pp. 11-12).

La expresión aprendizaje servicio es una traducción literal del inglés *service learning*, expresión surgida en Estados Unidos y muy extendida actualmente. Según los países

podemos encontrar algunas palabras sinónimas para denominar prácticas de aprendizaje servicio: En Gran Bretaña, por ejemplo, además de la expresión *service-learning*, también se usa *Voluntary service* o *active learning in the community*⁷. En Alemania se usa la expresión inglesa *service learning* pero también encontramos programas bajo el nombre de *aprender y vivir la democracia*⁸. En América Latina hispanohablante, se usa la expresión *aprendizaje y servicio solidario*⁹.

Hay diversas definiciones de aprendizaje servicio, veamos a continuación algunas de ellas:

Según la NSLC (Nacional Service Learning Clearinghouse), el aprendizaje servicio es una aproximación a la enseñanza y el aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con el estudio académico para enriquecer el aprendizaje, transmitir responsabilidad cívica y reforzar la comunidad¹⁰. En esta definición destaca la unión entre el aprendizaje académico y el servicio que parece ser un medio para el aprendizaje. El servicio se vincula a los cursos o contenidos reglados mientras que, a su vez, este contenido se aplica en un servicio real. La unión del aprendizaje y el servicio mejora ambos elementos y genera otros resultados educativos generales que van más allá de su suma.

Según la National and Community Service Trust Act se considera el aprendizaje servicio como un método con el que los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la participación activa en un servicio organizado minuciosamente, que se guía por las necesidades de la comunidad; que coordina la escuela primaria, secundaria o la universidad con un programa de servicio a la comunidad; que contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica; que está integrado en el currículum académico de los estudiantes y contribuye a fortalecerlo o bien que se integra a los componentes educativos de los servicios comunitarios en que actúan los participantes; que destina un cierto tiempo programado previamente para que los estudiantes o los participantes reflexionen sobre la experiencia del servicio (1993)¹¹ Fijémonos que en este caso, la definición que también se apoya en la educación formal recoge muchas de las características de las que iremos hablando a lo largo del texto: participación activa, necesidades de la comunidad, aprendizaje formal o académico y reflexión.

⁷ CSV (Community Service Volunteers) <http://www.csv.org.uk/> (Última consulta: noviembre 2013)

⁸ Demokratie lernen & leben www.blk-demokratie.de (Última consulta: noviembre 2013)

⁹ CLAYSS (Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario) <http://www.clayss.org.ar> (Última consulta: noviembre 2013)

¹⁰ Más información en NSLC. What is service learning? www.servicelearning.org (Última consulta: noviembre 2013)

¹¹ Se puede encontrar el acta completa en la web de la Corporación americana para el aprendizaje servicio: <http://www.nationalservice.gov/about/who-we-are/our-history> (Última consulta: noviembre 2013)

Según el Service-Learning Research and Development Center de la Universidad de California-Berkeley -centro actualmente cerrado que fue dirigido por el Dr. Furco- el aprendizaje servicio es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad¹². En este caso, se destaca el vínculo entre el aprendizaje y el servicio. También vemos que se parte de los contenidos académicos - sin especificar la etapa educativa- y en este caso se explicita el aprendizaje competencial.

Según la organización Campus Compact que promueve diferentes programas comunitarios y que se encuentra en la mayoría de universidades, se define como un método de enseñanza que combina el servicio a la comunidad con la formación académica para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, como también la responsabilidad cívica. Los programas de aprendizaje servicio implican a los estudiantes en un servicio comunitario organizado y pensado para satisfacer las necesidades locales, mientras también desarrollan habilidades académicas, el sentido de la responsabilidad cívica y el compromiso con la comunidad.¹³ Fijémonos como en esta definición, planteada para el ámbito universitario, se destacan los valores y los aprendizajes transversales, así como el servicio, las necesidades y el papel de las entidades sociales.

Otra definición es la de Jacoby (1996), que plantea que el aprendizaje servicio es una forma de educación basada en la experiencia en la que los estudiantes se comprometen en actividades que relacionan las necesidades personales y las de la comunidad con oportunidades diseñadas expresamente para fomentar el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. Destacamos de esta definición la pedagogía del aprendizaje por la experiencia así como dos de las características básicas que expondremos más adelante, la reflexión y la reciprocidad.

En nuestro trabajo partiremos de la propuesta del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei que define el aprendizaje servicio como 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 se forman trabajando sobre las necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y otros, 2006). De esta propuesta se deducen características como que se trata de un proyecto con utilidad social que se puede aplicar en ámbitos formales y no formales, en cualquier edad y en todas las etapas educativas, incluida, por supuesto, la educación superior. Son proyectos que permiten aprender y colaborar en un marco de reciprocidad y que desarrollan competencias para la vida. En este tipo de proyectos el servicio representa una

¹²UC Berkeley Service-Learning Research and Development <http://gse.berkeley.edu/research/slc/> (Última consulta: diciembre 2013)

¹³ Campus Compact National Center for Community Colleges <http://www.compact.org/resource/SLres-definitions.html> (Última consulta: septiembre 2013)

respuesta a las necesidades reales de la sociedad; se desarrollan a través de una pedagogía activa y reflexiva; requieren un trabajo en red y el establecimiento de relaciones de parteneriado; y, a su vez, tienen un impacto formativo y transformador.

Las diferentes definiciones propuestas tienen en común que el conocimiento adquirido en la educación formal o no formal se vuelca al servicio de las necesidades de la comunidad y a su vez el servicio ayuda a profundizar y aplicar lo que se ha aprendido.

Diferente de otras prácticas educativas

Ante la presentación del aprendizaje servicio, rápidamente surgen comparaciones con otro tipo de prácticas educativas: ¿es lo mismo que el voluntariado? ¿Es lo mismo que las prácticas habituales? ¿Qué diferencias existen?

Para ver cómo se sitúan las diferentes propuestas se utilizan los *cuadrantes del aprendizaje y el servicio* (*Service Learning Center, 1996*) desarrollados por la Universidad de Stanford. Los diferentes tipos de actividades que se presentan pretenden diferenciarse unas de otras, no situarse unas por encima de otras. Consideramos que todas son interesantes propuestas y que pueden darse a la vez pero, ciertamente, responden a objetivos y enfatizan elementos distintos. El eje vertical se refiere a la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, y el eje horizontal al mayor o menor grado de integración del aprendizaje en la actividad.

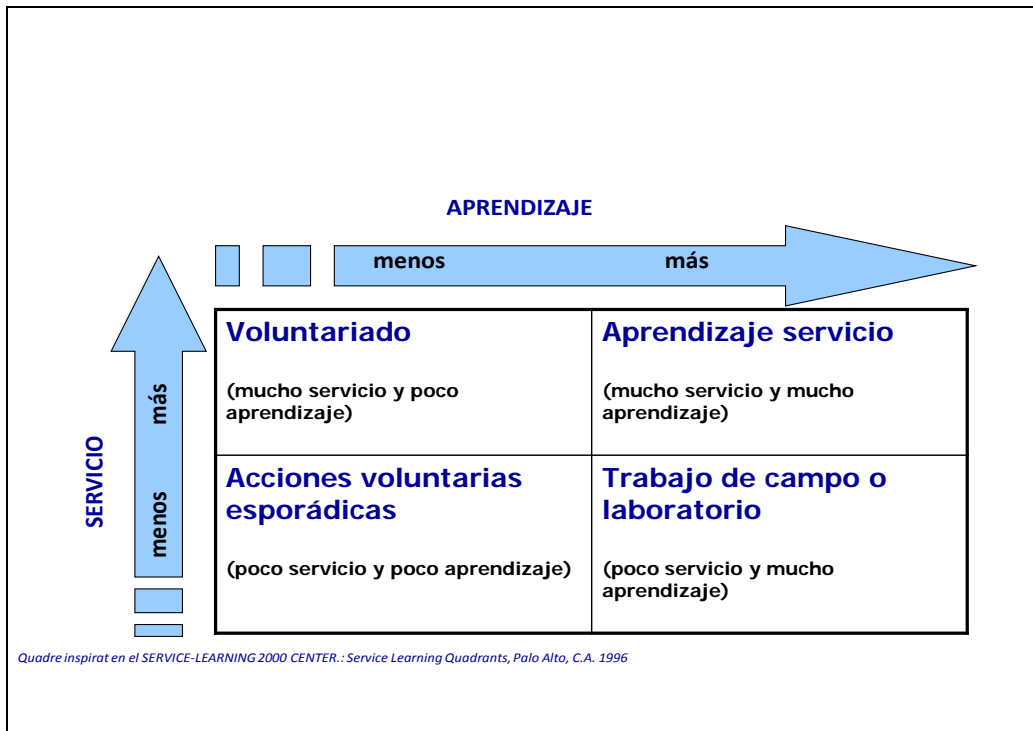


Figura 1. Cuadrantes del aprendizaje servicio. Fuente: Service Learning 2000 Center (1996) Service Learning Quadrants, Palo Alto, CA.

Los trabajos de campo son actividades o proyectos que relacionan a los estudiantes con la realidad social pero el objetivo de éstas es el aprendizaje de contenidos curriculares académicos, no la transformación o la mejora de la comunidad. Muchos de los prácticum que se llevan a cabo en la universidad pertenecen a este grupo. El objetivo fundamental de estas propuestas se focaliza en el aprendizaje y no en el servicio.

El voluntariado considera las actividades típicas de organizaciones no gubernamentales que no tienen intención especialmente de aprendizaje sino que ponen el énfasis en el servicio. Normalmente tienen un gran apoyo institucional y son duraderas. Finalmente, las actividades solidarias asistemáticas no son acciones excesivamente planificadas y suelen surgir por necesidades urgentes, tienen un objetivo bastante asistencial y desaparecen en un tiempo relativamente corto.

En el gráfico vemos que el aprendizaje servicio surge de la unión intensa del aprendizaje integrado con el servicio. El foco de atención es doble, haciendo hincapié tanto en el aprendizaje como en el servicio a la comunidad, son objetivos igualmente prioritarios.

2.2. Una aproximación a los principales referentes teóricos: Dewey, Makarenko y Baden Powell

El aprendizaje servicio reúne aportaciones de diferentes autores, no podemos atribuir las características ni la fundamentación teórica a un único autor. En este texto destacaremos las principales aportaciones de Dewey, Makarenko y Baden Powell.

Las experiencias de aprendizaje servicio unen en un único proyecto los contenidos académicos y la acción práctica en forma de servicio a la comunidad de manera que, a la vez que se aprende, se presta un servicio que da también lugar a nuevos aprendizajes difíciles de aprender de otra manera. Los dos pilares, el aprendizaje y el servicio se alimentan el uno del otro haciéndose mejorar mutuamente y fundiéndose en uno sólo. Estos proyectos tienen la característica inherente de la experiencia, del vivir lo que se aprende, de alguna manera, de un “manos a la obra” asegurado. El concepto de experiencia en educación uno de los principales aportes de John Dewey¹⁴ con el lema *learning by doing*. Éste no concebía el verdadero aprendizaje sin experiencia, sin vivencia. Se considera que aprender por experiencia es la manera como se puede establecer conexiones para comprender los saberes como un conjunto con sentido (Dewey 1916¹⁵).

En esta misma dirección, la Escuela Nueva hace referencia al aprendizaje a través de la práctica, de la experiencia. La Escuela Nueva es el nombre que recibe el movimiento de renovación pedagógica que se inicia a finales del siglo XIX o principios del XX. La renovación pedagógica y la metodología de la enseñanza que proponía se apoya sobre los principios de la pedagogía activa, en la que se da máxima importancia a la observación y la experimentación, la confianza en los recursos del estudiante para aprender, la promoción del aprendizaje crítico a partir de la observación de la realidad y la libertad en la elección de las actividades; a la vez todo esto se combina con una gestión democrática del aula y la participación del estudiantado en la toma de decisiones. La Escuela Nueva persigue una educación integral por lo que se promueve tanto la educación intelectual como la enseñanza práctica y la educación moral y social; en la escuela, los estudiantes conviven juntos en la misma aula con el objetivo de educarlos para vivir en sociedad.

La acción, la práctica también es fuente de conocimiento de manera que no es suficiente con trabajar sólo la dimensión cognitiva de los estudiantes; la manera de aprender es, en gerundio, haciendo. Las propuestas de aprendizaje servicio son

¹⁴ John Dewey (1859-1952) filósofo y pedagogo norteamericano fue defensor del pragmatismo y autor de obras como *La escuela y la sociedad* (1899), *Cómo pensamos* (1910), *Democracia y educación* (1916) y *Experiencia y educación* (1938).

¹⁵ La obra consultada es la editada en 1971.

claramente experienciales y buscan la superación de problemas, la búsqueda de soluciones o mejora de determinadas situaciones.

Pero la experiencia de la que habla Dewey, igual que la experiencia que se vive en las propuestas de aprendizaje servicio, no puede caer solamente en la mera acción ya que cualquiera de éstas no deviene experiencia. No toda experiencia, entendida principalmente como acción, es educativa. Sólo aquella que, gracias al uso de nuestra capacidad intelectual, nos permite establecer conexiones específicas entre lo que hacemos y las consecuencias que resultan de ello (Guichot, 2003).

En el desarrollo de las experiencias de aprendizaje servicio vemos que se dan a la vez diferentes aspectos fundamentales: en primer lugar, hay un continuo ir y venir de la teoría a la práctica en que los procesos reflexivos son determinantes para conseguir que los contenidos curriculares hagan mejorar la práctica que se lleva a cabo; en segundo lugar, la práctica hace entender mejor los contenidos curriculares; y finalmente, los aprendizajes devienen funcionales para la comunidad -este último aspecto es propio del aprendizaje servicio, no del aprendizaje a través de la experiencia-. Es así por lo que se da relevancia también a la reflexión, elemento imprescindible en el proceso para que la experiencia no sea simple acción; no devenga una cadena de prácticas de ensayo/error sin más sentido; la reflexión cambia la calidad de la experiencia. A través de la reflexión se enriquece el significado de la experiencia. Ilustrando la importancia de la reflexión, Dewey (1916, p.160) afirma que “el pensar es así equivalente a hacer explícito en nuestra experiencia el elemento inteligente”. La reflexión sobre la experiencia modifica la misma y los valores que en ella se viven porque ésta deviene la aceptación de la responsabilidad de las consecuencias que se desprenden de la acción.

A su vez, la reflexión implica una preocupación por el resultado, ya que existe cierta identificación con el destinatario (Dewey, 1916). En las experiencias de aprendizaje servicio se establecen diferentes relaciones: los estudiantes establecen vínculos en su práctica con aquellos que reciben el servicio, los conocen personalmente, se implican de alguna manera en sus vidas dejando de ver a un extraño para ver a una persona más próxima. Uno aprende a ponerse en el lugar del otro, desarrolla su empatía, amplía su capacidad de poder pensar y sentir como lo hacen los demás.

En los proyectos de aprendizaje servicio la reflexión es el elemento de unión entre el aprendizaje y el servicio, sin reflexión no podríamos hablar de verdaderas experiencias de aprendizaje servicio. La importancia del pensamiento reflexivo es también crucial en el planteamiento pedagógico de Dewey ya que le ofrece un conjunto de valores propios destacables:

“Primero, (el pensamiento reflexivo) nos capacita para planificar de acuerdo con objetivos conscientes, liberándonos, de este modo, de la actividad meramente

impulsiva o rutinaria. Gracias a él, actuamos deliberada o intencionalmente para lograr los fines que nos hayamos propuesto. Asimismo posibilita el desarrollo de la técnica; mediante el pensamiento, el hombre crea signos artificiales con los que construye objetos que le permiten el control y la manipulación de la naturaleza; dispone de tal manera esos signos artificiales que éstos le pueden indicar por adelantado determinadas consecuencias, así como la forma de asegurarlas o de evitarlas. Por último, y no por ello menos importante, el pensamiento reflexivo enriquece las cosas con el significado, las convierte en objetos” (Dewey, 1910, pp. 33-35)¹⁶

El espacio de la reflexión en las experiencias de aprendizaje servicio debe estar establecido en el tiempo y en el espacio con el objetivo que no quede en algo etéreo o en manos del azar; de esta manera resulta ideal hacer un calendario o destinar algunas horas de la asignatura desde la que planteamos el proyecto para este propósito. El espacio de la experiencia que se une al servicio sin duda nos acercará a la realidad de la comunidad con la que trabajemos y que, frecuentemente, será la más próxima. En este sentido, la pedagogía de Dewey también propone la acción y la práctica en el medio ya que afirma que *nosotros nunca educamos directamente sino de forma indirecta por medio del ambiente* (1916, p. 28). El medio social se presenta claramente como una oportunidad educativa.

Dado que estamos trabajando en la comunidad, cabe destacar la importancia de la relación con el medio social ya que los aprendizajes curriculares se acercan a la realidad con el fin de mejorarla: lo que se aprende tiene un uso social, atravesando así las paredes de la institución académica. Toma relieve la unión entre sociedad e individuo ya que se aprende a actuar con y para los demás pero aprendiendo a pensar y a juzgar por uno mismo (Dewey, 1985). Se potencia y se valora así tanto al sujeto que aprende como tal, como en la relación con su comunidad y lo que en ella puede aportar. Dewey define la educación, con un enfoque alentador, como *una regulación del proceso de integración a la conciencia social: la regulación de la actividad individual sobre la base de esta conciencia social es el único método seguro para una reconstrucción social* (1985, p. 13).

Muchas experiencias de aprendizaje servicio relacionan a dos o más instituciones. Normalmente una de ellas es educativa, de ámbito formal o no formal, y toma las riendas del aprendizaje y la segunda, que toma las riendas del servicio, es una institución de la red asociativa de la comunidad. De todas maneras, también hay excelentes experiencias en las que el proyecto se lleva a cabo íntegramente en la comunidad escolar, por ejemplo, mejorando algún aspecto de la escuela o llevando a

¹⁶ Se ha consultado la obra editada en 1982.

cabo un proyecto de sensibilización de los propios alumnos. En ambos casos la escuela deviene una forma de vida comunitaria, considerando la comunidad a nivel micro o macro; la escuela resulta la primera oportunidad de participación social (Guichot, 2003) a partir de proyectos como éstos y del mismo hecho de convivir, de las normas de participación y los modos de aprendizaje. La mejor manera de crecer socialmente es participando en las actividades de la escuela.

Por otro lado la propuesta pedagógica de Makarenko¹⁷, desarrollada algunos años antes que la propuesta de Dewey y, en un contexto sumamente diferente, también supone un claro antecedente teórico de las prácticas de aprendizaje servicio. Makarenko desarrolla su propuesta en contextos vulnerables y marginados de la antigua Unión Soviética de manera que ésta surge de la dura experiencia que el autor vive como educador en una realidad deprimida, de absoluta escasez, donde la respuesta a las necesidades resulta el propio trabajo de los estudiantes. Su pedagogía también tiene como lema que "nada enseña como la experiencia" pero ésta está directamente relacionada, como hemos dicho, con el trabajo. De alguna manera el método de Makarenko parte de la experiencia, se plantea los problemas que ella crea y cómo resolverlos a partir de la misma práctica (Caivano y Carbonell, 1981).

Se destaca el papel de la realidad concreta en función de la que hay que ajustar las necesidades a cubrir. Esta realidad nos ofrece oportunidades de aprendizaje en la medida en que también nos plantea problemas y retos; una vez más, se plantea el colectivo y la sociedad como elemento educador, como formador del individuo. La estrecha relación entre alumno y sociedad se da en este caso con la finalidad de educar un hombre que la sociedad necesita. Se insiste también que para que esta sociedad tenga un carácter formativo es necesario tener un objetivo desde el que organizar las prácticas educativas. En su caso se plantea una educación productiva, donde gracias a la práctica en talleres se aprenden determinados oficios y trabajos (Makarenko, 1981).

Este tipo de educación, además del aprendizaje pragmático del oficio, transmite y desarrolla un rasgo de amplitud, multiplicidad de criterios, costumbres, puntos de vista, etc. (Caivano y Carbonell, 1981). Estas habilidades o capacidades se desarrollan por la naturaleza de la práctica que hace afrontar los problemas reales y encontrar soluciones en la manera de resolverlos. La reflexión, la propuesta de los retos, la manera de buscar soluciones se trabajan en colectividad. El grupo, el colectivo, se organiza hacia el logro de un mismo objetivo, está organizado y dotado de órganos de dirección, con responsabilidad (Makarenko, 1979) de manera que hay una importante participación de todos los miembros del grupo.

¹⁷ Makarenko (1888-1939) es un pedagogo ucraniano autor de obras como *Colectividad y educación* (editado en 1977) y *Poema pedagógico* (1925-1935)

Como vemos la propuesta de Makarenko tiene también puntos en común con el aprendizaje servicio como la importancia de la experiencia en la vida educativa; la participación del alumnado en la toma de decisiones y en el proceso educativo; el servicio a la comunidad (sea esta la propia institución escolar o no); el aprendizaje de capacidades de carácter transversal; la sociedad como facilitadora de oportunidades educativas, etc. Cabe destacar que Makarenko no está de acuerdo en relacionar los contenidos escolares con las tareas productivas (Caivano y Carbonell, 1981, p.226). El trabajo se considera como medio educativo únicamente como una parte del sistema general pero los aprendizajes académicos se consideran aparte; se busca conseguir un buen carpintero, por ejemplo, con una cultura general básica importante. El servicio en el aprendizaje servicio se concreta en un trabajo, un trabajo gratuito que se da a otro que lo necesita.

Finalmente destacamos la aportación desde el ámbito del tiempo libre de Baden Powell, el creador de método scout. El deber de un scout es ser útil y ayudar a los otros. Debe de estar *siempre a punto* para ayudar a los demás. Cumplir su deber ha de estar por encima de cualquier cosa, aunque tenga que sacrificar su placer o su comodidad. El creador de el método de tiempo libre reconoce que ante la duda de qué hacer, el scout se preguntará a sí mismo *¿Cuál es mi deber?*, es decir *¿Qué es lo mejor para los otros?* y escogerá esta respuesta. El scout debería hacer una buena acción en favor de otro cada día (Baden Powell, 1913).

De esta propuesta en el aprendizaje servicio recuperamos la actitud de servicio y de ayuda al otro. De alguna manera los participantes en un proyecto de aprendizaje servicio tienen la oportunidad de impregnarse de esta actitud, del deber y la satisfacción de hacer alguna acción que mejore y transforme la realidad del otro.

En América Latina se toma también de referente teórico a Paulo Freire quien entiende la educación como una práctica de naturaleza política transformadora y liberadora para las personas si bien nosotros no lo vamos a desarrollar en este texto (Freire, 1963 y 1967).

2.3. Las nueve ideas clave del aprendizaje servicio

Una vez explicados los principales referentes vamos a ver las ideas clave del aprendizaje servicio. Algunos de estos elementos, con la denominación siguiente o parecida, se presentaran extensamente en los resultados de este trabajo, en el cuarto capítulo de este trabajo. Tomamos estas nueve ideas como las referentes del Centre Promotor d'APS y del GREM.

En primer lugar explicaremos el aprendizaje y el servicio, por ser los elementos centrales del aprendizaje servicio. A continuación, las necesidades, el vínculo entre estos tres elementos, la reflexión, la participación, el reconocimiento, las relaciones de partenariatado y la cooperación y el trabajo en equipo.

Los proyectos de aprendizaje servicio suelen ser bastante complejos y ponen en juego muchas variables: el aprendizaje académico, el servicio a la comunidad, las necesidades de ésta, las instituciones que se asocian para llevar a cabo los proyectos y todas las personas que se implican en el proceso desde profesores, alumnos, personas que reciben el servicio, coordinadores o responsables de instituciones.

El aprendizaje

En esta complejidad contextualizada real y global se dan múltiples aprendizajes, la mayoría de ellos planificados. Es tarea de los profesores dar oportunidades o fomentar situaciones favorables para que los estudiantes aprendan de una manera organizada y significativa, para que los aprendizajes no sean consecuencia del azar.

El aprendizaje que se lleva a cabo en el aprendizaje servicio tiene un carácter multidimensional: es práctico, contextual, cooperativo, activo, crítico y consciente (Rubio, 2009, pág. 92). Es un aprendizaje práctico porque los estudiantes tienen que poder en juego los aprendizajes en una actividad real. Es contextual porque se lleva a cabo en una realidad determinada, está contextualizado en el espacio y tiempo donde se realiza la propuesta. Los proyectos de aprendizaje servicio facilitan el aprendizaje cooperativo, de un lado, porque raramente se hacen propuestas de trabajo individual a los estudiantes y, por otro, porque habitualmente se tiene que aprender con y de las personas responsables de las entidades que ofrecen el servicio o de los beneficiarios de éste. Es un tipo de aprendizaje activo porque el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje. Tal como decíamos el aprendizaje servicio propone un aprendizaje basado en la experiencia donde el estudiante es agente activo de su aprendizaje. También nos permite un aprendizaje crítico ya que se dan buenas condiciones para ponerse en el lugar del otro, de mirar el sistema y analizarlo desde una mirada crítica, reconociendo sus fortalezas, sus debilidades, sus aciertos y sus errores. Además, si implicamos a los estudiantes en la fase de diseño de proyecto se les dará la oportunidad de analizar necesidades reales o retos sobre los que trabajar en su propuesta de aprendizaje servicio. El aprendizaje será además consciente ya que, tal como veremos, la reflexión nos acompañará a lo largo de todo el proyecto.

En los proyectos de aprendizaje servicio los alumnos viven situaciones reales en las que tienen que movilizar todos sus conocimientos para dar soluciones concretas, para actuar de la mejor manera posible o para resolver adecuadamente problemas o conflictos con los que se puedan encontrar. Son aprendizajes competenciales que van más allá de un aprendizaje memorístico o de aprendizajes aislados o parcializados, el

aprendizaje que se genera con un buen diseño de actividades de aprendizaje servicio es un aprendizaje integral, profundo que afecta a la persona en su totalidad.

Podemos ayudarnos de las definiciones y clasificaciones que se han dado de competencia para analizar, ordenar y comprender mejor los aprendizajes que se dan en los proyectos de aprendizaje servicio. Las competencias implican conocimientos, capacidades y habilidades pero son más que éstos ya que se manifiestan en la acción, en un momento determinado y concreto con un objetivo definido.

El proyecto DeSeCo¹⁸ (Definición y Selección de Competencias, 2002) define la competencia como algo más que conocimiento y habilidades. La competencia incluye la habilidad de encontrar demandas complejas a través de la movilización de recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse con efectividad es una competencia que se puede mostrar en un conocimiento individual del lenguaje, habilidades prácticas y actitudes frente a la persona con la que uno se está comunicando.

Este proyecto propone la siguiente clasificación de las competencias en tres grandes categorías. En primer lugar, las competencias que permiten dominar diferentes herramientas de manera interactiva. Estas herramientas de carácter socio cultural son necesarias para actuar con conocimiento: estas competencias incluyen la habilidad de usar diferentes tipos de lenguaje (hablado, escrito, matemático o informático), los textos y los símbolos. También se incluye la habilidad de usar el conocimiento y la información, para ello debemos reconocer y determinar lo que sabemos, los conocimientos previos, identificar y localizar el acceso apropiado a la información y organizar el conocimiento y la información. Finalmente, se incluyen también las habilidades para usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En segundo lugar, las competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos de manera adecuada en una sociedad tan diversa como la nuestra, son las llamadas competencias sociales, habilidades sociales o competencias interculturales. Se incluyen las habilidades de relacionarse bien con los otros, la habilidad de cooperar y la habilidad de gestionar y resolver conflictos. En tercer lugar, las competencias que nos permiten actuar de manera autónoma que incluyen la habilidad de actuar en el mundo considerando el contexto de nuestras acciones y decisiones, saber administrar, formar y conducir planes de vida y proyectos personales. También se incluyen las habilidades para defender y afirmar los derechos, los intereses, los límites y las necesidades de nosotros mismos y de los demás.

El proyecto Tuning (2007) analiza dos conjuntos diferentes de competencias: en primer lugar, aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Estas

¹⁸ OCDE (2002) *Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo)*. Documento en línea: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (Última consulta: julio 2013)

competencias son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de una área temática y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa. En segundo lugar, Tuning intentó identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales (en este caso los graduados y los empleadores). Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis, etc. que son comunes a todas o casi todas las titulaciones.

En el proyecto Tuning se clasificaron las competencias genéricas en tres grandes grupos, tal como podemos ver en el siguiente cuadro:

<p>Competencias instrumentales (aquellas que tienen una función instrumental)</p>	<p>Habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos</p> <p>Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.</p> <p>Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.</p> <p>Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.</p>
<p>Competencias interpersonales</p>	<p>Son capacidades individuales relativas a expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y de cooperación.</p>
<p>Competencias sistémicas</p>	<p>Son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la capacidad de planificar los cambios de manera que se puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.</p>

Tabla 1. Competencias genéricas. Fuente: Elaboración propia

Otro tipo de competencias transversales o genéricas que debemos considerar son las competencias cívicas, aquellas que permiten a las personas conseguir una participación plena en la vida cívica. Hay diversas maneras de desarrollar competencias

cívicas ya sea participando en decisiones políticas, en asociaciones de voluntariado de la sociedad civil o generando capital social (Eyler y Giles, 1999).

Las competencias cívicas (Comisión Europea, 2004) incluyen conocimientos de los derechos civiles y de la constitución del país y el alcance de su gobierno; la comprensión de los papeles y responsabilidades de las instituciones encargadas de adoptar políticas a nivel local, regional, nacional, europeo e internacional; conocimientos de las personas destacadas en los gobiernos locales y nacionales; la comprensión de los conceptos de democracia, ciudadanía y declaraciones internacionales donde se reflejen estos términos; conocimientos de los eventos principales, tendencias y agentes de cambio en la historia nacional, europea y mundial; y el conocimiento de la emigración, inmigración y minorías. Las competencias cívicas también incluyen la participación en actividades de la comunidad; la muestra de solidaridad y el interés por mejorar o solucionar cuestiones comunitarias; habilidades para tratar con instituciones públicas; y habilidad para comunicarse con la lengua o lenguas del país. Finalmente, este tipo de competencias incluyen actitudes como el sentimiento de pertinencia; el deseo de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles; la disposición a presentarse de forma voluntaria y participar en actividades cívicas, soporte a la diversidad y la cohesión social; la disposición a respetar los valores y la privacidad del otro y la tendencia de reaccionar en contra de comportamientos antisociales; la aceptación del concepto de derechos humanos y de igualdad como base de la solidaridad y el respeto; la apreciación y comprensión de las diferencias entre los sistemas de valor de diferentes grupos religiosos y étnicos; y una recepción crítica de la información.

¿Qué competencias pueden desarrollarse a través de las propuestas de aprendizaje servicio?

A pesar de que cada propuesta estará contextualizada y hará énfasis en unos u otros aspectos a continuación destacamos las competencias que habitualmente se trabajan en los proyectos de aprendizaje servicio. Rubio (2009) destaca las siguientes:

El primer tipo son las **competencias personales**. El aprendizaje servicio da la oportunidad de trabajar el autoconocimiento y autoestima a los jóvenes participantes. Los retos que planteamos requieren una parte importante de autoconocimiento para afrontar las dudas, los conflictos, las maneras de trabajar con otros, etc. Como son propuestas en las que los participantes realizan un servicio con éxito para otros, habitualmente su autoestima se refuerza. En los proyectos de aprendizaje servicio también se trabaja la autonomía puesto que los participantes toman bastantes decisiones a lo largo del proceso, pueden realizar partes del proyecto sin el profesorado y deberán gestionar de manera autónoma las decisiones y los conflictos que puedan surgir. El aprendizaje servicio también aporta otras competencias

actitudinales como el compromiso y la responsabilidad con los otros, con el trabajo y con las causas. El esfuerzo y la constancia para completar el trabajo con rigor, para finalizar con éxito el compromiso adquirido. También se trabajan competencias relacionadas con la eficacia personal y el liderazgo ya que en gran parte los proyectos de aprendizaje servicio proponen trabajo autónomo, toma de decisiones, momentos de iniciativa, etc. Además se puede ejercitar la tolerancia a la frustración porque a menudo las propuestas no salen bien a la primera, sino que nos encontramos con dificultades que no habíamos previsto.

En segundo lugar el aprendizaje servicio desarrolla **competencias interpersonales**. Dado que los proyectos de aprendizaje servicio acostumbran a tener múltiples espacios de trabajo en grupo, con los responsables de las entidades y con terceros, resulta un marco idóneo para trabajar competencias interpersonales como la comunicación y la expresión, en los momentos de diálogo, de exposición o de debate. También la mirada de perspectiva social y empatía para poner la mirada en los otros - no en el yo ni en el nosotros-, para ponerse en el lugar de los otros y para comprender la diversidad y la complejidad características de la sociedad actual. En los proyectos de aprendizaje servicio también se da la oportunidad de trabajar el diálogo y la resolución de conflictos en la gestión del proyecto y en la relación con todos los actores del mismo. Además, se trabaja el sentimiento de pertenencia a la comunidad, la prosocialidad y los hábitos de convivencia sabiendo que la propuesta nos hace trabajar para los otros, para la mejora del otro y de la sociedad, y además nos hace hacerlo conjuntamente con una mirada positiva del otro.

En tercer lugar, se trabajan **competencias para el pensamiento crítico**. En relación a este tipo de competencias destacamos la curiosidad y la motivación ante la realidad compleja. Las propuestas de aprendizaje servicio nos sitúan ante una realidad social concreta y nos proponen un proceso de aprendizaje para indagar en las necesidades, buscar cómo trabajar sobre éstas y mejorarlas. De esta manera, también se trabajan la consciencia y comprensión de los retos sociales de una manera crítica, activa y transformadora. El análisis y síntesis de la información es otra competencia que se trabaja a lo largo de todo el proyecto y en las diferentes etapas. A menudo, también se trabaja la apertura a otras ideas ya que se buscan múltiples soluciones creativas a los retos que se plantean y cómo avanzar en su mejora.

En cuarto lugar, se pueden desarrollar **competencias para realizar proyectos**. A lo largo de la construcción y el desarrollo de los proyectos, de aprendizaje servicio en este caso pero también, se trabajan competencias del propio proceso. Son competencias relacionadas directamente con el desarrollo del proyecto como la imaginación y la creatividad para diagnosticar necesidades reales, para planear soluciones y valorar cómo llevarlas a cabo. También la iniciativa y la implicación para

planificar, organizar y desarrollar propuestas a lo largo de todo el proyecto. Tal como hemos ido viendo, los proyectos de aprendizaje servicio raramente se realizan individualmente, de esta manera se entrena también el trabajo en equipo, un trabajo cooperativo para diagnosticar, planificar, realizar y reflexionar y evaluar todas las propuestas. Dado que es un aprendizaje basado en la investigación, y a partir de necesidades sociales que quieren ser abordadas para mejorar, los participantes deben buscar e implicarse en respuestas y soluciones que se proponen en el grupo. En todo el proceso se tiene presente también la flexibilidad en procesos de mejora ya que a menudo las propuestas no funcionan en el primer intento o hay que valorar otras maneras de enfocar los pasos que se están proponiendo. Especialmente en la fase final se trabaja la difusión y la transferencia de ideas para dar a conocer el proyecto y las mejoras que se han conseguido.

En quinto lugar, se pueden desarrollar **competencias vocacionales y profesionales**. Los proyectos de aprendizaje servicio nos acercan a realidades profesionales y nos dan la oportunidad de conocer de cerca el desarrollo del trabajo de distintos profesionales. Es entonces cuando se toma conciencia de las opciones vocacionales. A pesar de que en cada propuesta se concretará de una manera diferente, destacamos también las habilidades propias de la acción de servicio, sean cuales sean, suelen ser habilidades propias de una profesión concreta. En el caso de los estudiantes de educación superior, la acción de servicio les puede entrenar en estas competencias profesionalizadoras. En las etapas superiores, pero también en algunas etapas de educación secundaria (al finalizar las etapas obligatorias y en determinados ciclos formativos) los proyectos de aprendizaje servicio preparan para el mundo del trabajo fortaleciendo la comprensión ética del mismo.

Finalmente, en sexto lugar, se pueden desarrollar las **competencias para la ciudadanía y la transformación social**. Este tipo de competencias ponen la mirada en el bien común en la participación activa en la sociedad para mejorarla. Son un tipo de competencias que no se dan en todas las propuestas, lo que hace que el aprendizaje servicio devenga una propuesta interesante también en este sentido. Los participantes tienen la oportunidad de tomar conciencia y comprensión de cuestiones sociales especialmente en la fase de diagnóstico de las necesidades sobre las que se va a actuar. En este proceso también se da un importante conocimiento del contexto comunitario, valorando qué intereses y qué mejoras son necesarias para la compleja comunidad. Los estudiantes comprenden lo que supone la participación en la comunidad y cuestiones públicas en el mismo momento que se implican en ellas. Durante el desarrollo del servicio los estudiantes aprenden a comprometerse con el mismo, a comprender que los acuerdos que se han tomando se deben de llevar a cabo. Son espacios de aprendizaje sobre lo que significa la responsabilidad ciudadana y la importancia de la justicia social y necesidad de cambio para la mejora de la ciudadanía.

Cuando los jóvenes tienen un papel en la sociedad, trabajan para la justicia social o cuidan el medioambiente entienden verdaderamente el concepto de democracia. Los estudiantes reconocen cómo la participación y la habilidad de responder a auténticas necesidades mejora la calidad de vida de la comunidad.

Los momentos y espacios para el aprendizaje están bien planificados a lo largo del proyecto. Se dan en varios momentos: antes, durante y después del servicio. El aprendizaje debe estar sistematizado y planificado y se lleva a cabo mediante estrategias y metodologías participativas. Las propuestas de aprendizaje servicio son excelentes espacios para trabajar los aprendizajes integrados y de manera holística, son espacios donde la transversalidad en las diferentes disciplinas tiene especial sentido. Los aprendizajes transversales parten de la realidad y la abordan desde su complejidad.

El aprendizaje acostumbra a estar liderado por la institución educativa pero la entidad social puede tener un papel fundamental: por ejemplo, puede tener el conocimiento de la realidad específica, de su ámbito de trabajo. En este caso, la entidad social debería tener un papel destacado en la planificación, el trabajo y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

El servicio comunitario

La acción de servicio es el elemento que da significado al aprendizaje servicio. El servicio es una actividad programada de una cierta duración y con un compromiso sostenido por parte de los participantes. Éste se concreta en la realización de un trabajo. Así pues, el servicio es una actividad programada, de una cierta duración y con un compromiso sostenido por parte de los estudiantes. Es una acción desinteresada, gratuita que suele ir acompañada de una gran satisfacción.

Es una actividad que se suele realizar fuera del centro educativo con lo que es una oportunidad para éste de compartir su misión educativa con otras entidades. Para los centros educativos es una oportunidad de abrirse al contexto de manera real, de poner la mirada en el otro con una propuesta transformadora. Por ello, proponer una actividad de servicio cambia algunas dinámicas de centro haciéndolo más abierto, más cercano y más propositivo con la sociedad para la que prepara sus estudiantes (Batlle, 2009, p.73).

Para las entidades ofrecer un espacio de servicio es una excelente manera de concretar su aportación educativa, incluso si su misión no es esta propiamente. Llevar a cabo un servicio requiere un trabajo en red con otras entidades e instituciones de la comunidad, ayuda a crear lazos entre entidades, en definitiva, crea red educativa.

Necesariamente el servicio crea una situación donde los estudiantes se abren al entorno con una mirada crítica, libre de prejuicios con voluntad de transformación y de

mejora social. El servicio pone la mirada en el otro desde la reciprocidad de saber que en el intercambio todos saldrán ganando, se aleja de posturas paternalistas. Hay un reconocimiento del otro como igual, como alguien de quien se puede aprender (Puig y otros, 2006).

Es una actividad que debe de ser consciente, ya que se basa en la detección de una necesidad real del entorno y en la posterior resolución o mejora de ésta. La actividad debe ser adecuada para la edad y la situación académica de los estudiantes, debe plantear un reto asumible. Contribuir no significa arreglar todos los problemas sociales, ni asumir retos propios de la administración, es aportar alguna mejora.

Los proyectos de aprendizaje servicio empiezan con una pregunta de interés, una necesidad, un reto que no es neutral si no que responde a cuestiones controvertidas y comprometidas que harán que los participantes se activen ante la situación. La consciencia del tema, de la cuestión comprometida da paso al compromiso activo con la causa. Y es que la ayuda al otro, el servicio desinteresado, también forma parte de las relaciones humanas.

Existen muchos ámbitos de servicio y diferentes clasificaciones para ellos. Los ámbitos de servicio según la temática, pueden clasificarse¹⁹ en *medioambiente* con acciones como la recuperación de zonas amenazadas, reciclaje, ahorro energético, sensibilización medioambiental; *promoción de la salud* con acciones como difusión de estilos de vida saludable, prevención de riesgos sobre adicciones, campañas; *participación ciudadana*, a través de actividades interculturales, movilizaciones y reivindicaciones populares, teatro para la toma de conciencia y sensibilización; *patrimonio cultural* con acciones de conservación del patrimonio arquitectónico, acciones de difusión y sensibilización respecto a la riqueza cultural del territorio, guías de exposiciones o museos; *intercambio generacional* con acciones de impulso de proyectos conjuntos entre jóvenes y mayores, recuperación de la memoria histórica; *ayuda próxima otras personas* que tienen dificultades a través de acciones con colectivos en riesgo de exclusión, personas inmigradas, personas con discapacidades físicas o psíquicas; *soporte en la escolarización*, enseñanza de conocimientos y habilidades a otras personas como actividades de refuerzo escolar, acompañamiento a la lectura, clases de idiomas; *solidaridad y cooperación* con acciones como campañas en defensa de los derechos humanos, causas humanitarias, proyectos de cooperación al desarrollo.

Además de por ámbitos, las actividades de servicio se pueden clasificar en acciones indirectas, directas o de concienciación. Las acciones indirectas son servicios que se realizan en el aula o sobre el terreno pero que no comportan un contacto con la

¹⁹ Tomamos la clasificación por ámbitos que propone el Centre Promotor d'APS. www.aprenentatgeservei.cat (última consulta: marzo 2014)

población beneficiaria. Las acciones de servicio directas son aquellas que sí suponen un contacto directo con los participantes. Y finalmente, las acciones de concienciación y difusión son servicios que se orientan a sensibilizar a la población en general sobre alguna injusticia, un conflicto o incluso destinadas a influir o modificar algunas políticas públicas.

Todos los servicios, sean de la temática que sean y del tipo de acción que supongan pueden ser significativos e interesantes y generar satisfacción a los participantes. Con todo, hemos visto que los proyectos que conllevan acciones directas suelen tener un mayor impacto en los participantes.

Necesidades sociales

El aprendizaje servicio parte de necesidades reales, de retos sobre los que los estudiantes trabajan y dan soluciones. En el aprendizaje servicio los estudiantes identifican y aprenden a reconocer necesidades de la comunidad. Hacen acciones bien valoradas por la comunidad y tienen consecuencias reales mientras se les ofrece la oportunidad de ampliar y practicar sus habilidades académicas y conocimientos.

El aprendizaje servicio concibe lo público como diferente a aquello que es institucional. La esfera pública, el espacio público es el espacio de respuestas colectivas a problemas comunes. Esto no quiere decir que los poderes públicos no tengan responsabilidad, sino que a veces hemos construido una mirada de que lo público es aquello de lo que se encargan las instituciones. El aprendizaje servicio recupera la idea de que el espacio público es responsabilidad de todos, también de los estudiantes²⁰.

Tal como decíamos, el aprendizaje servicio da la oportunidad a abrirse al contexto y a participar como sujeto activo en lo público, en lo común. Los centros educativos tienen la oportunidad de mirar la realidad con una mirada abierta, libre de etiquetas y prejuicios; también con una mirada crítica y con voluntad transformadora.

Cuando un proyecto de aprendizaje servicio comienza, detectar las necesidades, suele ser una fase complicada. Es importante plantear un reto adecuado para la edad y etapa educativa de los estudiantes pero siempre que tenga componentes éticos, políticos y científicos en las acciones de servicio (Gijón, 2009, pp. 61-65).

En el proceso de diagnóstico de las necesidades los estudiantes tienen que tomar conciencia de la sociedad en la que vienen y de los retos que ésta tiene. Descubren las necesidades sociales de su comunidad; también existe un momento de comprensión de las experiencias y vivencias del otro y de la complejidad de la realidad social;

²⁰ Relatado en la Conferencia: “*L'aprenentatge servei, una manera actual de vincular educació, participació i acció*” a cargo de Joan Subirats el noviembre de 2012. Se puede ver un resumen de la conferencia en vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=st36xHIFSBA&feature=c4-overview-vl&list=PLcslrUHedr1LCeOWOYYXtrxwWMa4FwUkM>

finalmente, ser consciente y detectar estas necesidades debe motivar a los estudiantes a la acción de servicio y a comprometerse con responsabilidad en ellas (Gijón, 2009).

Vínculo entre necesidades, aprendizaje y servicio

Las propuestas de aprendizaje servicio nacen con el doble objetivo del aprendizaje y el servicio. Diríamos que la propuesta se fundamenta, a partes iguales en los dos pilares. De esta manera las necesidades que queremos cubrir, los aprendizajes y las acciones de servicio deben estar coherente e íntimamente relacionadas.

Deberíamos evitar focalizar de manera intensa uno u otro elemento en detrimento del complementario. Aunque no siempre es fácil, no deberíamos plantear un proyecto donde se planifican cuatro meses de aprendizaje y solamente dos sesiones de servicio. Ni tampoco un servicio muy intenso con pocos espacios de aprendizaje y de reflexión.

Además de buscar el equilibrio en cuanto a intensidad y duración, tenemos que asegurarnos de la relación entre el aprendizaje y el servicio. Los aprendizajes deben ser realmente transferibles en el servicio y el servicio debe ser un espacio donde los aprendizajes lo mejoren. En este sentido, es adecuado ampliar los aprendizajes tanto como el profesorado considere pero también aterrizarlos el máximo al servicio. En ocasiones, los aprendizajes también nos van a servir para sensibilizar a los estudiantes sobre las necesidades que van a trabajar. Por ejemplo, si los estudiantes van a trabajar con un colectivo de riesgo, pueden estudiar: la situación real en el país de este colectivo, las leyes que los amparan o los desprotegen; las necesidades que tienen y las que no tienen cubiertas, las facilidades o dificultades de inserción social, etc. En el momento de hacer el servicio, aunque este consista en compartir algunas experiencias concretas, los estudiantes van a ser muy conscientes de las situaciones de las personas con las que comparten el tiempo y van a valorar muy positivamente su aportación.

En este sentido, y para contrarrestar posibles errores de planteamiento, es importante compartir tanto como sea posible los objetivos y las actividades propuestas con los diferentes agentes del proyecto: los beneficiarios y las entidades pueden establecer la importancia e idoneidad de las necesidades que se quieren abordar. También pueden matizar cuestiones de calendario u organizativas que para la entidad pueden ser relevantes. Aquí también toma importancia el seguimiento y la coordinación de las actividades de aprendizaje y de servicio, tanto por parte del profesorado como de los referentes de la entidad.

Reflexión

El proceso de reflexión acompaña a todo el proyecto y está presente en todas sus fases. Reflexionar es volver a pensar sobre lo que uno ha hecho, consiste en analizarlo con detenimiento.

En el aprendizaje servicio la reflexión es importante porque las actividades que se proponen son complejas, se trabaja de manera global y hay muchos elementos en juego. La complejidad no sólo reside en los aprendizajes, sino también en la organización, las relaciones, la sostenibilidad, etc.

Esta característica es la que nos hace superar el activismo que puede suponer el servicio. Recordemos que la actividad sin reflexión no conlleva un verdadero aprendizaje. A su vez, la reflexión nos hace superar el academicismo que puede suponer el aprendizaje, nos hace comprender la importancia del servicio en el proceso de aprendizaje (Puig, 2009).

La reflexión es el elemento que enriquece los dos elementos básicos: el aprendizaje y el servicio. El aprendizaje que se adquiere a través de un servicio es un aprendizaje vivencial y con significado gracias a la reflexión. El servicio, tiene mayor calidad porque los aprendizajes se vierten en él, porque a través de la reflexión nos paramos a entender las necesidades sociales en las que estamos trabajando con una mirada crítica y transformadora.

La toma de conciencia de la reflexión incorpora una mirada sobre uno mismo, sobre lo que se está haciendo en las actividades, en lo que uno aprende, en las motivaciones que uno tiene, en la utilidad de los aprendizajes. En definitiva, da sentido a la actividad concreta y al proyecto en general.

Además, la reflexión es necesaria para poner nombre y dar sentido a las emociones y las vivencias que los estudiantes tienen a lo largo del proyecto. Desde miedos, a euforias, romper etiquetas, frustraciones y decepciones, etc. son proyectos globales y complejos que nos ofrecen un amplio abanico de aprendizajes afectivos.

Pero la reflexión es un elemento que se dará, será real y eficaz en la medida que se planifique. Hay que diseñar espacios e instrumentos específicos para la reflexión para que no sea un espacio que se dé por hecho, que se deje al azar o sobreentendido. Los espacios y momentos de reflexión se tienen que proponer a lo largo de todo el proyecto: antes, durante y al final de éste. Es también un elemento transversal en el proyecto. Los momentos de reflexión antes del proceso nos pueden ayudar valorar las necesidades sociales, los colectivos con los que trabajar, pensar en los prejuicios y los miedos, fortalecer las actitudes con las que afrontar el proyecto. Durante el proyecto, la reflexión nos ayuda a valorar el proceso, pensar los cambios y las mejoras de los proyectos, los aprendizajes que uno hace, cómo se sitúa en el mundo y cómo espera transformarlo. Al final del proyecto es un momento de mirada retrospectiva de todo el proceso, de valorar el antes y el después, de saber cómo nos afrontábamos al reto, cómo lo hemos vivido y como se ha superado. Son momentos para poner palabras a la satisfacción, al éxito. También un espacio para ser crítico con uno mismo y aprender en qué mejorar en los siguientes pasos.

Pero para todo ello, se necesita contar con instrumentos de reflexión. Cada proyecto y cada profesor deben encontrar aquel que considere más idóneo para su grupo de estudiantes. Se pueden hacer propuestas de reflexión individual o grupal, o mejor, combinar ambas. A modo de ejemplo, algunos instrumentos pueden ser: el visionado y debate de un documental sobre las necesidades que vamos a atender; escritos sobre las motivaciones personales; diseñar un anuncio o escribir una carta para terceros; fotografías y vídeos; diarios personales de campo; asambleas y debates sobre temas controvertidos o especialmente complejos en el proyecto.

Para Berger (2004) la reflexión sistemática también es un elemento esencial en los proyectos de aprendizaje servicio. Los estudiantes ponen aspectos cognitivos y afectivos de la experiencia en grandes y diversos contextos de ellos mismos, de la comunidad y del mundo. La reflexión puede ocurrir antes, durante y después del servicio y puede incluir diferentes estrategias y aspectos en los que el adulto debe ayudar a dar un sentido más completo.

Participación

Los proyectos de aprendizaje servicio necesitan, por definición, la participación de los estudiantes. Como mínimo, los estudiantes tendrán que desempeñar acciones diversas para realizar el servicio. Digamos que los proyectos de aprendizaje servicio no se pueden concebir para ser realizados únicamente en el aula, los estudiantes llevaran a cabo una o varias actividades para la comunidad. En este sentido, no hay duda, los proyectos de aprendizaje servicio son participativos.

Pero cuando hablamos de participación en los proyectos de aprendizaje servicio consideramos también la participación y la toma de decisiones en el propio proyecto. Implicarse en el diagnóstico de necesidades, en la decisión de cuál es la necesidad sobre la que trabajar, el diseño de las acciones de servicio, del acto de celebración y de otras fases del proyecto, aporta a los estudiantes aprendizajes sobre el diseño y desarrollo de proyectos.

El profesorado debe también planificar la participación de sus estudiantes de manera apropiada y significativa para su edad, les envuelve en tareas que requieren habilidades cognitivas, iniciativa y habilidades para la resolución de problemas. De esta manera, los alumnos demuestran su responsabilidad y la toma de decisiones en un ambiente real.

Proponer experiencias o proyectos en los que los estudiantes puedan o deban involucrarse de forma real en la comunidad no suele ser frecuente. Consideramos que la oportunidad de participación real de los proyectos de aprendizaje servicio es una de sus mayores fortalezas.

Como veremos en el capítulo de resultados con mayor detalle Trilla y Novella (2001) proponen cuatro niveles de participación que denominan: participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación. Estos niveles se diferencian por ser maneras de participar cualitativamente diferentes. Cada uno de los niveles puede admitir diferentes grados o subtipos de participación. Aunque los niveles que se proponen son progresivamente más complejos no significa que cualquier proceso ubicado en un nivel suponga necesariamente mayor participación que otro situado en el tipo anterior. Los niveles que se proponen no son excluyentes entre sí, en un mismo proyecto pueden darse algunos de ellos, o varios. También se valora que, a pesar los distintos niveles son grados diferentes de participación, ninguno de ellos se puede valorar como negativo o impropio, y siempre se deberá contextualizar al momento y a los participantes.

Reconocimiento

Como hemos visto, la propuesta del aprendizaje servicio es una pedagogía del éxito. Elaboraremos propuestas que los participantes puedan abordar y llevar a cabo con éxito según su edad, su momento emocional e intelectual. En definitiva, los educadores deben velar por plantear retos alcanzables y realistas para sus estudiantes.

Así, si el proyecto obtiene resultados satisfactorios como debería, tenemos que planificar algún espacio de reconocimiento y celebración. Es un espacio para agradecer a los estudiantes la aportación que han hecho, la mejora social en la que han contribuido. También suele ser un espacio para compartir con todos los participantes del proyecto los éxitos. Recordemos que en los proyectos de aprendizaje servicio todos los participantes obtienen un beneficio real: la entidad cubre alguna necesidad que sin los estudiantes no hubiera sido posible; los beneficiarios reciben un servicio de calidad, reforzado con un aprendizaje; los estudiantes aprenden más significativamente y de manera contextualizada y el profesorado y la institución educativa aportan una innovación educativa, se abren a la comunidad y proponen aprendizajes de valor a sus estudiantes.

Los actos de reconocimiento se pueden concretar de muchas maneras y suelen realizarse al final del proyecto. Se pueden plantear actos más internos entre las entidades y los centros educativos donde se propongan algunos parlamentos y una entrega de diplomas o certificados, por ejemplo. Pero también se puede implicar a la administración local y que sea ésta la que valore la aportación a la ciudad. En estos espacios, además de unir a profesorado, estudiantes y beneficiarios, puede ser un magnífico espacio para juntarse con otros proyectos diferentes, de otros centros educativos y con suerte, crear redes y sinergias.

Además que este es un espacio festivo y de intercambio no debemos olvidar que el reconocimiento del trabajo, de las acciones bien resueltas es una magnífica estrategia

de aprendizaje en valores, donde se reconoce al estudiante como sujeto activo que proporciona una mejora de valor.

Relaciones de partenariatado

El aprendizaje servicio vincula estrechamente las necesidades sociales, la realización de un servicio a favor de la comunidad y el aprendizaje. Parte de la idea que la escuela no puede educar en soledad y considera el contexto social como la verdadera red educativa (Puig y otros, 2009, pp. 127-130). Entendemos así que la ciudad es educadora y que todas las entidades tienen algún tipo de responsabilidad educativa.

Los centros educativos devienen nodos de la red educativa (Gordó, 2010). La escuela y, por supuesto, las demás entidades, proyectos o influencias educativas de la sociedad reconocen que solas no pueden lograr resultados óptimos y resulta necesario desarrollar procesos de colaboración que conduzcan al trabajo en red.

En este contexto el aprendizaje servicio tiene sentido como propuesta educativa porque los actores necesariamente se relacionan entre ellos. Solamente en algunas ocasiones el centro educativo puede llevar a cabo un proyecto en solitario. En general la propuesta exige a los centros educativos y a las entidades sociales trabajar conjuntamente en el proyecto. Recordemos además que las propuestas de aprendizaje servicio se conciben para que todos los implicados obtengan alguna mejora, tanto centros educativos, como entidades y comunidad educativa en general.

Pero establecer relaciones de partenariatado supone un esfuerzo, un tiempo y una dedicación que no siempre son fáciles de conseguir. Los ritmos de los centros educativos y de las entidades no son los mismos, tampoco lo son las prioridades ni los recursos. En este marco son de gran ayuda los puntos o personas de conexión en el territorio (Puig 2009, Puig y Campo, 2012). Nos referimos a las personas que ayudan a unos y otros a conectarse, que trabajan por unir entidades sociales y centros educativos. Son personas que tienen una mirada global de su territorio, que conocen su municipio como espacio educativo y social.

En este sentido el papel de la administración local resulta fundamental. Hemos visto el apoyo político, el trabajo entre diferentes administraciones y la coordinación local de los proyectos de aprendizaje servicio son, sin duda, elementos que facilitan el enraizamiento y la réplica de este tipo de proyectos²¹.

Puig (2009, p.143) establece algunos pasos que pueden facilitar las relaciones de partenariatado pero en ningún caso deberíamos establecer un calendario demasiado

²¹ Para profundizar en las estrategias para el impulso del aprendizaje servicio desde los municipios ver: Puig, JM. y Campo, L. (2012): Com impulsar l'APS en l'àmbit local? Barcelona. Fundació Jaume Bofill. Documento en línea: www.aprenentatgeservei.cat (Última consulta: agosto 2012)

rígido, tal como decíamos, tendremos que entrar en la lógica, en el lenguaje y en la cultura de la entidad con la que deseamos llevar a cabo un proyecto conjunto.

En primer lugar, debemos identificar posibles partners valorando qué tipo de entidad parece más adecuada para los aprendizajes del curso o del programa. En el caso de las entidades, vale la pena valorar qué centros educativos tenemos cerca o sabemos que tienen tradición de trabajar con la comunidad. Es adecuado también imaginar las edades o los cursos de los estudiantes que creemos que pueden participar en el proyecto.

A continuación, es aconsejable determinar la presentación del proyecto. Debemos intentar hacer una presentación clara, sin lenguajes complejos propios del ámbito al que uno pertenece. Es el momento de hacer hincapié en que una y otra institución tendrá beneficios con la propuesta. Después de la presentación suele haber un período más o menos corto donde se concreta la colaboración y se decide el calendario para ejecutar el proyecto. Antes de empezar el desarrollo de éste, es conveniente obtener el compromiso de colaboración entre las entidades. En este compromiso también se pueden explicitar las funciones y los roles y si se cuenta con otros agentes colaboradores como la administración local, es positivo que también se expliciten. A pesar de que muchas veces es el centro educativo o la entidad social quien propone a su partner formar parte del proyecto es bueno tener cierto margen para establecer un plan de trabajo acorde con las necesidades de las instituciones participantes.

A continuación, el núcleo del proyecto, representa el momento en que se ejecuta el mismo con la máxima implicación y participación del personal de las instituciones. Es el momento de desarrollar los roles y las responsabilidades que hemos acordado.

Para concluir el proyecto, se puede organizar de manera colaborativa el acto de cierre, celebración y reconocimiento. En este sentido, es interesante que los beneficiarios del servicio y los responsables de la entidad agradezcan a los jóvenes su aportación concreta en la organización o en la misión de esta.

Para finalizar, de manera conjunta también vale la pena destinar un tiempo a evaluar todo el proceso, valorar posibilidades de continuidad y mejoras en la propuesta.

Cooperación y trabajo en equipo

El aprendizaje colaborativo o cooperativo²² se puede definir como una actividad que consiste en que dos más estudiantes trabajen juntos y compartan equitativamente la

²² En la literatura, encontramos diferencias entre aprendizaje en grupo, aprendizaje cooperativo o colaborativo. En algunos casos se hacen distinciones claras pero en realidad las diferentes no son tan significativas y usaremos esta terminología indistintamente.

carga de trabajo mientras progresan hacia resultados de aprendizaje previsto (Barkley, Cros y Howell Major, 2007, p. 18).

Como organización del proceso de aprendizaje, el trabajo cooperativo favorece la autorregulación del aprendizaje, la asunción de responsabilidades, la participación de todos y todas, las habilidades comunicativas orales, la ayuda mutua, el respeto y la empatía.

El trabajo cooperativo es, además, una de las mejores estrategias para abordar la diversidad. Para ellos, se debe que estructurar la actividad de manera que promueva y casi obligue a contar con los demás para realizar la tarea, asignar responsabilidades al alumnado y combinar de manera equilibrada el trabajo individual con el trabajo en grupo.

Las propuestas de aprendizaje servicio son prácticamente siempre propuestas de trabajo cooperativo. Los estudiantes trabajan en grupo para llevar a cabo el proyecto pero además trabajan con el mismo objetivo con otros profesionales –que no son sus profesores- como los responsables de las entidades y los usuarios de estas.

El aprendizaje colaborativo se concibe como un proceso activo y constructivo, que depende de contextos ricos, es esencialmente social, tiene dimensiones afectivas y los aprendices son diferentes (Fernández March, 2004).

En el aprendizaje servicio los beneficios de los estudiantes alimentan mutuamente a la enseñanza y al aprendizaje, la acción o influencia entre todos los participantes en las experiencias de aprendizaje servicio. Esta reciprocidad se extiende entre todas las relaciones entre instituciones así como con las relaciones entre personas. Los estudiantes participan en el desarrollo de la red de instituciones sociales con las que van a colaborar y comparten las responsabilidades con los miembros de la comunidad, con los padres, con personas que trabajan en diversas organizaciones y con otros estudiantes. Estas relaciones proporcionan una oportunidad de interacción con personas diferentes, con diferentes bagajes, experiencias, etc. demostrando respeto mutuo, aprendizaje y aprecio (Berger, 2004).

A pesar de que nosotros hemos tomado estas nueve ideas clave, encontraremos en la literatura otros listados de elementos clave. Destacamos, por ser referente, los elementos esenciales del aprendizaje servicio según Cathlyn Berger Kaye (2004). Esta autora norteamericana hace referencia a siete elementos esenciales en los proyectos de aprendizaje servicio: el aprendizaje integral, encontrar necesidades reales de la comunidad, la voz del estudiante y su toma de decisiones, los esfuerzos colaborativos, la reciprocidad, la reflexión sistemática y la responsabilidad cívica.

2.4. La metodología en el aprendizaje servicio

La metodología del aprendizaje servicio es muy parecida al planteamiento del trabajo por proyectos. El esquema más básico sería con el que va a trabajar el estudiantado es: la planificación, la ejecución y la evaluación.

A pesar de que estos son grandes pasos a seguir, cada proyecto los perfilará según sus necesidades, sus intereses, y valorará cada fase con una intensidad y duración determinada. Como en todos los proyectos educativos, previo al trabajo con los estudiantes, el profesorado se deberá plantearse las características del grupo, los intereses y las motivaciones. Para empezar, el profesorado puede valorar si hay algún otro proyecto educativo parecido con aire de aprendizaje servicio que pueda hacer la transición hasta este nuevo enfoque (Tapia, 2003). Partir de elementos conocidos que funcionan da una mayor garantía.

En esta parte es importante que el profesorado pueda establecer la hoja de ruta del proyecto. Debe de establecer los objetivos tanto de aprendizaje, como de servicio (en caso que lo establezca el profesorado), los objetivos individuales de los estudiantes y los grupales. En caso que se trabaje con una entidad escogida a priori, es importante compartir todos los pasos con ella para asegurarnos que la relación entre el aprendizaje y el servicio es adecuada y equilibrada.

Para empezar, el profesorado deberá situar el proyecto en su plan de trabajo y planificar los aprendizajes de sus estudiantes relacionándolos con el currículum del curso, de la asignatura o del programa que corresponda.

Tal y como hemos dicho, la participación de los estudiantes puede variar de un proyecto a otro. Si el profesorado marca de antemano las necesidades sobre las que trabajar y las entidades a las que ayudar, en esta fase el profesorado deberá ejecutar estos trabajos. Decidir con quién va a trabajar, con qué entidades va a coordinarse, las relaciones de parteneriado que se establecerán. También es un momento para plantearse los compromisos que van a establecer las diferentes partes y como explicitarlos.

En caso que los estudiantes no estén implicados en la toma de decisiones de esta parte, cuando se presente el proyecto a los estudiantes, el profesorado deberá motivarles y argumentarles las razones del proyecto. Sin embargo, si los estudiantes son los que se implican en estas tareas como principio del proyecto, el profesorado tomará un papel de guía y de consultor. Una decisión u otra dependerá de las características del grupo y del tiempo de dedicación al proyecto.

En el momento de proponer el proyecto a los alumnos empieza la etapa de planificación conjunta. Es importante hacer consciente al grupo de las necesidades que

se plantean y motivarlos para la acción y los aprendizajes que requiere el proyecto. En la presentación del proyecto suele ser motivador partir de intereses y experiencias de los mismos estudiantes o de los participantes de cursos anteriores. También suele ser un buen momento para invitar a personas de la entidad o beneficiarios para que expliquen su situación y expliciten la ayuda que necesitan del estudiantado.

A continuación, los estudiantes pueden hacer un pequeño diagnóstico de la realidad y plantear la necesidad que se quiere cubrir con el servicio. Los estudiantes deberían poder explicitar de manera clara qué van hacer, porqué, para quién, cuándo y cómo.

En caso que el profesorado no sea quien decide con quien se va a trabajar, los estudiantes deberán pensar las necesidades, el colectivo, con quien coordinarse y cómo hacerlo. En definitiva, deberán construir las mismas preguntas y respuestas pero con mayor iniciativa y con la ayuda y supervisión del profesorado.

Es también un momento para plantear cuestiones organizativas como la concreción del trabajo en grupo, las responsabilidades colectivas e individuales de los miembros del grupo, los espacios de participación de cada estudiante. También es un buen momento para calendarizar las actividades, los espacios de reflexión y la evaluación del proyecto.

En todas las etapas, y también en ésta, nos van a acompañar los momentos de reflexión. En este caso sobre las realidades sociales pero también sobre el propio proceso de planificación del proyecto. A modo de ejemplo, algunas preguntas a plantear pueden ser: ¿cómo nos hemos organizado? ¿Es realista la planificación que hemos propuesto? ¿Qué dificultades hemos tenido en la organización?

En la etapa de ejecución del proyecto se llevan a cabo las actividades de aprendizaje y las acciones de servicio. A menudo, previo al servicio hay varias actividades de aprendizaje que preparan a los estudiantes para un buen trabajo en el servicio. Después, es el momento en que los estudiantes salen y se relacionan con el entorno. Es también la etapa en que se deberán hacer modificaciones según las necesidades o los contratiempos propios de un contexto real. También consideraremos en esta etapa los espacios de difusión y comunicación del proyecto, en caso que los haya.

En esta etapa el seguimiento del profesorado y de los responsables de las entidades es fundamental. La coordinación entre los referentes debe estar establecida de alguna manera sencilla y constante. El grupo necesitará acompañamiento y ayuda en la toma de decisiones en diferentes momentos y los referentes deben estar presentes y accesibles para ello. Es una etapa llena de momentos de aprendizaje y de servicio, una etapa muy activa pero también debe ser una etapa densa en cuanto a momentos de reflexión.

La evaluación del proyecto y de los participantes también está presente en esta etapa y nos permitirá ir valorando los aprendizajes que van incorporando los estudiantes, ir modificando el proyecto o alguna de sus fases si es necesario, la calidad del servicio que se está dando, las reacciones de los beneficiarios.

Finalmente, en la etapa de evaluación del proyecto haremos una valoración general del mismo, donde incluiremos las miradas de todos los implicados: estudiantes, profesorado, beneficiarios, responsables de las entidades y de otras administraciones, si los hay.

En esta mirada más general vamos a valorar los resultados del servicio recuperando las necesidades sobre las que nos habíamos planteado trabajar. Vamos a intentar valorar el impacto de nuestras acciones de servicio. También es un momento para reflexionar y evaluar los aprendizajes de todas las etapas con una mirada competencial. Finalmente, se trata de proponer mejoras, valorar perspectivas de futuro y hacer una proyección del proyecto; después de todo, es el momento para concluirlo con un acto de celebración y reconocimiento.

En el siguiente cuadro vemos un resumen gráfico de las etapas, situando la reflexión como un continuo a lo largo del proyecto

¿Por dónde empezar? Esbozar el proyecto, establecer lazos de partneriado	1. Planificación	2. Ejecución	3. Evaluación
Reflexión			

Tabla 2. Etapas de un proyecto de aprendizaje servicio. Fuente: Elaboración propia

2.5. El aprendizaje servicio en educación superior. Una mirada internacional

El aprendizaje servicio en los diferentes países del mundo aparece vinculado a otros conceptos cercanos, como el servicio comunitario o el voluntariado que se considera oportuno por aportar competencias ciudadanas, por devolver a la sociedad alguna mejora, por aportar a la patria o al país pero donde el aprendizaje está poco sistematizado y no está vinculado a ninguna asignatura.

En este apartado vamos a hacer un repaso a las propuestas y organizaciones más consolidadas actualmente para apoyar, difundir o impulsar el aprendizaje servicio en el mundo. Sabemos que no es fácil obtener un registro exhaustivo de las propuestas de aprendizaje a nivel internacional porque a menudo no están registradas de manera

sistemática. Por ello, destacaremos países que tienen una larga y consolidada tradición y no aquellos en los que se dan iniciativas aisladas.

Es por ello que no entraremos en detalle en los países de África y Asia por su escaso recorrido. Solamente apuntamos que en Sudáfrica existe el *VOSESA* y en la India el *National Service Scheme*:

VOSESA (Volunteer and Service Enquiry Southern Africa) es una organización sin ánimo de lucro creada en 2003 para promocionar e impulsar el voluntariado y el servicio cívico. También tiene la misión de impulsar investigaciones sobre modelos de voluntariado internacional centradas en las tendencias actuales, la innovación y las mejores prácticas en este campo. Es una organización que incluye el voluntariado en las universidades pero no se focaliza en el aprendizaje servicio (Para más información: <http://www.vosesa.org.za>)

El *National Service Scheme* es una propuesta del gobierno de la India cuya principal misión es desarrollar la personalidad de los estudiantes universitarios a través del servicio a la comunidad. Hoy en día, El *National Service Scheme* cuenta con más de 3,2 millones de estudiantes voluntarios repartidos en unas 298 Universidades e institutos de secundaria o formación profesional (datos consultados en diciembre de 2013) (Para más información: <http://nss.nic.in>)

EEUU y Canadá

Tal como veíamos al principio de esta apartado, el nombre de *service-learning* se acuña por primera vez en Estados Unidos en 1967 con lo que podemos deducir que es un país con una larga tradición en esta propuesta. En el caso de Estados Unidos resulta especialmente difícil distinguir entre el aprendizaje servicio y otras prácticas cercanas como el servicio comunitario (*community service*). Las dos propuestas enfatizan el papel del compromiso cívico de los estudiantes en su formación vital.

Como punto señalado, podemos tomar el hecho que en 1969, en Atlanta, tuvo lugar la primera conferencia de aprendizaje servicio donde éste es definido como la integración de la realización de tareas que cubren necesidades humanas con el crecimiento educativo²³. Hacia el año 1999 el 83% de todas las escuelas de Estados Unidos realizaban algún tipo de servicio voluntario y el 33% integraban el servicio en el currículum. En cuanto a la educación superior, más de 500 instituciones practicaban

²³ En *History of Service-Learning in Higher Education*
http://www.fsu.edu/~flserve/resources/resource%20files/History_of_SL_in_HE_FINAL_May08.pdf

(última consulta: enero 2014)

alguna forma de servicio comunitario o de aprendizaje servicio²⁴. Actualmente, vuelve a haber una fuerte atención en la misión cívica de las universidades y en las iniciativas de participación cívica de educación superior. Hay un impulso hacia una universidad plenamente comprometida, en su conjunto, para crear sociedades activas y participativas del profesorado, así como estudiantes y ciudadanos que tienen el apoyo y los recursos para lograr la transformación de las comunidades en todo el país. El aprendizaje servicio y las actividades solidarias fueron creciendo en Estados Unidos de manera muy considerable. Los últimos años, ha bajado un poco la extensión del aprendizaje servicio, en 2011, se considera que el 24% de los estudiantes integran el servicio en el currículum. Según Kielsmeier (2007) parece que esta disminución se debe los recortes de los fondos federales para este tipo de programas.

Las principales organizaciones que apoyan la difusión, el impulso o la investigación del aprendizaje servicio en educación superior son las siguientes:

Learn and Serve America <http://www.nationalservice.gov>

Learn and Serve America proporciona apoyo directo e indirecto a escuelas de primaria, grupos comunitarios e instituciones de educación superior para facilitar y apoyar los proyectos de aprendizaje servicio. LSA también es la mayor fuente de financiamiento de los programas de aprendizaje servicio. Esta entidad proporciona formación y asistencia técnica a los profesores, maestros, gestores, etc. También se encarga de facilitar y difundir investigaciones sobre este tema, buenas prácticas, programas, y modelos de programas para ayudar a la calidad de aprendizaje servicio.

Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse www.nylc.org

Esta entidad apoya a la comunidad de quienes quiere impulsar el aprendizaje servicio en la educación superior, en primaria, y las iniciativas comunitarias, así como a todos los interesados en el fortalecimiento de las relaciones entre las escuelas y las comunidades que utilizan la estrategia del aprendizaje servicio y otras próximas. NSLC mantiene un sitio web con información oportuna y recursos para apoyar los programas de aprendizaje servicio a los profesionales y los investigadores de esta temática.

Campus Compact www.compact.org

Es una coalición nacional de más de 1100 *colleges* y universidades -que representan cerca de 6 millones de estudiantes- que están comprometidos con el cumplimiento de los propósitos cívicos de la educación superior. Es la única asociación nacional de educación superior dedicada exclusivamente a la participación ciudadana en el campus, y promueve el servicio público y comunitario para desarrollar competencias

²⁴ Datos expresados en la conferencia "Criterios de calidad en Estados Unidos" por el Dr. James Kielsmeier, Presidente del NYLC. En el seminario internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario en 1997 en Buenos Aires, Argentina.

ciudadanas en los estudiantes. La asociación ayuda a los campus a crear asociaciones, proporciona recursos y formación para los profesores que buscan integrar el aprendizaje servicio en el currículum. *Campus Compact* tiene una oficina nacional con sede en Boston, y 35 sedes en diferentes estados. *Campus Compact* fue creado para ayudar a las universidades a crear este tipo de estructuras de apoyo. Estos incluyen oficinas y personal para coordinar los esfuerzos de participación comunitaria, la formación para ayudar a los profesores a integrar el trabajo comunitario en su enseñanza y en su investigación, becas y otros incentivos para los estudiantes, y la voluntad institucional para que la participación ciudadana y comunitaria sea una prioridad. Estos campus están poniendo sus conocimientos y recursos para ayudar a construir comunidades fuertes y educar ciudadanos responsables.

Calserves www.calserves.org

CaSERVES es un programa que nació en 1998 como un pequeño programa de tutoría. Actualmente, es un programa que fomenta el voluntariado para ayudar a las familias más desfavorecidas de California.

CaSERVES involucra a los miembros del personal y de AmeriCorps en oportunidades de servicios para fortalecer las comunidades. *CaSERVES* trabaja a partir de tutorías especializadas en grupos pequeños, para implementar programas después de la escuela y desarrollar las capacidades de voluntarios en las comunidades más pobres.

Haas Center for Public Service, Stanford University

<http://studentaffairs.stanford.edu/haas>

Este es el compromiso más visible de la Universidad de Stanford para impulsar el servicio de la comunidad. Se fundó en 1985 para conectar auténticamente la vida académica de los estudiantes de Stanford y el servicio a la comunidad.

Se ofrecen seminarios en una gran variedad de departamentos académicos cada trimestre para que el profesorado pueda formarse y ofrecer propuestas de servicio a los estudiantes de Stanford y ofrecer un servicio directo a las escuelas locales, organizaciones sin fines de lucro y agencias gubernamentales. También se ofrece a los estudiantes que ya están haciendo el servicio herramientas para mejorar la eficacia, proporcionar un marco teórico o habilidades académicas esenciales en la preparación del servicio. Los cursos pueden ser seminarios pequeños e intensivos, cursos, conferencias, o intercambio de experiencias.

International Research Conference on Service Learning and Community Engagement (Portland) www.researchslce.org

Esta asociación nace después de unas jornadas internacionales para ser un punto de referencia en la investigación internacional sobre esta temática. La asociación se dirige

a unos 950 investigadores, estudiantes y profesionales comprometidos con la investigación sobre el aprendizaje servicio y compromiso con la comunidad facilitándoles un espacio de encuentro, publicaciones, novedades, etc.

Office for Public Engagement, Universidad de Minnesota www.engagement.umn.edu

Esta oficina de la Universidad de Minnesota impulsa el compromiso con la comunidad y la participación de sus estudiantes en la sociedad. Trabaja también para institucionalizar el aprendizaje servicio y el servicio comunitario en las políticas educativas de la universidad. La oficina se responsabiliza de tareas de partneredo entre entidades sociales y universidad. La oficina se encarga también del desarrollo de herramientas y recursos relacionados de compromiso; el desarrollo y la creación de redes profesionales, estrategias comunicativas de los proyectos; premios y becas académicas y profesionales así como también el apoyo entre iguales. Desde 2013 al frente de la oficina se encuentra el Dr. Andrew Furco.

Red Talloires <http://talloiresnetwork.tufts.edu>

La *Red Talloires* destaca por su incidencia en las políticas universitarias porque es una asociación internacional de instituciones dedicadas al fortalecimiento de roles cívicos y la responsabilidad social en educación superior. En septiembre de 2005 el rector de la Universidad de Tufts convocó la Conferencia Talloires 2005, la primera junta internacional de los rectores de las universidades dedicados al fortalecimiento de roles cívicos y la responsabilidad social de la educación superior. La junta congregó a rectores de 29 universidades, de un total de 23 países.

En esta conferencia elaboró la Declaración Talloires sobre los compromisos cívicos y la responsabilidad social de las Universidades (*Talloires Declaration on the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education*). Todos los firmantes de la declaración comprometieron a sus instituciones a educar para la responsabilidad social y compromiso cívico, así como a fortalecer la asignación de recursos universitarios para las necesidades de las comunidades locales y globales. Desde la primera conferencia, la Red ha crecido hasta tener 236 miembros en 62 países con la representación de unos seis millones de estudiantes.

La *Red Talloires* trabaja para implementar las recomendaciones de la Declaración Talloires y para crear un movimiento global de universidades involucradas. La red considera que las instituciones de educación superior no están aisladas de la sociedad, ni de las comunidades en las cuales están ubicadas. La Red Talloires concibe a las universidades del mundo como fuerzas vibrantes y dinámicas en sus sociedades, incorporando el compromiso cívico y el trabajo comunitario como parte de sus misiones de investigación y enseñanza.

Canadian Alliance for Community Service Learning

<http://www.communityservicelearning.ca/en/>

Esta alianza trabaja para apoyar y construir redes para la implementación y la mejora del aprendizaje servicio. Esta entidad proporciona recursos y apoyo a los profesionales de la educación post-secundaria y a las entidades no lucrativas; apoya a las redes locales, regionales, nacionales e internacionales de personas y organizaciones involucradas en la práctica del aprendizaje servicio y la investigación; crea espacios de celebración y promoción de buenas prácticas; y aboga porque las instituciones de educación superior de Canadá tomen el aprendizaje servicio como un complemento a la docencia, al aprendizaje y a la investigación.

México

México es el país donde se institucionalizó primero el servicio social comunitario ya que en 1946 se establece por ley que los estudiantes que quieran un título profesional deben realizar un período de servicio a la comunidad. Esta ley sigue vigente en la actualidad y son las diferentes universidades las que ofrecen un espacio de servicio a sus estudiantes, sin que esté necesariamente vinculado a sus estudios. El servicio comunitario es obligatorio dentro del sistema educativo pero, a priori, independiente del currículum académico.

El gobierno de México define el servicio comunitario como “el conjunto de actividades de carácter temporal y obligatorio, que prestan los estudiantes y pasantes de las carreras técnicas y profesionales, en el que aplicarán los conocimientos científicos, técnicos y humanísticos adquiridos en su formación”²⁵.

Los estudiantes se deben comprometer a cubrir el número de horas determinadas por las características del programa en el que se encuentren inscritos, pero en ningún caso podrán ser menos de 480 horas y no deberá realizarse en un periodo menor a 6 meses ni mayor de dos años.

Los objetivos que propone el gobierno para esta propuesta son de formación de valores (solidaridad, participación, involucración social); de formación profesional (integral, profesional y ética); de formación académica; y de extensión de la ciencia la tecnología y la cultura, a la sociedad.

Con el tiempo, y dependiendo de cada universidad, la propuesta de servicio social comunitario ha tenido resultados muy desiguales: en algunas ocasiones se ha concretado en buenas prácticas educativas pero en otras ocasiones se ha convertido

²⁵ En la web del Gobierno del Estado de México. Unidad de Servicio Social
http://portal2.edomex.gob.mx/serviciosocial/servicio_social/index.htm (Última consulta: octubre 2013)

para los estudiantes en un trámite administrativo y de poco valor educativo que simplemente tenían que superar.

Algunas universidades están haciendo un esfuerzo para revalorizar esta propuesta, para darle un verdadero sentido educativo. Es el caso del **Instituto Tecnológico de Monterrey**²⁶, una universidad privada que ofrece estudios de educación medio, educación superior y educación continua en casi todas las ciudades de México. El cambio educativo en el que se incluye la estructuración de la propuesta de servicio social comunitario se inicia hacia el 2005 con la intención de lograr un perfil de los estudiantes más acorde a las necesidades y demandas de la sociedad y se establecieron pautas y mecanismos para lograr esta meta.

La misión del servicio social comunitario en el Tecnológico de Monterrey se concreta en concienciar al estudiante de la realidad social de México, involucrándolo en proyectos y programas que generen desarrollo social, económico y educativo en las comunidades de escasos recursos e instituciones de asistencia social más necesitadas.

El Servicio Social Ciudadano tiene como objetivo contribuir en la formación de ciudadanos, buscando que los alumnos conozcan y tomen conciencia de la realidad social del país, actúen con solidaridad y un mayor compromiso en diversos proyectos y programas de índole social.

En el caso del servicio social comunitario, el TEC propone que 240 horas del total de 480 se realicen a través de propuestas de aprendizaje servicio. Este paso, que se propone para todos los estudios de la universidad, se ha comenzado con una potente formación para el profesorado, facilitando espacios de formación e intercambio, recursos y facilidades administrativas. El peso de este cambio está a cargo del Instituto para el Desarrollo Social Sostenible²⁷. Esta instituto tiene como objetivo crear programas que contribuyan con la formación integral de los alumnos. Adicionalmente debe crear proyectos que permitan la vinculación de la universidad con la comunidad promoviendo el desarrollo sostenible. Para lograr esto se fomenta el cumplimiento del Servicio Social Comunitario por parte de los alumnos, así como la búsqueda de alternativas de participación de toda la comunidad TEC desarrollando acciones para alcanzar la misión del Instituto.

Los objetivos que plantea el TEC son desarrollar conocimientos básicos sobre ciudadanía que integren el conocimiento de instituciones sociales políticas y cívicas, así como los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos; promover el pensamiento, el juicio y la reflexión crítica en el desarrollo de los proyectos; desarrollar una actitud solidaria de involucramiento en proyectos que promuevan la ciudadanía, la

²⁶ Instituto Tecnológico de Monterrey (TEC) www.itesm.mx (Última consulta: octubre 2013)

²⁷ Instituto para el Desarrollo Social Sostenible (IDeSS) <http://www.cem.itesm.mx/idess/> (Última consulta: enero 2014)

democracia y el desarrollo social y generar resultados que contribuyan al desarrollo y la transformación social positiva de un grupo de personas o una comunidad, a través de actividades y/o proyectos que eviten la dependencia y el asistencialismo.

Algunos datos que expresan la consolidación y extensión del servicio comunitario son que ya hay 144.662 personas beneficiadas por el Servicio Social Comunitario; 169.162 horas de Servicio Social Comunitario; 1.195 alumnos prestadores de Servicio Social Comunitario y 34 instituciones con 79 proyectos de Servicio Social Comunitario. También hay ya cuatro materias y nueve grupos vinculados al Servicio Social Comunitario²⁸.

Argentina

Argentina es sin duda uno de los países más experimentados en cuanto al desarrollo de propuestas de aprendizaje servicio en el sistema educativo.

Una de las estrategias de difusión e impulso de la propuesta educativa a nivel nacional han sido los premios presidenciales que comenzaron en 1997 pero los años 2004, 2006, 2008 y 2010 se celebraron las ediciones exclusivas sobre educación superior. La Presidencia de la Nación convoca anualmente a las instituciones educativas que estén desarrollando experiencias educativas solidarias a presentarse al **Premio Presidencial "Escuelas Solidarias"** y al **Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior"** (en años alternados hasta 2010). El certamen lleva recopilados, desde su inicio, 21.536 proyectos de experiencias educativas solidarias.

Cada edición se seleccionan 20 prácticas teniendo en cuenta los siguientes parámetros de evaluación: el protagonismo de los estudiantes; la calidad del servicio prestado y su impacto en la calidad de vida de los destinatarios; la calidad de los aprendizajes integrados; la participación de los destinatarios; la incidencia en la formación de un profesional comprometido con la realidad; la articulación entre las actividades de investigación, docencia y extensión; la transferencia de saberes y/o tecnologías a la comunidad; la articulación institucional y la posibilidad de diseminación.

La siguiente tabla muestra la evolución del número de propuestas presentadas en el Premio Presidencial. Podemos ver que desde la primera edición dedicada a la educación superior se han presentado un gran número de proyectos y que las universidades han presentado, prácticamente, cada año un mayor número de propuestas que los institutos terciarios (de formación profesional superior).

Edición	Núm. Propuestas institutos terciarios	Núm. propuestas universidad	TOTAL
2004	150	211	361
2006	107	152	259

²⁸ Datos en la web del IDdeSS <http://www.cem.itesm.mx/idess/>. Última consulta: enero 2014

2008	161	219	380
2010	126	149	275

Tabla 3. Evolución de las propuestas Premio Presidencial Argentina. Fuente: Elaboración propia

Los **Seminarios internacionales de aprendizaje servicio** son otra de las estrategias clave de impulso y difusión ya que son encuentros internacionales de profesorado y otros educadores que trabajan en aprendizaje servicio. Los seminarios se realizan en Buenos Aires de manera anual desde 1997. Están organizados por el Ministerio de Educación, con la colaboración de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) y cuentan con el apoyo de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Los objetivos del Seminario son ofrecer un espacio de formación y actualización para docentes, directivos y líderes comunitarios en aprendizaje servicio; promover el intercambio de ideas y experiencias entre escuelas, institutos, universidades; y ampliar los espacios de intercambio entre organizaciones de la sociedad civil y el sistema educativo.

A parte del apoyo gubernamental con el que cuenta el aprendizaje servicio en Argentina, la institución que lidera el impulso y la difusión del aprendizaje servicio es el **Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)**. CLAYSS es una asociación sin ánimo de lucro que nace para *“contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa en América Latina a través del desarrollo de proyectos educativos solidarios”*²⁹.

Los objetivos de esta entidad son promover el desarrollo de la propuesta pedagógica del aprendizaje servicio en América Latina; ofrecer formación a directivos, docentes y líderes comunitarios para el desarrollo de proyectos educativos solidarios y para la formación en actitudes pro-sociales; y contribuir al desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en escuelas, institutos superiores, universidades y organizaciones juveniles.

CLAYSS lidera también la **Red Ibero-Americana de aprendizaje-servicio**, fundada en Buenos Aires el 29 de octubre de 2005. La red está compuesta por 74 organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos regionales de América Latina y el Caribe, Estados Unidos y España. La Red ha generado numerosas iniciativas propias y de articulación multilateral entre sus miembros. Entre las actividades más recientes cabe destacar la publicación en 2010 de un número especial de la Revista académica Tzhoecoen, de la Universidad Señor de Sipán (USS), Chiclayo, Perú, dedicado íntegramente al aprendizaje servicio en Iberoamérica. Miembros de la Red de toda la región contribuyeron con artículos para este número especial, que contó con el apoyo de la OEI y la coordinación editorial de CLAYSS.

²⁹ Descripción de la misión de la organización en su web: www.clayss.org.ar (Última consulta: enero 2014)

Finalmente cabe decir que es en 2011, cuando el aprendizaje servicio goza de una gran extensión (unas 15.000 instituciones educativas del país -de todas las etapas educativas-) se propone una ley de educación nacional de los "proyectos sociocomunitarios solidarios" de obligatorio cumplimiento para los estudiantes de secundaria.

Europa

De Europa, destacamos algunas entidades clave en sus países. Como en el resto del mundo, el voluntariado, el servicio comunitario y el aprendizaje servicio son en muchas ocasiones objetivo de las mismas entidades.

Community Service Volunteers <http://www.csv.org.uk>, Reino Unido

Esta asociación trabaja para el impulso del voluntariado en todo el país. Es una gran asociación que cuenta con más de 125.000 voluntarios. Se organiza voluntariado de muchos tipos: estancias de voluntariado de seis a un año de duración; voluntariado para empresas; grupo de mentores; voluntariado de personas jubiladas; y también voluntariado incluido en las escuelas a través del currículum o bien como extraescolar. La asociación trabaja con escuelas que adaptan el currículum de los estudiantes de 14 a 16 años para ofrecerles una oportunidad de conocer el voluntariado y trabajar, a través de éste, diversas materias de su curso escolar.

Lernen durch Engagement www.servicelearning.de/, Alemania

Esta organización alemana se ha comprometido con la difusión y desarrollo de la calidad del aprendizaje de propuestas de aprendizaje servicio en las escuelas. Su objetivo es impulsar un enfoque innovador en las escuelas para contribuir a una educación en la participación ciudadana y la responsabilidad democrática de los jóvenes tenga un peso destacado. Es una red vinculada principalmente a la educación formal.

Los centros educativos con más experiencia pueden proporcionar asesoramiento y apoyo a través de formaciones participativas en las escuelas. La entidad también coordina el intercambio los centros que hacen aprendizaje servicio en redes de escuelas regionales o nacionales.

Movisie www.movisie.com, Holanda

Movise es el centro holandés para el desarrollo social. Su misión es promover la participación de los ciudadanos. Para ello, ofrecen apoyo y asesoramiento a organizaciones, voluntarios y políticas gubernamentales que impulsan el desarrollo social. Esta organización ha asesorado al gobierno holandés para establecer el aprendizaje servicio y el voluntariado en la educación secundaria obligatoria. El gobierno holandés impulsa el aprendizaje servicio en las escuelas porque

estadísticamente percibe que el número de voluntarios en entidades sociales ha descendido en los últimos años. Se considera que si los jóvenes tienen una oportunidad de servicio es posible que les interese hacer voluntariado en un futuro. En este caso, el gobierno hace una apuesta firme: ofrece financiamiento a las entidades sociales y libera algunas horas al profesorado responsable, se han propuesto proyectos de aprendizaje servicio y de voluntariado³⁰.

Catalunya y España

En Catalunya el aprendizaje servicio como tal llega a través del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei³¹. El Centre Promotor d'APS es un espacio generador de iniciativas y de acciones encaminadas a facilitar y reforzar el surgimiento y desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio.

El inicio de este proyecto lo encontramos en noviembre 2003 después de un seminario sobre aprendizaje servicio dinamizado por Alberto Croce, de la Fundación SES de Argentina . A partir del impacto generado, y los precedentes de trabajo en el ámbito de la educación en valores, cuatro instituciones deciden iniciar un proceso de reflexión para ver cómo podrían impulsar el aprendizaje servicio en Catalunya.

En marzo de 2004 comienzan este proceso el Institut de Ciències de l'Educació y el Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona, el Área de Educación de la Diputació de Barcelona, la Fundación Catalana del Esplai y la Fundació Jaume Bofill.

En septiembre de 2005 se presenta públicamente el Centre Promotor d'APS como organismo sin identidad jurídica propia, pero liderado por la Fundació Jaume Bofill. Actualmente, forman parte del proyecto: el ICE, el GREM y el GREDI de la Universitat de Barcelona, la Fundación Catalana del Esplai, Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, La Fundació Escola Cristiana y la Fundació Jaume Bofill.

Sus líneas de actuación principales son la formación y el asesoramiento a personas o instituciones que quieren empezar o mejorar sus proyectos de aprendizaje servicio; asesoramiento a municipios que quieren integrar de manera local el aprendizaje servicio en sus políticas educativas; realización de seminarios especializados; creación de una red de buenas prácticas y entidades, sobre todo a partir de la página web, de las jornadas de intercambio y de la convocatoria de ayuda a proyectos de aprendizaje servicio que se realiza de manera anual. También se encargan de crear y difundir algunos materiales para el impulso de este enfoque educativo.

³⁰ En entrevista con Adriaan Vonk, asesor de Movisie para esta propuesta (mayo 2011).

³¹ Centre Promotor d'Aprenentatge Servei www.aprenentatgeservei.cat (Última consulta: enero 2014)

En Catalunya, el Departament d'Ensenyament inició en 2012-2013 un plan piloto para el impulso del servicio comunitario. La propuesta de la primera edición de este plan es que cien centros educativos incorporen alguna experiencia de aprendizaje servicio en tercero de la ESO.

En el País Vasco se funda en el 2008 la Fundación Zerbikas³² promovida por tres entidades sociales: Fundación Edex, Fundación Vivir sin drogas y Fundación Sartu, y se conformó un patronato en el que estaban presentes entidades sociales, técnicos de la administración y centros de formación de profesorado. A finales de 2008, organizaron el primer encuentro de la Red española de aprendizaje servicio que se sigue celebrado anualmente en diferentes sedes.

Red Española de Aprendizaje Servicio www.aprendizajeservicio.net

La Red Española de Aprendizaje Servicio es un espacio de encuentro y colaboración entre instituciones educativas, organizaciones de acción social y profesionales que impulsan esta metodología educativa en diferentes ámbitos y Comunidades Autónomas. Se constituyó en Portugalete en noviembre de 2010. Se trata de una red de redes territoriales y sectoriales, heterogénea, horizontal y ligera sin entidad jurídica propia, inspirada en los valores que están en la base del aprendizaje servicio: confianza, generosidad, cooperación y respeto.

En 2008, 2009, 2010 y 2011 Portugalete acogió los cuatro primeros encuentros de iniciativas territoriales para la promoción del aprendizaje servicio, fruto del impulso inicial compartido por el Centre Promotor Aprentatge Servei (Catalunya) y Zerbikas Fundazioa (País Vasco), con la colaboración económica del Ayuntamiento de Portugalete.

En estos encuentros se fueron sumando, año tras año, núcleos o grupos impulsores de diferentes territorios, que, en la práctica conformaron una red informal donde se compartía conocimiento, experiencias y recursos, que cristalizó, durante el encuentro del 2010, en forma de Red Española de Aprendizaje Servicio.

En 2012 la Red la componen 14 grupos territoriales, a los que se suman la red específica de universidades, ApS (U); una red de centros de formación del profesorado: la red del proyecto Dos Mares; y una red temática de aprendizaje servicio en el seno de la RECE, Red Estatal de Ciudades Educadoras.

³² Fundación Zerbikas www.zerbikas.es (Última consulta: enero 2014)

2.5. 1. Experiencias destacadas en educación superior

A continuación describimos brevemente algunas experiencias más consolidadas en educación superior, las ubicamos en los estudios e instituciones, definimos qué tipo de programa son (en asignatura obligatoria, optativa, programa transversal o prácticum) y también apuntamos donde encontrar más información.

dret al Dret
Facultat de Dret de la Universitat de Barcelona (otras universidades también llevan a cabo proyectos muy parecidos con la denominación de “Clínica jurídica”, es el caso por ejemplo de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona)
Este proyecto tiene como objetivo trabajar algunos créditos de Derecho de una manera práctica. Así, los alumnos participan directamente de entidades de carácter social, en tareas de asesoramiento, orientación o elaboración de materiales de carácter jurídico.
Asignatura Prácticum o Trabajo de Fin de Grado
Más información: http://www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret/

Tabla 4. Resumen experiencia *dret al Dret*. Fuente: Elaboración propia

La experiencia de "dret al Dret" empieza en 2004 mucho antes de que llegue a Catalunya el marco del aprendizaje servicio. Destaca el fuerte trabajo en red y la obertura de la universidad a colectivos vulnerables en el marco del prácticum, un espacio idóneo donde ubicar los proyectos de aprendizaje servicio. Este proyecto se organiza en clínicas jurídicas, en la Universitat Rovira i Virgili una experiencia en la misma dirección.

Jornadas socio deportivas para personas internas en centros penitenciarios y pacientes con trastorno mental internos
Facultat de Pedagogia de la Univesitat de Barcelona
El objetivo de la propuesta es que el alumnado entre en contacto con los dos colectivos específicos. De esta manera los alumnos ponen en práctica los conocimientos aprendidos a lo largo de la asignatura, organizando jornadas sociodeportivas para personas internas en centros penitenciarios y pacientes con trastorno mental internos en un centro de salud mental.
Asignatura optativa: Educación Física en la Educación Social
Más información: Experiencia relatada en: MARTÍN, X. y RUBIO, L. (coord.): <i>Experiències d'aprenentatge servei</i> . Barcelona, Octaedro y Fundació Jaume Bofill, 2006.

Tabla 5. Resumen experiencia *Jornadas socio- deportivas para personas internas en centros penitenciarios y pacientes con trastorno mental*. Fuente: Elaboración propia

La experiencia nace en 1994 mucho antes de saber qué era el aprendizaje servicio. De esta propuesta destacamos el acercamiento y apertura de la universidad a colectivos

en exclusión social. Para los estudiantes se establecen las condiciones para enfrentarse a etiquetas y prejuicios de nuevos campos profesionales para los educadores sociales.

Programa APQUA: Gestión de residuos urbanos, formación ambiental y colaboración en la campaña de sensibilización ciudadana
Universitat Rovira i Virgili
El proyecto pretende desarrollar una conciencia y una comprensión pública más grandes sobre los productos y procesos químicos y su relación con nuestras vidas; suministrar a las personas los conocimientos y las herramientas necesarias para que puedan tomar sus decisiones y participar de una manera más responsable como miembros de una sociedad civil libre y democrática; y promover el uso de principios y procesos científicos, y de la evidencia a la hora de tomar decisiones.
Programa transversal
Más información: http://www.apqua.org/index.php?lang=es

Tabla 6. Resumen experiencia AQUA. Fuente: Elaboración propia

Es la primera experiencia conocida en Catalunya en el ámbito científico. La ciencia se abre a la comunidad, resulta accesible para colectivos populares y los estudiantes universitarios pueden hacer una clara tarea en este sentido. A pesar de que ha pasado por dificultades en cuanto a recursos humanos, consideramos que es una excelente propuesta que ha sabido enfocar el abordaje de las necesidades de manera transversal. Así, para resolver una propuesta se unen ante un mismo colectivo estudiantes de ingeniería química, derecho y periodismo.

Amics i amigues de la lectura
Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona
La propuesta consiste en ayudar a alumnos de Primaria y Secundaria a mejorar la competencia lectora y a disfrutar leyendo, una necesidad social difícil de resolver.
Programa transversal
Más información: http://www.ub.edu/pedagogia/ApS/pdf/amics_i_amigues_lectura.pdf

Tabla 7. Resumen experiencia *Amics i amigues de la lectura*. Fuente: Elaboración propia

Destacamos esta experiencia por ser la primera propuesta realizada en el marco teórico del aprendizaje servicio. También, porque es un programa que se ofrece a todos los alumnos de primer curso de los estudios de Pedagogía, Educación Social y Educación. Ofrece así la oportunidad de un primer contacto con futuro contexto laboral. También destacamos la importancia de las personas que hacen seguimiento en las escuelas donde se recibe el servicio. El seguimiento frecuente reduce las problemáticas que puedan surgir. Los estudiantes obtienen créditos de libre elección por participar en este proyecto.

Casco Antiguo sin Barreras
Facultat de Arquitectura, Universitat Politècnica de Catalunya
Estudiantes de arquitectura de la UPC participan conjuntamente con la Comisión de personas con discapacidad del Casco Antiguo de Barcelona para estudiar y proponer mejoras a la accesibilidad física de las calles, comercios y equipamientos de los barrios de San Pedro, Santa Caterina y La Ribera. También se propone realizar una tarea de sensibilización y divulgación de esta problemática con los alumnos de un instituto del barrio.
Asignatura optativa
Más información: http://www.upc.edu/saladeprensa/al-dia/mes-noticies/estudiants-de-letsab-proposaran-millores-per-garantir-l2019accessibilitat-al-casc-antic-de-barcelona?set_language=es

Tabla 8. Resumen experiencia *Casco antiguo sin barreras*. Fuente: Elaboración propia

De esta propuesta destacamos el fuerte trabajo en red, y la construcción de la propuesta a partir de las demandas de la asociación de discapacitados. El proceso de construcción ha sido muy compartido y la motivación de las partes es notable. La profesora responsable destaca que este tipo de proyectos ayudan a sus estudiantes a ver su campo profesional de manera más amplia y teniendo en cuenta la diversidad de las personas o afectados con los que trabajan. En este proyecto, los estudiantes viven el valor de la diferencia y la diversidad como algo positivo.

Promoción para la Salud visual en las escuelas
Óptica y optometría, Universitat Politècnica de Catalunya
Desde el curso 2007-2008 los estudiantes de óptica van a realizar acciones de prevención visual primaria (cribados visuales) a escuelas de educación primaria y secundaria del Vallés Occidental y Barcelona. Esta propuesta quiere inferir en la dimensión social de los estudios.
Asignatura optativa o Trabajo de fin de grado
Más información: http://foot.upc.edu/futurs-estudiants-i-divulgacio/fitxers/agenda/promocio_projecte_martaf

Tabla 8. Resumen experiencia *Promoción para la salud visual en las escuelas*. Fuente: Elaboración propia

Destacamos esta propuesta por ser sencilla y fácilmente replicable. Consideramos que los estudios de la rama sanitaria, con un fuerte componente de servicio son susceptibles de incorporar el aprendizaje servicio con bastante facilidad.

2.6.2. Estrategias de impulso en la universidad, redes e institucionalización

A continuación destacamos las principales estrategias que institucionalización, creación de redes o impulso del aprendizaje servicio que están llevando a cabo diferentes universidades en Catalunya.

Oficina de aprendizaje servicio de la Universitat de Barcelona

<http://www.ub.edu/pedagogia/ApS/>

La oficina es un espacio impulsor del aprendizaje servicio en todos los estudios de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Depende directamente del decanato de esta universidad que ha hecho una fuerte apuesta política por incorporar este enfoque a sus estudios. Es una manera de concretar la responsabilidad social de las universidades, y acercar la investigación y la formación para contribuir a la innovación, la emprendeduría, y la responsabilidad social. Con este tipo de propuestas la Facultat de Pedagogía quiere trabajar por una sociedad más justa, más libre y más sostenible.

La oficina del aprendizaje servicio gestiona algunas propuestas transversales que se hacen para todo el alumnado. También trabaja para el intercambio entre el profesorado que quiere incorporar el aprendizaje servicio en sus asignaturas y las entidades que pueden ofrecer espacios de servicio. En este sentido, les asesora y les ayuda a buscar entidades, si es necesario. Junto con profesorado de otras facultades se ha impulsado el grupo APS (UB) que tiene como objetivo difundir e impulsar el aprendizaje servicio en toda la Universidad de Barcelona.

Grup Promotor de la Universitat Rovira i Virgili www.urv.cat/aprenentatgeservei

El objetivo del Programa de Aprendizaje-Servicio de la URV es la institucionalización del Aprendizaje Servicio una metodología de aprendizaje consolidada o en vías de consolidación en otros países y que cuenta ya con experiencias conocidas y reconocidas dentro de la URV como la clínica jurídica y el proyecto APQUA. Para dar luz a esta iniciativa, un grupo de profesores trabaja para impulsar el aprendizaje servicio en sus asignaturas y también de manera transversal. La web que han creado es un espacio para explicitar su misión y objetivos.

Red APS (U) <https://sites.google.com/site/redapsuniversitario>

Esta red nace del interés del profesorado que implementa en sus estudios o está interesado en el aprendizaje servicio. La Red Universitaria de Aprendizaje Servicio ApS (U) es una red de profesorado que pretende el encuentro, intercambio y trabajo conjunto para la promoción, reconocimiento y mejora de los proyectos de APS en la universidad. Esta red nace gracias al impulso del ICE de la Universidad de Barcelona (desde la sección de Educación y Comunidad). Hasta el momento, la red ha organizado cuatro encuentros anuales donde intercambiar experiencias y reflexionar conjuntamente sobre los principales límites y retos para la implementación de los proyectos de APS en la Universidad; actualmente también se está trabajando para llevar a cabo algunas acciones conjuntas de difusión, investigación e institucionalización del aprendizaje servicio. En este marco también se han realizado algunas publicaciones como "*Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje*

servicio en la universidad" (Rubio, L.; Prats, E.; Gómez, L., 2013) y está en pruebas la web anteriormente mencionada para visibilizar propuestas, personas de contacto, entidades e instituciones.

2.6. La calidad en los proyectos de aprendizaje servicio

En este apartado vamos a ver qué aspectos se consideran relevantes para la calidad de los proyectos de aprendizaje servicio en diferentes contextos. ¿Son todos los proyectos iguales en cuanto a calidad? ¿Qué aspectos les dan mayor calidad? Decimos que un proyecto es de calidad cuando reúne las características que permiten lograr los objetivos inherentes al proyecto y los lleva a cabo con éxito. Anteriormente (ver pág. 35 del texto) hemos señalado que, en la universidad, para que una propuesta de aprendizaje servicio sea una buena práctica de aprendizaje ético y ciudadano debe reunir cinco condiciones (Martínez, 2008). Además, en la literatura vamos a ver qué aspectos se han señalado como clave para considerar que una propuesta tiene alta calidad. A continuación, veremos diversos instrumentos de evaluación para valorar los proyectos o algunos de sus aspectos. Hemos escogido cuatro herramientas, dos son para valorar los proyectos de manera global, y dos para valorar una de las dimensiones más relevantes (las competencias éticas y la institucionalización). Repasaremos los siguientes instrumentos de evaluación: Herramienta de evaluación de la calidad *STEM Service Learning Project* (Departamento de educación de California); los siete elementos de alta calidad del aprendizaje servicio (Universidad de Stanford, California); rúbrica de Desarrollo de competencias éticas de los alumnos del Tecnológico de Monterrey (México); y la rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del APS en la educación superior (Furco, 2008).

Veamos así, en primer lugar, qué elementos se consideran que proporcionan calidad a las propuestas de aprendizaje servicio. A pesar de que veremos que cada contexto educativo valora unos aspectos u otros, algunos de ellos son comunes a todos. Haremos referencia a la definición del aprendizaje y del servicio, la intensidad y la duración, aspectos cognitivamente exigentes, la relación con la comunidad, la sostenibilidad del proyecto, el aprendizaje ético y ciudadano, la institucionalización de los proyectos, la evaluación del proyecto y la participación.

La *definición del aprendizaje y el servicio* parece criterio muy básico pero vale la pena destacarlo: Los rasgos del proyecto deben estar bien definidos (Furco, 2004³³). Es

³³ Anunciado en la conferencia del Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario" de Furco en 2004. Recogido en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria. "Aprendizaje y servicio solidario en la Educación

decir, el aprendizaje debe de estar bien diseñado teniendo en cuenta las características de su alumnado y el currículum a desarrollar. Se deben explicitar los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las competencias que van a poner en práctica los alumnos. El servicio también debe de ser concreto, ajustado a las necesidades reales de la comunidad. Tanto uno como otro aspecto debe ser planteado de manera que sea posible llevarlo a cabo con éxito.

Recordemos que la relación entre el aprendizaje y el servicio resulta un círculo virtuoso en el que uno alimenta al otro. Si el aprendizaje se realiza a través de un servicio real, éste deviene más significativo, más riguroso y más complejo porque el escenario en el que se trabaja tiene estas características. Por su parte, el servicio tiene más calidad si se ha reflexionado y aprendido los contenidos que se ponen en juego en la actividad.

Algunos indicadores³⁴ a tener en cuenta en este sentido son: que las propuestas sean apropiadas a la edad de los estudiantes y sus capacidades; que el proyecto propone cuestiones relevantes para los estudiantes; que las actividades de servicio sean interesantes y tengan sentido para los estudiantes; que el proyecto facilite la comprensión de cuestiones sociales y controvertidas; y que el proyecto suponga resultados alcanzables y visibles que son valorados positivamente por los receptores.

La *intensidad* y la *duración* del proyecto deben ser suficientes como para impactar en la comunidad y en los estudiantes (Billing y otros, 2000). Hemos visto experiencias de aprendizaje servicio que están diseñadas para llevarse a cabo durante un curso académico, otras para algunos meses o incluso menos. Es difícil cuantificar el tiempo que debe de tener una práctica de aprendizaje servicio ya que cada caso es único y diferente pero sí que podemos afirmar que las actuaciones puntuales no impactan, no producen cambios reales ni en el comunidad ni en los propios estudiantes. Incluso puede darse que algunas acciones puntuales puedan ser contraproducentes si la comunidad tiene la esperanza que los estudiantes van a volver y son conscientes que el objetivo no se ha cumplido. También ha sucedido en algunas ocasiones que los estudiantes no han tenido tiempo para entender la complejidad de las situaciones y los aprendizajes no se han dado de manera satisfactoria. Es importante dedicar tiempo e intensidad a cada uno de los espacios, tanto del servicio como de los aprendizajes.

Otros aspecto a tener en cuenta es que en el diseño de la práctica se deben de considerar *actividades cognitivamente exigentes* (NYCL, 2005). Los estudiantes universitarios están preparados para afrontar retos cognitivos complejos. La realidad con la que se trabaja ofrece la oportunidad de trabajar densamente, analizar diversos puntos de vista de manera crítica, tomar decisiones y valorar cuestiones sociales

Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos”, Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario”, Argentina.

³⁴ Algunos de los indicadores y categorías están inspirados en *Standards and indicators for Effective Service Learning Practice* (2008) RMC Research Corporation.

controvertidas. Un proyecto de aprendizaje servicio desempeñado por estudiantes universitarios debe asegurar que se aprovecha la oportunidad de aprender de manera significativa, compleja, densa y rigurosa. En esta línea, es importante que las propuestas de aprendizaje ayuden a los estudiantes a transferir conocimientos, habilidades y valores en distintas situaciones y contextos.

Consideramos que estos aspectos se concretaran, especialmente, en las propuestas de reflexión. Así, se pueden proponer actividades de reflexión orales, escritas o artísticas que demuestren la comprensión y las mejoras de las competencias de los estudiantes. Además, se propondrán espacios de reflexión antes, durante y después de la experiencia de servicio. En los proyectos de aprendizaje servicio, la reflexión debería pedir a los estudiantes pensar profundamente en los problemas comunitarios y en sus soluciones alternativas. Los espacios de reflexión también deberían permitir a los alumnos examinar sus prejuicios y sus responsabilidades como ciudadanos. De la misma manera, dan la oportunidad de examinar cuestiones sociales y cívicas relacionadas con su proyecto de aprendizaje servicio y extrapolarlas a la vida política y ciudadana.

Otro criterio que da calidad a las propuestas es *la relación con la comunidad*. La comunidad se convierte en una red de entidades cómplices y co-protagonistas del propio proyecto. La comunidad no es un laboratorio ni un instrumento para la academia sino una realidad compleja que resulta un espacio de aprendizaje e intercambio. Factores que pueden ayudar al éxito de la relación de la comunidad pueden ser la planificación conjunta, partir de un verdadero sentido de la reciprocidad, definir claramente los roles y las actividades, una mirada holística de los estudiantes y un proceso de comunicación y seguimiento frecuente con un referente clave en cada una de las partes.

Por ello, las redes deben ser colaborativas, mutuamente beneficiosas y responder realmente a las necesidades de la comunidad. Habitualmente los proyectos de aprendizaje servicio implican varios socios o partners y se caracterizan por una comunicación frecuente entre todas las partes. Los diferentes partners tienen la oportunidad de colaborar para establecer una visión compartida y para establecer objetivos comunes en el proyecto.

La comunidad debe de ser cada vez más autónoma (Tapia, 2006). A pesar que la duración del proyecto debe ser considerable hasta asegurar que hay un impacto en la comunidad se debe evitar que la comunidad sea dependiente de la intervención que suponga el proyecto. Por ello, es interesante destinar un tiempo y un espacio a conseguir que la comunidad sea autónoma de manera que cuando el proyecto académico termine los cambios y las mejoras perduren y hayan empoderado a la comunidad.

Trabajar en, con y para la comunidad no es sencillo, se debe de conocer bien la comunidad a la que nos acercamos, sus necesidades y sus intereses de mejora. A veces, desde fuera imaginamos unas necesidades que para la comunidad no son importantes y otras que sí lo son nos pasan desapercibidas. Así que para asegurar la calidad de la práctica consideramos que el diseño de la práctica debe de tejer en red con la comunidad desde el principio hasta el fin. Se debe transmitir a los estudiantes que escuchar de manera activa a la comunidad no es fácil pero es necesario. De esta manera, la comunidad tendrá también una actitud abierta y comunicativa con los estudiantes. Se trabajará sobre necesidades reales y se dará una respuesta adecuada.

En un primer momento, las entidades pueden tener la impresión de que la universidad es una institución muy grande y que trabajar con ella le va a suponer una gran burocracia. Los proyectos de aprendizaje servicio pueden contribuir a acercar dos culturas de trabajo, la de la universidad y de las entidades.

Relacionado con el aspecto anterior, otro criterio importante es que las mejoras que suponga el servicio deben de ser *sostenibles en todos los aspectos*, tanto en la persona como en la comunidad. Cambiar siempre es complejo y supone un esfuerzo importante, por ello es importante que los cambios que se realicen sean fáciles de continuar a lo largo del tiempo, sean sostenibles. Entendemos en este caso la sostenibilidad en el más amplio sentido: sostenible económicamente, socialmente, medioambientalmente y personalmente. Esto nos lleva a pensar que en el diseño de la práctica se tendrá que tener en cuenta aspectos como la austeridad, la sencillez, la durabilidad, así como también las posibilidades que nos ofrezca una comunidad determinada.

También consideramos que el aprendizaje servicio debe de contribuir *al aprendizaje ético, ciudadano, de valores del estudiante* (Martínez, 2008). Los proyectos de aprendizaje servicio ofrecen la oportunidad de trabajar para la ciudadanía activa. Así, el diseño de la práctica debe incidir intencionalmente en la dimensión ética del estudiante proponiendo trabajo colaborativo, trabajando sobre cuestiones controvertidas, creando una relación adecuada entre estudiantes, comunidad y profesorado, así como también apostando por un clima institucional determinado.

Tal y como hemos dicho en el apartado de *aspectos cognitivamente exigentes* de la página anterior, los espacios de reflexión de los proyectos de aprendizaje servicio deberían permitir a los alumnos examinar sus prejuicios y sus responsabilidades como ciudadanos. De la misma manera, dan la oportunidad de examinar cuestiones sociales y cívicas relacionadas con su proyecto de aprendizaje servicio y extrapolarlas a la vida política y ciudadana.

Las propuestas de aprendizaje servicio tienen mayor calidad si promueven aspectos como la diversidad y el respeto. Para ello, debemos proponer estrategias concretas

como ayudar a los estudiantes a analizar y comprender los diversos puntos de vista desde diferentes perspectivas y tomar decisiones de manera colectiva y consensuada.

Otro criterio de calidad es la *institucionalización de los proyectos* a pesar del reciente crecimiento del aprendizaje servicio en educación superior, éste está lejos de ser institucionalizado en la mayoría de universidades (Furco y Billing, 2002). En educación superior vemos que este tipo de proyectos se pueden situar en espacios bastante diversos: proyectos de extensión o prácticas; iniciativas de voluntariado; programas de responsabilidad social de las universidades; proyectos de investigación; o también espacios curriculares obligatorios y optativos. La mayoría de experiencias de aprendizaje servicio que conocemos en educación superior son iniciativas de equipos de profesorado pero aun estamos en el camino de llegar a una cierta institucionalización de estas prácticas. La institucionalización tiene que ver con el hecho que los proyectos de aprendizaje servicio estén integrados en el proyecto educativo de la universidad ya sea de manera formal, en la cultura institucional o en las tradiciones de los estudios.

Una cuestión que consideramos fundamental es que, a pesar de que las prácticas no estén totalmente institucionalizadas, tengan reconocimiento académico en forma de créditos, por ejemplo. Es una manera de darles mayor valor, más rigor y facilidad para que sean evaluadas como si de cualquier otra práctica se tratara.

Algunos aspectos clave para fomentar la institucionalización del aprendizaje servicio pasarían por incluirlo en la misión de la institución, generar apoyos para el profesorado, invertir en formación para el profesorado, fomentar redes y asociaciones sostenibles a largo plazo. Se debería integrar el aprendizaje servicio en los planes de estudio, las estructuras y la política de la institución.

Como hemos dicho en otras ocasiones en *la evaluación* del proyecto no sólo se evaluarán los aprendizajes y las competencias del alumnado, también se deberían de evaluar los cambios y mejoras de la comunidad. Se deberían poder recoger evidencias para la evaluación y para el progreso del proyecto, mirando hacia metas específicas. Se propone obtener pruebas para la evaluación des de múltiples fuentes y utilizarlas para la mejora del proyecto.

Una vez realizada la evaluación, se propone comunicar las evidencias del progreso y los resultados obtenidos a la comunidad educativa, a los responsables institucionales y, por supuesto, a las personas beneficiarias del servicio.

Por último, destacamos *participación de los estudiantes*. Las propuestas de aprendizaje servicio que ofrecen a los estudiantes participar en la planificación, la implementación y la evaluación de los proyectos tienen una alta calidad. El proyecto puede involucrar a los estudiantes en la generación de ideas sobre las diferentes fases del proyecto de aprendizaje servicio. Puede también implicar a los estudiantes en la toma de

decisiones sobre problemas comunitarios y sus posibles soluciones. Así es como el aprendizaje servicio puede promover conocimientos y habilidades para mejorar el liderazgo y la toma de decisiones. También es interesante involucrar a los estudiantes en la evaluación de la calidad y la efectividad del proyecto de aprendizaje servicio.

Un dato interesante que avala este criterio de calidad es la investigación de Hart (1997) en la que se demuestra que la participación de los estudiantes y la autonomía se asocian con mayor compromiso académico.

A continuación veremos algunas herramientas para la evaluación de proyectos de aprendizaje servicio y analizaremos sus puntos fuertes y débiles. Hemos escogido estas herramientas por su recorrido y reconocimiento, así como por haber podido discutir las personalmente con algunos de sus responsables, cosa que nos ha facilitado la comprensión en profundidad.

2.6.1 Herramienta de evaluación de la calidad STEM Service Learning Project³⁵

La herramienta está creada por el Departamento de Educación de California y es un instrumento doble: Se propone una doble herramienta de evaluación para evaluar el proyecto de manera global. Una que aplica en otros proyectos de las etapas de educación primaria y un segundo exclusivo para los proyectos de aprendizaje servicio STEM. Como veremos la segunda herramienta incluye a la primera. La propuesta del STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) buscan una aproximación interdisciplinaria y aplicada en el mundo real a partir del aprendizaje basado en problemas. De esta manera, la propuesta educativa STEM elimina las barreras tradicionales entre las cuatro disciplinas. El programa nace con el objetivo de hacer más interesante las carreras técnicas, especialmente para los grupos sub-representados: las mujeres y las minorías étnicas.

En este marco, STEM propone un proyecto de aprendizaje servicio de ayuda entre iguales en los que los estudiantes educación superior ayudan y comparten proyectos con los estudiantes de secundaria. Se propone una doble herramienta de evaluación para evaluar el proyecto de manera global. Una que aplica en otros proyectos de las etapas de educación primaria y un segundo exclusivo para los proyectos de aprendizaje servicio STEM. Como veremos la segunda herramienta incluye a la primera.

³⁵ El profesor Michael Brugh, coordinador del programa de aprendizaje servicio del Departamento de Educación de California nos la presentó en un encuentro en 2011

En la primera propuesta, referente a primaria y secundaria, nos fijamos en nueve elementos de calidad que se valoran en una escala de cuatro niveles de implementación: el servicio significativo donde los participantes abordan temas que son personalmente relevantes para ellos y tienen importantes beneficios para la comunidad; las conexiones curriculares, viendo si los aprendizajes se identifican con claridad, se evalúan y están vinculados a las actividades de servicio; la reflexión valorando si se proponen espacios de reflexión individual y en grupo, antes, durante y después de la experiencia de servicio; la diversidad, valorando si los participantes buscan activamente entender y valorar perspectivas y puntos de vista diferentes. Se les anima a reconocer y superar los estereotipos; la participación para evaluar si los participantes generan ideas, participan en el proceso de toma de decisiones durante la planificación, la ejecución y la evaluación; el parteneriado (Asociaciones) teniendo en cuenta si los partners del proyecto colaboran para establecer una visión compartida y unos objetivos comunes que aborden las necesidades de la comunidad; el seguimiento del los aprendizajes (evaluación) viendo si los participantes recogen evidencias de la calidad de la implementación del proyecto de aprendizaje servicio, si se recogen datos para valorar el progreso del logro de los objetivos y para mejorar la experiencia de aprendizaje servicio; la duración e intensidad teniendo en cuenta si el proyecto se lleva a cabo en períodos concentrados de tiempo, de varias semanas o meses; el compromiso cívico valorando si los participantes aprenden modelos ciudadanos y toman decisiones que resultan cambios o informaciones para las políticas públicas en su comunidad. Vamos la figura de la herramienta:

Service-Learning Project Quality Check-Up Tool

Determine how well a service-learning activity meets each standard for quality service-learning practice¹ by assessing the level of alignment with each element below. Check the boxes to the right to indicate the degree of implementation.

Service-Learning Quality Standards Nine Elements	Degree of Implementation			
	Seldom	Some of the time	Most of the time	All of the time
Meaningful Service Participants address issues that are personally relevant to them and have important community benefits.				
Linkages to Curriculum The academic content standards and other student learning outcomes are clearly identified and are assessed, and clearly linked to the service activity.				
Reflection All students reflect individually and collaboratively, before during and after the service experience				
Diversity Participants actively seek to understand and value the diverse backgrounds and perspectives of those offering and receiving service. They are encouraged to recognize and overcome stereotypes.				
Youth Voice Youth generate ideas and participate in the decision-making process during the planning, implementation, and evaluation processes.				
Partnerships Partners collaborate to establish a shared vision, set common goals and implement action plans to address community needs.				
Progress Monitoring Participants collect evidence of the quality of service-learning implementation, progress toward meeting specific service goals from multiple sources throughout the service-learning experience to improve the service-learning experiences.				
Duration and Intensity Service-learning is conducted during concentrated blocks of time across a period of several weeks or months.				
Civic Engagement Participants interact with civic role models and take action that results in a change or informs public policy in their community				

1. K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice; National Youth Leadership Council
<http://www.nylc.org/objects/publications/StandardsDoc.pdf>
2. A Practitioner's Guide to Reflection in Service-Learning: Student Voices and Reflection
 Janet Eyller, Dwight Giles and Angela Schmiede; Vanderbilt University; 1996

Figura 2. Herramienta para la evaluación de la calidad de los proyectos de aprendizaje servicio. Fuente: facilitado por el responsable

En la segunda propuesta, aquella que nos propone valorar los proyectos STEM, nos fijamos en cinco estándares de calidad concretados en once elementos. En este caso también se valoran en una escala de cuatro niveles de implementación. El primer estándar está vinculado al contenido, el enfoque y la interdisciplinariedad de STEM en las carretas técnicas para valorar si están incluidos los objetivos y los estándares del aprendizaje de las áreas de STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), para ver si los objetivos de aprendizaje integran contenidos de otras disciplinas como artes,

ciencias sociales o lenguas. Se incluyen componentes de carreras, programas o cursos técnicos (CTE: Carreras de educación técnica). El segundo estándar, está vinculado con la alienación con los estándares del aprendizaje servicio para ver si hay un alineamiento con los nueve estándares de calidad de los proyectos de aprendizaje servicio (la herramienta anterior). El tercer tiene en cuenta si recluta y retiene estudiantes sub-representados en los estudios STEM, viendo si las actividades que se proponen son culturalmente relevantes para la vida de los participantes y ayuda a reclutar e involucrar a todos los estudiantes, particularmente a los sub-representados en STEM y si los estudiantes se identifican, y escogen continuar en cursos y carreras STEM. También se valora el diseño del proceso STEM, valorando si en el desarrollo y aplicación del proyecto se cuenta con el proceso de diseño de STEM. Finalmente, se tiene en cuenta a los socios y equipo de STEM, valorando si el equipo del proyecto incluye profesorado de educación superior y estudiantes, el equipo del proyecto incluye socios de la industria, el equipo del proyecto incluye entidades u organizaciones sociales, el equipo del proyecto incluye un tutor profesional STEM.

Veamos a continuación la herramienta:

STEM Service-Learning Project Quality Check-Up Tool

Use the check list below to determine the quality of a STEM service-learning project by assessing the level of alignment with each of the following. Check the boxes to the right to indicate the degree of implementation.

STEM Service-Learning Quality Standards	Elements	Degree of Implementation			
		Seldom	Some of the time	Most of the time	All of the time
Linkages to STEM content, interdisciplinary approach, and career technical education	Learning goals and content standards from across the STEM content areas (science, technology, engineering and mathematics) are included				
	Learning goals integrate content from other disciplines such as the arts, social sciences and English language arts				
	A strong career technical education component includes CTE standards and/or connections to CTE courses or programs				
Alignment with Service-Learning instructional standards	There is alignment with the nine elements of the K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice (see separate Service-Learning Project Quality Check-Up Tool)				
Recruiting & retaining under-represented students in STEM courses and careers	The activities are culturally relevant to the lives of student participants and help recruit and engage all students, particularly those traditionally under-represented in STEM courses and careers				
	Students identify with, and choose to continue in STEM course work and careers				
STEM design process	The STEM Service-Learning Design Process is used in developing and implementing the project				
Partnerships and STEM Service-Learning Project Team members	The Project Team includes higher education faculty and students.				
	The Project Team includes industry partner.				
	The Project Team includes community organization or agency partner.				
	The Project Team includes a STEM Professional Advisor.				

Figura 3: Herramienta para la evaluación de proyectos de aprendizaje servicio STEM. Fuente: facilitado por el responsable

Estas dos herramientas son propuestas gubernamentales, lo que significa que el gobierno facilita y promueve la evaluación de las propuestas de aprendizaje servicio. También puede facilitar la extensión y la comparación entre diferentes regiones californianas. Se trata de dos instrumentos muy sencillos que recogen o incluyen mucha información relevante pero no se especifica quien debería rellenar el cuestionario. Además tiene un factor importante de subjetividad para saber situar la experiencia en un u otro nivel.

La primera propuesta, sobre el aprendizaje servicio recoge muchas de las características básicas de la propuesta educativa que hemos comentado en el apartado anterior. En la propuesta la comunidad o las entidades, tienen un papel claramente secundario, lo que nos hace pensar que es una herramienta para el profesorado. La segunda propuesta incluye la primera de forma que completa muy bien la propuesta STEM. En este caso, la propuesta incluye elementos de mayor complejidad como la interdisciplinariedad, la organización de los grupos y el objetivo del programa, reclutar y retener a los estudiantes en carreras técnicas.

2.6.2. The Seven Elements of High-Quality Service Learning

Esta propuesta de categorías o elementos de calidad fue desarrollada por el Service-Learning Center de la Universidad de Stanford³⁶ (California) para evaluar los proyectos de aprendizaje servicio de manera global. En esta oficina se coordinan y se impulsan los proyectos de aprendizaje servicio y otros más comunitarios. Es una herramienta que no está realizada por profesorado sino por el personal experto del centro, en colaboración y coordinación con profesores y entidades.

Los elementos que destaca esta propuesta son siete. En primer lugar, el aprendizaje integrado que tiene en cuenta si el proyecto de aprendizaje servicio tiene conocimiento, habilidad o el valor de los objetivos que se derivan planes de estudio. También valora el seguimiento del contenido del aprendizaje y el servicio por parte de los responsables. Tiene en cuenta las habilidades para la vida aprendidas fuera del aula, valorando si se integran de nuevo en el aprendizaje. En segundo lugar, se fija en la calidad alta del servicio viendo si el servicio responde a una necesidad real de la comunidad, identificada también por ésta. También tiene en cuenta si existe una buena organización entre la universidad y las entidades de la comunidad, si hay una buena comunicación. Se valora si el servicio está diseñado para alcanzar beneficios significativos tanto para los estudiantes como para la comunidad. El tercer elemento es la voz del estudiante valorando si los estudiantes pueden participar activamente en la planificación del proyecto y en planificar e implementar sesiones de reflexión, evaluación y celebración. El cuarto elemento que se destaca es la responsabilidad cívica teniendo en cuenta si el proyecto de aprendizaje servicio promueve la responsabilidad de los alumnos para el cuidado de los demás y para la contribución a su comunidad. También si al participar en el proyecto, los estudiantes entienden una forma de transferir conocimientos fuera de sus estudios. El quinto elemento destacado es la colaboración que valora si el proyecto de aprendizaje servicio es una de colaboración entre todos los socios: estudiantes, personal de entidades sociales, la

³⁶ En una visita a la Universidad de Stanford en 2008, Jackie Schmidt-Posner, responsable del *Hass Center for Public Service* nos explicó este instrumento con detenimiento.

facultad y los destinatarios de servicios. Valorando si todos los socios se benefician del proyecto y contribuyen a su planificación, ejecución, evaluación y celebración. El sexto elemento es la reflexión. Sobre la reflexión se valora si ayuda a los estudiantes a conectar las experiencias de servicio con el currículum académico y si se produce antes, durante y al final del proyecto de aprendizaje servicio. También se tiene en cuenta si la reflexión requiere progresivamente de mayor profundidad, pensamiento crítico llevando al alumnado a competencias más avanzadas propias de sus estudios. El séptimo y último elemento de destaque es la evaluación que tiene en cuenta si todos los participantes, especialmente los estudiantes, están involucrados en la evaluación del proyecto y si la evaluación busca medir el progreso hacia los objetivos de aprendizaje y del servicio que propone el proyecto.

Veamos a continuación la propuesta de la universidad de Stanford:

Seven Elements of High Quality Service-Learning

Integrated Learning

- The service-learning project has clearly articulated knowledge, skill or value goals that arise from broader curriculum goals and outcomes.
- The service informs the academic learning content, and the academic learning content informs the service.
- Life skills learned outside the classroom are integrated back into classroom learning.

High Quality Service

- The service responds to an actual community need that is identified by the community.
- The service is well-organized with on-going communication among the college and the community partner.
- The service is designed to achieve significant benefits for both the students and community.

Student Voice

Students may participate actively in:

- Choosing and planning the service project.
- Planning and implementing the reflection sessions, evaluation, and celebration.

Civic Responsibility

- The service-learning project promotes students' responsibility to care for others and to contribute to their community.
- By participating in the service-learning project, students understand how to transfer their skills to projects outside of a course/campus project.

Collaboration

- The service-learning project is a collaboration among as many of these partners as is feasible: students, community-based organizations staff, faculty, and recipients of service.
- All partners benefit from the project and contribute to its planning, implementation, evaluation and celebration.

Reflection

- Reflection establishes connections between students' service experiences and the academic curriculum.
- Reflection occurs before, during, and after the service-learning project.
- Reflection requires progressively deeper critical thinking, moving from areas of student competency to advanced levels appropriate for the course.

Evaluation

- All the partners, especially students, are involved in evaluating the service-learning project.
- The evaluation seeks to measure progress toward the learning and service goals of the project.

Adapted from handouts from the Service-Learning 2000 Center

Figura 4: Los siete elementos de calidad del aprendizaje servicio. Fuente: facilitado por el responsable

Este documento, aparentemente es más un listado que un herramienta, si bien se usa como herramienta porque se explicitan muy claramente los elementos de calidad. La propuesta expone de manera muy clara los elementos que ha de tener un proyecto de aprendizaje servicio de calidad y los describe en algunas sub-categorías. Esta descripción facilita entender hacia donde nos imaginamos que podemos ir, hacia qué mejoras y propuestas. Se consideran también algunos elementos referentes a la complejidad de la educación superior, como el tipo de reflexión. En cambio no se explicitan aspectos referentes a la interdisciplinariedad ni el trabajo en red entre los estudios de la universidad. Además, puesto que es una herramienta para toda la universidad, la institucionalización es una categoría que no se considera directamente.

2.6.3. Rúbrica de evaluación de competencias éticas del los estudiantes del Tecnológico de Monterrey³⁷

Este rúbrica está construida por el profesorado del Tecnológico de Monterrey y responde a la voluntad de mejorar cualitativamente sus propuestas formativas. El Tecnológico de Monterrey en la Misión 2015 y en los objetivos del Plan para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje (*QEP-Quality Enhancement Plan*) ha destinado grandes esfuerzos para el desarrollo de competencias éticas de sus alumnos. La rúbrica tiene el fin de determinar el nivel y/o desarrollo de las competencias éticas según los criterios, así como las diferencias según el curso, división profesional y género de sus autores.

Consideramos esta herramienta interesante porque aborda específicamente uno de los elementos de calidad de las propuestas de aprendizaje servicio, las competencias éticas. Entre las estrategias de intervención para lograr las competencias se encuentran las directamente relacionadas con los cursos de aprendizajes servicio los cuales utilizan estrategias didácticas y metodológicas acordes y abordan fundamentos teóricos y de aplicación desde la ética.

La rúbrica está formada por cinco competencias éticas y cada una de ellas puede definirse en cuatro niveles. Las competencias que recoge la propuesta son la reflexión ética, que valorará si el estudiante incorpora la perspectiva ética en sus reflexiones; la segunda competencia es el desarrollo social que valora si el estudiante tiene en cuenta el desarrollo social y justo; la problematización ética, que valora si el estudiante reconoce el problema ético de manera completa y plantea soluciones éticas y viables;

³⁷ En nuestra estancia en el TEC de Monterrey en agosto de 2008 compartimos reflexiones con profesorado implicado en el plan de mejora y nos facilitaron todo tipo de documentación, especialmente con Ernesto Benavides, director de formación social del sistema del TEC

la fundamentación ética que valora en qué grado el estudiante fundamenta su posturas éticas con claridad, precisión y coherencia; finalmente, la consideración de la dignidad humana, que valora el grado en que el estudiante plantea decisiones consideran la dignidad humana, sustentándola con los fundamentos éticos que la legitiman, y teniendo presentes sus repercusiones sociales.

Veamos a continuación el instrumento:

	Nivel de desarrollo				
	1	2	3	4	
CRITERIOS DE DESEMPEÑO	A. Reflexión ética	No hay reflexión por parte del alumno. Se limita a resumir información.	Hay una reflexión personal pero el alumno no incorpora la perspectiva ética o la incorpora de manera inadecuada.	Hay una reflexión personal del alumno quien, además, incorpora la perspectiva ética de manera apropiada.	La reflexión personal del alumno incorpora la perspectiva ética de manera profunda y articulada.
	B. Desarrollo social	El alumno no reconoce la importancia de la ética para el desarrollo social.	El alumno reconoce que la ética forma parte del desarrollo social justo pero privilegia otras aproximaciones, como la económica y la política.	El alumno reconoce y argumenta que la ética forma parte fundamental del desarrollo social justo.	El alumno reconoce y argumenta que la ética forma parte fundamental del desarrollo social justo y la articula con otros elementos que intervienen en dicho desarrollo.
	C. Problemática ética	El alumno es incapaz de reconocer un problema ético en una determinada situación.	El alumno reconoce el problema ético y lo aborda de manera adecuada pero incompleta, estos, sin tomar las dos dimensiones de la ética: la personal y la social.	El alumno reconoce el problema ético de manera completa pero no ofrece soluciones éticas y viables.	El alumno reconoce el problema ético de manera completa, plantea soluciones éticas y viables, y toma conciencia de las consecuencias de su decisión.
	D. Fundamentación ética	El alumno no identifica su o sus posturas éticas	El alumno identifica su o sus posturas éticas pero no las fundamenta.	El alumno fundamenta su o sus posturas éticas tomando como base corrientes del pensamiento ético occidental.	El alumno fundamenta su o sus posturas éticas con claridad, precisión y coherencia, denotando profundidad en la reflexión y no sólo familiaridad con los términos.
	E. Consideración de la dignidad humana	El alumno plantea decisiones que no consideran la dignidad humana.	El alumno plantea decisiones que consideran la dignidad humana, pero sin un sustento ético sólido.	El alumno plantea decisiones que consideran la dignidad humana, sustentándola con los fundamentos éticos que la legitiman.	El alumno plantea decisiones que consideran la dignidad humana, sustentándola con los fundamentos éticos que la legitiman, y teniendo presentes sus repercusiones sociales.

FUENTE: Plan para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje (QEP- Quality Enhancement Plan).
Reporte de rúbrica ética y ciudadana. Tecnológico de Monterrey, 2009.

Figura 5: Rúbrica de competencias éticas y ciudadanas. Fuente: Plan para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje (2009) Reporte de rúbrica ética y ciudadana. Tecnológico de Monterrey

Esta rúbrica sobre las competencias éticas aborda sobre todo cuestiones de pensamiento crítico como la conciencia y la comprensión de los retos sociales, la comprensión crítica y el juicio reflexivo, la comprensión de la diferencia y la toma de

decisiones morales. También tiene en cuenta competencias éticas relacionadas con la ciudadanía como el conocimiento del contexto y la responsabilidad ciudadana. Valora también la importancia de la justicia social y la necesidad de cambio.

Si nos fijamos en los niveles vemos que el uno es la negación de la competencia, respondería a un cero. A medida que los niveles avanzan la competencia va creciendo y el nivel tres y cuatro tienen ya una complejidad importante.

Consideramos de gran interés este instrumento porque permite definir y concretar las posibilidades de cada elemento de calidad. La rúbrica nos permite orientar las propuestas hacia mejoras, si nos fijamos en los niveles superiores. También es cierto que la respuesta se hace más larga y que los niveles, al incluir a los anteriores, resultan, en ocasiones, repetitivos.

2.6.4. Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje servicio en la educación superior

La rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje servicio (APS) en educación superior (Furco, 2008) está diseñada para ayudar a los miembros de la comunidad de Educación Superior, para que puedan hacer ajustes en el desarrollo de sus esfuerzos para la institucionalización del aprendizaje servicio en sus comunidades. Es una herramienta construida desde la investigación para aplicar en cualquier universidad, especialmente en contexto estadounidense. La rúbrica profundiza sobre un elemento de calidad: la institucionalización.

La rúbrica está estructurada en cinco dimensiones consideradas factores clave para la institucionalización del aprendizaje servicio en educación superior (Furco, 2003): la filosofía y misión del aprendizaje servicio que se compone por la definición del aprendizaje servicio, el plan estratégico y la alienación con los esfuerzos de Reforma Educacional; el involucramiento y apoyo de los docentes en el aprendizaje servicio cuyos componentes son la sensibilización y conocimiento de docentes, el involucramiento y apoyo de docentes, el liderazgo de docentes y los incentivos y reconocimientos a docentes; el involucramiento y apoyo de los estudiantes en el aprendizaje servicio cuyos componentes son la sensibilización y conocimiento de los estudiantes, las oportunidades para estudiantes, el liderazgo de estudiantes y los incentivos y reconocimientos a estudiantes; la participación y la asociación de las organizaciones sociales o públicas (comunitarias) que se compone por la sensibilización y conocimiento de la contraparte comunitaria, el entendimiento mutuo, y el liderazgo y voz de la contraparte social o pública; y el apoyo institucional al aprendizaje servicio que incluye la entidad coordinadora, la entidad diseñadora de políticas, el equipo o

personal, los fondos y los recursos, el apoyo administrativo, el apoyo de los departamentos y la evolución y logro de objetivos.

Para cada componente se han establecido un continuo de tres etapas de desarrollo. El autor afirma que el proceso de institucionalización suele desarrollarse en 5/6 años aproximadamente, según sus investigaciones empíricas. La etapa uno es la de *creación de la masa crítica* o lo que es lo mismo, en esta etapa es en la que las instituciones de educación superior empiezan a reconocer el aprendizaje servicio y a construir las bases de apoyo para tal esfuerzo a nivel de toda la universidad. La etapa dos es la de *construcción de calidad*; las universidad se focalizan en asegurar el desarrollo de actividades de aprendizaje servicio de calidad, la calidad de las actividad de aprendizaje servicio comienza a sobreponerse a la cantidad de actividades. La etapa tres es la *institucionalización sustentable* que sugiere que la institución se está acercando a niveles de completa institucionalización del aprendizaje servicio.

La rúbrica de autoevaluación contiene cinco dimensiones, y cada una incluye una serie de componentes que se detallan en el siguiente cuadro.

Veamos a continuación cómo se despliega el instrumento:

Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del APS en la educación superior**Dimensión 1: Filosofía y misión del APS**

Un componente principal en la institucionalización del APS es el desarrollo de una definición, a nivel de toda la universidad, sobre el APS, que entregue significado, focalización y énfasis para los esfuerzos de APS. La medida en que el APS esté estrecha o ampliamente definida, va a afectar en cuáles actores de la institución participan y cuáles no; qué unidades de la universidad otorgarán recursos económicos y otros aportes; y el grado en que el APS pasará a ser parte constituyente de la universidad.

	Etapa 1 Creación de Masa Crítica	Etapa 2 Construcción de Calidad	Etapa 3 Institucionalización sustentable	Notas
Definición de APS	No hay una definición a nivel de universidad sobre APS. El término <i>Aprendizaje servicio</i> es usado de forma inconsistente para describir una serie de actividades experienciales o de servicio.	Existe una definición operacionalizada para el APS en la universidad, pero hay algunas variaciones o inconsistencias en el uso y aplicación del término	La institución tiene una definición formal y universalmente aceptada para el APS de calidad que es usada para operacionalizar varios o la mayoría de los aspectos del APS en la institución	
Plan estratégico	La universidad no tiene un plan estratégico oficial para impulsar el APS	Si bien se han definido algunas metas a corto y largo plazo para el APS en la universidad, estas metas no han sido formalizadas dentro de una planeación estratégica oficial que guiará la implementación de dichas metas.	La institución ha desarrollado un plan estratégico oficial para impulsar el APS en la universidad, que incluye metas viables a corto y largo plazo	
Alienación con la misión institucional	Aunque el APS complementa varios aspectos de la misión de la institución, es raramente incluido en esfuerzos mayores que se focalizan en la esencia de la misión de la institución.	Al APS es comúnmente mencionado como primordial o parte importante de la misión	El APS es parte del concernimiento primordial de la institución. El APS está incluido en la misión oficial y/o en el plan estratégico de la institución	
Alienación con los esfuerzos de reformas educacionales	El APS se encuentra solo, y no está ligado a otros esfuerzos importantes y de perfil elevado de la universidad (por ej. Esfuerzos para generar alianzas universidad/comunidad, establecimiento de comunidades de aprendizaje, mejoramiento de la enseñanza universitaria, énfasis en la excelencia de la escritura, etc.)	El APS está ligado débilmente o informalmente a otros esfuerzos de gran importancia o de elevado perfil (por ej. Esfuerzos para generar alianzas universidad/comunidad, establecimiento de comunidades de aprendizaje, mejoramiento de la enseñanza universitaria, énfasis en la excelencia de la escritura, etc.)	El APS está ligado formalmente y a propósito a otros esfuerzos de gran importancia o de elevado perfil (ej. Esfuerzos para generar alianzas universidad/comunidad, establecimiento de comunidades de aprendizaje, mejoramiento de la enseñanza universitaria, énfasis en la excelencia de la escritura, etc.)	

Dimensión 2: Apoyo e involucramiento de los docentes en el APS

Uno de los factores esenciales para institucionalizar el APS en la educación superior es el grado en que los docentes se involucran en la implementación y apoyo del APS en el universidad (Bell, Furco, Ammon, Sorgen y Muller, 2000).

	Etapa 1 Creación de Masa Crítica	Etapa 2 Construcción de Calidad	Etapa 3 Institucionalización sustentable	Notas
Conocimiento y sensibilización de los docentes	Muy pocos miembros conocen qué es el APS o comprenden en qué medida el APS es diferente al servicio comunitario, prácticas, u otras actividades de aprendizaje experiencial.	Un número adecuado de miembros de las Facultades o Carreras conocen qué es el APS o comprenden en qué medida el APS es diferente al servicio comunitario, prácticas, u otras actividades de aprendizaje experiencial.	Un número substancial de miembros de las Facultades o carreras conocen qué es el APS y pueden establecer las diferencias que tiene con el comunitario, prácticas, u otras actividades de aprendizaje experiencial.	
Involucramiento y apoyo de los docentes	Muy pocos docentes son instructores, profesores, partidarios o “defensores” del APS. Pocos apoyan una fuerte inclusión del APS en lo académico o en su propio trabajo profesional. Las actividades de APS son respaldadas por un reducido número de docentes de la universidad.	Si bien un número satisfactorio de docentes respaldan el APS, pocos de ellos son partidarios de que sea parte en la misión general y/o en sus propios trabajos profesionales. Un inadecuado o insatisfactorio número de docentes clave están involucrados en el APS.	Un número substancial de docentes influyentes participa como profesores, partidarios o abogan por el APS y apoyan la inclusión del APS en la misión general de la institución y en el trabajo profesional de los docentes involucrados.	
Liderazgo de los docentes	Ninguno de los docentes más influyentes en la universidad sirve como líder para impulsar el APS en la universidad.	Hay sólo uno o dos docentes influyentes que proveen de liderazgo al esfuerzo en torno al APS en la universidad.	Un grupo elevado de respetados e influyentes docentes sirve como líder o defensor del APS en la universidad.	
Incentivos y reconocimiento a los docentes	En general, los docentes no son incentivados para involucrarse en el APS; pocos incentivos –si es que alguno- son otorgados para desarrollar actividades de APS (por ejemplo, pequeños fondos, sabáticos, fondos para conferencias, etc.); el trabajo de los docentes en APS usualmente no es reconocido durante los procesos de revisión, designación y promoción.	Si bien los docentes son incentivados y se les otorga una serie de incentivos para desarrollar actividades de APS su trabajo en APS no es siempre reconocido durante los procesos de revisión, asignación y promoción.	Los docentes que están involucrados en APS reciben reconocimiento por ello durante los procesos de revisión, designación y promoción; los docentes son incentivados y son provistos de variados incentivos (por ejemplo, pequeños fondos, sabáticos, fondos para conferencias, etc.) para desarrollar actividades de APS.	

Dimensión 3: Apoyo e involucramiento de los estudiantes en el APS

Un elemento importante para la institucionalización del APS es el grado en que los estudiantes son conscientes de las oportunidades de aprendizaje servicio que poseen en la universidad, y en que se les dan oportunidades para desempeñar roles de liderazgo en el desarrollo del APS en la institución.

	Etapa 1 Creación de Masa Crítica	Etapa 2 Construcción de Calidad	Etapa 3 Institucionalización sustentable	Notas
Sensibilización de los estudiantes	No hay mecanismos extensivos a toda la universidad para informar a los estudiantes acerca de los cursos de APS, ni de los recursos y oportunidades que están disponibles para ellos.	Si bien hay algunos mecanismos para informar a los estudiantes acerca de los cursos de APS, de los recursos y oportunidades que están disponibles para ellos, estos mecanismos son esporádicos y concentrados sólo en algunos pocos departamentos o programas.	Existen mecanismos coordinados de información extensivos a toda la universidad (por ejemplo, listado de APS en la programación de las clases, catálogos de cursos, etc.) que ayudan a los estudiantes a sensibilizarse y conocer los distintos cursos de APS, recursos y oportunidades que están disponibles para ellos.	
Oportunidades para los estudiantes	Existen pocas oportunidades de APS para los estudiantes; sólo un puñado de cursos de APS están disponibles.	Las opciones de APS (en las que el servicio está integrado en la esencia de los cursos) son limitadas a sólo ciertos grupos de estudiantes (por ejemplo, estudiantes de algunas carreras, estudiantes de honor, etc.)	Las opciones y oportunidades de APS (en las que el servicio está integrado en la esencia de los cursos) están disponibles para los estudiantes en variadas áreas académicas, sin consideraciones de la edad de los estudiantes, años en la universidad, ni intereses académicos y sociales.	
Liderazgo de los estudiantes	Existen pocas oportunidades –si es que alguna– para que los estudiantes tomen roles de liderazgo para fomentar el APS en sus carreras o en la universidad.	Existe un limitado número de oportunidades para que los estudiantes tomen roles de liderazgo para fomentar el APS en sus carreras o en la universidad.	Los estudiantes son bienvenidos e impulsados para servir como defensores y embajadores de la institucionalización del APS en sus carreras o en toda la universidad.	
Incentivos y reconocimiento a los estudiantes	La universidad no tiene ni mecanismos formales (por ejemplo, catálogos de cursos de APS, especificaciones de que realizó cursos de APS en los certificados de los estudiantes, etc.) ni mecanismos informales (información en las revistas universitarias, diplomas o certificados no oficiales que reconozcan los logros de los	Si bien la universidad ofrece algunos incentivos y reconocimientos informales (información en las revistas universitarias, diplomas o certificados no oficiales que reconozcan los logros de los estudiantes) que incentiva o reconoce la participación de los estudiantes en APS, la universidad ofrece pocos incentivos o	La universidad tiene uno o más mecanismos formales en desarrollo (por ejemplo, catálogos de cursos de APS, especificaciones de que realizó cursos de APS en los certificados de los estudiantes, etc.) que incentivan o reconocen la participación de estudiantes en el APS.	

	estudiantes) que incentiven a los estudiantes a participar en APS o que les reconozca su participación.	reconocimiento formal –o ninguno- (por ejemplo, catálogos de cursos de APS, especificaciones de que realizó cursos de APS en los certificados de los estudiantes, etc.)		
--	---	---	--	--

Dimensión 4: Participación y asociación con organizaciones sociales o públicas.

Un elemento importante para la institucionalización del APS es el grado en que la universidad fomenta relaciones colaborativas con organizaciones comunitarias o públicas, y la medida en que fomenta a los representantes de estas organizaciones a desempeñar roles en la implementación e impulso del APS.

	Etapa 1 Creación de Masa Crítica	Etapa 2 Construcción de Calidad	Etapa 3 Institucionalización sustentable	Notas
Sensibilización de las personas de los lugares donde se realizará servicio	Pocas de las organizaciones sociales o públicas con las que trabaja la universidad, si es que alguna, son consientes de las metas que la universidad tiene con respecto al APS y el rango completo de oportunidades de APS que los estudiantes poseen.	Algunas de las organizaciones sociales o públicas con las que trabaja la universidad, pero no la mayoría, son consientes de las metas que la universidad tiene con respecto al APS y el rango completo de las oportunidades de APS que los estudiantes poseen.	La mayoría de las organizaciones sociales o públicas con las que trabaja la universidad son consientes de las metas que la universidad tiene con respecto al APS y el rango completo de las oportunidades de APS que los estudiantes poseen.	
Entendimiento mutuo	Hay poco o nada de entendimiento entre los representantes de las organizaciones sociales o públicas y la universidad, en torno a las necesidades del otro, los cronogramas, los objetivos, los recursos, y las capacidades que cada uno se ha planteado o posee para desarrollar e implementar actividades de APS.	Existe algo de entendimiento entre los representantes de las organizaciones sociales o públicas y la universidad, en cuanto a las necesidades del otro, los cronogramas, los objetivos, los recursos, y las capacidades que cada uno se ha planteado o posee para desarrollar e implementar actividades de APS, pero hay algunas discrepancias entre los objetivos de cada uno.	Tanto las universidades como los representantes de las organizaciones sociales o públicas son consientes y están sensibilizados en cuanto a las necesidades del otro, los cronogramas, objetivos, recursos y capacidades para desarrollar e implementar actividades de APS. Hay un amplio acuerdo general entre los objetivos de ambas partes.	
Liderazgo y voz de las personas del lugar de servicio	Existen pocas oportunidades –si es que las hay– para que los representantes de los lugares de servicio tomen roles de liderazgo en el fomento del APS en la universidad; los representantes de	Existe un limitado número de oportunidades para que los representantes de los lugares de servicio tomen roles de liderazgo en el fomento del APS en la universidad; los representantes de otros lugares de	Un número importante de representantes de los lugares de servicio público o social son formalmente invitados e incentivados para que sean abogados y embajadores en la	

	otros lugares de servicio no son comúnmente invitados o incentivados a expresar las necesidades específicas de sus organizaciones o para reclutar estudiantes y profesores para que participen en APS.	servicio no son comúnmente invitados o incentivados a expresar las necesidades específicas de sus organizaciones o para reclutar estudiantes y profesores para que participen en APS.	institucionalización del APS; a los representantes de los lugares de servicio se les da muchos espacios para expresar las necesidades específicas de sus organizaciones o para reclutar estudiantes y profesores para que participen en APS.	
--	--	---	--	--

Dimensión 5: Apoyo institucional al APS

Con el objetivo de que el APS sea institucionalizado en las universidades, la institución debe proveer de un substancial apoyo, financiamiento y energías en torno a este esfuerzo.

	Etapa 1 Creación de Masa Crítica	Etapa 2 Construcción de Calidad	Etapa 3 Institucionalización sustentable	Notas
Entidad coordinadora	No hay entidad coordinadora que abarque toda la universidad que se dedique a entregar asistencia a los distintos actores relacionados con el APS, para implementar, desarrollar e institucionalizar la metodología.	Existe una entidad coordinadora que abarca toda la universidad pero la entidad o no se dedica exclusivamente a coordinar actividades de APS o provee servicios sólo a algunos actores (estudiantes, profesores) o a parte reducida de la universidad (algunas carreras).	La institución mantiene una entidad coordinadora (como un comité o un centro) que se dedica, principalmente, a asistir a los distintos actores de la universidad para que implementen, desarrollen e institucionalicen el APS.	
Entidades creadora de políticas	Los directorios o comités que toman las decisiones en la universidad (por ejemplo, Consejo Superior o Comités Directivos), no reconocen el APS como un objetivo educacional esencial para la universidad.	Los directorios o comités que toman las decisiones en la universidad (como el Consejo Superior o Comités Directivos) reconocen el APS como un objetivo educacional esencial para la universidad, pero no han desarrollado políticas oficiales.	Los directorios o comités que toman las decisiones en la universidad (como el Consejo Superior o Comités Directivos) reconocen el APS como un objetivo educacional esencial para la universidad, y han desarrollado políticas oficiales.	
Equipo de trabajo	No hay un equipo de trabajo o profesores de la universidad que tengan como primera responsabilidad el impulsar e institucionalizar el	Existe un número apropiado de personas en el equipo de trabajo, dentro de la universidad, que comprenden completamente el APS y que poseen cargos apropiados desde los cuales puedan	La universidad contrata y financia un número apropiado de personal permanente que entienden el APS y que poseen cargos apropiados que pueden influir en el impulso e	

	APS.	influnciar el impulso y la institucionalización del APS dentro de la universidad; sin embargo, su involucramiento es temporal o financiado a través de fondos de corto plazo o externos.	institucionalización de APS en la universidad.	
Financiamiento	Las actividades de APS en la universidad son financiadas, principalmente, por “recursos blandos” (fondos a corto plazo) de fuentes externas a la universidad.	Las actividades de APS universitarias son financiadas tanto por “recursos blandos” (fondos a corto plazo) externos a la universidad, como por “recursos fuertes” de la universidad.	Las actividades de APS universitarias son financiadas por “recursos fuertes” de la universidad.	
Apoyo administrativo	Los líderes administrativos de la universidad poseen poco o nulo entendimiento acerca del APS, confundiendo frecuentemente con otros esfuerzos hechos por la universidad, tales como voluntariado o programas de prácticas de servicio.	Los líderes administrativos de la universidad poseen un claro entendimiento acerca del APS, pero hacen poco para que el APS se visibilice y se vuelva una parte importante de la universidad.	Los líderes administrativos de la universidad entienden y apoyan el APS, y cooperan activamente para visibilizar el APS y hacerlo una parte importante del quehacer universitario.	
Apoyo de las facultades o carreras	Pocas facultades o carreras, si es que alguna, reconocen al APS como una parte de sus programas académicos formales.	Varias facultades o carreras ofrecen oportunidades y cursos de APS, pero estas oportunidades no son parte del programa formal del departamento o no son financiados con fondos propios.	Un elevado número de departamentos dan oportunidades de APS, que son parte formal del programa académico y son principalmente financiados por la misma escuela.	
Evaluación	No existen esfuerzos organizados que engloben la totalidad de la universidad, que busquen sistematizar el número de actividades de APS que se están realizando	Ha sido propuesta una iniciativa para sistematizar el número y la calidad de las actividades de APS para ser desarrollada en la universidad.	Un esfuerzo sistemático y vigente se está desarrollando para hacer un seguimiento y sistematización del número y de la calidad de las actividades de APS que se están desarrollando en la universidad.	

Figura 6: Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del APS en educación superior. Fuente: Furco, A. (2008). *Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje Servicio en la Educación Superior* (Revisión 2003). Un Proyecto de Campus Compact en la Universidad de Brown. Traducido al Español por Sebastián Zulueta, Pontificia Universidad Católica de Chile. Mimeo

La rúbrica elaborada por Furco está plateada para que el profesorado la conteste y para que sea una herramienta de reflexión y mejora continua. Destacamos la posibilidad matizar o comentar los elementos al final de cada categoría. Como la rúbrica anterior, el instrumento es más bien largo y algunos niveles, al incorporar a los anteriores son, inevitablemente, repetitivos.

Las herramientas que se focalizan en un solo elemento dan la oportunidad de concretar y desarrollar cada una de las dimensiones. En este caso vemos como la institucionalización tiene que ver con la visión y la misión de la universidad pero también se concreta en apoyos, maneras organizativas y acciones concretas. Es destacable ver cómo, a pesar de que la rúbrica está pensada para que la responda el profesorado, se tiene en cuenta la participación del estudiantado. Se tiene también en cuenta el papel de las entidades sociales, especialmente desde el punto de vista de establecer relaciones, redes y acuerdos con la institución formadora. Esta es una herramienta con finalidad reflexiva y para facilitar las mejoras, no tiene un carácter fiscalizador.

2.6.5. Resumen de las herramientas analizadas

En general, hemos visto que las herramientas que quieren evaluar proyectos de aprendizaje servicio de manera general son descriptivas pero menos concretas que las que sólo evalúan un elemento. Es interesante plantear un espacio donde el evaluador pueda concretar y contextualizar el instrumento con el que trabaja.

Veamos en el siguiente cuadro, las fortalezas y las debilidades de cada herramienta. También valoramos si inciden en los elementos de calidad descritos al principio de este apartado: la definición del aprendizaje y el servicio; la intensidad y la duración, los aspectos cognitivamente exigentes (reflexión); la relación con la comunidad; la sostenibilidad del proyecto; el aprendizaje ético y ciudadano; la institucionalización de los proyectos; la evaluación del proyecto; y la participación de los estudiantes.

Vemos como la definición clara del aprendizaje servicio, la reflexión, el aprendizaje ético y la participación están presentes en casi todas las herramientas presentadas mientras otros aspectos solamente se destacan en una, como el caso de la intensidad y la duración.

Herramienta	Fortalezas	Debilidades	Elementos de calidad que destaca
Herramienta de evaluación de la calidad <i>STEM Service Learning Project</i>	<ul style="list-style-type: none"> - permite una evaluación global - es gubernamental - sencilla y completa - muy ágil de contestar 	<ul style="list-style-type: none"> - no se especifica quién debe contestar el cuestionario - cabe un nivel de subjetividad importante en la respuesta de uno u otro nivel 	<ul style="list-style-type: none"> la definición del aprendizaje y el servicio la intensidad y la duración los aspectos cognitivamente exigentes (reflexión) la relación con la comunidad el aprendizaje ético y ciudadano la participación de los estudiantes
Seven elements of High Quality Service-learning	<ul style="list-style-type: none"> - permite una evaluación global - clara y concreta - ágil de contestar - descriptiva - incluye la complejidad de la educación superior 	<ul style="list-style-type: none"> - no se especifica quién debe contestar el cuestionario - es un listado - no tiene en cuenta la interdisciplinariedad 	<ul style="list-style-type: none"> la definición del aprendizaje y el servicio los aspectos cognitivamente exigentes (reflexión) la relación con la comunidad el aprendizaje ético y ciudadano la evaluación del proyecto la participación de los estudiantes.
Desarrollo de competencias éticas del los alumnos del Tecnológico de Monterrey	<ul style="list-style-type: none"> - es específica - minimiza la subjetividad - facilita la reflexión - propone un camino de mejoras 	<ul style="list-style-type: none"> - no se especifica quien debe contestar la rúbrica - trabaja solamente una competencia 	<ul style="list-style-type: none"> el aprendizaje ético y ciudadano la relación con la comunidad (desde el punto de vista ético) los aspectos cognitivamente exigentes

		<ul style="list-style-type: none"> - su contestación no es rápida - los niveles resultan repetitivos porque incluyen al anterior 	(reflexión) (desde el punto de vista ético)
Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del APS en la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> - es específica - especifica quien debe contestar el cuestionario - muy completa - clara y descriptiva - minimiza la subjetividad - herramienta de reflexión y mejora - tiene espacio para las observaciones - se concibe para evaluar a cualquier institución - no buscar fiscalizar, sino facilitar propuestas de mejora 	<ul style="list-style-type: none"> - su contestación no es rápida - trabaja un único aspecto - los niveles resultan repetitivos porque incluyen a los anteriores 	<ul style="list-style-type: none"> la institucionalización de los proyectos la definición del aprendizaje y el servicio (en cuanto institucionalización) la relación con la comunidad (en cuanto institucionalización) la participación de los estudiantes (en cuanto institucionalización)

Tabla 9. Resumen de las herramientas analizadas. Fuente: Elaboración propia

3 . Evaluación educativa

A continuación, vamos a ver cómo entendemos la evaluación de las prácticas educativas, cómo nos acercamos a la realidad para evaluarla. En primer lugar, veremos en qué consiste y qué tener en cuenta en la evaluación de programas. A continuación, nos centraremos en dos características claves: la evaluación formativa como oportunidad de reflexión y la evaluación para la mejora y finalmente, qué son las rúbricas y cómo construirlas.

3.1. La evaluación de proyectos

Todos los proyectos, sean educativos o no, persiguen uno o diversos objetivos, se componen de una serie de actividades planificadas, tienen unos recursos determinados y una limitación temporal. Así, los elementos clave de un proyecto son los objetivos, que están directamente relacionados con los resultados esperados, las actividades, el tiempo, los recursos y los diferentes actores que intervienen en él.

Tal y como hemos visto anteriormente, los proyectos se dividen en tres grandes fases: la planificación, la implementación y la evaluación. La evaluación es una parte muy importante del proceso de enseñanza aprendizaje y, por tanto, de la actividad docente. Hay que considerarlo como un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, ya que, por un lado, debe servir como guía de lo que se debe aprender, y por otro, porque debe llevar a la reflexión para la mejora del proceso (Zabalza, 2001).

Analizar el valor de la evaluación significa también diferenciarlo del seguimiento.

Entendemos la evaluación como "la valoración, a partir de criterios y de referencias preespecificadas, de la información recogida sistemáticamente para facilitar la toma de decisiones de mejora" (Adaptado de Pérez Juste, 2006, 32).

La evaluación de un proyecto no es más que el análisis de sus resultados y los efectos de la intervención, durante o una vez realizada la implementación, con el objetivo de aprender de la experiencia. La evaluación puede ser entendida como una fase del ciclo del proyecto y como una actividad que está presente a lo largo de todo el proyecto. Nosotros lo vamos a entender de esta última manera. También es un mecanismo de aprendizaje de los errores, de los éxitos, de los errores y los aciertos, para mejorar en la planificación y gestión global del proyecto. Sin duda, vamos a entender la evaluación como un mecanismo de mejora de futuras propuestas.

La evaluación es el momento en el que deben de analizar si se han alcanzado los objetivos que se habían propuesto. A su vez, como los objetivos nacen de una determinada necesidad, y en el caso de los proyectos de aprendizaje servicio, una necesidad social real, se trata también de analizar si ésta ha sido cubierta. Es decir, si en la planificación, buscamos una necesidad, planteamos unos objetivos como proyecto y obtenemos unos resultados de éste, la evaluación nos propone el camino de vuelta, de los resultados hasta los objetivos y las necesidades (Simó, 2013).

El proceso de evaluación requiere necesariamente ser planificado y valorar cuándo, qué, quién y cómo se evaluará. El peso de la evaluación puede recaer en unos determinados aspectos o en ciertos actores según el momento del proyecto. Por ejemplo, puede haber un momento de autoevaluación por parte de los alumnos solamente al final del proyecto y en cambio que la entidad evalúe los aprendizajes de los participantes durante la implementación de éste.

A lo largo del desarrollo del proceso también se llevará a cabo su seguimiento de éste. El proceso de seguimiento es un poco diferente al de la evaluación. El seguimiento es la revisión continua durante la implementación del proyecto para asegurar que las actividades se ejecuten de forma adecuada, en el calendario previsto y con los recursos necesarios. El seguimiento no deja de ser el análisis y la recopilación sistemática de información a medida que avanza el proyecto con el objetivo de mejorar su eficacia y su efectividad (Calderón, 2008).

El seguimiento del proyecto se basa en objetivos establecidos y actividades previstas durante el trabajo de planificación. El seguimiento permite detectar disfunciones o pequeños problemas a solucionar durante la misma implementación del proyecto. Como vemos, el seguimiento tiene sobre todo una función interna del propio proyecto ya que nos permite tener cierto control de la gestión y del proyecto como un continuum.

Para hacer un seguimiento en profundidad deberemos tener en cuenta y establecer algunos indicadores para ello. Una vez tengamos claro de qué aspectos queremos hacer seguimiento deberemos recopilar la información relacionada con nuestros indicadores, analizarla y darle el uso necesario para mantener la planificación y los objetivos previstos. Como veremos más adelante, el seguimiento es un aspecto fundamental para el buen desarrollo de los proyectos.

La evaluación, tal como hemos definido anteriormente, es la comparación de los impactos reales, de los resultados del proyecto con los objetivos planificados. El objetivo principal de la evaluación es percibir un cambio entre el momento inicial y el final, ver los cambios o mejoras que se han llevado a cabo. La evaluación consiste en

hacer un análisis de lo que estaba previsto hacer, lo que se ha conseguido y cómo se ha hecho. La evaluación puede detectar cuestiones de carácter general y con efectos más globales que no hayan ido bien.

La evaluación tiene un carácter más formativo y valorativo ya que implica el estudio de objetivos globales y específicos que se quieran conseguir. La evaluación está dirigida a valorar el grado de alcance de los objetivos conseguidos, sus puntos de impacto. La evaluación también puede ser una estrategia de la institución o del proyecto para valorar su funcionamiento (Simó, 2013).

A pesar que el seguimiento y la evaluación tienen la misma orientación para aprender a partir de aquello que se ha ido estableciendo y fijándose en la eficacia, la eficiencia y el impacto, no son lo mismo. El seguimiento fija su foco de atención en el progreso del proyecto mientras la evaluación tiene una visión más global sobre las necesidades y los efectos finales.

La evaluación y el seguimiento son instrumentos que nos ayudaran a identificar los problemas y sus causas a lo largo de todo el proyecto; también nos pueden sugerir posibles soluciones; nos pueden ayudar a reflexionar sobre estrategias generales del proyecto y de la institución; nos fuerzan a plantear y explicitar los objetivos del proyecto, ver hacia donde queremos ir y cómo se llegará hasta allí; ambos procesos también nos proporcionan información para comprender las cuestiones determinantes del proyecto; también nos pueden animar a actuar sobre esta información (Calderón, 2008).

Ambos procesos se pueden entender como una investigación en sí misma. En nuestro caso, la investigación educativa de la que hablaremos en los siguientes puntos. También podemos entender estos procesos como servicio de mejora, un análisis que se ofrece a los participantes para que introduzcan cambios en su propuesta. Finalmente, ambos procesos son una valoración de un objeto de estudio, el proyecto, que tienen en cuenta informaciones diversas y criterios de referencia.

A continuación veremos qué *modalidades de evaluación* encontramos según los ejes: cuándo, quien, qué relación hay entre el evaluado y el evaluador, qué evaluamos y cómo. En la siguiente tabla vemos el resumen que a continuación desarrollaremos.

Según el momento que se hace la evaluación	Evaluación inicial
	Evaluación formativa
	Evaluación sumativa
Según la posición institucional desde donde	Evaluación externa
	Evaluación interna (incluyendo la autoevaluación)

se hace la evaluación	
Según la relación del evaluador con aquello evaluado	Distante, participativa, cooperativa, capacitadora o empoderadora
Según los objetivos de la evaluación	Evaluación de necesidades
	Evaluación de diseño
	Evaluación de producto
Según el diseño metodológico de la evaluación	Diseño experimental
	Diseño cuasi- experimental
	Diseño no experimental
	Metodologías cuantitativas
	Metodologías cualitativas

Tabla 10. Modalidades de evaluación. Fuente: Elaboración propia

Según el *momento* en que se realiza la evaluación se puede considerar inicial, formativa o sumativa. La evaluación inicial es aquella que se realiza antes de empezar el proyecto, tiene una utilidad de diagnóstico para analizar el punto de partida. La evaluación formativa, también llamada de proceso o seguimiento se considera una evaluación focalizada en el proceso, es continuada y de seguimiento. Este tipo de evaluación tiene como objetivo ayudar en la ejecución del proyecto, en su funcionamiento y modificarlo si se considera necesario. Este tipo de evaluación implica la obtención de datos de manera rigurosa durante el desarrollo del proceso para tener conocimientos precisos para tomar decisiones. Llevar a cabo la evaluación formativa es necesario tener la evaluación presente durante todo el proyecto. Este tipo de evaluación en la mayoría de proyectos se realiza por agentes internos. La evaluación sumativa, también llamada de resultados, es un tipo de evaluación que se lleva al final del proceso, es una evaluación de producto. Este tipo de evaluación tiene como objetivo principal valorar el éxito del proyecto, para valorar si se debería repetir y qué cambios de deben establecer. La evaluación sumativa también implica obtener los datos de procesos ya finalizados, de manera precisa y valorable. A menudo, es el tipo de evaluación que pueden llevar a cabo agentes externos que se contratan para evaluar un programa determinado (Alvira, 1991).

Según la posición institucional desde *donde se hace la evaluación*, ésta puede ser interna o externa. Si las personas que desarrollan el programa tienen también el rol de evaluadores, se considera una autoevaluación. Si la evaluación se hace entre iguales o grupos de iguales, se denomina coevaluación. En caso que desde la organización,

desde dentro se realice la evaluación, ésta será interna y en el caso que se contrate a alguien, será externa. A veces, la posición se puede combinar llevando a cabo una parte de la evaluación de manera interna y otra externa. En este caso es importante que según el objeto de estudio y la finalidad de la evaluación se valore cuál es la mejor opción en cuanto a la relación entre el evaluador y los responsables del proyecto a evaluar.

Según la *relación del evaluador* con el objeto evaluado, la evaluación puede ser distante, cuando no hay relación entre uno y otro, el evaluador tiene una mirada lejana del objeto de estudio. La evaluación participativa implica que las personas que llevan a cabo el programa se encuentran activamente involucradas en todas las etapas del proceso de evaluación. El éxito de una evaluación participativa depende en gran medida de la experiencia y de la habilidades del coordinador de la evaluación quién es responsable del diseño y la ejecución de ésta (Aubel, 2000). La evaluación cooperativa, implica a un conjunto de personas cuya participación activa en las distintas fases del proceso mejoraría el desarrollo de éste y de sus resultados (Villardón y Yániz, 2004). Finalmente, si hablamos de evaluación capacitadora vemos que en las teorías de evaluación de programas, la autoevaluación, se han vinculado con los procesos de empoderamiento, donde el evaluador y el objeto evaluado tienen gran cercanía. En este caso, el evaluador y el objeto evaluado tienen un papel decisivo de participación y aprendizaje de formas de organización para la autogestión del proyecto evaluado (Castro y Llanes, 2005).

A continuación, veamos un gráfico representando la evaluación según la distancia entre el evaluador y el objeto evaluado.

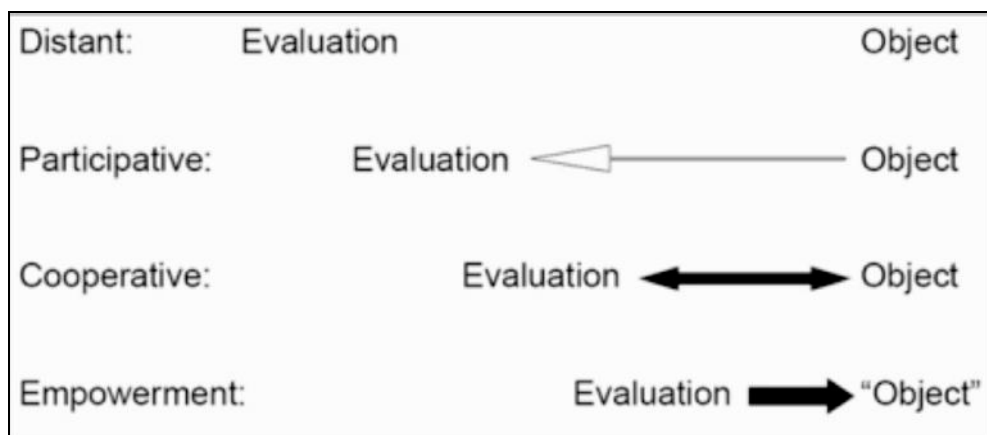


Figura. 7. La evaluación según la distancia entre evaluador y objeto evaluado. Fuente: Weiss, C.H. (1997), "Theory-based evaluation: past, present and future", *New Directions for Program Evaluation*, 76, pp. 41-55

Según *los objetivos de la evaluación* encontraremos la evaluación de necesidades es un proceso sistemático que permite establecer prioridades y tomar decisiones sobre las metas y los objetivos. Es un tipo de evaluación que forma parte de la planificación

porque hace un análisis antes de intervenir como proyecto. La evaluación de diseño y valoración de la evaluabilidad tiene que ver con valorar si un programa es o no es evaluable en sí mismo. Esta evaluación mostrará si la formulación del proyecto, su diseño y su implementación hacen que éste sea evaluado.

Se considera la evaluabilidad de programas como la medida en que un determinado programa puede ser evaluado, lo cual, depende en buena parte de hasta qué punto ha sido planificado así como hasta qué punto pueden existir barreras que dificulten la evaluación. En todo caso, la evaluación de la evaluabilidad puede ser considerada como un prerrequisito de la evaluación” (Fernández-Ballesteros, 1995, p. 71). También, la evaluación de la evaluabilidad intenta de un modo sistemático describir los objetivos, la lógica y las actividades que constituyen un programa para analizar su plausibilidad, viabilidad y adecuación para una evaluación más estructurada (...) (Alvira, 1991, p.52). Como vemos, para que un programa sea evaluable debe de cumplir tres condiciones: en primer lugar, debe de tener unos objetivos claramente definidos y medibles. En segundo lugar, el modelo de intervención que se propone en el programa debe contar con una lógica interna que justifique esperar que la intervención produzca unos resultados determinados. Y en tercer lugar, las actividades que se deriven también deben ser coherentes con el programa y los resultados esperados.

La evaluación de producto tiene que ver con analizar la eficacia, eficiencia y efectividad en los resultados del proyecto. La eficacia tiene que ver al alcance de los objetivos propuestos inicialmente, un programa será eficaz si consigue los objetivos iniciales. La eficiencia del programa se refiere a la relación entre los medios y los recursos utilizados con los efectos conseguidos. Y la efectividad se refiere al hecho que un programa consiga unos efectos positivos, independientemente de si éstos estaban inicialmente previstos.

Según el *diseño metodológico* de la evaluación, ésta puede ser: de diseño experimental, de diseño cuasi- experimental, de diseño no experimental, con metodologías cuantitativas o metodologías cualitativas. A continuación veremos estos conceptos, que tienen que ver con el paradigma, o la forma de concebir la realidad (positivista, humanístico y crítico); con el método o las tácticas de investigación; con el diseño de la evaluación, los pasos prácticos; y con las técnicas o instrumentos utilizados.

3.2. La evaluación en la investigación educativa

La investigación evaluativa se ha convertido en un parte importante de la actividad investigadora, sobre todo en las ciencias sociales y en la educación en particular. Ciertamente, nos vemos obligados a analizar, valorar y mejorar las políticas educativas, los programas, los planes y los sistemas para dar cada vez mayor calidad y de manera más ajustada al contexto actual. La evaluación se establece como una estrategia de cambio social para optimizar las propuestas, las acciones y la toma de decisiones (Escudero, 2011).

Cuando nos planteamos bajo qué paradigma vamos a entender la investigación evaluativa, qué conjunto de valores, postulados, normas y formas de comprender y percibir la investigación, encontramos tres grandes líneas. En primer lugar, el paradigma empírico analítico de base positivista y, en segundo y tercer lugar, el paradigma humanístico-interpretativo, con base fenomenológica y el paradigma crítico, basado en la orientación al cambio social.

En el paradigma humanístico las investigaciones suelen hacerse en escenarios naturales y se abordan aspectos subjetivos. Las técnicas de recogida de información suelen ser las entrevistas en profundidad y la observación participante. El tercer paradigma mantiene una flexibilidad importante en cuanto a la metodología, integrando métodos cuantitativos, cualitativos y análisis históricos.

Los aspectos que caracterizan cada uno de los paradigmas son las dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas. La dimensión ontológica se refiere a la naturaleza de la realidad: en el positivismo, existe una realidad social fuera de la mente de los sujetos; en el paradigma humanístico, la realidad es una construcción social múltiple; y en el paradigma crítico se acepta un realismo crítico. La dimensión epistemológica se refiere a la relación entre el investigador y lo cognoscible: en el positivismo, se admite la separación entre lo conocido y el conocedor en una relación neutral; en el humanismo, se parte de una subjetividad interactiva donde el investigador y lo investigado se unen en una entidad; y en el paradigma crítico, la posición es subjetivista puesto que está marcada por la ideología. La dimensión metodológica se refiere al proceso que sigue el investigador para descubrir lo investigado: en el positivismo, hay una intervención intervencionista; el paradigma humanista se focaliza en los procesos sociales de construcción y elaboración; y la crítica, es participativa porque los investigadores y los participantes se implican en el proceso de investigación (Escudero, 2011).

En nuestro caso nos acercaremos a la realidad educativa desde el segundo y tercer paradigma ya que actualmente se busca en la medida que sea posible la

complementariedad paradigmática. Veamos a continuación un cuadro resumen de las características:

	Paradigma positivista	Paradigma humanístico	Paradigma crítico
Naturaleza de la realidad	Existe una realidad social objetiva	La realidad es una construcción social	Existe un realismo crítico
Fundamentación epistemológica	Positivismo lógico	Construccionismo social	Orientación al cambio social
Lugar de la investigación	Situaciones creadas especialmente para la investigación	Situaciones reales y naturales	Situaciones reales y naturales y creadas
Datos empleados	Cuantitativos	Cualitativos	Cualitativos y cuantitativos

Tabla 11. Resumen paradigmas de investigación. Fuente: Elaboración propia

El enfoque de evaluación se refiere a la manera como nos acercamos a la realidad educativa para evaluarla y consideramos que si la realidad educativa es compleja y aborda temas muy distintos debemos acercarnos desde la diversidad y la complementariedad de enfoques. Así, veremos que se apuesta por la flexibilidad y diversidad en el uso de metodologías y técnicas de investigación (Cronbach, 1975, Soltis, 1984 y otros citados en Escudero, 2011).

Dentro de la corriente de pensamiento de base crítica aparece el paradigma pragmático de naturaleza híbrida entre los paradigmas positivista y humanístico (Fishman, 1991, en Escudero 2011) y que enmarca la realidad conceptual y metodológica de la investigación evaluativa de forma adecuada (Escudero, 2011, p. 27). Se intenta dar respuesta a cuestiones complejas, ofrecer soluciones a problemas concretos desde una posición pragmática y contextualista, es decir, se orienta hacia que los programas y los planes funcionen bien dentro de un contexto real particular.

La investigación evaluativa se encuadra en un contexto de cambio social (Escudero, 2011), sirve para facilitar la toma de decisiones y favorecer así los procesos de cambio. Además, Weiss (1983 y 1987) hace hincapié en el entorno político de la investigación evaluativa ya que los planes o programas que se evalúan no dejan de ser propuestas de decisión política. Además, la evaluación se hace para ayudar en la toma de decisiones y por lo tanto también se considera que está en terreno político. Finalmente, el autor también destaca que la evaluación tiene un sentido político en sí mismo ya que toma posturas políticas implícitas en la naturaleza de los programas, en la legitimidad de sus objetivos, etc. Es por ello que la institucionalización de los programas como los de aprendizaje servicio merecerá un espacio determinado.

Escudero (2011, p.38) define la investigación evaluativa como

“un tipo de investigación aplicada, que incide sobre objetos sociales, sistemas, planes, programas, participantes, instituciones, agentes, recursos, etc., que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios y estándares científicos rigurosos múltiples, externos e internos, con la obligación de sugerir acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como planificación, mejora, certificación, acreditación, fiscalización, diagnóstico, reforma, penalización, incentívación, etc.”

Así, la investigación evaluativa es un tipo de investigación aplicada que incide en objetos de estudios muy diversos, prácticos y concretos y también más conceptuales. Se estudian prácticas relevantes para la toma de decisiones políticas como los planes de estudios o los programas transversales. Es un tipo de evaluación transversal que conecta diversos niveles de las prácticas y propuestas educativas, lo que la hace importante y global. Además, recordemos que tiene un objetivo de practicidad y es propositiva con mejoras y cambios. Con todo, la investigación evaluativa nos sirve en la demanda de las evidencias del éxito de las estrategias y propuestas educativas.

La investigación evaluativa la entendemos también como un acompañante en todo el proceso educativo. La evaluación nos acompaña desde el diseño, la planificación, el desarrollo, las reflexiones finales y la toma de decisiones hacia la mejora. No imaginamos un proceso que sólo incida en el momento final, ni que sea externo al proceso educativo, al contrario, forma parte de él, lo matiza, lo moldea y lo corrige, siempre que sea necesario.

3.3. La evaluación propositiva para la mejora y como oportunidad de reflexión

Tal y como hemos ido viendo, entendemos la evaluación como aquella que centra su intervención en los procesos de mejora y trata de incidir en ellos. Consideramos así que la evaluación tiene una función formativa, que tiene por objeto observar, acompañar y analizar los procesos y resultado de las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación, en su vertiente formativa, debiera de ser orientadora, reguladora y motivadora para el objeto y los sujetos evaluados. La evaluación se considera una estrategia de mejora y también puede servir para ir orientando los procesos, los objetivos y las metas. La evaluación tiene en cuenta la ruta y los logros, en definitiva, la trayectoria de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así, de carácter procesual y continua, porque permite orientar las prácticas de manera permanente.

La evaluación, con estas características, suele identificarse con la formación continua porque permite obtener información sobre los procesos. Permite perfeccionar procesos y resultados de las propuestas de enseñanza aprendizaje. Es así como esta evaluación es siempre aplicada, es e invita a la reflexión sobre la práctica pedagógica. Como una de las consecuencias del proceso evaluativo se debe proporcionar elementos de juicio suficientes para adoptar decisiones con garantía y rigor.

Los instrumentos de evaluación pueden ser recursos para la reflexión y el aprendizaje. La evaluación debe permitir reflexionar sobre el rendimiento y el impacto. El proceso de reflexión se puede hacer de manera individual y/o grupal y en los diferentes momentos del proceso educativo: antes, durante y al final. Es interesante que la reflexión nos pueda acercar hacia la autoevaluación del propio proceso del aprendizaje de los estudiantes o del proceso de diseño y planificación por parte del profesorado o los responsables del programa o plan evaluado.

La reflexión debe permitir ajustar los procesos de manera personal, con lo que los ajustes pueden ser tan personalizados como sea posible. Las acciones que se deriven de este proceso de reflexión deben ser fruto del compromiso compartido.

Estamos considerando también que la evaluación es un proceso interactivo, cooperativo y reflexivo del aprendizaje que permite comprender, analizar e interpretar los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Blanco, 1994). En todo caso, la evaluación debe servir para la mejora de las estrategias y las propuestas de enseñanza aprendizaje. Es un proceso permanente y reflexivo que se debe de apoyar en evidencias.

Es una característica propia del paradigma crítico que está orientado al cambio social. En nuestro caso, nos queremos acercar a la realidad educativa para transformarla, para aportar posibles mejoras, para dar pistas para avanzar en las realidades educativas complejas.

Si nos encontramos en un contexto cambiante, la comunidad educativa necesitará instrumentos, reflexiones o indicaciones para orientar los cambios y la toma de decisiones de los responsables que diseñan y llevan a cabo las propuestas educativas.

En este contexto complejo, la evaluación también puede tener un componente político. Puede devenir herramienta política para la toma de decisiones en las políticas educativas. Es una mirada institucional de la evaluación que puede ayudar a los responsables políticos a apoyar, impulsar, cambiar, mejorar o eliminar ciertos programas o planes institucionales. Debería ser una herramienta para tomar decisiones educativas a nivel institucional.

En la evaluación creemos que se deben establecer de manera conjunta los procedimientos y las estrategias de mejora. Es decir, que la evaluación de las estrategias educativas lleve directamente y proponga oportunidades de mejora.

3.4. La evaluación en los proyectos de aprendizaje servicio

Tal y como hemos dicho hasta ahora, la evaluación en los proyectos educativos nos va ofrecer información para comprenderlos, para saber qué pasa y dónde podemos mejorar. También nos ayudará al desarrollo de los procesos educativos, ayudándonos a concretar los objetivos, calendarizar las tareas y asignar o reasignar roles a los participantes. La evaluación en los proyectos de aprendizaje servicio también nos ayuda a analizar y valorar la utilidad del procedimiento, la adecuación de los resultados y la satisfacción de los resultados. La evaluación nos ayudará también en la mejora de la difusión del proyecto.

La evaluación en los proyectos de aprendizaje servicio se considera multifocal y se tiene en cuenta la dimensión pedagógica y la dimensión social de los proyectos de aprendizaje servicio. Así, se evaluarán los aprendizajes, cómo se ha llevado a cabo el servicio y la propia experiencia en general (Puig y otros, 2006).

En los proyectos de aprendizaje servicio, las evaluaciones más extendidas son aquellas que se refieren a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Furco, 2005). Sin embargo, prácticamente no hay evaluaciones del impacto en las entidades sociales o en otras dimensiones del proyecto (Tapia, 2006). En nuestro contexto destacamos la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de trabajo social de la Universitat de València (Escoda, 2013) en la que se aprecia que los estudiantes que han trabajado con aprendizaje servicio obtienen mejores resultados académicos que aquellos que trabajan con una metodología más tradicional. Como conclusión general, la autora afirma que el aprendizaje servicio es una metodología docente que favorece los buenos resultados académicos y que favorece preferentemente la adquisición de las competencias, destacadas en el Espacio Europeo de Educación Superior, tales como: las competencias para la ciudadanía y la transformación social; las competencias personales e interpersonales; las competencias para el pensamiento crítico; las competencias vocacionales y profesionales; y la competencia de aprendizaje académico.

También destacamos la evaluación sobre satisfacción de los estudiantes en los proyectos de aprendizaje servicio coordinada por Folgueras (2013). En esta segunda evaluación los resultados en cuanto satisfacción son muy positivos. La satisfacción que demuestra el estudiante viene dada, principalmente, porque percibe que ha aprendido

y ha tenido espacios para reflexionar sobre este aprendizaje. Han tenido la oportunidad de relacionar la teoría con la práctica. Además, los estudiantes son conscientes del valor social o educativo que tienen las acciones que están realizando, y esta conciencia les motiva y les hace valorar más su implicación en los mismos. Con tan pocas evaluaciones en nuestro contexto, la evaluación se visualiza como una necesidad comunitaria.

Si tenemos en cuenta los criterios más relevantes que hemos comentado anteriormente y los adaptamos a los proyectos de aprendizaje servicio vemos que podemos evaluar la pertinencia, viendo la adecuación de los objetivos del proyecto a los problemas o situaciones que trata de resolver o mejorar, y también si es adecuado en el contexto donde la propuesta se va a desarrollar. Podemos también evaluar la eficiencia de los proyectos de aprendizaje servicio, valorando si los recursos para alcanzar los objetivos son razonables. A lo largo de los años, hemos ido viendo como la mayoría de proyectos no necesitan una gran cantidad de recursos económicos para llevarse a cabo. En cambio, contar con recursos personales suficientes para buen desarrollo y acompañamiento del proyecto suele ser imprescindible. Si evaluamos la eficacia en los proyectos de aprendizaje servicio, nos fijaremos especialmente en los resultados obtenidos con los estudiantes. Los estudios de mejora de los aprendizajes dicen que los proyectos de aprendizaje servicio tienen impacto en el aprendizaje de los estudiantes, ya que lo hace más profundo y significativo (Furco, 2011, Keen y Hall, 2008; Liesa, 2009; Robinson y Torres, 2007).

Cuando en los proyectos de aprendizaje servicio evaluemos el impacto del proyecto, analizaremos y valoraremos los efectos en su entorno más amplio. Finalmente, será importante valorar la sostenibilidad que tienen los resultados del proyecto, es decir, que los beneficios que proporcione el proyecto continúen cuando esté se haya dado por terminado.

En el aprendizaje servicio el profesorado, los estudiantes y los responsables de las entidades pueden tener un papel en la evaluación. El profesorado podrá hacer dos tipos de evaluación: una con los estudiantes y otra que debe de hacer el profesorado y los responsables del proyecto en las entidades. Con los estudiantes podemos hacer balance de los resultados del servicio para valorar cómo ha ido el compromiso que se ha adquirido con la comunidad, medir los resultados posibles, valorar condiciones que han ido surgiendo, etc. Se puede evaluar su desarrollo académico, su desarrollo cívico, la participación de los alumnos, el compromiso, el desarrollo vocacional (en caso de que haya sido objeto del proyecto), el desarrollo ético y moral, el desarrollo personal y social.

Con los estudiantes también se puede que dedicar un espacio y un tiempo a hacer una reflexión y un balance de los propios aprendizajes tanto de conceptos como de

procedimientos, habilidades y actitudes y valores. Es un momento de autoevaluación por parte de los estudiantes. Ya en la finalización del proyecto cabe un espacio para valorar qué posibilidades nos brinda el proyecto una vez finalizado, para valorar la proyección y las perspectivas de futuro (Puig y otros, 2006).

Además de evaluar el grupo y a cada estudiante, el profesorado debería dedicar un espacio a valorar el trabajo en red con las entidades, la evaluación de la experiencia en general y una autoevaluación de sus funciones y sus propuestas (Puig y otros, 2006). De las relaciones con la entidad, tenemos que tener en cuenta la cobertura de la necesidad, el seguimiento por parte del responsable de la entidad, el cumplimiento de las responsabilidades y roles asignados y la facilitación de recursos necesarios. En estas reflexiones generales sobre la experiencia no deberíamos obviar las voces de los responsables de las entidades, de los beneficiarios del servicio prestado ni de los estudiantes. Tener en cuenta a todos los participantes en un proyecto de este tipo supondrá mayor complejidad pero nos hará valorarlo de manera más holística y realista.

La evaluación en los proyectos de aprendizaje servicio se puede hacer a partir de múltiples instrumentos como cuestionarios, textos, memorias de campo, observaciones, entrevistas, debates, asambleas, reflexiones a partir de vídeos o fotografías.

3.5. Los instrumentos de evaluación: las rúbricas

Los instrumentos de evaluación son herramientas que utilizamos para recoger de forma organizada y sistemática la información que necesitamos. Así, son diferentes formatos de registro de información con características propias que sirven para recoger la información de aquello que debe de ser evaluado. Son herramientas destinadas a documentar el desempeño de una persona, verificar los resultados y evaluar el proceso y los productos de resultado. Todo ello, de acuerdo con una norma previamente definida en la que se establecen los criterios que permiten determinar si se es competente considerando las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores movilizados en el desarrollo de la propuesta (Alvira, 1991). Hay diferentes instrumentos de evaluación que se escogerán según los objetivos de la misma, por ejemplo: los portafolios de evidencias, las escalas de apreciación, los registros descriptivos, las guías de observación, los cuestionarios, encuestas, test, entrevistas y rúbricas.

Las rúbricas son un recurso para una evaluación integral y formativa (Conde y Pozuelo, 2007) porque tienen un carácter global y nos ayudan a ver hacia donde mejorar, hacia

donde caminar para evolucionar. Las rúbricas son también un instrumento de orientación y evaluación de la práctica educativa (Zazueta y Herrera, 2008). Estos instrumentos tienen especial interés para evaluar propuestas complejas y difíciles y en la educación superior, la evaluación de aprendizajes complejos tiene aun mayor importancia (Hawes, 2004).

La rúbrica se define como un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño. Se trata un conjunto de criterios y estándares, que se establecen mediante disposición de escalas, que son utilizadas para evaluar un nivel de desempeño o una tarea determinada (Simon, 2001). Habitualmente las rúbricas se utilizan para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de forma más objetiva y consistente. Las rúbricas se están utilizando para darle un valor más auténtico y real a las calificaciones habituales porque nos pueden servir para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante. El objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, ya que nos permite evaluar a su vez el proceso y el producto (Zazueta y Herrera, 2008).

La rúbrica permite que profesores, estudiantes y otros agentes implicados en el proceso, por igual, puedan evaluar criterios complejos, además de proveer un marco de autoevaluación, reflexión y revisión. Intenta conseguir una evaluación justa y acertada, fomentar la comprensión e indicar una manera de continuar con el aprendizaje. Además, si se comparte con todos los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje aumenta la transparencia en la evaluación del proceso.

La importancia de las rúbricas radica en que los criterios de las propuestas educativas se establezcan de forma clara y precisa y fundamenten los objetivos de aprendizaje. También deberemos asegurar de forma concreta el nivel que queremos alcanzar. Para el profesorado, y los que diseñen las propuestas educativas, las rúbricas pueden ayudar a mejorar la calidad de su enseñanza al enfatizar los detalles que se consideran más relevantes o pertinentes. Además, permite hacer una evaluación de proceso y resultado del proceso de aprendizaje. Para los estudiantes, o para el responsable de la evaluación, las rúbricas son una guía explícita para realizar el proyecto de acuerdo con las expectativas que se sugieren en los niveles más altos.

Zazueta y Herrera (2008) apuntan como ventajas de las rúbricas que para el profesorado son una herramienta poderosa para evaluar las propuestas de aprendizaje. También promueven expectativas de aprendizaje porque clarifican cuáles son los objetivos de la propuesta y cómo se pueden alcanzar. Además, hace que las personas que diseñan la rúbrica hagan un esfuerzo por especificar con criterios hacia dónde se quiere ir y se pueda documentar el proceso. También permite al profesorado describir cualitativamente los distintos niveles de logro que puede haber en la propuesta. Las rúbricas también dan información sobre la efectividad del proceso que se está llevando a cabo y ayuda a mantener presente los objetivos de aprendizaje o de

desempeño de la propuesta. Para el estudiante, las rúbricas se consideran ventajosas porque reducen la subjetividad en la evaluación. También permite que el estudiante evalúe y revise su trabajo a lo largo del proyecto que se evalúa. También proporciona retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que pueden mejorar, además, permite que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con los que serán evaluados. Para los estudiantes, el uso de las rúbricas promueve la responsabilidad y proporciona criterios específicos para medir y documentar su progreso.

Las rúbricas se utilizan para diversos tipos de propuestas o actividades de aprendizaje, así que en general vamos a encontrar rúbricas holísticas o globales que consideran la ejecución de los estudiantes como una totalidad (Moskal, 2000 citado en Zazueta y Herrera, 2008). El profesorado evalúa la totalidad del proceso sin juzgar por separado las partes que lo componen. Las rúbricas globales son acertadas cuando el desarrollo del proyecto no debe ser único, sino que pueden haber diversas posibilidades de llegar hasta él y diversos resultados satisfactorios. Los objetivos de los proyectos que se evalúan de manera global se centran en la calidad, el dominio y la comprensión general tanto del contenido específico como de las habilidades que incluyen la evaluación. También encontraremos rúbricas analíticas cuando el profesorado quiera evaluar por separado las diferentes partes del desarrollo del programa y posteriormente se sumen las diferentes calificaciones para obtener la calificación total. Este tipo de rúbricas tienen sentido cuando se propone un trabajo muy enfocado, para situaciones donde suele haber una única respuesta válida y en las que la creatividad de las soluciones no es muy importante. El proceso de evaluación es mucho más lento, ya que se evalúan diversos momentos del proceso de manera individual y se esto se lleva a cabo varias veces para al final, hacer un sumatorio global.

La construcción de una rúbrica

Antes de construir la rúbrica, debemos revisar detalladamente el contenido de la propuesta educativa que se va a hacer. También se deberá establecer con claridad el objeto que se va a evaluar sea una tarea, unas actividades o un comportamiento. Después nos debemos preguntar, cuál es el estándar, a partir de qué nivel vamos a considerar suficiente y aceptable el nivel de ejecución o desempeño observado en cada dimensión y describirlo. A continuación, se deben de describir los criterios o descriptores específicos, menores y mayores al estándar, que se van a utilizar para evaluar las dimensiones, asignando un nivel de ejecución determinado en cada caso. Se recomienda que una vez se tenga el criterio estándar o bien cuando se tenga la rúbrica diseñada, se someta al juicio de expertos. Estos expertos pueden ser profesores de la misma área o con conocimiento del objeto evaluado. La validación de la rúbrica, siempre que sea posible, se hará por consenso (Hawes, 2004).

Las rúbricas se presentan de forma gráfica, típicamente en una tabla. Se consideran más eficientes las rúbricas que consideran mejor esta alternativa que la basada en una lista de criterios (Hawes, 2004).

Al realizar la tabla, se ubicará en la fila horizontal superior, la escala de calidad, los niveles de clasificación. Es importante que esta escala sea precisa y diferencie los distintos grados que se pueden lograr. En la columna vertical de la izquierda, se ubican los elementos o dimensiones que se han seleccionado para evaluar y en las celdas centrales se describen de la forma más clara y precisa los criterios que se van a utilizar para evaluar las dimensiones. Estas descripciones explican las características de un trabajo o propuesta de excelente nivel a una de menos nivel, pasando por las variaciones que se consideren. La organización de los descriptores en orden de menor a mayor establece una direccionalidad en términos de dominio (Hawes, 2004).

En el gráfico siguiente se visualiza la ubicación de los elementos que acabamos de describir.

Escala de clasificación o niveles	
Aspectos a evaluar o dimensiones	Criterios o descriptores

Figura 8. Visualización de la rúbrica como una tabla. Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, las rúbricas consisten en establecer una escala descriptiva atendiendo a unos criterios establecidos previamente, según un sistema de categorías en los que se recogen claramente aquellos elementos susceptibles de ser evaluados y considerados como relevantes, de acuerdo a los objetivos formulados.

En general podemos considerar que las rúbricas son excelentes herramientas de evaluación. Nos facilitan evaluar el momento en el que se encuentran los estudiantes o el objeto evaluado y hacerlo con una visión formativa. Destacamos la precisión con las que las rúbricas son capaces de evaluar ya que si los criterios están bien descritos pueden ser considerablemente objetivas. Destacamos también la capacidad de aprendizaje que aportan las rúbricas, son una excelente herramienta para discutir, analizar y mejorar las prácticas que son evaluadas. Es interesante que el último nivel de las rúbricas aporten ideas concretas de hacia dónde ir o cómo mejorar la propuesta

que estamos evaluando. Destacamos todas estas fortalezas de las rúbricas aunque también consideramos que son herramientas complejas y difíciles de elaborar, si se quieren abordar temas amplios y con diversos puntos de vista.

4. A modo de síntesis

En este segundo capítulo hemos enmarcado los principales conceptos referentes de la investigación. Hemos visto que nuestra propuesta tiene sentido en una universidad que considere en sus pilares la formación de buenos profesionales y buenos ciudadanos. Una universidad que considere que el aprendizaje de valores ciudadanos forma parte de su misión. Nuestra propuesta también toma sentido en una universidad que considere la responsabilidad social de su institución como una verdadera implicación de ésta en la universidad.

En segundo lugar, hemos visto la fundamentación y las características del aprendizaje servicio para diferenciar esta estrategia de aprendizaje con otras propuestas sociales y académicas que se pueden llevar a cabo en la universidad. Hemos repasado el estado actual del tema en los diferentes países del mundo y hemos destacado algunas buenas prácticas de nuestro contexto.

En tercer lugar, hemos trabajado los aspectos que le dan calidad a las prácticas de aprendizaje servicio basándonos en el análisis de cuatro herramientas, dos que evalúan las propuestas de manera general y dos que se fijan en dos de los aspectos fundamentales, la institucionalización y el aprendizaje de competencias éticas y ciudadanas.

Finalmente, hemos repasado qué significa evaluar proyectos educativos, qué tipo de evaluaciones existen y hacia dónde queremos ir con la evaluación. También hemos visto en qué consiste el instrumento de la rúbrica, cómo se construye, sus fortalezas y debilidades.

Capítulo III

Metodología y diseño

En este capítulo expondremos la metodología y el diseño de la investigación. En primer lugar, vamos a ver cuál es la pregunta de investigación y las hipótesis de trabajo. Las fases de la investigación serán descritas minuciosamente incluyendo cómo se han recogido los datos, a través del análisis de documentos, las entrevistas en profundidad, las entrevistas informales, y los grupos de discusión. Así veremos cómo se ha ido elaborando el conocimiento, desde el análisis de discurso, a las categorías y la construcción del instrumento que se propone. También veremos cómo éste se ha validado por jueces expertos

1. Metodología y diseño de la investigación

1.1. Preguntas de la investigación

Tal como hemos expuesto en la presentación de la investigación nuestro punto de partida plantea estudiar qué caracteriza las propuestas de aprendizaje servicio de alta calidad en nuestro contexto en educación superior. Como hemos visto, hay estudios sobre los criterios de calidad en otros países pero no hay propuestas contextualizadas.

El estudio de los aspectos que dotan de calidad a una propuesta de aprendizaje servicio nos puede llevar a proponer una herramienta que permita evaluar y reflexionar sobre las propuestas y sus posibles mejoras.

La hipótesis de trabajo es que existen unas determinadas características específicas que dan calidad a las propuestas de aprendizaje servicio en educación superior. Consideramos que hay características que dan a las propuestas de aprendizaje servicio mayor calidad, que aportan un conocimiento mayor a los estudiantes, más denso y más complejo y transforman la realidad en una dirección y con unas condiciones más deseables. Las preguntas que queremos responder son:

¿Existen características que dan calidad a las propuestas de aprendizaje servicio en educación superior?

¿Hacia dónde considera el profesorado que tienen que ir las propuestas de aprendizaje servicio cualitativamente hablando?

La segunda hipótesis es que es posible proponer una herramienta de evaluación y reflexión sobre la calidad de las propuestas de aprendizaje servicio en educación superior. Consideramos que si podemos averiguar las características que dotan de mayor calidad a las propuestas de aprendizaje servicio, podremos evaluarla a través de

un instrumento que nos permita hacerlo de forma sistemática y ordenada. En este sentido, la pregunta que nos planteamos responder es:

¿Es posible proponer una herramienta de evaluación y reflexión sobre la calidad de las propuestas de aprendizaje servicio?

Así, nuestro objetivo es estudiar qué criterios dan calidad a las propuestas de aprendizaje servicio en educación superior en nuestro contexto y proponer una herramienta que a la vez que sea evaluativa apunte posibles mejoras deseables e integrables para la comunidad educativa.

A partir de los objetivos y las preguntas de investigación a continuación presentemos el diseño de la misma.

1.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación supone “el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, para dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio” (Bisquerra, 2004, p.120).

En este capítulo expondremos el enfoque, el método, los instrumentos de recogida de información y el proceso del análisis de datos obtenidos. La investigación tiene un carácter cualitativo, el método es no experimental y los instrumentos de recogida de información han sido el análisis de documentos, las entrevistas, las entrevistas informales y los grupos de discusión. En las próximas páginas desarrollaremos estos aspectos.

El paradigma de estudio se sitúa entre el interpretativo y el transformador o crítico. El objetivo de la investigación es, de manera general, comprender los fenómenos, en este caso el aprendizaje servicio en educación superior. La relación entre el investigador y el objeto de investigación se caracteriza por ser interactiva. Se lleva a cabo, una investigación cualitativa, en buena parte inductiva y se considera la teoría fundamentada. La investigación también se sitúa en el paradigma crítico que introduce principios ideológicos que apuntan a la transformación de las relaciones sociales. Así, se hace énfasis en la relación de la ciencia con la sociedad. Una de las funciones principales de la investigación según este paradigma será la de transformar la sociedad (Escudero, 2011).

El diseño de la investigación se ha desarrollado en tres fases. En la primera fase, el marco teórico donde se ha desarrollado una aproximación conceptual y contextual del aprendizaje servicio en educación superior en el que se han analizado buenas prácticas

de aprendizaje servicio en la universidad y se han realizado entrevistas informales donde se ha valorado la relevancia y pertinencia de la investigación. En la segunda fase, se contempla la recogida de información y el análisis, se han realizado entrevistas semiestructuradas a informantes claves y grupos de discusión. Se ha analizado la información recogida de las diferentes fuentes. En la tercera fase se ha construido la rúbrica, se han realizado algunas entrevistas informales como contraste para valorar el interés del instrumento y se ha pedido a expertos que revisen la herramienta construida.

A continuación, vemos un esquema del diseño de la investigación:

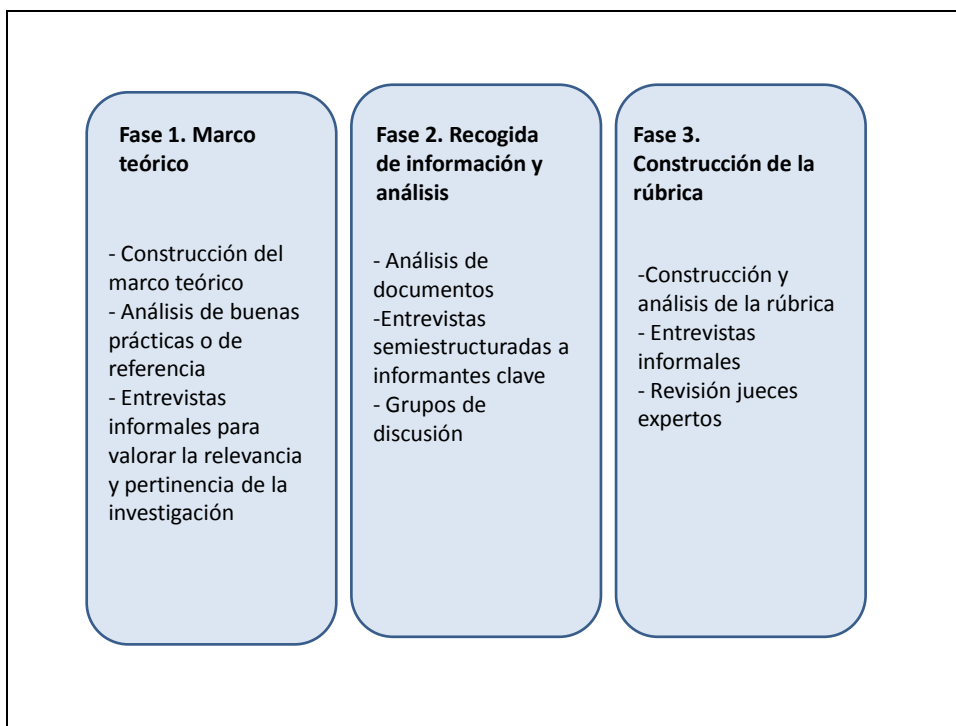


Figura 9. El diseño de la investigación.

Hemos trabajado con una metodología cualitativa que se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios agentes sociales. La investigación cualitativa intenta entender los fenómenos desde dentro, haciendo una inmersión en las situación y en el fenómeno estudiado. En este tipo de investigación, para referirse a las personas investigadas, se usa el término participantes o informantes, para explicitar que existe una interacción con ellos. El contacto directo con los participantes, el cara a cara, es un rasgo predominante en este tipo de investigaciones, sea cual sea el problema o la pregunta que se plantee. El enfoque de investigación de esta metodología se caracteriza por ser *holístico* porque estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla en variables. Por ser *inductivo* porque las categorías, patrones e interpretaciones se

construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas. También se caracteriza por ser *idiográfico* porque se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales, dejando las explicaciones de leyes generales. El proceso de investigación es interactivo, progresivo y flexible. Las estrategias de investigación están al servicio del investigador y no a la inversa. La recogida de la información se realiza a través de estrategias interactivas como las entrevistas, la observación participante o los grupos de discusión (Latorre y otros, 1996, p. 197 y siguientes).

Se señalan (Maykut y Morehouse, 1994) algunas características principales como que el foco de investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo; que el diseño es emergente, porque se elabora sobre la información recogida; que el muestreo es intencional, ya que se apoya en criterios internos; que la recogida de datos tiene lugar en situaciones naturales; que se enfatiza el papel del investigador como instrumento principal de la investigación; que los métodos de recogida de información son de naturaleza interactiva; que el análisis de datos es básicamente inductivo; y que el informe de investigación sigue el modelo de estudio de casos.

2. Recogida de la información

La recogida de información es el proceso organizado para obtener información a partir de fuentes diversas (De Ketele y Roegiers, 1995, p. 17).

El acceso a la información ha sido muy natural ya que la mayoría de informantes clave son personas con las que tenemos cierta relación laboral³⁸. Son relaciones muy fluidas y todas las personas se han mostrado muy dispuestas y contentas de colaborar con la investigación. Es cierto también que todas ellas han considerado y expresado la utilidad de la propuesta de estudio, de avanzar en la evaluación de las prácticas de aprendizaje servicio en educación superior. Por nuestra parte, hemos sido flexibles en el lugar y las fechas de encuentro en las entrevistas y hemos intentado proponer también buenas condiciones para llevar a cabo los grupos de discusión.

2.1. Análisis de documentos

Se trata de una estrategia de recogida de información sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos relacionados con el trabajo que se realiza.

³⁸ Coordinar el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei nos supone tener contacto con profesorado de todos los niveles que lleva a cabo o quiere impulsar proyectos de aprendizaje servicio.

Una de sus virtudes es que proporciona gran cantidad de información de manera retrospectiva.

Los documentos que hemos analizado pueden dividirse en diferentes grupos: en un primer grupo, los *documentos oficiales* que son registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuentes de información (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995). Dentro de los materiales oficiales se distingue el material interno y externo. El primero hace referencia a los documentos de los que dispone una institución y el segundo a los documentos que una institución usa para comunicarse con el exterior. Así, hemos consultado, documentos estatales de muy diversa índole como el Estatuto del Estudiante o el Plan Horizonte 2020 de la Universitat de Barcelona u otros más internos como programas de asignaturas o diseño de los grados. El segundo grupo de documentos son los *documentos públicos* que son escritos públicos sin carácter oficial como materiales que el profesorado usa en sus aulas, relatos de experiencias publicadas. Finalmente, los *documentos personales* como es el caso de los relatos en primera persona donde se describen experiencias y creencias propias (Plummer, 1989 en Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995). En este sentido, hemos podido leer algunos diarios de campo de los alumnos asistentes a la asignatura de "Liderazgo para el desarrollo social" de los alumnos del TEC de Monterrey.

El análisis de documentos nos ha permitido profundizar y analizar buenas prácticas de aprendizaje servicio. Como documento público, analizamos las experiencias premiadas en los Premios Presidenciales del año 2004³⁹. Son prácticas premiadas por el Ministerio de Educación argentino y CLAYSS. Este análisis nos permitió empezar a valorar aspectos de calidad de las prácticas de aprendizaje servicio en educación superior. Podemos considerar que estos los Premios Presidenciales de Argentina se han convertido en un referente de buenas prácticas educativas que, de manera bianual, hasta el año 2010, se dedican a educación superior.

En estos premios y en la mayoría de bibliografía de Argentina se consideran las propuestas de universidades y de institutos de formación, lo que correspondería a los ciclos formativos superiores en nuestro sistema educativo. Es por esta razón por la que, como veremos más adelante, recogimos la voz de dos experiencias de ciclos formativos de grado superior en las entrevistas.

Analizamos veintidós premios o menciones especiales de estudios muy diversos como arquitectura, humanidades, odontología, veterinaria, derecho o ciencias agrarias. Las prácticas son de universidades públicas y privadas de toda Argentina. También hemos estudiado institutos de formación profesional ya que diversos estudios relacionados con la educación tienen esta categoría. De este análisis de destaca, sobre todo, la

³⁹ Se puede descargar una publicación completa de los premios en la web del Ministerio de Educación en Argentina <http://www.me.gov.ar/edusol/archivopublicaciones.html> (Última consulta: enero 2014)

importancia de la coherencia entre el aprendizaje y el servicio, que el primero sea curricular y cuente con una evaluación bien definida. También destaca la institucionalización de las buenas prácticas, teniendo buena parte de ellas apoyos de reconocimiento o de recursos. En cambio, no toma tanta importancia la duración que resulta variable según las propuestas en muchas ocasiones.

Estas prácticas se analizaron con el objetivo de reflexionar sobre las características más destacadas de las buenas prácticas de aprendizaje servicio. El análisis de estos documentos nos dio pie a empezar a valorar algunas categorías y a descartar otras que no parecían tan destacadas en nuestro contexto educativo.

Se analizaron las prácticas siguientes:

1. Práctica Educativa Solidaria de la Facultad de Arquitectura (Universidad Católica de Córdoba);
2. El perfil profesional de la Educación Física: los planes de extensión a la comunidad en la residencia pedagógica no escolar (Rosario, Santa Fe);
3. La voz del pueblo indígena. Facultad de Humanidades. (Universidad Nacional de Salta (Tartagal));
4. BIN, un programa de los alumnos de Medicina contra las muertes infantiles por hambre (Universidad Nacional de Tucumán);
5. Odontología Preventiva y Social. Facultad de Odontología. (Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires);
6. Abriendo puertas. (Escuela Normal Superior Núm. 2 Provincial Núm. 35 “Juan María Gutiérrez”. Rosario, Santa Fe);
7. Pasantías socio educativas con pequeños productores familiares y minifundistas. (Facultad de Agronomía y Veterinaria. Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba));
8. Desarrollo de una estrategia de comercialización de excedentes producidos por los beneficiarios del programa Pro-Huerta. (Facultad de Agronomía y Veterinaria. Universidad Nacional de Río Cuarto);
9. Intervención socio comunitaria para el apoyo escolar (Instituto de Formación Docente “José Manuel Estrada”. Corrientes);
10. Proyecto de detección y prevención de factores de riesgo en el anciano (Escuela de Medicina. Universidad Nacional del Comahue, Río Negro);

11. Educación en sala de espera en Centros Periféricos de Salud (Instituto Universitario Italiano de Rosario, Santa Fe);
12. Agua para todos y para todo (Facultad Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires);
13. Programa de asistencia técnica y capacitación en autoproducción de alimentos en el partido de Berisso (Facultad CC. Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de la Plata (Buenos Aires);
14. Consultorio jurídico. Patrocinio Letrado, mediación y servicio social gratuito (Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires);
15. Compromiso joven (Universidad de San Andrés. Buenos Aires);
16. Construir para mejorar el futuro (Instituto Provincial de Educación Superior. Sede Río Gallegos, Santa Cruz);
17. Lugareños olvidados. Problemática de la Hidatidosis en Cumbres y Valles Calchaquíes (Instituto San Miguel de San Miguel de Tucumán, Tucumán);
18. La Andariega, una mochila itinerante para buscar lectores (Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. Buenos Aires);
19. Promoción personal y comunitaria de jóvenes y adultos de la Reserva Bosques del Telteca (Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza);
20. Programa Integral e Integrado para la salud comunitaria y alimentaria (Universidad Nacional de Entre Ríos –Sede Gualeguaychú (Entre Ríos);
21. Prevención de anemia por déficit de hierro en familias vulnerables (Universidad Nacional de Entre Ríos –Sede Gualeguaychú);
22. Yo aprendo, tú aprendes (Instituto de Formación Docente Núm. 30. Esperanza, Santa Fe).

Este primer análisis fue descriptivo y consideramos los elementos que se proporcionaban desde la organización. Veremos también más adelante como algunos de los elementos no encajan en nuestro contexto educativo y es por ello que hemos decidido no incluirlos. A continuación, vemos un ejemplo de práctica analizada y el resto los encontramos en el anexo (Documento 1, p. 2 y siguientes del anexo):

Práctica Educativa Solidaria de la Facultad de Arquitectura Universidad Católica de Córdoba		
Estudios	Técnicos	Arquitectura
Localización	Urbana 1.267.521 habitantes	Córdoba
Descripción de la actividad		Después del diagnóstico de necesidades que hace la propia comunidad a partir de una propuesta de la universidad se ponen en marcha proyectos adecuadas a las mismas. Según el proyecto los alumnos se ocupan del diseño y de la asistencia técnica en los procesos de autoconstrucción, relevan mejoras realizadas con microcréditos, elaboran documentación técnica y presupuesto para mejoras urbanas.
Objetivos del aprendizaje		Generar un ámbito de enseñanza-aprendizaje en el que los docentes y los alumnos estén en contacto con la realidad social. Elaborar estrategias de solución desde la investigación hacia la comunidad. Favorecer la formación interdisciplinaria como solución a problemáticas sociales complejas. Incentivar el compromiso profesional en la realidad existente.
Objetivos del servicio	Servicio de atención a personas y colectivos cercanos con necesidades concretas. Acción directa	Según el proyecto. Mejora de la calidad urbanística de los solicitantes de la ayuda a través de, por ejemplo, diseñar participativamente y contribuir con asistencia técnica en los procesos de autoconstrucción, relevar las mejoras realizadas con microcréditos, o elaborar documentación técnica, presupuestos,...
Protagonistas	A partir 2º año	Alumnos que hayan terminado el segundo curso de carrera
Duración/intensidad	Según proyecto	Según proyecto
Instituciones implicadas	Privado (ap)- Público(servicio)	Universidad Católica de Córdoba (privada) Instituto de Asistencia a la Comunidad. Organizaciones barriales, comunidades o instituciones de bajos recursos del medio cordobés.
Apoyo institucional	Sí. En gestión	Sí, en gestión
Actividad obligatoria	No	No. Prácticas curriculares optativas
Evaluación del aprendizaje	Evaluación continua Evaluación individual con participación (est-	Se hace una evaluación continua junto a los docentes a medida que surgen las dificultades pero no de una manera general o sistemática

	prof)	
Evaluación del programa	Evaluación continua grupal de los estudiantes Evaluación final (est-prof) Evaluación final individual de estudiantes	Se implementan talleres grupales en los que se ponen en común las diferentes experiencias para evaluar el impacto social y educativo. Además se han establecido evaluaciones al final de cada práctica complementadas con instancias de monitoreo docente a lo largo del desarrollo de las prácticas. Todo ello se complementa con una encuesta a los alumnos.

Tabla 12. Ejemplo de práctica analizada. Fuente: Elaboración propia

Además de la experiencias, el análisis de documentos ha incluido la revisión de herramientas de evaluación de la calidad de las propuestas de aprendizaje servicio en otros países tal y como hemos explicado en el marco teórico. Se ha revisado: la herramienta de evaluación de la calidad *STEM Service Learning Project* (Departamento de educación de California); los siete elementos de alta calidad del aprendizaje servicio (Universidad de Stanford, California); la rúbrica de Desarrollo de competencias éticas del los alumnos del Tecnológico de Monterrey (México); y la rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del APS en la educación superior.

También numerosos documentos de las propuestas del profesorado que han complementado la información de las entrevistas: programaciones, evaluaciones internas, documentos elaborados por el estudiantado, etc. Por ejemplo, en varias de las entrevistas, el profesorado nos facilitó actividades y programaciones que habían trabajado en el aula, también algunos escritos que habían realizado para presentar sus proyectos, ya fuera con carácter interno al resto de profesorado o para algún congreso o encuentro de intercambio de experiencias.

En general, el análisis de estos documentos ha tenido la finalidad de conceptualizar las buenas prácticas así como profundizar en las mismas. Los resultados del análisis de estos documentos han sido presentados, mayoritariamente, en el marco teórico de esta investigación.

2.2. La entrevista

En este apartado vamos a sintetizar las características de la entrevista en el proceso de investigación.

La entrevista es una estrategia de recogida de información propia de la metodología cualitativa que permite obtener información exhaustiva de las actitudes, valores, creencias, opiniones, etc. de las personas entrevistadas. La entrevista es una técnica de recogida de datos que consiste en un encuentro cara a cara y un intercambio oral dirigidos a la comprensión de aspectos y situaciones diversas de la realidad que se

describen e interpretan a través de las propias palabras del entrevistado o entrevistada. En nuestro caso ha resultado ser una buena manera de acercarse a la realidad a investigar (Latorre y otros, 1996).

De este modo, la entrevista es una oportunidad para acercarnos, preguntar y compartir con los entrevistados temas próximos a la investigación. En las entrevistas también se visualizan y se hacen conscientes temas que pueden pasar sin identificar o sin reflexionar incluso por sus protagonistas. Las entrevistas en profundidad implican intrínsecamente el hecho de preguntar, buscar detalles, pedir aclaraciones y, de este modo, entrar cada vez más en la comprensión de la realidad a investigar.

Las entrevistas pueden ser más o menos estructuradas según lo requieran los objetivos de la investigación. Este aspecto está relacionado con el carácter preestablecido de las preguntas y la posibilidad que se da al entrevistado de contestar entre un número más o menos limitado de categorías de respuesta (Latorre y otros, 1996). Las entrevistas en profundidad como las que hemos llevado a cabo se caracterizan por su apertura y flexibilidad. En este caso, el guión que orienta las entrevistas es un instrumento que marca aquellas áreas, categorías o aspectos en los que el investigador quiere profundizar a través de la investigación.

Planificación de la entrevista

En el momento de planificar la entrevista se tienen en cuenta aspectos como qué preguntar; cómo hacerlo; la duración de la sesión; el escenario de la entrevista; el momento más adecuado de realizar la entrevista, etc.

En la planificación de la entrevista tendremos que tener en cuenta los objetivos de la investigación. Siempre que sea posible, hace falta que sean el máximo de claros y concretos para que la entrevista o entrevistas permitan su logro. Por ello, al inicio de la entrevista, hemos de empezar presentado los objetivos de la investigación a las personas que se va a entrevistar. Por eso es útil que el investigador se prepare una breve presentación en la que plantee los motivos e intenciones de la investigación; el respeto y el anonimato que merece cualquier persona, centro o entidad por su participación en la investigación; la posibilidad de dar la palabra final en cualquier de los usos que se puedan hacer de la información recogida; la participación en los beneficios que puedan derivarse de ésta; y, finalmente, la propia logística de las entrevistas. En este último punto, es importante que se dé al entrevistado o entrevistada la oportunidad de escoger el lugar y el momento del encuentro.

En nuestro caso, planteamos entrevistas semiestructuradas con el objetivo de conocer: en primer lugar, propuestas de aprendizaje servicio reconocidas como propuestas de calidad; en segundo lugar, estrategias de mejora y crecimiento cualitativo de las propuestas; y en tercer lugar, límites, potencialidades y dificultades de las propuestas y su desarrollo.

En cuanto al muestreo de personas a entrevistar, la entrevista puede ser individual, en grupo o con varios grupos a la vez; además, se puede optar entre el muestreo aleatorio y el de opinión. En el muestreo aleatorio se escogen los sujetos a entrevistar al azar, procurando que sean el máximo de representativos sobre el tema que se pretende estudiar. En el muestreo de opinión el investigador elige los sujetos a entrevistar porque los considera lo que se ha denominado “informantes clave”, es decir, expertos en el tema o figuras particularmente interesantes por su experiencia en el núcleo de la investigación (Latorre y otros, 1996). Los informantes clave son individuos que tienen acceso a la información, son personas reflexivas y dispuestas a cooperar directamente en la investigación. En definitiva, los informantes clave se convierten en fuentes primarias de información a lo largo de la investigación. En nuestra investigación hemos escogido a informantes clave, expertos en la materia y personas que han reflexionado acerca del tema que nos ocupa. Además, hemos aprovechado para profundizar en temas en los que los entrevistados eran referentes o habían estudiado específicamente. Por ejemplo, entrevistando a una persona con responsabilidad política en su universidad, hicimos especial hincapié en la institucionalización. Cabe tener en cuenta también que la mayoría de entrevistas han sido individuales excepto en un caso que la directora de un centro nos pidió que la entrevista fuera con el equipo responsable de los proyectos de aprendizaje servicio.

En relación a la preparación de las preguntas, es necesario tener en cuenta el contenido, naturaleza de las preguntas y la organización, la secuencia y la formulación de las mismas. Prever el contenido y la naturaleza de las preguntas que se utilizarán a lo largo de la entrevista supone plantearse qué tipo de cuestiones se pretende formular, el orden y el nivel de detalle. En este sentido, el investigador puede usar preguntas directas o indirectas, abiertas o cerradas, según sea necesario en cada caso. Además, en ocasiones, al investigador le puede interesar que el entrevistado conozca previamente los temas que se tratarán durante el encuentro. En este caso, hay que dar instrucciones el máximo de claras que le permitan reunir la información necesaria y preparar la entrevista (Robles, 2001).

Por otro lado, la organización, la secuencia y la formulación de las preguntas puede influir directamente en el clima que se cree a lo largo de la entrevista y en el posterior logro de sus objetivos. De la misma manera, el desarrollo de la entrevista puede modificar la organización preestablecida. Resulta importante destinar una primera parte de la sesión a introducir la entrevista, describir el sistema y las razones de la selección de la persona entrevistada y explicar el funcionamiento de las entrevistas, en caso de que sea necesario. A continuación, se acostumbra a empezar la entrevista por preguntas descriptivas, que ayudan a crear un clima tranquilo y acogedor, para avanzar y profundizar en el tema central que nos ocupa y acabar la entrevista con preguntas que permitan recuperar un clima distendido y relajado. En todo el proceso es el entrevistador el que guía y orienta la entrevista. Es importante que el investigador

controle la situación y no pierda de vista los objetivos de su investigación. La formulación de las preguntas también es otro elemento fundamental a la vez de planificar el desarrollo de la entrevista ya que en cierta manera el cómo se pregunta condiciona la respuesta.

En nuestro caso hicimos las entrevistas semiestructuradas con el objetivo de conocer con detalle las experiencias de aprendizaje servicio que los expertos habían llevado a cabo, el proceso y las dificultades que habían tenido, la organización y los aspectos que ellos consideraban que le daban calidad a su buena práctica. Buscábamos saber, según sus responsables, qué aspectos dan calidad a experiencias reconocidas como buenas prácticas. También, para profundizar y identificar algunos temas concretos, hicimos algunas preguntas sobre temas que habíamos ido estudiando y que nos parecía interesante su parecer, en caso de que no salieran espontáneamente en la conversación.

En las entrevistas partimos de las experiencias de los entrevistados y poco a poco planteamos preguntas de mayor nivel de reflexión. La idea era que los entrevistados pudieran sentirse cómodos con la temática y pudieran entrar poco a poco. En el anexo podemos encontrar un esquema de la entrevista semiestructurada (documento "Guión de la entrevista semiestructurada" p. 39 del anexo). Como puede observarse apuntamos, de manera orientativa, temas relevantes o de interés bajo cada pregunta para hacer hincapié en estos temas si no surgían de manera espontánea. En todo caso, eran listas abiertas que nos servían como apoyo para no descuidar ningún aspecto relevante pero no suponían listas cerradas o preguntas específicas.

Así, por ejemplo:

2. ¿Qué cambios ha supuesto para vosotros, para el profesorado?
2.1. ¿Qué cambios habéis introducido en vuestra docencia?
2.2. ¿Qué dificultades o resistencias habéis encontrado?
Organización del profesorado Mayor/menor trabajo en equipo Dedicación Trabajo en red con otras entidades Actividades de aula (reflexión) que se proponen

Tabla 13. Ejemplo preguntas y temas de la entrevista semiestructurada.

Los informantes clave han sido profesores de educación superior que han sido responsables de propuestas de aprendizaje servicio pero que también han reflexionado sobre ello, han sido impulsores y se han implicado más allá de su propio proyecto. Hemos seleccionado a personas que llevan a cabo experiencias consolidadas, han publicado, en la mayoría de casos, algunos textos en los que reflejan su reflexión sobre las estrategias educativas.

Además de las experiencias universitarias y las reflexiones de su profesorado, quisimos recoger la voz de los responsables de dos experiencias que se llevan a cabo en ciclos formativos de educación superior. Quisimos ver si sus preocupaciones y sus reflexiones iban por el mismo camino que en el caso del profesorado universitario. Además, cabe destacar, que mucha de la literatura consultada, especialmente la de Latinoamérica, considera en un mismo bloque los ciclos formativos de educación superior y la universidad.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre mayo y julio de 2011 en dos periodos: en primer lugar, se hicieron algunas entrevistas que ayudaron a matizar algunos aspectos de las siguientes y nos ayudaron a comprobar si cumplían el objetivo de la investigación. En segundo lugar, otro bloque en el que se incorporaban algunas preguntas que hacían referencia a las entrevistas de primer bloque y nos ayudaron a matizar algunas aportaciones. Esto nos permitió ahondar en todos los temas y añadir algunos aspectos que los informantes nos hacían destacar. Los grupos de discusión se intercalaron entre uno y otro bloque de entrevistas.

En la siguiente tabla describimos algunas características relevantes de los informantes y la entrevista que se les hizo.

En la segunda columna de la tabla, encontraremos el ámbito de conocimiento, en la tercera el tipo de universidad en la que trabajan, en la cuarta, las características personales de edad y género. En la quinta columna la relación que los informantes tienen con el aprendizaje servicio: Tiene responsabilidad académica o experiencia en política universitaria/ Es su ámbito de investigación y estudio/ Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio/ Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio. En la última columna se explicita el tipo de entrevista, individual o grupal, y la fecha de realización. En la tabla se identifican a los informantes con un número para mantener la confidencialidad de los datos de las personas que han sido entrevistadas.

Informante	Ámbito de conocimiento	Tipo de Universidad o centro educativo	Características personales	Relación con el aprendizaje servicio	Tipo de entrevista. Fecha de realización
1	Educación (Pedagogía)	Pública	Hombre de más de 55 años	Tiene responsabilidad académica o experiencia en política universitaria Es su ámbito de investigación y estudio Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio	Individual 05/05/2011

				Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio	
2	Salud (Enfermería)	Pública	Mujer de más de 55 años	Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio	Individual 17/05/2011
3	Educación (CCFF GS Infantil)	Concertada	3 mujeres de entre 35 y 45 años	Tiene responsabilidad académica o experiencia en política universitaria Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio	Grupal 09/06/2011
4	Ingeniería (Ingeniería industriales y de telecomunicación)	Pública	Hombre de más de entre 45 y 55 años	Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio	Individual 17/06/2011
5	Social (Derecho)	Pública	Mujer de más de entre 35 y 45	Tiene responsabilidad académica o experiencia en política universitaria Es su ámbito de investigación y estudio Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio	Individual 30/05/2011
6	Salud (Nutrición y CCFF GS)	Pública	Hombre entre 35 y 45 años	Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio	Individual 13/07/2011
7	Social (Periodismo)	Pública	Hombre entre 35 y 45 años	Es su ámbito de investigación y estudio Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio	Individual 30/05/2011

Tabla 14. Resumen características informantes clave en las entrevistas.

Desarrollo de la entrevista

En el desarrollo de la entrevista es cuando se ponen en marcha todos los elementos que se han descrito en su planificación -los objetivos de la investigación, el muestreo y las preguntas. También es importante crear un clima cordial y asegurar el registro de las respuestas.

La entrevista tiene que perseguir, desde el primer momento, la creación de un espacio de empatía que motive y favorezca la participación rica del entrevistado. Durante el tiempo de la entrevista es importante escuchar activamente al entrevistado. También es importante establecer confianza y cooperación, reciprocidad e intercambio, aceptación mutua y relaciones positivas. En nuestro caso, este clima fue muy fácil de conseguir. En primer lugar, porque los entrevistados mostraron mucho interés en colaborar con la investigación pero también porque con algunos habíamos ya compartido algunos espacios de encuentro en relación al aprendizaje servicio y, por lo tanto, no eran personas totalmente desconocidas.

El modo de obtención y grabación de la información es el último elemento a tener en cuenta a la hora de prever el desarrollo de la entrevista. Grabar la entrevista permite reproducir el que en ella ha transcurrido sin tener que resumir ni interpretar y profundizando el máximo en la comprensión de su contenido. La grabación se complementa con las notas. En caso de que las entrevistas no se hayan grabado, las notas tienen que ser muy exhaustivas pero pueden reducirse a frases y palabras clave cuando se tiene la posibilidad de grabar la entrevista. Las notas tomadas durante la grabación pueden ayudar a formular y repensar las preguntas y a analizar después el contenido de la entrevista. De todos modos, es importante tener en cuenta que usar sistemas de grabación puede incomodar a las personas entrevistadas así que siempre hay que preguntar si se consiente su utilización. En nuestro caso, pudimos registrar todas las entrevistas y, como buscamos espacios tranquilos, el volumen fue óptimo. Finalmente, acostumbra a ser interesante transcribir la entrevista grabada a la vez de analizar la información recogida. Nosotros transcribimos todas las entrevistas.

Todas las entrevistas se desarrollaron con un clima tranquilo y amable. Los informantes se mostraron dispuestos a hablar con franqueza de la realidad de sus experiencias, también de las dificultades que habían ido encontrando. Es destacable, tal y como hemos dicho, el hecho que todos los informantes eran personas conocidas con los que por cuestiones de otras investigaciones o laborales habíamos ya hablado en alguna ocasión de aprendizaje servicio y de sus experiencias.

Las entrevistas se hicieron en castellano o catalán según la lengua en la que el entrevistado se sintiera más cómodo. El objetivo era que los entrevistados se sintieran relajados y que pudieran explicitar cualquier matiz que quisieran.

Validación de los datos

Una de las principales dificultades ante la entrevista como técnica de recogida de información es la validación de los datos. En referencia a esta dificultad diferentes autores proponen no conformarse con un único encuentro con el entrevistado o entrevistada. Además, el entrevistador tiene que estar atento y controlar la influencia de sus propias percepciones en las interpretaciones de la información recogida a lo largo de la entrevista. Hay que prever pues, un mecanismo y un tiempo para que el entrevistado valide aquello que el investigador ha recogido y elaborado. Una de las maneras más habituales de llevar a cabo este proceso es a través de la devolución y revisión del relato al informante por su apreciación.

En nuestro caso, como la mayoría de experiencias están documentadas hemos validado los datos con documentos que nos han facilitado los entrevistados o con publicaciones. A todos los entrevistados se les ha retornado su entrevista transcrita literalmente para que validaran el contenido de las mismas. Cabe destacar que ningún entrevistado hizo cambios significativos en su transcripción.

El entrevistador/a

Finalmente, nos gustaría mencionar algunos de los atributos personales que deberían de cultivar los investigadores que utilizan las entrevistas como técnica de recogida de información. El investigador debe mostrar tres actitudes: confianza, curiosidad y naturalidad (Robles, 2001). La creación de un clima agradable como contexto de la entrevista pasa por establecer un cierto nivel de *confianza* entre entrevistador y entrevistado. El investigador tiene que mostrar una actitud de interés, de escucha activa y de comprensión en la que el entrevistado no se sienta juzgado, reciba el respeto que se merece y que le es otorgado y se vea cada vez más motivado para expresarse en libertad. No se trata sólo de escuchar, sino también de transmitir ganas y dejar hablar. En definitiva, esto supone establecer una relación de simpatía, solidaridad y confidencialidad.

Nos podemos encontrar con informantes que estén bastante preocupados por el carácter evaluador del investigador y que por ello se muestren reticentes. Por eso, resulta primordial crear un clima de comodidad y confianza en el que se haga partícipe al informante del interés de la investigación y se lo predisponga a la colaboración. Además, resulta importante que el investigador muestre *curiosidad*, deseo de saber, ganas de escuchar pacientemente y de explorar el núcleo de su estudio. Dado que el principal objetivo de la entrevista es llegar a una máxima comprensión del asunto en cuestión, es importante permitir que la gente hable y estar atento a cualquier dato que se pueda convertir en información de interés para la investigación. La *naturalidad* también es una postura o actitud valorada en los entrevistadores a lo largo de una investigación. Naturalidad significa, en este caso, espontaneidad y respeto ante una

realidad en la que no se pretende interferir. Es precisamente por eso que las entrevistas acostumbran a tener una estructura bastante flexible. Así, facilitan la expresión con sinceridad y precisión del entrevistado. No debemos olvidar que ser natural supone también cierta prudencia, es decir, abandonar el rol de experto en el momento de acercarse a la realidad que se investiga. Mostrar verdaderas ganas de aprender y dejarse sorprender por aquello que se investiga resulta clave en este sentido.

Estos son algunos de las características que el entrevistador tiene que tener en cuenta en el momento de iniciar un proceso de investigación. A pesar de los tres son aspectos directamente relacionados con el carácter o la personal manera de ser de cada cual, es importante que el investigador los tenga presentes e intente cultivarlos y transmitirlos. Estos aspectos también determinan el valor y eficacia de esta técnica de recogida de datos.

Tal como dijimos anteriormente, el hecho de conocer personalmente a la mayoría de informantes nos ha permitido establecer con facilidad un trato cordial, amable y amigable.

2.3. Las entrevistas informales. Una mirada internacional

Hemos tenido la oportunidad de conversar en múltiples ocasiones con referentes del aprendizaje servicio. En una primera fase, estas entrevistas han tenido la finalidad de conocer temas de interés para la investigación en cuestiones de aprendizaje servicio así como ir conociendo aspectos de calidad de diversas experiencias de aprendizaje servicio. Hemos ido conversando sobre qué aspectos eran más relevantes en las propuestas de aprendizaje servicio para ser consideradas propuestas de alta calidad.

Así hemos podido validar la pertinencia del tema objeto de la investigación en función de informantes relevantes sobre su valor y relevancia de las posibles aportaciones a las propuestas de aprendizaje.

En una última fase, estas conversaciones nos han servido para contrastar algunas categorías o valorar algunos aspectos generales de la rúbrica. También para valorar el interés del instrumento.

El contenido de la entrevista informal no está claramente prefijado. Son entrevistas abiertas y flexibles que permiten adaptarse a las características de las personas entrevistadas. Por su parte, la persona entrevistada no sabe qué ocurrirá durante la entrevista ni cuáles serán las preguntas (Patton, 1987, citado en Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

Este tipo de entrevistas se caracterizan por ser muy espontáneas y seguir el transcurso natural de una conversación, de una interacción personal.

En nuestro caso, estas entrevistas no han sido grabadas sino que tomamos algunas notas en la conversación y al final las completábamos más tranquilamente. A menudo se planteaba a las personas entrevistadas: “nos gustaría explicar nuestra investigación para compartirla, para que nos ayudes a mejorarla, para comprender mejor cómo estáis trabajando algunos temas del aprendizaje servicio”. Son reflexiones que nos han ayudado mucho a tener una visión global de la calidad del aprendizaje servicio. También hemos podido comparar el trabajo que se ha hecho en este sentido en otros países del mundo.

Las entrevistas informales se han caracterizado por ser espacios con una carga emocional importante, han sido espacios que transmitían mucha motivación, gran generosidad y vitalidad. También han sido espacios de gran realismo y, en algún momento, de una cierta dureza. Parece que en este espacio el entrevistado entra en un diálogo relajado donde no teme exponer sus dudas, sus dificultades e incluso algunos miedos.

Se han llevado a cabo doce entrevistas informales a lo largo del proceso de investigación, aprovechando especialmente las estancias en el extranjero y las visitas de algunos especialistas a nuestra ciudad.

A continuación, exponemos las personas, las fechas y algunos de aspectos más relevantes que se compartieron. En este caso, dado que las informaciones que nos han ofrecido no son tan específicas ni se van a nombrar en el análisis de discurso, nos parece relevante poner el nombre de las personas y los temas generales de los que se trató en los encuentros informales.

Persona entrevistada y responsabilidad	Fechas	Cuestiones destacadas
Andrew Furco. profesor responsable del <i>Research Service Learning</i> en la Universidad de Berkeley, California (actualmente desarrolla su carrera profesional en la Universidad de Minnesota)	Estuvimos en la Universidad de Berkeley durante los meses de octubre, noviembre y parte de diciembre de 2007	La importancia de la evaluación. La importancia de tener instrumentos de evaluación adecuados al contexto. La institucionalización como aspecto clave en la calidad de los proyectos. Las dificultades y realidades de la institucionalización en Estados Unidos. El aprendizaje en el aprendizaje servicio. Realidades y dificultades.
Jarralynne Agee profesora de Psicología Afroamericana (<i>African American Studies</i>). Universidad de Berkeley, California	Octubre 2007	Las motivaciones de porqué hacer aprendizaje servicio

Jackie Schmidt-Posner, responsable del <i>Hass Center for Public Service (Stanford University)</i>	Octubre 2007	La estrategia de institucionalización del servicio comunitario en su universidad
Megan Voorhess, directora <i>Cal Coprs Public Service Center</i>	Octubre 2007	La participación de los estudiantes en el servicio comunitario
Miriam Molinar, profesora Departamento de Formación ética del TEC de Monterrey	Agosto 2008	La reflexión de los estudiantes. Instrumentos de reflexión después del servicio Características de los proyectos de alta calidad
Marisa Martín, directora de la Dirección de Investigación e Innovación Educativa Vicerrectoría Académica	Agosto 2008	La institucionalización. Estrategias para la implementación. Dificultades
Ernesto Benavides director de formación social del sistema, TEC Monterrey	Agosto 2008	La formación del profesorado como estrategia para el impulso y la institucionalización.
Martín Ontiveros, profesor Producción audiovisual del TEC de Monterrey	Agosto 2008	Aprendizajes significativos e innovadores. Aprendizajes vinculados al currículo
Selene Machorro, coordinadora de desarrollo comunitario del Campus Querétaro del TEC de Querétaro	Agosto 2008	La institucionalización y la formación para la sostenibilidad de los proyectos.
Javier García, coordinador Área de proyectos de Desarrollo Comunitario, Universidad de Monterrey	Agosto 2008	La participación de los estudiantes en el servicio comunitario
Michael Brugh, director de <i>California Department of Education I de CalServe Initiative</i>	27 octubre 2011	Instrumentos de evaluación. Sentido y significado.
Adriaan Vonk, asesor del Centro para el Desarrollo Social de Holanda, MOVISIE	27 Mayo 2011	La obligatoriedad de las propuestas de aprendizaje servicio. Limitaciones de la obligatoriedad. El papel y la importancia de las entidades en las propuestas de aprendizaje servicio. Recursos necesarios para la implementación real del aprendizaje servicio.

Tabla 15. Informantes expertos internacionales

Estas entrevistas informales nos han permitido tener una amplia visión del aprendizaje servicio en el mundo y los temas relevantes de esta estrategia. Tal como decíamos, en una primera fase, las entrevistas informales a expertos internacionales nos dieron la oportunidad de valorar temas relevantes en investigación, nos permitió valorar

pertinencia y relevancia del tema. En este caso, las entrevistas se llevaron a cabo durante las estancias en Estados Unidos y México. Sobre los temas que se destacaron, la evaluación se repitió en varias ocasiones como un tema en el que era oportuno avanzar y proponer herramientas para facilitarla. Países como Estados Unidos ya cuentan con algunos instrumentos de evaluación de proyectos, sin embargo, vimos la necesidad de contextualización de estos instrumentos. Las realidades y las trayectorias de implementación y enraizamiento de las propuestas de aprendizaje servicio son claramente territoriales. Si apostamos por implementar proyectos desde el territorio (Puig y Campo, 2011), debemos entender que la evaluación de éstos también debe ser lo más contextualizada posible. Nos planteamos un tipo de evaluación que permitiese dar pistas de mejora, que fuera por ella misma una oportunidad de mejorar los proyectos.

Consideramos que en nuestro contexto no hay instrumentos de evaluación de los proyectos en general y por eso consideramos la evaluación de la calidad de los proyectos tenía mucho sentido y era pertinente. En una segunda fase, cuando ya teníamos el instrumento construido, y aprovechando la visita a nuestra ciudad de algunos expertos internacionales pudimos contrastar la pertinencia y el interés de la aportación que plantea la investigación que fue corroborada por los expertos internacionales.

Los aspectos que dan calidad a los proyectos de aprendizaje servicio que se fueron repitiendo fueron: la institucionalización, los aprendizajes, la participación de los estudiantes y el papel y los recursos de las entidades. Además, se especificó en algunos de ellos como por ejemplo, sobre la institucionalización se destacaron qué estrategias seguir de organización y de formación, qué recursos debe priorizar la institución y se cuestionó la obligatoriedad de esta estrategia educativa. Sobre los aprendizajes se hizo hincapié en que fueran vinculados al currículum, que fueran innovadores y que se contaran con espacios de reflexión específicos.

De estos temas relevantes, veamos un mapa conceptual como resumen:

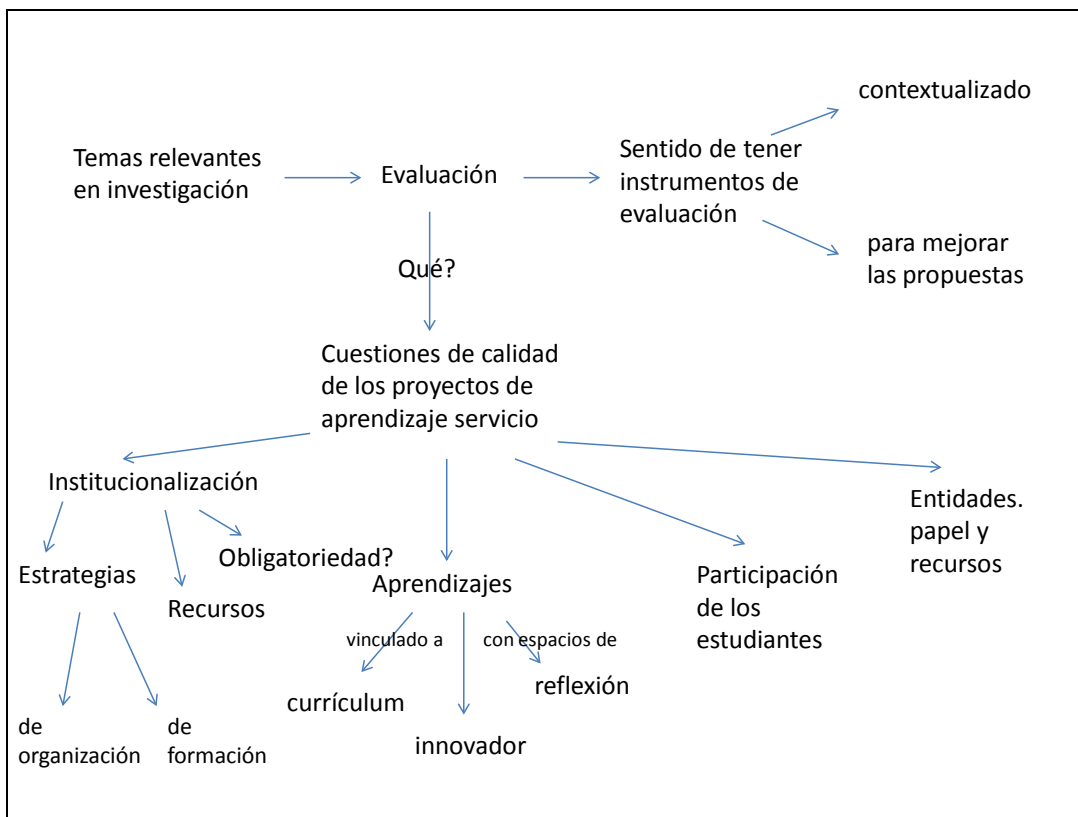


Figura 10. Temas relevantes en investigación sobre aprendizaje servicio, según los expertos. Fuente: Elaboración propia

2.4. Los grupos de discusión

El grupo de discusión es una técnica de recogida de datos propia de la investigación cualitativa que se define como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área de interés, en un ambiente permisivo y no directivo (Krueger, 1991, p. 24). El grupo de discusión se acerca a la realidad para comprenderla, pretender ser un espacio de reflexión y comprensión de procesos sociales. En este caso, la finalidad de los grupos de discusión ha sido reflexionar y crear discurso sobre lo que los protagonistas consideran aspectos de calidad de las prácticas de aprendizaje servicio. También se destacan las estrategias que los participantes han usado para incrementar la calidad de sus propuestas.

Consideramos que los grupos de discusión son una óptima manera de recoger información porque la conversación es una forma natural de construir y compartir conocimientos. Además de desarrolla de un ambiente cómodo de tiene que permitir la expresión libre de las diversas maneras de pensar sobre una realidad conocida y compartida. Las personas tienen una tendencia mayor a revelar cuestiones personales cuando el entorno es tranquilo y no enjuiciador (Krueger, 1991).

En los grupos de discusión el grupo construye un discurso a partir de la participación en un proceso de comprensión. La realidad se entiende desde dentro, el grupo comprende una realidad determinada (Medina y Santacruz, 2000). En la conversación se construye un discurso que deviene la materia prima para el análisis y la interpretación. El grupo produce un discurso a partir de tomar la palabra de manera alternativa produciendo un diálogo. Como resultado obtendremos un discurso con información general que podremos analizar (Callejo, 2001, p. 23). El material que se obtiene del grupo de discusión es un discurso verbal, del que se extraen los datos, que surgen de la misma conversación (Giner, 2005).

En los grupos de discusión el lenguaje no es un mero instrumento de comunicación, sino que es el campo de las mismas ideas, previamente organizadas para todo individuo humano como discurso. Es la manera de vincularse entre las personas, el vínculo social mismo (Peinado, 2002).

Por lo tanto, en los datos cualitativos que nos ofrece el grupo de discusión se incluyen las intervenciones de los participantes, pero principalmente se recoge el discurso construido a partir del diálogo. Nos referimos a un discurso que se elabora y se construye a partir de lo que se va dialogando, sin una conciencia por parte de los participantes pero con una percepción de convergencia o de divergencia en los puntos de vista -percepciones-, de comprensión o incomprensión de la propia postura – pensamientos- y de similitud o diferencia de sentimientos.

En la dinámica del grupo el investigador/moderador tiene que haber pensado mucho los objetivos que pretende, así como también las temáticas de las que quiere hablar y establecer la orden con el que las planteará. En su rol de moderador emplea preguntas abiertas escogidas previamente, estructuradas en forma de secuencia lógica y natural, que parecen espontáneas, pero que han sido elaboradas con mucho cuidado en el llamado guion de la entrevista.

El guion es una herramienta creada por y para el investigador con la que confirma que el grupo habla de las temáticas seleccionadas. Las preguntas son importantes pero, según nuestra experiencia, no tanto como los temas a los que se refieren. En nuestro caso, usamos un guión muy parecido al de las entrevistas.

Los grupos de discusión, como estrategia de recogida de datos tienen algunas limitaciones. El control es menor que en las técnicas individuales, pueden salir cuestiones incontroladas. El análisis de la información comporta más dificultad y los moderadores necesitan formación o experiencia. Se requiere también de un entorno facilitador, que de la sensación de una situación natural (Giner, 2005).

Planificación de los grupos de discusión

En el diseño del proceso determinamos los objetivos, a quien íbamos a invitar a los grupos y algunos aspectos generales. El objetivo principal de nuestros grupos de discusión era, tal como dijimos anteriormente, reflexionar sobre los aspectos de calidad de las prácticas de aprendizaje servicio. Queríamos que los participantes tuvieran un espacio de reflexión y construcción de indicadores de calidad, de establecer un cierto orden de importancia y de compartir las estrategias que habían seguido para dar mayor calidad a sus propuestas de aprendizaje servicio.

Se acepta que los participantes del grupo de discusión pueden oscilar entre cuatro y doce (Giner, 2005). Cuatro y doce son los números mínimos y máximos para garantizar una conversación entre todos los participantes, evitando que alguno de ellos no participe o que se formen subgrupos - podría pasar más fácilmente cuando el grupo es numeroso- pero también intentando garantizar diferentes perspectivas en las opiniones que se expresan. Además en el tamaño del grupo también tenemos que considerar que tiene que ser suficientemente pequeño para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y suficientemente grande para que exista diversidad en estos. De aquí que se considere que entre seis y diez personas serían los números ideales por los grupos de discusión. Todas las personas convocadas eran conocedoras del contenido que se proponía. Eran todos profesores universitarios con lo que comparten una cierta cultura de grupo, resulta un grupo natural donde todos se sienten cómodos para hablar, para compartir sus conocimientos y también sus dudas, sus dificultades. Por otro lado, conseguimos que dentro del grupo hubiera profesorado heterogéneo en cuanto a género, franjas de edad y también ámbito de conocimiento específico.

Para llevar a cabo esta tarea, convocamos dos grupos de discusión con profesorado universitario que implementa o ha implementado propuestas de aprendizaje servicio. En algún caso el profesorado tenía una vinculación de gestión más que de ejecución del proyecto. Algunas de las personas participantes tienen o han tenido cargos de gestión política en sus universidades y están procurando implementar políticas favorecedoras de las propuestas de aprendizaje servicio.

Convocamos el primer grupo de discusión en junio de 2011 cuando habíamos hecho algunas entrevistas pero todavía no todas. El contenido del primer grupo de discusión nos sirvió para triangular algunas informaciones de las entrevistas y hacer más hincapié en determinados aspectos en las siguientes. El segundo grupo de discusión lo convocamos en julio del mismo año y fue el último momento de recogida de datos. Si bien algunas de las personas participantes se conocían entre ellos no consideramos que antes existían alianzas entre ellos y sabemos que no habían hablado nunca de este tema en concreto. El primer grupo de discusión estuvo compuesto por diez personas y se llevó a cabo en un espacio de la Universidad de Barcelona. Cabe destacar que en

este grupo había bastantes personas de fuera de Catalunya que habían venido a las precisamente a las Jornadas de la red APS (U) celebradas la misma semana en Barcelona. En el grupo de discusión se encontraron personas de 9 universidades públicas diferentes y una universidad privada y tuvo lugar el día 17 de junio de 2011 con una duración aproximada de una hora y cuarenta minutos.

El segundo grupo de discusión se realizó en un espacio de la Fundació Jaume Bofill el 4 de julio de 2011 y tuvo una duración de una hora y treinta y cinco minutos. En este caso los cinco profesores que se encontraron eran de universidades catalanas (4 públicas y una privada) y con mucha experiencia en la temática. Fue un grupo en el que hubo un grado de reflexión admirable.

En la tabla siguiente se identifican a los informantes con un número para mantener la confidencialidad de los datos que nos han ofrecido en los grupos de discusión.

La composición de los participantes del primer grupo de discusión fue la siguiente:

Informante	Ámbito de conocimiento	Tipo de Universidad	Características personales	Relación con el aprendizaje servicio
1	Social (Sociología)	Privada	Mujer de entre 35 y 45 años	Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio
2	Ingeniería (Ingeniería Agrónoma)	Pública	Hombre de más de 55 años	Es su ámbito de investigación y estudio
3	Social (Psicología)	Pública	Mujer de entre 35 y 45 años	Tiene responsabilidad académica o experiencia en política universitaria Es su ámbito de investigación y estudio Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio
4	Educación (Didáctica y Organización Escolar)	Pública	Mujer de entre 35 y 45 años	Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio
5	Educación (Didáctica y Organización Escolar)	Pública	Mujer de entre 35 y 45 años	Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio
6	Educación (Didáctica y	Pública	Mujer de entre 45 y 55 años	Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio

	Organización Escolar)			
7	Educación (Didáctica y Organización Escolar)	Pública	Mujer de menos de 35 años	Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio
8	Educación (Pedagogía)	Pública	Mujer de menos de 35 años	Es su ámbito de investigación y estudio Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio
9	Social (Derecho)	Pública	Mujer de entre 35 y 45 años	Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio
10	Educación (Pedagogía)	Pública	Mujer de menos de 35 años	Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio

Tabla 16. Características informantes grupo de discusión 1

La composición del segundo grupo de discusión fue la siguiente:

Informante	Ámbito de conocimiento	Tipo de Universidad	Características personales	Relación con el aprendizaje servicio
1	Social (Derecho)	Pública	Hombre de entre 35 y 45 años	Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio
2	Salud (Medicina)	Pública	Hombre de más de 55 años	Tiene responsabilidad académica o experiencia en política universitaria Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio
3	Social (Pedagogía)	Pública	Mujer de entre 35 y 45 años	Es su ámbito de investigación y estudio Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio

				Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio
4	Social (Pedagogía)	Pública	Mujer de entre 35 y 45 años	Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio
5	Ciencias Actividad Física y Deporte	Privada	Hombre de entre 35 y 45 años	Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio

Tabla 17. Características informantes grupo de discusión 2

Ambos grupos de desarrollaron con un ambiente amigable, los participantes estaban muy motivados y mostraron su agrado de haber podido participar en los grupos.

Desarrollo del grupo de discusión

Preparamos con cuidado las preguntas pensando en que fueran lo suficientemente abiertas para que dieran lugar al diálogo entre los participantes. Fueron preguntas contextualizadas y en general como moderadora no tuvimos que intervenir demasiado. En alguna ocasión sí tuvimos que ayudar al grupo a volver al tema principal.

En el inicio del grupo de discusión, y para que los participantes tuvieran un espacio de recepción se facilitó una ficha con los datos principales del participante. De esta manera, también evitamos que los participantes empezaran la conversación antes de tiempo. Podemos ver la ficha en el anexo bajo el nombre "Ficha previa al grupo de discusión" (p. 41 del anexo).

En la primera intervención agradecemos a los participantes su asistencia y contextualizamos la investigación. Además explicitamos los objetivos del grupo de discusión y la composición general de los invitados. Procuramos no hacer una presentación que avanzara ideas o propuestas para no condicionar al grupo. Expusimos las mínimas normas y pedimos permiso para la grabación. A continuación dimos la palabra al grupo con las preguntas:

¿Qué elementos de calidad de las propuestas de aprendizaje servicio considerarías?

¿Qué elementos habéis introducido en vuestras propuestas?

¿Hacia dónde caminar, cuáles son vuestros deseos para mejorar las propuestas de aprendizaje servicio?

El diálogo se llevó a cabo en los dos casos con un ambiente tranquilo y muy respetuoso. Los grupos de discusión tuvieron una duración aproximada de 1 hora y media, momento en el que se valoró que ya habían salido los temas más destacables. En un primer momento, los participantes compartieron sus experiencias y cómo ellos estaban implementando la calidad en sus universidades, a continuación se intercambiaron opiniones sobre las propuestas que se iban comentando, valorando fortalezas y límites de las propuestas que hacían los compañeros. En un segundo momento, los participantes se animaron a proponer ideas, estrategias de futuro, líneas de mejora, etc.

Al finalizar la sesión, intervenimos con una breve intervención en la que volvimos a agradecer las palabras y destacamos algunos temas que habían surgido en el debate. En este sentido hicimos una breve síntesis de las ideas o los temas más relevantes que habían surgido y de las propuestas que se habían planteado con la idea de dar un espacio a que los participantes añadieran algún matiz que consideraban relevante.

El moderador/a

El moderador/a se tiene que esforzar para crear un clima muy distendido en el que los participantes que conforman el grupo se encuentren con disposición para hablar y expresar sus experiencias, sentimientos y percepciones de la realidad. Hay que esforzarse al conseguir un entorno tranquilo en los grupos de discusión y evitar hacer juicios de las respuestas. Al iniciar la discusión, el moderador del grupo premeditadamente aprueba e incluso favorece el que se ofrezcan explicaciones diversas a las preguntas, dando por supuesto que no hay una sola respuesta correcta sino que es un espacio para compartir y construir conocimiento.

La tarea del moderador no es sencilla porque debe crear un clima tranquilo sin que se confunda con la espontaneidad total de los participantes. Recordemos que es una conversación planeada y guiada que pretende unos objetivos concretos (Krueger, 1991).

El moderador es quien empieza a hablar al iniciarse el grupo de discusión. Estas primeras frases son fundamentales para presentar el tema, situar a los participantes y generar un clima que predisponga al diálogo. La actitud del moderador es activa en un inicio y puede ir aconteciendo más receptiva y de escucha si el grupo no precisa sus intervenciones. El moderador no es alguien que vaya interviniendo regularmente durante la sesión del grupo de discusión, incluso puede estar callado durante minutos si la dinámica es la esperada. El moderador actuará o no, y lo hará de manera más activa o receptiva, en función de si considera que el grupo sigue la línea que previamente ha establecido.

Una de las funciones que derivan del rol de moderador es la de preservar la igualdad entre los participantes, puesto que es muy importante que así lo perciban y que se

sientan libres de expresar lo que quieran en relación al tema u otros temas relacionados; precisamente esta percepción permite que las intervenciones sean variadas y sinceras. Por lo tanto, es prescriptivo que el moderador actúe cuando sienta que puede peligrar esta percepción en los participantes (Krueger, 1991).

En nuestro caso, habíamos participado en otros grupos de discusión, habíamos hecho formación específica sobre esta técnica de recogida de datos y habíamos llevado otros grupos de trabajo. Así, la experiencia nos ayudó a cumplir los objetivos del grupo y crear un buen ambiente de trabajo.

3. Análisis de los resultados. Análisis de discurso

Una vez tuvimos todos los textos, todo el discurso, pasamos a su análisis y categorización. En este apartado expondremos las características y el proceso del análisis de datos. Como resultado de la recogida de datos hemos obtenido una serie de discursos. Analizar discursos es una práctica que ha logrado una importante aceptación en las ciencias humanas y sociales y en la investigación cualitativa (Santander, 2011). El análisis de discurso considera útil leer los discursos para *leer* la realidad.

En nuestro caso nos hemos acercado al texto con unas categorías previas, generales, hemos verificado que nuestro conocimiento previo, nuestra teoría, y las categorías conceptuales están presentes en los discursos. Es una parte en la que trabajamos de manera deductiva. Por otro lado, las subcategorías se construyen de manera inductiva y no son previas, sino emergentes. Cuando nos enfrentamos a los textos van surgiendo categorías con las que analizamos y conceptualizamos el conocimiento.

Para el análisis de datos nos hemos ayudado del programa de análisis de datos cualitativos Atlas-ti. Optamos por usar este programa porque teníamos mucha experiencia y dominio de sus características y también conocíamos algunas limitaciones e incluso, como superarlas.

3.1. El programa Atlas-ti

Este programa de análisis de datos está diseñado por Thomas Mürh (Universidad de Berlín) y tiene su fundamentación teórica en la Grounded Theory de Glaser y Strauss. La expresión “Grounded Theory” se refiere a una teoría que se desarrolla inductivamente desde un cuerpo de datos concreto. Así, contrasta con las teorías derivadas deductivamente desde una “gran teoría” sin soporte de datos y, si se hace

correctamente, significa que el resultado teórico es, como mínimo, correcto en la atribución de los datos.

La “Grounded Theory” consiste en un listado de pasos para garantizar una buena teoría resultante y remarca la importancia de ejecutar los pasos con esmero para conseguir una teoría de calidad. De hecho, la idea central de esta teoría se aproxima a leer y releer una base de datos textual y descubrir ciertas variables, que llamaremos categorías, conceptos y propiedades (Glaser, Barney G y Strauss, Anselm L., 1967).

El programa Atlas-ti es un programa de análisis de datos cualitativos que más se ha utilizado en los últimos años en ciencias humanas como la sociología, la antropología o la pedagogía por los usos y funciones que ofrece en el tratamiento de los datos. El programa facilita, de manera bastante sencilla, la localización y la recuperación de los datos. También facilita herramientas para explicitar las relaciones y las interpretaciones del investigador. El programa facilita localizar todos los elementos referentes a una misma categoría para apoyar o refutar argumentos o conclusiones.

El proceso de análisis de datos puede llegar hasta a tres etapas. La primera se centra en el análisis más básico de la información, configurando las categorías y atribuyendo los párrafos o proposiciones, categorizando los datos para una primera ordenación de la información. A partir de aquí, se inicia la segunda etapa en la que la información se estructura en redes que representan las relaciones entre categorías que posteriormente configuraran mapas conceptuales. Finalmente, la tercera etapa, permite un proceso de teorización en las que las categorías y sus relaciones se apoyan por operadores booleanos, semánticos y de proximidad. Son tres buscadores que el programa ofrece y permite la búsqueda de proposiciones específicas con la combinación de características. En nuestro caso, hemos necesitado solamente las dos primeras etapas para lograr nuestros objetivos.

El programa de datos trabaja con unidades de análisis llamadas “unidades hermenéuticas”. Son las unidades en las que unimos todos los datos, todos los discursos. En nuestro caso, creamos una sola unidad de análisis de datos donde unimos las entrevistas y los grupos de discusión transcritos.

3.2. Las categorías de análisis

Las *categorías de análisis* son un elemento básico en el proceso de análisis de datos. En la investigación cualitativa corresponden a ideas, conceptos o interpretaciones creadas por el investigador a partir de ejes temáticos de interés y, en este sistema, corresponden a códigos (codes). Empezamos el análisis del discurso de manera deductiva a partir de seis grandes categorías: las que se referían al aprendizaje, al

alumnado, a los docentes, a las experiencias o proyectos que conocen los informantes, la institucionalización de las propuestas y al servicio. A continuación, explicaremos las categorías y subcategorías y, en las tablas siguientes, veremos el nombre que se le ha dado a las etiquetas correspondientes que hemos usado en el análisis de datos -en el atlas ti- y en los mapas resultantes:

Las categorías que marcamos en un principio son:

Relativo al aprendizaje Relativo al alumnado Relativo a los docentes Relativo a la experiencia Relativo a la institución Relativo al servicio
--

Tabla 18. Categorías pre identificadas

El resto de categorías surgen del diálogo con el texto, es decir, las categorías y subcategorías se fueron concretando inductivamente. Los informantes, con sus discursos, fueron concretando los aspectos que consideraban relevantes en cada uno de los temas e hicieron emerger las categorías.

La primera categoría es la del *aprendizaje* que se divide de manera inductiva en 16 categorías más específicas:

En el caso del aprendizaje surgen del discurso categorías referentes a los tipos de competencias, ya sean, específicas de las asignaturas, profesionales y propias de las profesiones de los estudios, de investigación, propias de los estudios universitarios y transversales. En el caso de las competencias transversales surgió en varias ocasiones el aprendizaje de valores como un tipo de competencia transversal y, como consideramos que era destacable, y creamos una subcategoría para ello. También surgieron algunas características sobre la naturaleza de los aprendizajes que surgen en los proyectos de aprendizaje servicio: que estas propuestas mejoran la disposición al aprendizaje, que acercan los aprendizajes más teóricos a los más prácticos y que ayudan a aprender y a entender la complejidad de la realidad. Surgieron dos categorías referentes a aspectos que se tienen que tener en cuenta para organizar los aprendizajes: los espacios de reflexión, como espacios específicos, planificados e imprescindibles y los espacios de reconocimiento como espacio de aprendizaje en valores. Se destacó también la evaluación de los aprendizajes y se diferenció quién era el agente evaluador de los aprendizajes de los estudiantes viendo que podía ser: el propio alumnado, la entidad o el profesorado. Finalmente, se recogieron dos subcategorías como dificultades referentes a los aprendizajes: dificultades para integrarlo en el currículo académico y también para calificar los aprendizajes de los estudiantes. Veamos un cuadro resumen de la categoría y su codificación:

Relativo al aprendizaje
Aprendizaje. Espacio de reflexión
Aprendizaje. Reconocimiento
Aprendizaje: Acerca teoría y práctica
Aprendizaje: competencias específicas
Aprendizaje: competencias investigación
Aprendizaje: Competencias profesionales
Aprendizaje: competencias transversales
Aprendizaje: de la complejidad de la realidad
Aprendizaje: DIF. calificar
Aprendizaje: DIF. integrarlo en el currículum
Aprendizaje: Evaluación
Aprendizaje: evaluación (alumnado)
Aprendizaje: evaluación (entidad)
Aprendizaje: Evaluación (profesorado)
Aprendizaje: mejora la disposición
Aprendizaje: valores

Tabla 19. Etiquetas de la categoría y subcategorías de aprendizaje

La segunda categoría es la referente al *alumnado* se divide de manera inductiva en 6 categorías más específicas:

Referente a los estudiantes se destaca que el aprendizaje servicio puede abrir el campo profesional a ámbitos que no se consideraban como los más habituales. También surgen categorías referentes a la disposición de alumnado, referente a su compromiso, su motivación y a la participación. Finalmente, se evidencian también dos aspectos como dificultades, la dificultad de salir del aula y la organización dentro de ésta. En este sentido el profesorado vive como una dificultad cuestiones relativas a los horarios y a los permisos de los estudiantes. También destaca la dificultad de organizar un aula en la que no todos los estudiantes participan de la actividad o no pueden asistir a todas las clases, por ejemplo. Veamos un cuadro resumen de la categoría y su codificación:

Relativo al alumnado
Abre un campo profesional
Alumnado DIF. salir del aula
Alumnado. DIF organización aula
Compromiso del alumnado
Motivación del alumnado
Participación del alumnado

Tabla 20. Etiquetas de la categorías y subcategorías relativas a los estudiantes

La tercera categoría es la referente al *profesorado* y se divide de manera inductiva en 9 categorías más específicas:

En cuanto al profesorado surge como categoría el cambio de mirada docente que los proyectos de aprendizaje servicio suponen y necesitan. Además el profesorado deberá estar convencido de querer hacer este tipo de proyectos, se requiere el convencimiento del profesorado. También surge como elemento clave la importancia de la coordinación entre diversos profesores, de unos mismos estudios o de varios. En la medida que los proyectos de aprendizaje servicio son más complejos, requieren un mayor trabajo en equipo por parte del profesorado. En este sentido también surge como subcategoría las tareas de coordinación que recaen en el profesorado y el seguimiento del proyecto. Además, se hace destacar la dedicación que supone para el profesorado y se destaca cómo y qué reconocimiento debería tener este si propone proyectos de aprendizaje servicio. También se expresa la necesidad de formación por parte del profesorado sobre la temática. Finalmente, como dificultad se destaca el convencer a más número de profesorado. Veamos un cuadro resumen de la categoría y su codificación:

Relativo a los docentes
Cambio de mirada docente
Convencimiento del profesorado
Coordinación entre profesorado. Trabajo en equipo
Dedicación profesorado
Tareas de coordinación
Seguimiento de la experiencia por parte del profesorado
Prof. DIF Convencer a más profesorado
Profesorado. Formación
Reconocimiento (profesorado)

Tabla 21. Etiquetas de la categorías y subcategorías relativas a los docentes

La cuarta categoría es la relativa a la *experiencia* y se divide de manera inductiva en 25 categorías más específicas:

La categoría experiencia es cuantitativamente la más destacada. En general, se preguntó a los expertos por los proyectos de aprendizaje servicio que habían llevado a cabo y de los que eran responsables. Las categorías relativas a la experiencia hacen referencia a las características y la descripción de la misma como: el origen, la duración, la interdisciplinariedad, el lugar dónde se desarrolla -entorno cercano-, la celebración, el trabajo en red que supone, donde se ubica -en un programa, asignatura

o en el prácticum-, si supone empoderamiento para la sociedad, tiene recursos para llevarse a cabo, si supone o se gesta como una innovación, si se lleva a cabo un seguimiento del alumnado y si el proyecto forma parte de una red de proyectos más amplia. También surgen las subcategorías sobre las dificultades: referente a los horarios y semestres, a temas organizativos, al hecho que el proyecto esté vinculado a una sola persona. También surgen subcategorías referentes a la evaluación de la experiencia de manera general y quién la realiza -el alumnado, la entidad, la institución o el profesorado-. Finalmente surge la subcategoría fruto del debate sobre la voluntariedad o la obligatoriedad de los proyectos de aprendizaje servicio. Veamos un cuadro resumen de la categoría y su codificación:

Relativo a la experiencia
Exp. Celebración
Exp. Continuitat/ Sostenibilitat
Exp. DIF horarios y semestres
Exp. DIF temas organizativos
Exp. DIF vinculado a una persona
Exp. Donde nace
Exp. Duración
Exp. Empoderamiento social
Exp. Entorno cercano
Exp. Evaluación exp (alumnado)
Exp. Evaluación exp (entidad)
Exp. Evaluación exp (institución)
Exp. Evaluación exp (profesorado)
Exp. Interdisciplinar
Exp. Reconocimiento
Exp. Reconocimiento social
Exp. Recursos
Exp. Red de proyectos
Exp. Renovación, innovación
Exp. Seguimiento del alumnado
Exp. Trabajo en red
Exp. Ubicación: asignatura
Exp. Ubicación: prácticum
Exp. Ubicación: programa
Exp. Voluntario vs obligatorio

Tabla 22. Etiquetas de la categoría y subcategorías relativas a la experiencia

La quinta categoría hace referencia a la *institución* y se divide de manera inductiva en 13 categorías más específicas:

La categoría relativa a la institución se divide en cuestiones organizativas y sobre el posicionamiento de la institución ante los proyectos de aprendizaje servicio. Las subcategorías que surgen son sobre el tipo de universidad que tiene sentido para estos proyectos -la visión de la universidad-y si el aprendizaje servicio se considera una oportunidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, si se relaciona con la responsabilidad social universitaria, la manera como se concreta el liderazgo institucional. También sobre las estrategias que usa la institución para facilitar la organización y la concreción de los proyectos como el conocimiento y el apoyo institucional, si facilita la organización, si se considera un elemento de mejora del clima institucional, si se apuesta por la extensión de estas propuestas, si se cuenta con una oficina de organización. También surge la subcategoría sobre la dificultad de incluir los proyectos de aprendizaje servicio en los planes de estudio. Veamos un cuadro resumen de la categoría y su codificación:

Relativo a la institución
Inst. DIF Incluirlo plan estudios
Institución. Apoyo institucional
Institución. Conocimiento institucional
Institución. Extensión
Institución. Facilitar organización
Institución. Mejora el clima institucional
Institución. Oficina de coordinación
Institución. Oportunidad EEES
Institución. RSU
Institución. Voluntad política
Liderazgo institucional
Visión universidad
Reconocimiento institucional

Tabla 23. Etiquetas de la categoría y subcategorías relativas a la institución

La sexta categoría hace referencia al *servicio* y se divide de manera inductiva en 10 categorías más específicas:

De la categoría servicio surgen las categorías referentes la entidad, a si cubre una necesidad real y si para la entidad supone satisfacción. También se considera el papel del referente de la entidad y la participación real de la entidad en el proyecto. Sobre cuestiones relativas a la evaluación surgen las subcategorías sobre quien evalúa el servicio -el profesorado y/o el alumnado o la entidad-. También se considera si el servicio es el resultado de un proyecto de investigación y si se hace seguimiento de

manera específicamente en la entidad. Veamos un cuadro resumen de la categoría y su codificación:

Relativo al servicio
Servicio. evaluación (alumnado)
Servicio. evaluación (profesorado)
Servicio. necesidad real
Servicio. Participación de la entidad
Servicio. Referente en la entidad
Servicio. Resultado de un proyecto de investigación
Servicio: Entidad
Servicio: entidad. satisfacción
Servicio: evaluación (entidad)
Seguimiento en la entidad

Tabla 24. Etiquetas de la categoría y subcategorías relativas al servicio

Una vez analizamos y etiquetamos el discurso según las categorías y subcategorías que se han ido mencionando, contábamos con un total 87 categorías⁴⁰. Una vez tuvimos el análisis de datos completos valoramos eliminar algunas que no tenían ninguna atribución en el discurso o bien que sustituimos o encajamos en otra categoría. Es decir, hubieron categorías que no les correspondía ninguna parte del discurso, o bien porque había otra muy parecida que nos parecía más adecuada, o bien porque Las categorías se incluían en otra. Las categorías que desestimamos fueron:

- Relación al profesorado; que fue sustituida por “profesorado”. En este caso, creamos dos categorías para un mismo objeto de análisis, así que eliminamos la primera en favor de la segunda.
- Relación al alumnado; que fue sustituida por “alumnado”. Este segundo caso es igual al primero, ya que son dos categorías que se refieren a lo mismo, eliminamos la primera.
- Alumnado. Dificultad Salir del aula; que fue incluida en “Institución. Facilitar la organización”. En este caso, la categoría que hacía referencia a la dificultad de salir del aula, se incluyó como una estrategia de la institucionalización, que podía facilitar la organización y, en este sentido, la dificultad de salir del aula.
- Servicio. Evaluación del servicio por parte del alumnado. En este último caso, en el que se había previsto que podía surgir la categoría referente a que los estudiantes tengan un papel en la evaluación del servicio pero ninguno de nuestros informantes destacó este elemento con lo que la categoría quedó vacía y decidimos eliminarla.

⁴⁰ En el anexo encontramos el listado de categorías bajo el nombre "Categorías (codes) (p. 47 de anexo)

Finalmente, como eliminamos cuatro categorías, atribuimos 83 categorías a 568 párrafos del texto⁴¹. Consideramos que en general los textos tienen una densidad de contenido importante. Para referenciar una parte del texto relevante o una frase textual usamos una expresión como ésta: Entrevista 4, 4:33. En este caso, significa que nos referimos a la entrevista 4, el documento de análisis 4 (en este caso, coinciden), y los párrafos o *quotations* referenciados están situados en el número 33 (en el anexo se encuentran todas las categorías y *quotations* relacionadas). Veamos un ejemplo concreto para visualizarlo, en este caso, se refiere a las categorías (codes) sobre la experiencia y el trabajo en red de la misma.

P 4: 4.Entrevista 4.rtf - 4:33

Codes: [Exp. Trabajo en red] [Experiencia]

... empezamos por las relaciones personales. Sobre todo mi compañera, que por sus circunstancias personales, fue presidenta de una de las asociaciones de familiares y bueno, ha estado siempre en el mundo éste...

El programa de datos, para crear una representación visual, ubica las características en orden alfabético y valora su relevancia a partir del número de citas que tenga cada categoría y la cantidad de veces que está conectada con otras. Así es como el programa de datos refleja el mapa conceptual resultante.

En el primer mapa que presentamos podemos ver una representación gráfica de las categorías, sin conexiones ni relaciones, tal como nosotros lo hemos representado. Las etiquetas muestran el nombre de la categoría y el número de asignaciones en el discurso. Por ejemplo, {15-0} quiere decir que ese código o categoría tiene 15 asignaciones y ninguna conexión. En este mapa, ningún código tiene conexión y por tanto todas marcan cero. Los colores ordenan las que tienen más y menos atribuciones. De esta manera, en amarillo, las categorías con más atribuciones: experiencia y aprendizaje que podríamos considerar los aspectos que más preocupan a los docentes. A continuación la institucionalización que se considera una estrategia clave para conseguir experiencias de alta calidad académica.

En el segundo mapa vemos las categorías enlazadas. Cada gran categoría está enlazada con las subcategorías "como parte". En este segundo mapa vemos que las etiquetas muestran el nombre de la categoría, el número de asignaciones en el discurso y el número de enlaces que se han establecido. Por ejemplo, la categoría experiencia se representa con {183-25} porque tiene 183 asignaciones en el texto y 25 conexiones con otros códigos. Este mapa ha sido realizado por nosotros como representación de las categorías y subcategorías de la investigación.

⁴¹ En el anexo encontramos el listado de párrafos (*quotations*) relacionados con las categorías (*codes*) bajo el nombre "Categorías y *quotations*" (p. 53 del anexo)

En el tercer mapa se presenta la propuesta que genera el programa Atlas-ti a partir de un algoritmo semántico. En esta propuesta el programa genera un mapa donde sitúa en la parte superior izquierda las categorías con más destacables y con más peso, en nuestro caso, las relacionadas con la experiencia. Debajo de esta, el aprendizaje y la institucionalización con sus enlaces correspondientes. A la izquierda, con menos peso en el discurso de los informantes, el servicio y el alumnado. Esta representación nos ayuda a ver el peso de las diferentes categorías en el discurso, como veremos, las categorías que hacen referencia al estudiante y al servicio, están mucho menos representadas que las otras.

Mapa 1 Categorías de análisis

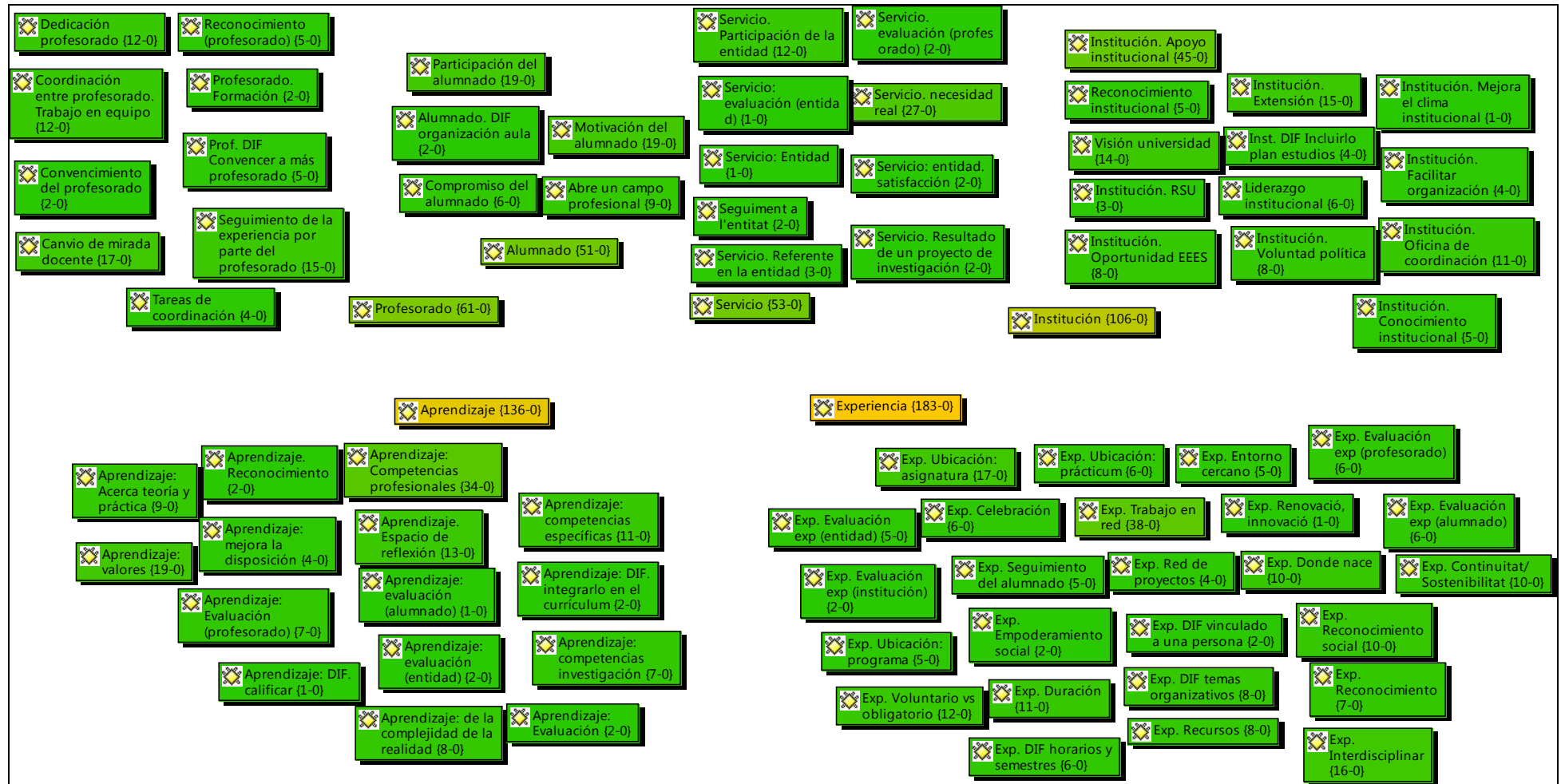


Figura 11: Categorías de análisis

Mapa 2 Categorías y subcategorías relacionadas

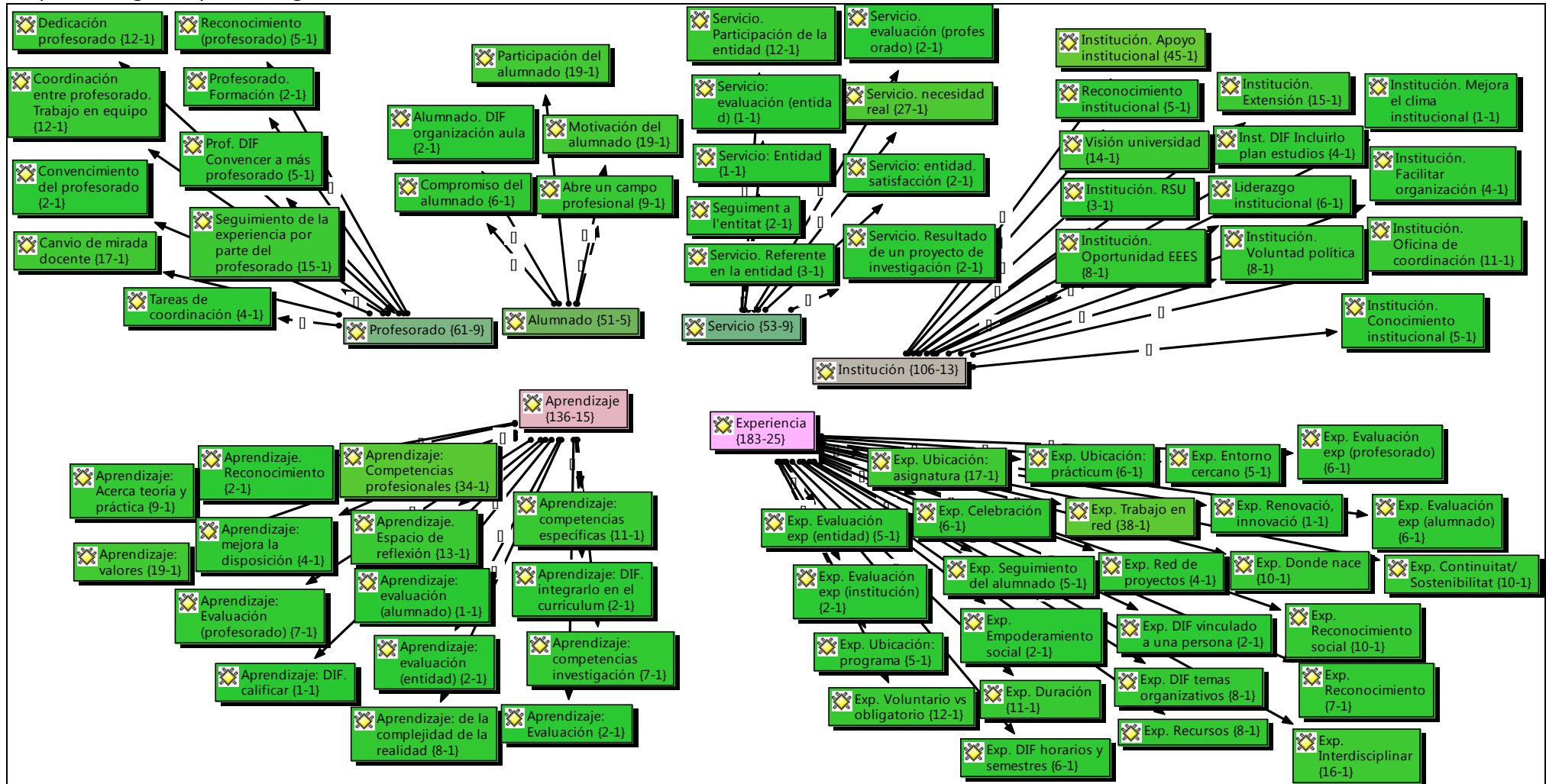


Figura 12: Categorías y subcategorías de análisis relacionadas

Mapa 3 Categorías y subcategorías relacionadas a partir del algoritmo semántico propuesto por Atlas-ti

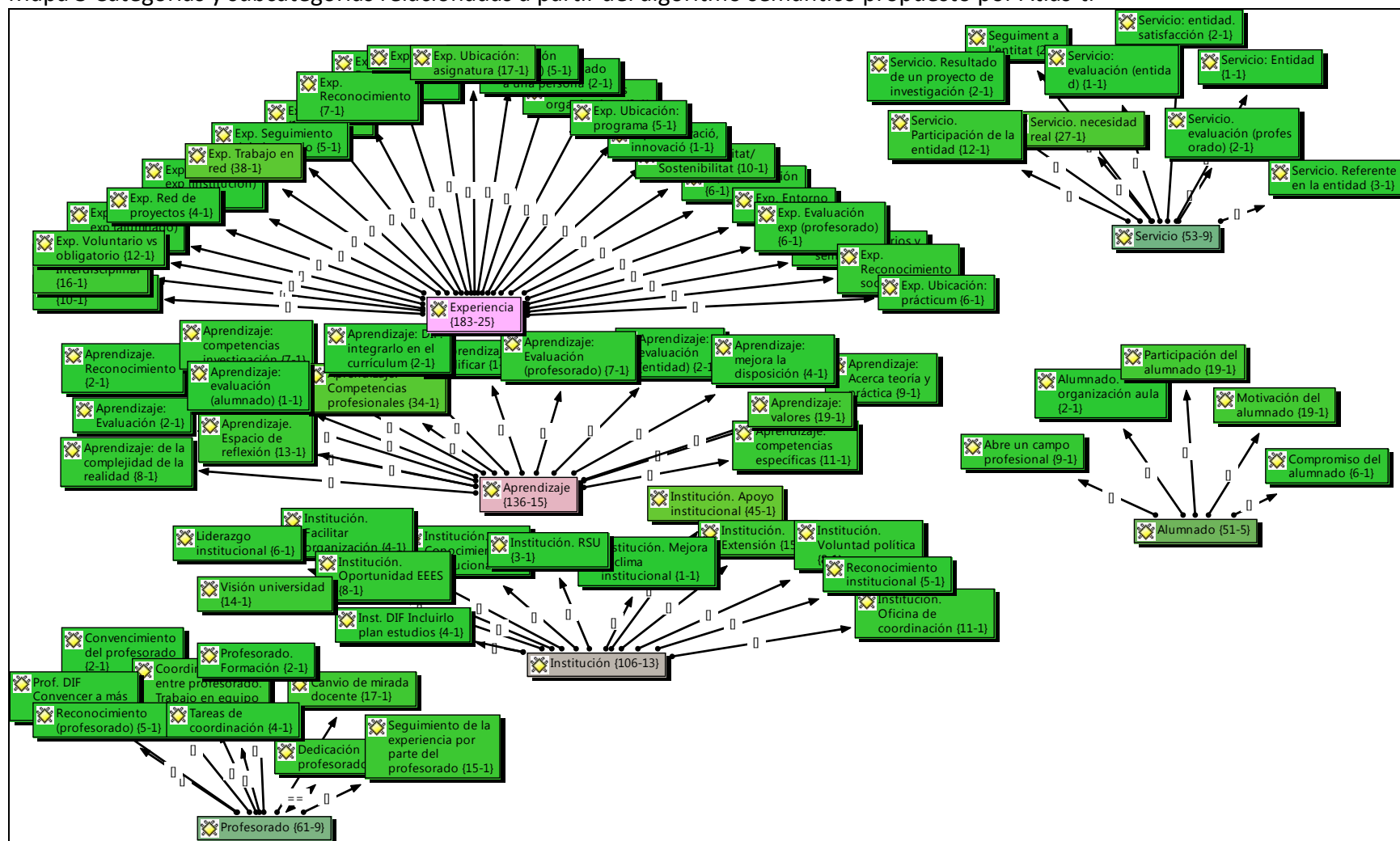


Figura 13: Categorías y subcategorías de análisis relacionadas a partir del algoritmo semántico propuesto Atlas-ti

3.3. De las categorías a la elaboración de la rúbrica

Una vez obtuvimos las categorías realizamos un proceso de diálogo y reflexión con aspectos teóricos para la construcción de la rúbrica. Consideramos que la rúbrica era una buena herramienta de evaluación porque nos permitía describir hacia dónde podían mejorar los proyectos. Se alineaba con la idea de evaluar para mejorar, para transformar.

En este proceso⁴² tuvimos que hacer un esfuerzo por, en primer lugar, priorizar y ordenar las categorías surgidas del análisis de datos y, en segundo lugar, ampliar y completar los elementos de la rúbrica con aspectos que los informantes no nos facilitaban pero que consideramos importantes desde la teoría o a partir de reflexiones propias. Por ejemplo, en los aprendizajes, solo en 7 ocasiones se consideran los aprendizajes relativos a la investigación y la indagación, en cambio, nosotros consideramos que los proyectos que facilitan este tipo de competencias son cualitativamente más completos y, por esta razón, explicitamos este tipo de aprendizaje en la rúbrica.

En este proceso tuvimos que trabajar para que los descriptores de los criterios fueran lo más específicos y concretos posibles para facilitar el uso de la rúbrica que ha sido planteada para auto aplicarse por parte del profesorado.

Tal y como dijimos en el segundo capítulo, una rúbrica es un conjunto de criterios y estándares que permiten apreciar o valorar una actividad, un proyecto o una tarea. La organización de los descriptores en orden de menor a mayor establece una direccionalidad de términos de dominio. La puntuación corresponde al proceso de identificar dentro de la escala, y para cada criterio, la descripción de la celda que se ajusta más a la realidad observada (Simon y Forguett- Guiroux, 2001).

En la primera columna se ubicaran los aspectos que se quieren evaluar, las categorías seleccionadas para ser evaluadas. En las celdas centrales se debe describir de la forma más clara posible los criterios que se van a utilizar para evaluar las categorías. Se explican así cuales son las características de los diferentes niveles (Zazueta, MA y Herrera, L., 2008).

A pesar de que hay diversas aplicaciones⁴³ para construir rúbricas estándares en línea hemos construido la rúbrica sin ninguna aplicación porque nuestra herramienta no sigue los estándares de evaluación para actividades académicas habituales. Hemos

⁴² En el anexo, podemos ver el proceso de pasar de un listado de criterios a una rúbrica en el documento "Construcción de las categorías de análisis" (p. 42 del anexo)

⁴³ Ver, por ejemplo, Rubistar <http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es&skin=es>

construido la rúbrica a partir del análisis de los aspectos clave que dan calidad a las prácticas de aprendizaje servicio según los informantes. Las categorías más destacadas han sido diez que se han colocado en la primera columna vertical, los aspectos a evaluar, las dimensiones de la rúbrica. La categoría de “institucionalización” es la única que ha requerido algunas subcategorías. Para decidir los criterios, se ha hecho un esfuerzo de combinar aquello que el profesorado ha ido destacando con aportaciones teóricas de cada una de las categorías y ordenarlas para que el nivel cuatro suponga la mayor calidad de los proyectos evaluados.

La rúbrica está estructurada en diez categorías fruto del análisis de los puntos clave considerados por los expertos como aspectos relevantes de la calidad de los proyectos de aprendizaje servicio en su contexto educativo. Para cada categoría se ha establecido un continuo de cuatro etapas de desarrollo o niveles en el que el nivel cuatro corresponde a una mayor calidad del proyecto. Los niveles se consideran progresivos e incluyen el anterior. Por tanto, el nivel dos incluye al 1, el tres al 2 y al 1, y el cuatro al 1, 2 y 3. La intención es que contestando la rúbrica se lleve a cabo un proceso de reflexión sobre la propia práctica en el que se puedan analizar los distintos componentes.

La elaboración de los descriptores también se ha realizado a partir del análisis de las categorías, valorando qué elementos se consideraban más básicos y qué elementos dotan a las prácticas de una mayor calidad. De esta manera, incluimos en los niveles inferiores aquello que los expertos consideraban más básico y los ideales o las propuestas deseables en los niveles superiores. En el momento de construir los descriptores se ha optado por usar un lenguaje preciso pero suficientemente general para poder analizar cualquier propuesta de aprendizaje servicio en educación superior.

En la siguiente tabla vemos las categorías y los elementos clave de cada una de ellas:

Categoría	Elementos clave
Enfoque de aprendizaje	Concepción del aprendizaje Estrategias de aprendizaje Espacios específicos de aprendizaje y reflexión
Nivel de participación	Participación del alumnado en el diseño y desarrollo del proyecto Espacios de participación
Competencias	Tipos de competencias Competencias transversales, profesionales y curriculares Competencias de indagación e investigación
Seguimiento en la entidad	Seguimiento del alumnado Planificación y coordinación del seguimiento
Transdisciplinariedad	Equipos de trabajo de distintos estudios o ámbitos
Impacto y proyección social	Necesidades reales Influencia en el contexto del beneficiario Empoderamiento social Transformación social

Trabajo en red	Conexión a otros proyectos Nivel de conexión a otros proyectos
Campo profesional	Obertura de nuevas visiones de campos profesionales
Institucionalización	Difusión Apoyo académico Disponibilidad de recursos Reconocimiento
Evaluación	Componentes que se evaluación Agentes evaluadores

Tabla 18. Categorías de la rúbrica y elementos clave

Esta rúbrica está planteada como una primera versión que, a través de revisiones, se puede ir modificando. Ésta, tal y como veremos a continuación, ha sido revisada por algunos profesores expertos que han considerado, principalmente, algunos leves cambios en las palabras para clarificar mejor el significado y la intención de algunas categorías. La intención es que el profesorado se sienta cómodo para añadir o modificar categorías. La calidad de los proyectos suele tener un componente de contextualización que el profesorado debería de poder añadir en la rúbrica. Para ello, en la rúbrica hemos añadido una quinta columna, después del cuarto nivel para poder añadir observaciones o notas, de manera que se pueda contextualizar la herramienta.

1. Revisión de la herramienta por jueces expertos

Finalmente, una vez construida la rúbrica, la pusimos en consideración de cinco jueces expertos, dos de los cuales habían participado en alguno de los grupos de discusión y por tanto conocían parte de la investigación. Valoramos que era apropiado poner el trabajo en consideración de personas que lo conocían, con lo que se acercarían de manera más crítica a él y también de personas que no lo conocían y que por lo tanto, no tendrían conocimientos previos y que podrían hacer aportaciones desde una mayor neutralidad.

El objetivo de esta parte fue validar el instrumento, ver si era claro, entendible, si había algún aspecto que no se había considerado, las limitaciones, etc.

En la siguiente tabla vemos un resumen de los datos de los jueces expertos que revisaron la rúbrica donde no se explicitan los nombre para guardar la confidencialidad de sus aportaciones:

Juez experto	Ámbito de conocimiento	Tipo de Universidad o centro educativo	Características personales	Relación con el aprendizaje servicio	Participación en la investigación
1	Educación (Pedagogía)	Pública	Mujer de menos de 35 años	Es su ámbito de investigación y estudio Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio	Participación en el grupo de discusión 1
2	Salud (Medicina)	Pública	Hombre de más de 55 años	Tiene responsabilidad académica o experiencia en política universitaria Tiene experiencia en gestión y desarrollo de programas de aprendizaje servicio	Participación en el grupo de discusión 2
3	Educación (Pedagogía)	Pública	Mujer de 35 a 45 años	Es su ámbito de investigación y estudio Tiene experiencia como docente en propuestas de aprendizaje servicio	No
4	Educación	Pública	Mujer de entre 45 y 55 años	Impulsora y coordinadora de varios programas nacionales de aprendizaje servicio del Ministerio de Educación de Argentina.	No
5	Educación	Pública	Mujer de entre 45 y 55 años	Coordinadora del equipo de coordinación Educación Superior del programa nacional de aprendizaje servicio del Ministerio de Educación de Argentina.	No

Tabla 19. Características de los jueces expertos

Les enviamos por correo electrónico a los diferentes jueces la rúbrica con la indicación de que hicieran cualquier consideración que les pareciera relevante: las categorías, la concreción de los niveles, la expresión del texto y la coherencia entre los niveles.

Las aportaciones de los jueces expertos fueron muy valiosas e incorporamos buena parte de ellas. Mayoritariamente eran aportaciones del tipo “sería interesante aclarar este concepto” o “entre el nivel 3 y 4 hay pocas diferencias”. Algunas de las reflexiones nos sirvieron para ver algunas de las limitaciones del instrumento y cómo poderlo mejorar.

2. A modo de síntesis

En este capítulo hemos hecho un recorrido de la metodología de investigación, los instrumentos usados en la recogida de información, el análisis de datos, la construcción de la rúbrica a partir de las categorías y a revisión de la herramienta. El trabajo ha sido una investigación cualitativa para dar respuesta a las características de las prácticas educativas de alta calidad. Hemos contado, además de la lectura y el análisis de textos importantes y experiencias con las voces de los profesores expertos en el tema. Destacamos la aportación de las figuras internacionales que nos ayudaron a construir las líneas de investigación y también nos reafirmaron el interés del tema en la comunidad académica. También los grupos de discusión como un verdadero espacio de construcción de conocimiento entre personas con experiencia y buenas reflexiones a compartir. Las entrevistas han sido el espacio de recogida de datos con más intensidad, realizando verdaderas conversaciones densas de conocimientos con todos los entrevistados.

La construcción de las categorías ha sido un trabajo minucioso para conseguir combinar la teoría con la información recibida por todos los canales: análisis de documentos, experiencias, entrevistas semiestructuradas e informales y grupos de discusión. Una vez se ha construido la rúbrica, a partir del análisis del discurso y a través de la reflexión teórica, con todo hemos conseguido los resultados que se expondrán a continuación y que fueron contrastados por jueces expertos para validar la propuesta.

Capítulo IV

Resultados de la investigación

A continuación presentaremos el principal resultado de la investigación: la *Rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje servicio en educación superior* y cada una de las categorías desarrolladas. El capítulo se va a estructurar en tres partes: la presentación de la rúbrica; la rúbrica; y la descripción de las diez dimensiones o categorías a valorar.

Las categorías son: el *enfoque de aprendizaje* que tendrá en cuenta la concepción del aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y los espacios específicos de aprendizaje y reflexión; el nivel de *participación* que tendrá en cuenta la participación del alumnado en el diseño y desarrollo del proyecto y los espacios de participación; las *competencias* que tendrán en cuenta los tipos de competencias, las competencias transversales, profesionales y curriculares y las competencias de indagación e investigación; el *seguimiento en la entidad* que incluye el seguimiento de estudiante y la planificación y coordinación del seguimiento; la *transdisciplinariedad* que valora el trabajo en equipos de distintos estudios o ámbitos; *el impacto y la proyección social* que tiene en cuenta las necesidades reales, la influencia en el contexto del beneficiario, el empoderamiento social y la transformación social; *el trabajo en red* viendo las conexiones con otros proyectos y el nivel de conexión a otras propuestas; el *campo profesional* como la obertura de nuevas visiones de campos profesionales; la *institucionalización* teniendo presente la difusión, el apoyo académico, la disponibilidad de recursos y el reconocimiento; y finalmente, la evaluación viendo qué componentes se evalúan y quien lo realiza.

Entre las categorías no se encuentra ninguna que específicamente haga mención al aprendizaje o formación en valores y para una ciudadanía activa ya que entendemos que ésta es una condición que impregna todo el proyecto de aprendizaje servicio. Tal y como vimos en el capítulo segundo (ver p. 84) para que una práctica tenga calidad debe de contribuir al aprendizaje ético, ciudadano y de valores del estudiante. Los proyectos de aprendizaje servicio parten de la idea de ofrecer la oportunidad de trabajar para la ciudadanía activa. Así, el diseño de la práctica debe incidir intencionalmente en la dimensión ética del estudiante.

Cada una de las dimensiones ha sido enmarcada desde la teoría y hemos completado las explicaciones con aportaciones de los expertos entrevistados y de los grupos de discusión. Se ha hecho un esfuerzo por combinar teoría y práctica en un único discurso. En cada una de las dimensiones se ha explicado cada uno de los niveles de la rúbrica.

1. El uso de la rúbrica

En el texto siguiente veremos uso de la *Rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje servicio en educación superior*. En el capítulo segundo hemos descrito qué son las rúbricas y sus características principales y en el tercero, hemos visto su construcción. A continuación, nos centramos en explicar el uso de la rúbrica propuesta y el resultado de nuestra investigación.

Hemos construido una rúbrica global ya que consideran el proyecto de aprendizaje servicio y la ejecución de los estudiantes como una totalidad. El profesorado evalúa la totalidad del proyecto sin juzgar por separado las partes que lo componen. Las rúbricas globales son acertadas cuando el desarrollo del proyecto no debe ser único, sino que suelen haber diversas posibilidades de llegar hasta él y diversos resultados satisfactorios. Los objetivos de las propuestas que se evalúan de manera global se centran en la calidad, el dominio y la comprensión general tanto del contenido específico como de las habilidades que incluyen la evaluación.

Tal y como decíamos en el capítulo segundo, según Zazueta y Herrera (2008), las ventajas de las rúbricas para el profesorado son una herramienta poderosa para evaluar las propuestas de aprendizaje. También promueven expectativas de aprendizaje porque clarifican cuáles son los objetivos de la propuesta y cómo se pueden alcanzar.

La *Rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje servicio en educación superior* está diseñada para ayudar al profesorado a ajustar y mejorar el desarrollo y el enfoque de los proyectos de aprendizaje servicio que estén llevando a cabo o quieran diseñar. Es una herramienta de evaluación capacitadora que tal como vimos en las teorías de la evaluación de procesos y de intervenciones, la autoevaluación, se han vinculado con los procesos de empoderamiento, donde el evaluador y el objeto evaluado tienen gran cercanía (Simó y otros, 2007). La rúbrica pretende ser un motor de innovación, un factor de reflexión e innovación para la práctica. Por ello, la rúbrica hace un esfuerzo por proponer indicaciones concretas para la mejora.

La rúbrica pretende ayudar a analizar la calidad del un proyecto en un momento determinado y quiere ser una herramienta que se pueda retomar, tiempo después, para poder evaluar también la evolución del proyecto y el impacto de los cambios que se hayan ido estableciendo. Consideramos que el nivel de calidad que se observe puede ser una valiosa información para establecer acciones o propuestas de mejora en la dirección del nivel cuatro de las diferentes categorías.

Se considera que en el proceso de completar la rúbrica, y sus diez categorías, situando en los niveles nuestro proyecto, se lleva a cabo un proceso de reflexión sobre la propia práctica en el que se pueden analizar los distintos componentes. A su vez, se pretende dar ideas y sugerencias para mejorar los proyectos llevándolos a niveles de calidad superiores. La rúbrica tiene el objetivo de ser una herramienta formadora y de reflexión.

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

Esta rúbrica está planteada como una primera versión que, a través de revisiones, se puede ir modificando. La intención es que el profesorado se sienta cómodo para añadir o modificar categorías. La calidad de los proyectos suele tener un componente de contextualización que el profesorado debería poder añadir en la rúbrica. Es por esta razón que consideramos la rúbrica como una herramienta abierta y en construcción, para plasmar esta idea, hemos añadido una columna después del cuarto nivel para notas u observaciones donde ir contextualizando y matizando cada una de las categorías. En este sentido, por ejemplo, se pueden incluir aclaraciones, aspectos de contextualización, preguntas, dudas, conclusiones, propuestas o decisiones.

Por ello, consideramos que no hay una única manera de usar la rúbrica y que es una herramienta flexible que ayuda a evaluar de manera genérica la calidad del proyecto de aprendizaje servicio.

2. Rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje servicio en educación superior

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Observaciones
1. Enfoque de aprendizaje	El proyecto promueve aprendizajes basados en la memorización y el cumplimiento de unos requisitos institucionales sin plantear cambios actitudinales.	El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo, sean creadores de su realidad y se fomenta la metacognición.	El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo, sean creadores de su realidad. Además hay un espacio de reflexión específico sobre el proyecto.	El proyecto propone además estrategias de aprendizaje que están basadas en el interés de los alumnos por la materia y las utilizan para maximizar la comprensión y satisfacer su curiosidad. Existen espacios específicos para ello.	
2. Nivel de participación	El estudiantado no interviene en la preparación ni en las decisiones sobre el contenido ni 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 participa 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: metaparticipación	
3. Competencias	El proyecto fomenta el aprendizaje de las competencias transversales de: trabajo colaborativo,	El proyecto incide en las competencias transversales anteriores y en la autonomía, la creatividad, el	El proyecto fomenta el aprendizaje de competencias profesionales propias de los estudios del	El proyecto incide en las competencias curriculares propias de la asignatura donde se desarrolla el proyecto.	

	habilidades comunicativas y empatía	pensamiento crítico, la iniciativa personal y la sensibilidad del estudiantado.	estudiantado.	Se trabajan competencias propias de la indagación y la investigación.	
4. Seguimiento académico en la entidad	No hay seguimiento académico del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio.	Hay un seguimiento académico puntual del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio.	Hay un seguimiento académico del alumnado en la entidad coordinado con la institución formadora.	Hay un seguimiento académico intenso de los alumnos en la entidad, coordinado con la institución formadora.	
5. Transdisciplinariedad	No se propone la posibilidad que estudiantes de diversos estudios trabajen juntos.	Estudiantes de diferentes estudios pero de un mismo ámbito de conocimiento trabajan sobre los mismos retos sin necesidad de complementarse.	Estudiantes de diferentes estudios pero de un mismo ámbito de conocimiento trabajan sobre los mismos retos y con la necesidad de complementarse.	Estudiantes de diferentes estudios y ámbitos de conocimiento trabajan sobre los mismos retos con la necesidad de complementarse.	
6. Impacto y proyección social	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas.	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas e influye en el contexto del beneficiario.	El proyecto facilita herramientas a la comunidad cuando el proyecto finaliza (la empodera).	El proyecto influye en la transformación de la administración propiciando que las necesidades sean atendidas más allá de la ejecución del proyecto.	
7. Trabajo en red	Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partenariado para construir un proyecto común.	Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partenariado para construir un proyecto común con apoyo de	Una institución educativa y una entidad social o varias forman lazos de partenariado para construir un proyecto común.	Una institución educativa y una entidad social o varias forman lazos de partenariado para construir un proyecto común.	

		elementos de conexión institucionalizados.	Además el proyecto está conectado a una red de proyectos similares.	Además el proyecto está conectado a una red de proyectos similares institucionalizada para intercambiar reflexiones y mejoras en encuentros habituales.	
8. Campo profesional	El proyecto no modifica la visión convencional del campo profesional.	El proyecto contribuye a abrir una visión del campo profesional con mayor implicación social.	El proyecto contribuye a abrir nuevas visiones profesionales desde situaciones organizativas parecidas a las profesionales con mayor implicación social.	El proyecto contribuye a abrir nuevos campos profesionales con mayor implicación social y se buscan situaciones organizativas parecidas a las profesionales que implica trabajar con profesionales de diferentes disciplinas.	
9. Institucionalización académica 9.1. Difusión	La institución no promueve el conocimiento del aprendizaje servicio.	La institución propone algunas acciones para dar a conocer el aprendizaje servicio pero no lo hace de manera sistemática.	Se facilita la difusión del aprendizaje servicio entre la comunidad universitaria.	Se facilita la extensión y replicación de proyectos de aprendizaje servicio.	
9. Institucionalización académica 9.2. Reconocimiento académico	La institución no muestra explícitamente su apoyo al aprendizaje servicio.	La institución muestra interés por algunos aspectos de los proyectos de aprendizaje servicio pero no de manera	Los proyectos se ubican en alguna estructura de la institución (asignatura, prácticas o programa).	Existe documentación y acciones explícitas en la que la institución muestra su apoyo y reconocimiento al aprendizaje servicio.	

		sistematizada.			
9. Institucionalización académica 9.3. Disponibilidad de recursos	No se facilitan recursos desde la institución para llevar a cabo proyecto de aprendizaje servicio.	Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario.	Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario. También se facilitan autorizaciones, acuerdos, convenios.	Se facilitan recursos, contactos para hacer red de proyectos, dispone de un abanico de servicios posibles. Se facilitan instrumentos para la evaluación de los proyectos. Existe una oficina de coordinación o algún espacio donde dirigirse. Se reconoce el tiempo académico que dedica el profesorado.	
9. Institucionalización académica 9.4. Relevancia y visibilidad	No existe ningún espacio de reconocimiento de la comunidad educativa hacia el proyecto.	Existe algún reconociendo pero no está institucionalizado ni sistematizado.	Existe un espacio de reconocimiento y celebración institucional.	Se favorece el reconocimiento social a través de premios y ayudas.	
10. Evaluación	Se evalúan los aprendizajes por parte del profesor, igual que el resto de los aprendizajes curriculares.	Se evalúan los aprendizajes por parte de todos los participantes en el proyecto (responsables entidad, profesorado y estudiantes).	Además de los aprendizajes también es evalúa el servicio que se ofrece a la comunidad.	Se evalúan los aprendizajes, el servicio a la comunidad y el proyecto de manera global con el objetivo de mejorarlo en próximas ediciones. La evaluación se lleva a cabo por todos los participantes del proyecto.	

3. Categorías de la rúbrica

3.1. Enfoque de aprendizaje

Los enfoques de aprendizaje describen los motivos o intenciones para aprender y las estrategias utilizadas ante una tarea de aprendizaje. Los enfoques de aprendizaje resultan de la relación entre los motivos para aprender de un estudiante y las estrategias, propuestas para abordar dicho aprendizaje. Marton y Saljö en 1976 identifican dos enfoques de aprendizaje: el enfoque profundo y el enfoque superficial, dos formas cualitativamente distintas de abordar el aprendizaje (Hernández Pina y otros, 2005, p.11).

El enfoque superficial se basa en la memorización de contenidos para la reproducción de éstos en una evaluación, o para el cumplimiento de unos requisitos institucionales. Supone una motivación, por parte del estudiante, totalmente extrínseca basada en cumplir exigencias requeridas por otros, por el profesorado. Los aprendizajes que se adquieren de esta manera suelen ser caducos y poco efectivos en una sociedad cambiante como la nuestra. El enfoque profundo, en cambio, afronta la tarea hacia el significado y la comprensión. El estudiante busca el significado en los aprendizajes de un modo global integrándolo realmente en sus conocimientos previos, interaccionando críticamente con los contenidos. En este caso, el interés y la motivación son intrínsecos y se concibe el aprendizaje como una satisfacción personal. Es una concepción del aprendizaje compleja, sofisticada, donde las estrategias que se utilizan están basadas en el interés del estudiante hacia la tarea y se relacionan los diversos componentes de la tarea entre sí, integrándolas en un conjunto.

Existe también un tercer enfoque que propone Biggs (2001) como enfoque de alto rendimiento o como enfoque estratégico. Este enfoque aparece como aquel que tiene una intención competitiva y una mirada hacia el logro pero se ha dejado de tener en cuenta por considerarse que en realidad no ponía el énfasis en el proceso de aprendizaje.

A partir de aquí, Säljö en 1979 (citado en Hernández Pina y otros, 2005), propone cinco concepciones del aprendizaje en los estudiantes, cinco maneras diferentes sobre lo que significa aprender, comprender los aprendizajes, experimentar el aprender. Agrupadas en dos categorías las tres primeras engloban concepciones superficiales del aprendizaje: incremento del conocimiento; memorización y reproducción; y aplicación. Las dos siguientes, se agrupan en una categoría en que se muestra un enfoque profundo del aprendizaje: comprensión y ver las cosas de forma diferente. A

posteriori, se propone añadir un componente más a este segundo bloque: cambiar como persona.

La concepción del aprendizaje que tienen los estudiantes con un enfoque profundo está relacionada con una idea cualitativa del aprendizaje. Es cierto que los estudiantes muestran, de antemano, un enfoque de aprendizaje u otro, pero también viene determinado por el tipo de estrategias que el profesorado propone a los estudiantes.

En la siguiente figura se sintetizan los dos principales enfoques de aprendizaje:

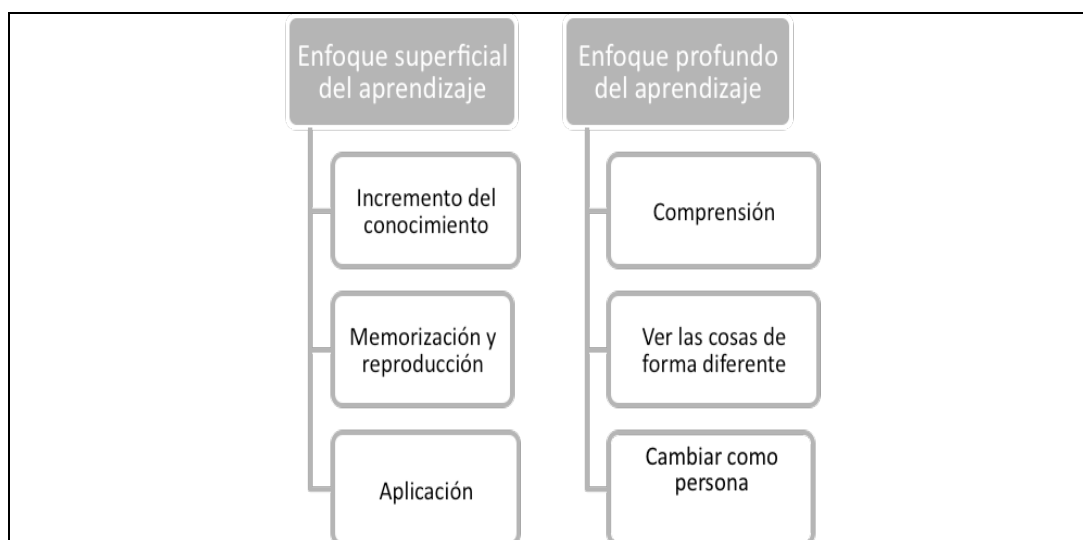


Figura 14. Enfoques de aprendizaje

3.3.1. El enfoque de aprendizaje en los proyectos de aprendizaje servicio⁴⁴

Las experiencias de aprendizaje servicio, entre otras propuestas que procuran objetivos parecidos, se basan en una concepción del aprendizaje procurando el significado y no el hecho de aprender para reproducir. Las prácticas de aprendizaje servicio enfatizan el aprendizaje facilitador de significado y el comprender mejor y ver las cosas de manera diferente (Martínez y Puig, 2011, p.19).

El desarrollo de una práctica de aprendizaje servicio de calidad implica un aprendizaje riguroso, vinculado estrecha y simultáneamente a un acción solidaria planificada que procura impactar de forma positiva sobre la vida de una comunidad (Herrero, 2010, p. 65).

⁴⁴ Para el análisis de discurso referente al enfoque de aprendizaje se han utilizado principalmente las categorías: aprendizaje; aprendizaje: acerca teoría y práctica; aprendizaje: de la complejidad de la realidad; aprendizaje: mejora la disposición.

Los aprendizajes en los proyectos de aprendizaje servicio deben ser planificados, sistemáticos, conscientes y, en la medida de lo posible, vinculados a los contenidos curriculares (Puig y otros, 2006). El aprendizaje debe ser planificado porque incorpora por parte del profesorado una preocupación y voluntad por favorecer el aprendizaje de ciertos objetivos educativos o académicos. Debe de ser también sistemático para que se dé a lo largo de todo el proceso, antes, durante y después de la realización del servicio. Para ello se deberá pensar en espacios específicos y actividades para que los estudiantes puedan llevar a cabo estos aprendizajes. El aprendizaje debe de ser también consciente, los estudiantes deben conocer los objetivos y compartirlos y, para ello, se deberán crear también espacios específicos de reflexión.

En las actividades de aprendizaje servicio, los aprendizajes ayudan a comprender la complejidad de la realidad donde se va a actuar (Rubio, 2009, p.92). Los expertos así lo afirman: “La complejidad explicada es una cuestión pero cuando uno se acerca a alguna parcela de la realidad, la complejidad está presente. Y si hablamos de personas o de salud, la complejidad se percibe”. (Entrevista 2, 2:31-42). Por lo tanto, las experiencias de aprendizaje servicio son desde esta perspectiva una buena estrategia para el enfoque profundo que busca comprender e integrar de manera holística todos los componentes de una propuesta.

El aprendizaje servicio nos ofrece la oportunidad de acercar teoría y práctica. Se parte de necesidades reales desde la práctica y se toma la teoría como referente para resolverlas. Se crea una relación circular entre teoría y práctica donde una da calidad a la otra. La teoría se vuelve más significativa con la práctica y la práctica de mayor calidad apoyada en una buena teoría (Tapia, 2001). Se supera así la fragmentación entre la teoría y la práctica: “Ya no es una programación teórica que se da en un módulo sino que diseñan, de manera práctica, es una actividad que hacen con los niños y eso les motiva mucho” (Entrevista 3, 3:21-59). El aprendizaje servicio prepara a los estudiantes para comprender y resolver problemas de la comunidad, ofreciéndoles la posibilidad de conectar la teoría del aula y la práctica desarrollada para cubrir las necesidades comunitarias. Este aspecto, el acercar teoría y práctica, es una buena razón para proponer proyectos de aprendizaje servicio: “(...) para que nuestros alumnos tuvieran un aprendizaje más práctico y encontrar otra manera de acercarnos a la realidad profesional, porque veíamos que con las clases habituales no lo conseguíamos, estábamos demasiado *en la teoría*” (Entrevista 1, 1:3-4).

Un enfoque profundo del aprendizaje permite que los alumnos cambien su forma de ver el mundo, se acerquen y comprendan la realidad de otra manera. Es un aprendizaje transformador. Los proyectos de aprendizaje servicio tienen este potencial: “(...) te da la posibilidad de vivir la idea de diversidad funcional y diseño para todos. Te da la oportunidad de visualizar que el trabajo de diseño es para alguien

concreto, Sagrario, por ejemplo, no para un prototipo. (...) Vivir esta diversidad con intensidad te hace ver el mundo de otra manera” (Entrevista 4, 4:39-88).

Desde un enfoque profundo del aprendizaje se debe tener en cuenta que en el diseño de la práctica se consideren actividades cognitivamente exigentes lo que resulta ser un criterio de calidad para las prácticas de aprendizaje servicio para el National Youth Leadership Council (NYCL, 2005). Los estudiantes de educación superior están preparados para afrontar retos cognitivos complejos. La realidad con la que se trabaja ofrece la oportunidad de trabajar densamente, analizar diversos puntos de vista de manera crítica, tomar decisiones, valorar cuestiones sociales controvertidas. Un proyecto de aprendizaje servicio desempeñado por estudiantes de educación superior debe asegurar que se aprovecha la oportunidad de aprender de manera significativa, compleja, densa y rigurosa: “Les propuse una tarea compleja que consistía en hacer unos diagnósticos enfermeros psicosociales, con toda su globalidad. (...) Los estudiantes debían resolver un caso real, de manera real, con toda su complejidad” (Entrevista 2, 2: 15).

Teniendo en cuenta la concepción de aprendizaje mencionada anteriormente de cambiar como persona, el aprendizaje servicio es una buena estrategia para incidir en esta idea que supone conseguir niveles altos de profundidad y amplitud en la comprensión. Acercarse o llegar a estos niveles de complejidad puede facilitar que las prácticas de aprendizaje servicio contribuyan a que los estudiantes sean capaces de una mejor construcción personal y autónoma en situación de interacción social de valores y principios reguladores de su vida personal y comunitaria (Martínez y Puig, 2011, p. 19). “Los valores en estas actividades aparecen de maneras diferentes: como comportamientos y también como parte de la actividad. Los valores se aprenden de maneras diferentes pero, con este tipo de actividades, se aprenden. Cuando hablamos de valores en las competencias hablamos de muchos aspectos generales pero en la realidad se cristalizan de manera diferente: el cuidado del otro, la empatía, la visión solidaria de la práctica” (Entrevista 1, 1: 20-18).

Las prácticas de aprendizaje servicio se destacan como un espacio idóneo para el aprendizaje de valores y de crecimiento personal: “El aprendizaje va más allá de la deontología, tiene que ver con la ética y la ciudadanía. Es un aspecto básico y muy difícil de que se viva en otro espacio universitario. No es imposible, pero resulta muy difícil. Se necesita un contacto intenso con la realidad y un trabajo muy vivencial” (Entrevista 5, 5:69-104). “Nosotros tenemos muy claro que uno de los aspectos que más se trabaja en estos proyectos son los valores (...). Tal vez también se trabajen en algún otro espacio como las prácticas pero en los proyectos de aprendizaje servicio se fomenta mucho” (Grupo de discusión 2, 9:15-35).

Los proyectos de aprendizaje servicio, desde un enfoque del aprendizaje profundo, deberían proponer estrategias basadas en el interés de los estudiantes por la materia: “Y al mismo tiempo que el proyecto vaya desarrollándose, dentro de una coherencia, y con una formación que sea relevante. El programa propone actividades que les motivan, se comprometen con sus intereses –los del proyecto y los propios- y los aprendizajes se interiorizan mucho más” (Grupo de discusión 1, 8:6-6).

Tal como decíamos, para abordar los proyectos con un enfoque del aprendizaje profundo tendremos que planificar los aprendizajes, sistematizarlos y hacerlos conscientes. Se plantearan así, necesariamente espacios y estrategias de reflexión específicos. Se pueden plantear trabajos individuales o diarios de reflexión: “En todos los casos ha habido un trabajo final, un diario de reflexión (...), un trabajo de síntesis y reflexión sobre la experiencia (...). Y con esto está claro que se aprende, el diario de reflexión va muy bien y siempre le sacan provecho” (Entrevista 1, 1:7-12).

También se proponen espacios grupales y presenciales como debates, asambleas y reuniones: “Está previsto hacer tres reuniones fuera de las asignaturas, exclusivamente para el proyecto” (Entrevista 1, 1:10-14). “En las clases se dedica un tiempo a ver cómo va la experiencia, qué han hecho, cómo han trabajado con las familias, cómo los han acogido en las entidades, cómo se han sentido” (Entrevista 3, 3:40-101). “En la misma asignatura dedicamos un tiempo a debatir cuáles han sido las dificultades, los puntos fuertes, como lo podemos modificar, (...) y todo ello lo tratamos por comisiones temáticas (...). Al final del proyecto dedicamos un tiempo a la valoración y evaluación del proyecto en general, aquí hacemos un análisis del servicio que se ha realizado” (Entrevista 6, 6:22-121).

3.1.2. Los niveles de enfoque de aprendizaje

1. Enfoque de aprendizaje	El proyecto promueve aprendizajes basados en la memorización y el cumplimiento de unos requisitos institucionales sin plantear cambios actitudinales.	El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo, sean creadores de su realidad y se fomenta la metacognición.	El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo, sean creadores de su realidad. Además hay un espacio de reflexión específico sobre el proyecto.	El proyecto propone además estrategias de aprendizaje que están basadas en el interés de los alumnos por la materia y las utilizan para maximizar la comprensión y satisfacer su curiosidad. Existen espacios específicos para ello.
----------------------------------	---	--	---	--

Tabla 20. La expresión de los niveles de enfoque de aprendizaje en la rúbrica

Cuando expresamos los diferentes niveles de calidad de la categoría “enfoque de aprendizaje” obviamos un nivel cero en que los aprendizajes no están planificados. Hemos decidido no incluir este nivel porque consideramos que un requisito básico de los proyectos de aprendizaje servicio es justamente que los aprendizajes estén planificados y sistematizados. En caso contrario, si dejamos los aprendizajes al azar, nos acercamos a las prácticas de voluntariado y nos alejamos del aprendizaje servicio.

Nivel 1

“El proyecto promueve aprendizajes basados en la memorización y el cumplimiento de unos requisitos institucionales sin plantear cambios actitudinales”.

El proyecto propone actividades enfocadas a un aprendizaje superficial. Dada la complejidad de los proyectos de aprendizaje servicio y las posibilidades que ofrecen entendemos que debería de haber pocas propuestas de aprendizaje superficial. Además, hemos visto que una de las fortalezas que se remarcan de los proyectos de aprendizaje servicio es la de incidir en cambios actitudinales y de valores así que consideramos que las propuestas de calidad de proyectos de aprendizaje servicio deberían situarse más allá de este nivel.

Nivel 2

“El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo, sean creadores de su realidad y se fomenta la metacognición”.

En este nivel, y en los siguientes, se propone un enfoque de aprendizaje profundo. Se busca que los estudiantes adquieran aprendizajes cognitivamente transformadores. Se plantea el proyecto para que los estudiantes dialoguen con las necesidades reales y las maneras de resolverlas, cambien su forma de ver la realidad, sean también creadores de nuevas realidades transformadas. En este caso, parece que los proyectos de aprendizaje servicio, por su características se situarían, como mínimo, en este nivel.

Nivel 3

“El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo, sean creadores de su realidad. Además hay un espacio de reflexión específico sobre el proyecto”.

Además de lo que se incluye en el nivel 2, en éste tenemos un espacio de reflexión específico. En este caso insistimos en la necesidad de no dejar al azar los aprendizajes, de sistematizarlos y hacerlos explícitos. Para ello, deberemos facilitar a los estudiantes espacios y estrategias para la reflexión. Como hemos visto anteriormente, estos pueden ser muy diversos: diarios personales, entrevistas individuales o grupales, debates, asambleas, puestas en común, etc. y fuera interesante que se llevaran a cabo en diversos momentos del proyecto: antes del proyecto para valorar las expectativas,

durante para ir evaluando los aprendizajes y el proyecto y al final para reflexionar sobre todo el proyecto, los aprendizajes que hemos adquirido y las mejoras que hemos llevado a cabo en la comunidad.

Nivel 4

“El proyecto propone además estrategias de aprendizaje que están basadas en el interés de los alumnos por la materia y las utilizan para maximizar la comprensión y satisfacer su curiosidad. Existen espacios específicos para ello”.

El último nivel propone además del anterior que las estrategias estén basadas en el interés de los alumnos por las materias. Esto significa que deberíamos incluir, siempre que sea posible, los intereses de los alumnos a la hora de diseñar el proyecto, de ver sobre qué necesidades quieren trabajar, con qué colectivos prefieren trabajar, etc. Debemos proponer retos cognitivos complejos y reales a los estudiantes para provocar su curiosidad por el proyecto de aprendizaje servicio. Más adelante, en la participación del alumnado en los proyectos de aprendizaje servicio abordaremos el tema.

3.2. Nivel de participación

Participar es un verbo polisémico que adquiere diversos significados en cada contexto. El origen epistemológico de “participación” es *pars-partis*, traducido del latín de manera literal como tomar parte.

Una definición interesante de participación es la que propone Giménez (2002, en Folgueiras 2010, p.96):

“estar presente en, ser parte de, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir en, etc. Participar es influir, responsabilizarse. La participación es un proceso que enlaza necesariamente a los sujetos y los grupos; la participación de alguien en algo, relaciona a ese uno con los otros también involucrados. Ser participante implica ser coagente, cooperante, coautor, corresponsable (...)”.

La participación se define en relación a lo comunitario, al empoderamiento personal, a la capacidad de transformar la comunidad de los individuos y del colectivo.

Participar de manera real en sociedades democráticas como la nuestra significa no recluirse en los asuntos privados, sino participar, de un modo u otro, en la construcción de una sociedad justa (Cortina, 1997). Es por tanto, una participación compleja más allá de las individualidades.

Participar en un proyecto educativo puede significar diseñarlo, liderarlo, asesorarlo, evaluarlo o ser quien lo lleva a cabo. Aunque usamos el mismo verbo y afirmamos que se participa, reconocemos que cada actividad supone un grado u otro de participación.

La participación juvenil considera implicar a los jóvenes en las situaciones y decisiones que afectan a su vida en aspectos tan diversos como educativos, de justicia o medioambiente. Parece que queda claro que la participación refuerza el desarrollo social, ayuda a construir la capacidad organizativa de los participantes y propicia cambios en el entorno (Barry, 2009). Se considera una participación de calidad aquella que es real, capaz de transformar las situaciones reales, de cambiar la comunidad.

¿Cómo ordenar los grados o niveles de participación? Tomaremos como referencia la clasificación de Trilla y Novella (2001) sobre la participación infantil. Los autores toman algunas sugerencias de la clasificación de Hart (1997) para diferenciar cuatro tipos de clases de participación. Hart propone una escala más segmentada con ocho niveles en la que a partir del sexto los estudiantes participan significativamente en la toma de decisiones de los proyectos que desarrollan y en el último nivel los estudiantes son los que deciden incorporar a los adultos al desarrollo de sus propios y genuinos proyectos.

En otras investigaciones (Cifré y otros, 2010) tomamos también para estudiar la participación de los estudiantes universitarios la clasificación de Trilla y Novella.

Trilla y Novella proponen cuatro niveles de participación que denominan: participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación.

Estos niveles se diferencian por ser maneras de participar cualitativamente diferentes. Cada uno de los niveles puede admitir diferentes grados o subtipos de participación. Aunque los niveles que se proponen son progresivamente más complejos no significa que cualquier proceso ubicado en un nivel suponga necesariamente mayor participación que otro situado en el tipo anterior. Los niveles que se proponen no son excluyentes entre sí, en un mismo proyecto pueden darse algunos de ellos, o varios. También se valora que, a pesar de los distintos niveles son grados diferentes de participación, ninguno de ellos se puede valorar como negativo o impropio, y siempre se deberá contextualizar al momento y a los participantes. En la figura se representan visualmente éstas características en las que los niveles están ligeramente solapados.

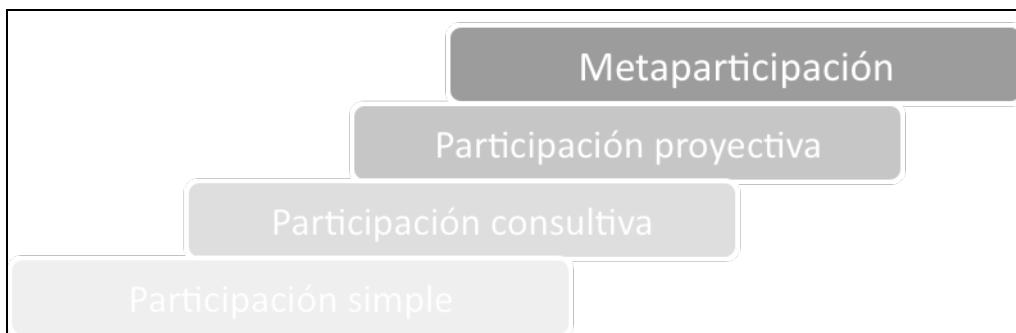


Figura 15. Niveles de participación

Veamos cómo se definen los diferentes niveles de participación y algunas sugerencias de cómo podemos trasladar los niveles de participación a los proyectos de aprendizaje servicio:

La *participación simple* es la que consiste en tomar parte del proyecto como espectador o ejecutante, sin intervenir en la preparación, ni en la toma de decisiones sobre el contenido o el desarrollo. Los estudiantes se limitan a seguir indicaciones. Este nivel de participación supone simplemente *estar* o hacer acto de presencia. Los estudiantes llevan a cabo o realizan un proyecto sobre el que no han decidido nada, se les presenta y lo aceptan tal como es. Esta participación se puede medir cuantitativamente: “en el proyecto *participan* 25 estudiantes”.

Este tipo de participación es inherente en los proyectos de aprendizaje servicio. Siempre existe este tipo de participación porque los estudiantes *realizan* alguna acción para otros. Veremos, más adelante, que algunos expertos defienden este tipo de

participación considerando que los estudiantes no tienen aun herramientas para diseñar, inventar o buscar proyectos de aprendizaje servicio que resulten significativos para sus aprendizajes académicos en educación superior.

La *participación consultiva* supone escuchar la voz de los estudiantes. Se demanda en este caso sobre asuntos que les conciernen. Se facilitan propuestas para que opinen, propongan, valoren, evalúen, etc. Este tipo de participación puede llevar a niveles diferentes: se puede pedir la opinión pero que ésta no sea vinculante ni haya compromiso de tenerla en cuenta; se puede consultar la opinión y que ésta sea decisiva en la toma de decisiones de un proceso determinado; se puede pedir la opinión como asesoramiento o consulta. También será diferente si la consulta se hace antes del proyecto para ver si se acepta o no; durante el proyecto para reconducir algunas cuestiones; o al final para evaluarlo y replantear la siguiente edición del mismo. Otro aspecto a considerar será si la consulta se demanda y por tanto viene dada o si son los estudiantes quienes la reclaman, en este segundo caso hablaríamos del cuarto nivel, la metaparticipación.

En proyectos educativos como los de aprendizaje servicio se pueden consultar a los estudiantes múltiples aspectos: las necesidades sobre las que trabajar, las entidades con las que conectar, las acciones a llevar a cabo, el papel de los propios estudiantes y de los receptores del servicio, aspectos sobre el desarrollo del proyecto, la evaluación, etc.

En la *participación proyectiva* el usuario se convierte en un agente. Se hace el proyecto suyo, no se limita a ser un usuario ni a opinar desde fuera, sino que interviene directamente en el proyecto. Es un tipo de participación que requiere compromiso y corresponsabilización. En este caso el estudiante interviene en la definición y el sentido del proyecto, en su diseño, planificación y preparación. También en el desarrollo, la ejecución la gestión del proceso y, finalmente, en la evaluación. Esta implicación hace que el sujeto se sienta el proyecto como suyo. Evidentemente, este tipo de participación también admite varios subniveles y variantes.

Los proyectos de aprendizaje servicio son un buen espacio para proponer situaciones donde llevar a cabo la participación proyectiva. Se puede ampliar a todo el proceso o solo una parte de él. Este tipo de participación es frecuente en proyectos de aprendizaje servicio en educación superior.

La *metaparticipación* la participación en la que los sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Aparece cuando una persona o un grupo consideran que sus derechos participativos no se están llevando a cabo, no son suficientes o eficaces. Se dice también que las competencias participativas son contenidos de la metaparticipación porque pueden tener los derechos y los medios

institucionales pertinentes y, a la vez, tener dificultades para usarlos. En este sentido, preparar a los estudiantes para la participación es una tarea claramente educativa.

3.2.1. La participación en los proyectos de aprendizaje servicio⁴⁵

En los proyectos de aprendizaje servicio la participación es coherente con la idea de los “jóvenes como recursos” en contraposición con los “jóvenes como problemas o víctimas”. Se presenta a los jóvenes como ciudadanos competentes con derecho a participar y a responsabilizarse de cierto servicio en sus comunidades. Es así como los proyectos de aprendizaje servicio pueden ser una estrategia para aumentar la participación juvenil (Blitzer, 2009). Proponer experiencias o proyectos en los que los estudiantes puedan o deban involucrarse de forma real en la comunidad no suele ser frecuente. Consideramos que la oportunidad de participación real de los proyectos de aprendizaje servicio es una de sus mayores fortalezas.

Como mínimo hablamos de dos tipos de participación: son proyectos participativos en los que los estudiantes *hacen* acciones y actividades en la comunidad. Este tipo de participación está asegurada y es una participación simple. El segundo tipo de participación es aquella en que los estudiantes pueden intervenir, en mayor o menor medida, en el propio proyecto (diseño, organización, gestión, etc.).

La participación de los estudiantes en los proyectos de aprendizaje servicio en educación superior es una categoría que surge de manera recurrente entre los expertos pero de diversa manera, encontramos variedad de opiniones. ¿Se considera siempre la participación igual de importante como elemento de calidad en los proyectos de aprendizaje servicio?

En algunos proyectos es la participación simple la única que se lleva a cabo: “La localización del proyecto, la identificación de la necesidad es previa a que el estudiante tenga asignado el proyecto, la participación de los estudiantes se lleva a cabo después, durante el desarrollo del proyecto” (Entrevista 4, 4:34).

Pero los proyectos de aprendizaje servicio permiten también que los estudiantes participen en la toma de decisiones de diversas etapas del proyecto: ¿qué necesidad queremos cubrir? ¿Qué acciones queremos llevar a cabo para cubrir esta necesidad real? ¿Con quién nos vamos a coordinar? Esta participación puede ser consultiva, si se pregunta la opinión de los estudiantes a modo de consulta o asesoramiento o proyectiva si los estudiantes toman parte en las decisiones y crean su propio proceso participativo.

⁴⁵ Para el análisis del discurso de la categoría participación se han utilizado las categorías: alumnado; participación del alumnado.

La participación consultiva se valora en algunos casos como una necesidad: “Deberíamos escuchar la voz de los estudiantes, para saber lo que están dispuestos a hacer” (Entrevista 2, 2:6-8).

Para algunos la participación de los estudiantes en sus propuestas, una participación proyectiva, ha supuesto la única manera de llevar a cabo los proyectos: “Este curso he descubierto que el hecho que sean los alumnos que diseñen e inventen su proyecto tiene grandes ventajas. Han generado espacios donde intervenir, los han creado, han abierto nuevas posibilidades. (...) Las propuestas que se diseñan así –por los alumnos– además de ser más sostenibles, son claramente más motivadoras para ellos porque son ellos quienes lo escogen y aumenta su interés. (...). También fortalecen o crean su propia red de contactos en entidades o instituciones” (Entrevista 1, 1: 46-51, y 1:47-53).

Se insiste en varios momentos en la relación que se establece entre la participación y la motivación de los estudiantes:

“Son los alumnos quienes buscan el colectivo con el que quieren trabajar (...) es más motivador” (Entrevista 7, 7:16).

“En las valoraciones del final del trabajo surge que un punto fundamental es haber elegido el trabajo. Siempre hacen el triple de trabajo de lo que tendrían que haber hecho. (...) Si les digo que han trabajado más de lo exigido dicen que lo saben pero que es suyo, su proyecto. Lo han pensado ellos, lo han creado, han buscado el vínculo con la entidad, etc.” (Grupo de discusión 1, 8: 64).

Parece también que, según el ámbito del que hablamos, no se considera que los estudiantes tengan suficientes recursos para buscar necesidades y concretar un proyecto que sea académicamente relevante. En este caso se defiende la participación simple:

“Nos hemos planteado cuando tiene que empezar a participar el alumno y creo que depende del ámbito del que hablemos. En derecho los alumnos no pueden decidir sobre qué caso van a trabajar. En primer lugar, porque no tienen autonomía para ir a buscar determinados clientes y, en segundo lugar, porque el profesorado tenemos que determinar si el caso es suficientemente formativo. (...) Además nos interesa trabajar una competencia que para nuestros estudiantes de derecho es importante que es que los estudiantes se comprometan con lo que les toque. A partir de que tienen asignado el caso, tienen que participar en todo” (Entrevista 5, 5:75-77).

En estos casos vemos que el hecho de no dejar que los estudiantes decidan muchos aspectos del proyecto y las necesidades tiene que ver con la participación de los destinatarios del servicio en la concreción del proyecto. Por ejemplo, si la entidad destinataria del servicio ya ha detectado una necesidad que pueden resolver los

estudiantes, pierde sentido que éstos, desde fuera, propongan nuevas propuestas para cubrir. Recordemos que Tapia (2006) toma la participación de la comunidad en el diagnóstico y en el desarrollo del proyecto como criterio de calidad para asegurarse la participación real de la comunidad.

En los casos en que la comunidad puede participar en la concreción del proyecto creemos que se justifica que los alumnos tengan menos poder de decisión sobre algunas cuestiones como la necesidad qué cubrir, los tiempos dedicados y la organización del servicio.

3.2.2. Los niveles de participación

2. Nivel de participación	El estudiantado no interviene en la preparación ni en las decisiones sobre el contenido ni 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 participa 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: metaparticipación
----------------------------------	---	---	--	---

Tabla 21. La expresión de los niveles de participación en la rúbrica

Hemos tomado como punto de partida la clasificación que proponen Trilla y Novella para ordenar los niveles de participación de los proyectos de aprendizaje servicio en educación superior. En esta categoría los niveles son integradores, es decir, si el estudiante es competente en el nivel cuatro, debería serlo en todos.

Nivel 1

“El estudiantado no interviene en la preparación ni en las decisiones sobre el contenido ni el desarrollo del proyecto. La participación del alumnado es simple.”

La participación simple es, como hemos comentado, inherente a los proyectos de aprendizaje servicio. En este caso, el estudiante se encuentra con la propuesta de proyecto que va a llevar a cabo formulada. El profesorado y las entidades

colaboradoras ya lo han definido y su participación va a consistir en su desarrollo. El tiempo que se pueda dedicar a los proyectos, el ámbito y las necesidades pueden llevarnos a proponer un proyecto bastante cerrado. Es cierto que cada contexto va a facilitar un tipo u otro de participación pero sería interesante que se incluyera en todo caso la participación de los estudiantes debería estar presente más allá de la participación simple.

Los proyectos de aprendizaje servicio nos dan la oportunidad de proponer a los estudiantes espacios para poner en práctica verdaderos espacios de decisión, para organizarse, gestionar las dificultades o los contratiempos y vivir transformaciones reales.

Nivel 2

“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”.

La participación consultiva debería de darse en alguna de sus formas. Deberíamos saber qué opina el estudiante, qué está dispuesto a hacer, qué le interesa, qué le está pareciendo el proyecto, cómo lo valora, qué mejoras sugiere para una próxima edición. La participación consultiva se puede proponer en diversos momentos del proyecto. Si pedimos la opinión de los estudiantes al principio, una posibilidad puede ser tener un abanico de propuestas y consultar al estudiante en cuál de ellas se siente más cómodo y donde prefiere desarrollar el proyecto. Puesto que los proyectos de aprendizaje servicio suelen tener un fuerte componente de implicación personal no consideramos positivo que se fuerce al estudiante a trabajar sobre unas necesidades o en una comunidad en la que no se sienta cómodo. Durante el desarrollo del proyecto es conveniente tener en cuenta la voz del estudiante para ver si es necesario introducir cambios y mejoras. Finalmente, en la evaluación, la mirada del estudiante sobre el proyecto y cada uno de sus componentes se debería de tener en cuenta para introducir cambios en posteriores ediciones.

Nivel 3

“El estudiantado participa en la definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. También participa en el diseño, la planificación, la ejecución y la valoración. La participación es proyectiva”.

La participación proyectiva supone un nivel de participación más complejo en el que los estudiantes son absolutos protagonistas del proyecto. Se hacen, como dicen algunos expertos, el proyecto suyo. La participación proyectiva supone un nivel de participación excelente y tal como dicen los expertos hace más sostenible las

propuestas porque descarga considerablemente el peso del profesorado en el diseño, planificación, gestión y desarrollo del proyecto. El estudiantado es capaz de abrir nuevos campos, pensar en necesidades y en entidades que el profesorado tal vez no conozca. Es interesante la relación entre el nivel de participación de los estudiantes y la motivación: los expertos coinciden con la idea de que a mayor participación, más se hacen propio el proyecto y más motivados están.

Es cierto que, a la vez, el profesorado pierde control sobre el desarrollo del proyecto tomando un papel de guía o asesor del proyecto que llevan a cabo sus estudiantes.

Nivel 4

“El estudiantado pide, exige o genera nuevos espacios y mecanismos de participación en el proyecto. Equivale a un nivel máximo de participación: metaparticipación”

Los estudiantes pueden exigir participar en algunas decisiones del proyecto, pueden proponer trabajar sobre necesidades que tengan detectadas, con entidades que conozcan. Aunque en los proyectos que hemos analizado la metaparticipación no suele estar muy presente pueden dar casos de exigir mayor facilidades de participación. En este caso el profesorado podría valorar las propuestas y hacer los cambios que sean posibles sin que se aleje en exceso de los objetivos académicos del proyecto.

En el nivel tres y cuatro, los proyectos tienen una gran calidad y los estudiantes tienen la oportunidad de aprender competencias propias de la participación y los procesos participativos.

3.3. Competencias

En la literatura actual existen múltiples definiciones de competencias todas ellas con algunas características comunes: van más allá de los conocimientos, se dirigen a la acción y movilizan diversos recursos. Algunas propuestas que consideramos relevantes son:

Una competencia recoge un modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional. Ese modo característico de proceder que identifica al profesional que lo posee como competente no está referido a su conocimiento de un tema específico o a su dominio de una técnica concreta. Lo que determina su competencia es la demostración de que posee una capacidad para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo debe afrontarlas. Su competencia implica una combinación compleja de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que resulta crítica para hacer bien aquello que se le exige en circunstancias en las que se encuentre mientras realiza una actividad profesional (De Miguel, 2005, p. 40).

Otras propuestas interesantes y más concretas para la definición de competencias: El proyecto de la OCDE (2005) para la Definición y Selección de Competencias, conocido como (DeSeCo) define competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. 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.

Las competencias se definen como operaciones de movilización y de integración de recursos cognitivos diversos (saberes, maneras de hacer y actitudes) per hacer frente a situaciones concretas (Parcerisa, 2004). Rué y Martínez las definen como combinaciones de aptitudes prácticas y cognitivas, de orden diverso, que conjuntamente se ponen en funcionamiento para realizar eficazmente una acción: conocimientos, motivaciones, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales (Rué y Martínez, 2005).

La propuesta del proyecto Tuning⁴⁶ es definir las competencias como una combinación dinámica de atributos –con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades- que describen los resultados del aprendizaje como un

⁴⁶ En el año 2000 surgió el Proyecto Tuning en el marco del Programa Sócrates. Este proyecto, coordinado por las universidades de Deusto y de Groningen, tiene la finalidad de compartir y aprovechar la experiencia de las universidades para elaborar orientaciones que permitan a las distintas titulaciones diseñar y llevar a cabo planes propios que faciliten la convergencia europea.

determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo (González y Wagenaar, 2003, p.280).

De las diversas definiciones destacamos el carácter complejo de las competencias en que se movilizan a la vez todo tipo de aprendizajes. Esto supondrá que para llevar a cabo procesos de aprendizaje competenciales se deberán de hacer propuestas de aprendizaje también complejas en las que el alumnado tenga que resolver retos a partir de sus conocimientos, habilidades, actitudes y emociones. También destacamos el carácter contextual de las competencias. Se es competente cuando se es capaz de resolver una situación real determinada, se supone que hay una transferencia para adaptarse al contexto y a la situación propuesta. Esta característica le da a las competencias una mirada social, las competencias deberían tener por su propia naturaleza una aplicación y una utilidad social.

Consideramos que es importante, tal como afirma Carreras (2005), usar el término “competencia” con un significado unívoco y que algunas instituciones deberían hacer un esfuerzo por llegar a un acuerdo.

El discurso de las competencias nace en los planteamientos educativos que se han ido desarrollando a partir del proceso de convergencia europea en que se propone una armonización de los sistemas de educación superior para favorecer el crecimiento y la cohesión social mediante la educación y la formación de los ciudadanos (Benito y Cruz, 2005). Se valora la universidad como una institución que no da respuesta de ninguna de las maneras a las demandas de la sociedad actual y su mercado laboral. La estructura curricular de la universidad actual está relacionada con la especialización y la fragmentación, sin embargo, un sistema basado en el conocimiento aboga por la transdisciplinariedad, el pensamiento sistémico, por la comprensión global de los procesos de aprendizaje y enseñanza. La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje que demanda aprendizaje a lo largo de toda la vida (Yániz y Villardón, 2006).

En este contexto las personas necesitan ser capaces de utilizar el conocimiento, de actualizarlo, de relacionarlo, de seleccionarlo. La educación superior adquiere la función de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan actuar de manera eficaz en esta sociedad como profesional y como ciudadano. La adquisición de competencias se sitúa en el núcleo de esta demanda.

Clasificación de las competencias

Además de múltiples definiciones de competencias, también encontramos diversas clasificaciones de éstas. Destacamos, a continuación, algunas:

La clasificación de las competencias que propone el proyecto Tuning es: competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas a

cada área (destrezas y conocimientos). Las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, etc. En cambio, las competencias específicas de cada área temática son las destrezas relacionadas con las áreas de estudio, son los métodos y técnicas apropiados que pertenecen a las áreas de cada disciplina.

Las competencias genéricas propuestas por el proyecto Tuning se concretan en:

- Competencias instrumentales: aquellas que tienen una función instrumental como la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de organizar y planificar; conocimientos básicos; conocimientos básicos de la profesión; comunicación oral y escrita en la propia lengua; conocimiento de una segunda lengua; habilidades de manejo del ordenador; habilidades de gestión de la información; resolución de problemas; y toma de decisiones.
- Competencias interpersonales: aquellas capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica como la capacidad crítica y autocrítica; trabajo en equipo; habilidades interpersonales; capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar; capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; habilidad de trabajar en un contexto internacional; y compromiso ético.
- Competencias sistémicas: aquellas destrezas o habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad como: capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica; habilidades de investigación; capacidad de aprender; capacidad de adaptarse a situaciones nuevas; capacidad para generar nuevas ideas; liderazgo; conocimiento de culturas y costumbres de otros países; habilidad para trabajar de forma autónoma; diseño y gestión de proyectos; iniciativa y espíritu emprendedor; preocupación por la calidad; y motivación de logro.

ANECA⁴⁷, hace una propuesta bastante parecida y propone tres tipos de competencias: “competencias transversales” (instrumentales, personales y sistémicas), y dentro de las competencias específicas distingue “conocimientos disciplinarios”, “competencias profesionales” y “competencias académicas”.

La clasificación de las competencias transversales en el ámbito universitario que propone la Universidad de Barcelona⁴⁸ son: el compromiso ético –capacidad crítica y autocrítica y capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas-; la capacidad de aprendizaje y responsabilidad –capacidad de análisis,

⁴⁷ Se puede consultar diversa bibliografía en www.aneca.es. En esta misma web encontraremos los Libros blancos de diversas titulaciones.

⁴⁸Competencies transversals. Normatives i documents. Aprovat per Coonsell de Govern de la UB de 10 d'abril de 2010

de síntesis y de aplicación de saberes a la práctica y capacidad de tomar decisiones y de adaptación en situaciones no ideales-; trabajo en equipo –capacidad de colaborar con otros y de contribuir a un proyecto común y capacidad de colaborar en equipos interdisciplinarios y en equipos multiculturales- capacidad creativa y emprendedora – capacidad de formular, diseñar y gestionar proyectos y capacidad de buscar e integrar nuevos conocimientos-; y sostenibilidad –capacidad de valorar el impacto social de medioambiental de las actuaciones en su ámbito y capacidad de manifestar visiones integradas y sistémicas-.

3.3.1. Las competencias en los proyectos de aprendizaje servicio⁴⁹

Por su sentido globalizador, el aprendizaje servicio se convierte en una excelente metodología para adquirir competencias, integrando capacidades, habilidades, conocimientos y valores que se movilizan para resolver situaciones reales (Rubio, 2009, p. 94). El escenario adecuado para el aprendizaje competencial –contextualización, interdisciplinariedad, aplicación y experimentación, incidencia social y comunitaria y reflexión- es el escenario propio de los proyectos de aprendizaje servicio (Palos, 2011, p.29).

Tal y como decíamos en el segundo capítulo de este trabajo (ver página 50 y siguientes), las competencias que habitualmente se trabajan en los proyectos de aprendizaje servicio según Rubio (2009) son las competencias personales, las competencias interpersonales, las competencias para el pensamiento crítico, las competencias para realizar proyectos, las competencias vocacionales y profesionales, y las competencias para la ciudadanía y la transformación social.

Los momentos y espacios para el aprendizaje están bien planificados a lo largo del proyecto. Se dan en varios momentos: antes, durante y después del servicio. El aprendizaje debe estar sistematizado y planificado y se lleva a cabo mediante estrategias y metodologías participativas. Las propuestas de aprendizaje servicio son excelentes espacios para trabajar los aprendizajes integrados y de manera holística, son espacios donde la transversalidad en las diferentes disciplinas tiene especial sentido. Los aprendizajes transversales parten de la realidad y la abordan desde su complejidad.

El aprendizaje acostumbra a estar liderado por la institución educativa pero la entidad social puede tener un papel fundamental por ejemplo, puede tener el conocimiento de

⁴⁹ En el análisis del discurso de las categorías se han tenido en cuenta las categorías (codes): Aprendizaje: competencias específicas; aprendizaje: competencias investigación; aprendizaje: competencias profesionales; aprendizaje: competencias trasversales.

la realidad específica, de su ámbito de trabajo. En este caso, la entidad social debería tener un papel destacado en la planificación, en el trabajo y en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

El aprendizaje servicio nos permite proponer situaciones en las que tenga que haber comprensión, transferencia de conocimientos, resolución de problemas, reflexión crítica en un contexto real y complejo. Son situaciones en las que el alumno demostrará si es competente resolviendo la situación real propuesta.

En el análisis del discurso de las personas entrevistadas y en los grupos de discusión vemos que el tema de las competencias está muy presente. Prácticamente todos los expertos tienen una opinión clara sobre qué son las competencias y cómo las incorporan en su visión del aprendizaje servicio. En la fase de análisis, decidimos tener en cuenta cuatro grandes tipos de competencias que analizaríamos por separado. Esta distinción la hicimos viendo lo que los expertos nos transmitían repetidamente. Los tipos de competencias que distinguimos fueron: competencias transversales o genéricas, competencias profesionales, competencias específicas y competencias de investigación. Siendo conscientes que las segundas y las últimas son consideradas competencias genéricas según el proyecto Tuning nos pareció que las intervenciones sobre este tipo de competencias eran relevantes y que valía la pena considerarlas aparte.

En general, se considera que la concepción de las competencias encaja con la metodología de aprendizaje servicio, resultan prácticas auténticas de aprendizaje: “En los proyectos de aprendizaje servicio vi que tiene sentido la modalidad competencial porque va hacia una formación integral del estudiante, en tanto persona y en tanto profesional” (Entrevista 2, 2:22-16).

Sobre las *competencias genéricas* se pone sobre la mesa un primer debate referente al espacio y la presencia que deben tener las competencias genéricas y transversales: “Lo que ocurre con las competencias transversales es que hay algunas universidades que las han concretado en una asignatura de seis créditos y nada más. Me parece una aberración, pero comprendo que lo que pasa es que las competencias transversales son de todos y no son de nadie, y al final nadie las hace” Grupo de discusión 1, 8:41-32). Además se reconoce que por ser competencias transversales se pueden trabajar en otros espacios: “Nos dedicamos mucho al trabajo en equipo y a la comunicación oral pero estas competencias sí que se pueden trabajar también en otros espacios” (Entrevista 5, 5:70-106).

Este tipo de competencias están especialmente presentes en los discursos si bien se suelen referir a los mismos aspectos como las habilidades comunicativas “(...) dentro de la contextualización me parece importante destacar el desarrollo de las habilidades

comunicativas porque a pesar de trabajarlo en el aula no es lo mismo” (Entrevista 2, 2:34-56). “Aprovechamos este espacio para trabajar otras competencias más generales: los gravamos en vídeo, hacemos exposiciones orales, etc. y después hacemos una evaluación de estas actividades” (Entrevista 5, 5:35-24).

También se destaca la comunicación con otros grupos diferentes al propio “en el tema de hablar, lo que me interesaba mucho es la comunicación con otras franjas de edad. Están acostumbrados a hablar de tú a tú pero no lo están para hablar con los más pequeños. Me parece un aprendizaje relevante” (Entrevista 6, 6:26-143).

Se valoran los proyectos de aprendizaje servicio como un buen espacio para el trabajo en equipo ya que prácticamente no encontramos propuestas de trabajo individual: “Creo que es importante el hecho de trabajar en grupo porque hace que se trabajen muchas competencias como de organización, iniciativa, cooperación...” (Entrevista 3, 3:16-43). “Nosotros los hacemos trabajar siempre en grupos de tres o cuatro, (...) es un tipo de trabajo imprescindible. (...) Aunque cada año hay algunos problemas de trabajo en equipo, a pesar de que les hacemos formación específica cuesta que sintonicen en la manera de trabajar” (Entrevista 5, 5:22-24).

Para concretar este trabajo colaborativo algunos profesores usan herramientas específicas: “Intentamos encontrar herramientas colaborativas para organizar el trabajo con el profesor, las salidas, etc. usamos herramientas como *GoogleDocs* porque todos vemos los trabajos de todos, los podemos seguir, cómo se planifican y cómo se ejecutan” (Entrevista 7, 7:29-48).

Otras competencias genéricas que se destacan son las habilidades sociales, la empatía, la creatividad, la resolución de problemas y el liderazgo. También está muy presente la explicitación de los proyectos de aprendizaje servicio como un espacio para aprender valores ciudadanos y personales llevándolos a la práctica, viviéndolos: “yo puedo explicar qué es la solidaridad pero la real es como lo han aprendido ahora” (Entrevista 6, 6:25-141), “(...) la educación es transformación, es autonomía, es crecimiento personal (...) es hacer ciudadanos críticos y transformadores” (Grupo de discusión 1, 8:46-37).

Puesto que se trabaja en contextos reales, situaciones y necesidades reales, se incide también el compromiso con la calidad: “(...) y el compromiso con la calidad, lo tenemos definido como competencia única pero es inherente a todas las otras competencias, (...) tienen que aprender a comprometerse con el trabajo que les toque” (Entrevista 5, 5:71-108).

Finalmente, se destaca la habilidad para trabajar de forma autónoma: “Hablamos de autonomía y lo primero es creer que el estudiante es perfectamente capaz de poder pensar en cuál es su mundo y qué es lo que ve que puede cambiar (...) hay que darle la oportunidad de trabajar autónomamente” (Grupo de discusión 1, 8:63-59).

Sobre las *competencias profesionales*, aquellas que atañen a la profesión en general y que podríamos enmarcar en las competencias genéricas instrumentales “conocimientos básicos de la profesión” según la clasificación antes expuesta del proyecto Tuning. Destacamos que los proyectos de aprendizaje servicio se consideran un buen espacio para desarrollarlas: “Desde el punto de vista de los aprendizajes (...) lo que acaba siendo más importante, los aprendizajes que claramente mejoran están relacionados con las competencias profesionales y, también con las personales. (...) Al final la experiencia hace que los estudiantes se imaginen mejor qué significa hacer de educador” (Entrevista 1, 1:18-26). “Una ventaja del aprendizaje servicio es que les cambia la perspectiva profesional, es una oportunidad que hace que la trayectoria profesional se vea de otra manera” (Grupo de discusión 2, 9:26-63).

“Una competencia que como profesionales tienen que aprender es a comprometerse con el caso que les toque, les guste o no. Este es el primer aprendizaje que deben de hacer (...). Si sólo van a buscar lo que les motiva y les gusta, no les enseñamos la realidad de un jurista. (...). Después se les explicaba cuestiones de la profesión: como por ejemplo, los alumnos de derecho trabajan con datos confidenciales que no pueden perder ni disponer de ellos” (Entrevista 5, 5:26-48).

Además se aprenden competencias profesionales que difícilmente se aprenden con otro tipo de proyectos: “Si un estudiante desarrolla el proyecto de final de carrera con un proyecto de aprendizaje servicio con personas con problemas de movilidad o sensoriales, este futuro ingeniero de aquí en adelante siempre tendrá en cuenta cuestiones de accesibilidad general. Lo tendrá en cuenta de manera natural, le saldrá de dentro. Estos aprendizajes son de por vida, no son fugaces (...). Estas características marcan el enfoque de la vida profesional” (Grupo de discusión 1, (8:12-10).

Se pone en relieve la importancia de conocimientos profesionales interdisciplinares: “En la sociedad en la que vivimos, en el contexto laboral tenemos que desarrollar competencias mucho más interdisciplinares” (Grupo de discusión 1, 8:30-25).

Las *competencias específicas* son aquellas propias de cada área temática. Son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad. Los proyectos de aprendizaje servicio se referirán a las competencias curriculares. No siempre es fácil vincular los proyectos al currículum, a veces resulta un poco forzado, pero si es posible, deberíamos tener el

trabajo de las competencias curriculares como objetivo: “No siempre es fácil incluir esta vinculación con las asignaturas, pero si es posible, mejor” (Entrevista 1, 1: 22-20).

En otras ocasiones sí hay una vinculación directa con las asignaturas. En los estudios de derecho por ejemplo: “Estudiamos el caso en el facultad, ellos realmente aprendían derecho penitenciario” (Entrevista 5, 5:5-8). En ingeniería: “Diseñamos unos localizadores para una flota de 40 trabajadores, unos localizadores con GPS, tenían que hacer los cálculos y todo... muy de ingeniería” (Entrevista 4, 4:27-60). En ciclos formativos de salud: “Tienen que poner en práctica sus conocimientos científicos, de salud, además de otros más transversales” (Entrevista 6:43-276). En estudios de periodismo donde la comunicación es un contenido curricular: “Muchas competencias que antes se trabajaban de manera simulada, ahora obtienen una respuesta directa: experimentas con el público a nivel de comunicación de una manera real” (Entrevista 7, 7:23-40).

En general se valora la importancia de los aprendizajes más curriculares como un elemento de calidad de las propuestas de aprendizaje servicio “yo creo que un elemento de calidad son los aprendizajes, aprendizajes [la segunda palabra reforzando el tono de voz]. Igual que tenemos en cuenta que el servicio sea de calidad y real, tenemos que procurar que los aprendizajes tengan una vinculación directa a las asignaturas” (Grupo de discusión 2, 9:59-123).

Finalmente, y de manera global, se valora como fundamental que los proyectos de aprendizaje servicio hagan hincapié en la formación académica de los estudiantes: “es esencial que las prácticas de aprendizaje servicio contribuyan a una mejor formación de los estudiantes” (Grupo de discusión 1, 8:1-3).

Hemos querido distinguir las *competencias de investigación* porque nos parece que la universidad es el espacio que debería promover las competencias propias de la indagación y la investigación. Según la clasificación Tuning son las habilidades de investigación son competencias transversales sistémicas. En esta ocasión vemos como el profesorado de ciclos formativos de grado superior tiene este tipo de competencias menos presentes.

“Podríamos destacar algunas competencias en investigación menos metodológicas y más vinculadas a la noción de rigor, de tomar notas con claridad y autenticidad. Después, algunas otras actividades como el diario de campo, si está bien hecho, es un buen trabajo de investigación, de recogida de datos, por ejemplo” (Entrevista 1, 1:51-69).

“Los alumnos van a hacer una investigación en equipo con diversas asociaciones de vecinos. Ellos, los vecinos, proponen los temas y los alumnos desarrollan una investigación para presentársela a todos (...). Lo tienes que investigar para presentar a un público real, etc.” (Entrevista 7, 7:6-6).

3.3.2. Los niveles de competencias

3. Competencias	El proyecto fomenta el aprendizaje de las competencias transversales de: trabajo colaborativo, habilidades comunicativas y empatía	El proyecto incide en las competencias transversales anteriores y en la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico, la iniciativa personal y la sensibilidad del estudiantado.	El proyecto fomenta el aprendizaje de competencias profesionales propias de los estudios del estudiantado.	El proyecto incide en las competencias curriculares propias de la asignatura donde se desarrolla el proyecto. Se trabajan competencias propias de la indagación y la investigación.
----------------------------	--	---	--	---

Tabla 22: La expresión de los niveles de competencias en la rúbrica

La expresión de los niveles de competencias se ha concretado en cuatro niveles acumulativos en los que se debe de entender que aquella persona competente en el nivel tres, lo es también en el nivel uno y dos, por ejemplo. Cabe imaginar un nivel cero en que sólo se trabajarían competencias del campo profesional, esta propuesta se asemejaría más a una práctica profesional que a un proyecto de aprendizaje servicio. Por esta razón no la consideramos en la expresión de la rúbrica.

Nivel 1

“El proyecto fomenta el aprendizaje de las competencias transversales de: trabajo colaborativo, habilidades comunicativas y empatía”

El proyecto tiene como objetivo trabajar las competencias transversales. Por esencia los proyectos de aprendizajes servicio son cooperativos y colaborativos. El trabajo en equipo y la colaboración para llegar a un objetivo común son competencias que se llevan a cabo en este tipo de proyectos con lo que no es extraño que el trabajo colaborativo sea una de las competencias fundamentales que destacan los expertos. En el desarrollo de los proyectos de aprendizaje servicio se debe de consensuar, negociar, gestionar conflictos, comunicar ideas y todo ello se suele hacer siempre en equipo. Es así como suele haber una importante consciencia de grupo en el que cada uno trabaja y aprende para uno mismo y para los demás.

En los proyectos de aprendizaje servicio el peso de la comunicación también es considerable. Es la base para vehicular el aprendizaje y el servicio, existe un permanente trabajo para comunicarse con los otros participantes del proyecto: compañeros, profesorado, responsables de las entidades y beneficiarios del servicio. El uso correcto de las habilidades comunicativas mejora la empatía, el poner en el lugar del otro. Es una competencia prácticamente inherente a la naturaleza del servicio. Si uno trabaja u ofrece un servicio a otra persona le resulta más fácil ponerse en su lugar, comprender su mirada y su visión vital.

Son las competencias transversales más destacadas por los expertos, les resultan prácticamente inherentes a los proyectos, no se imaginan un proyecto de aprendizaje servicio sin trabajo colaborativo, sin habilidades comunicativas o sin empatía.

Nivel 2

“El proyecto incide en las competencias transversales anteriores y en la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico, la iniciativa personal y la sensibilidad del estudiantado”.

En este nivel, que incluye el anterior, también se focaliza en competencias transversales pero en esta ocasión parecen ser más complejas o no tan evidentes en los proyectos de aprendizaje servicio. Se suma a las anteriores el fomento de la autonomía especialmente en aquellos proyectos que los estudiantes tienen situaciones en las que se facilita autonomía y libertad para diseñar el proyecto, contactar con entidades, etc. En la misma línea se fomenta la creatividad y la iniciativa personal ya que se genera la necesidad de pensar en nuevas propuestas que puedan cubrir necesidades, que sean satisfactorias para aquellos que las reciben, que sean sostenibles en el tiempo y con los recursos disponibles.

El pensamiento crítico y la sensibilidad se trabaja al conocer nuevas realidades, nuevos contextos, se genera la necesidad de analizar las propias ideas del estudiante en relación a nuevos hechos sociales y nuevos contextos. El aprendizaje de estas competencias ayuda también a adquirir conciencia social.

Nivel 3

“El proyecto fomenta el aprendizaje de competencias profesionales propias de los estudios del estudiantado”.

En este nivel se suman a las competencias transversales de los niveles anteriores competencias profesionales propias de los estudios. Los proyectos de aprendizaje servicio suelen poner a los estudiantes en situaciones parecidas a las que se encontrarán en sus ámbitos profesionales. De alguna manera podemos decir que se

lleva a cabo una introducción a la profesión y ayuda a despertar sensibilidades por situaciones laborales posibles. Los estudiantes tienen la oportunidad de imaginarse mejor lo que supone hacer de educador, de médico o de abogado.

Es una competencia que permite transferir a un contexto profesional otras como la de autonomía, organización, gestión o trabajo en equipo, iniciativa, relaciones interpersonales.

Nivel 4

“El proyecto incide en las competencias curriculares propias de la asignatura donde se desarrolla el proyecto. Se trabajan competencias propias de la indagación y la investigación”.

En este último nivel se incluye en trabajo de todas las competencias y se añaden los aprendizajes más curriculares. Tal como nos decían los expertos en uno de los grupos de discusión, si nos preocupamos por la calidad de los proyectos, tenemos también que preocuparnos por la calidad de los aprendizajes. En ocasiones, es difícil sincronizar los proyectos de aprendizaje servicio con currículos universitarios, algo encorsetados. No es necesario forzar la relación entre el proyecto y el currículum pero siempre que sea posible será de mayor calidad. En este caso, no hablamos solamente de aprendizajes planificados y sistematizados sino de aprendizajes curriculares.

Hemos añadido también las competencias propias de la indagación y la investigación. Somos conscientes que en pocos proyectos se trabajan estas competencias de forma explícita o como objetivo principal pero nos parece que el escenario que nos brindan los proyectos de aprendizaje servicio es excelente para introducir estas competencias a los estudiantes de educación superior. Además, debemos reconocer que a lo largo de los estudios no se suelen ofrecer demasiadas oportunidades para poner en práctica estas competencias así que será adecuado tenerlas en cuenta, explicitarlas y proponerlas.

3.4. Seguimiento académico en la entidad

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior donde situamos al alumno como responsable y centro activo de su aprendizaje y al profesor como un guía en su proceso de aprendizaje, la figura del profesor tutor toma mayor relevancia. Se hace un seguimiento académico del alumno para contribuir al desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante, para maximizar los logros académicos. En esta situación el profesor se muestra activo anticipándose a las dificultades del alumno y le muestra estrategias y recursos para resolverlas; el estudiante se muestra activo hace su propio aprendizaje desarrollando la responsabilidad y la autonomía como competencias clave (Benito y Cruz, 2005, p.67).

La tutoría universitaria es una acción docente de orientación dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, afectiva, personal y social. Los procesos de orientación y tutoría se consideran uno de los indicadores de calidad de las instituciones de educación superior (Rodríguez, 2004).

En este sentido, el tutor o profesor responsable del proyecto hace un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes pero también los anima a implicarse de manera activa en el aprendizaje y se les facilita un enfoque profundo y crítico. De esta manera, ayuda al estudiantado a tomar consciencia del valor de su trabajo y de su responsabilidad.

El estudiante se siente acompañado, si bien sabe que él es el responsable último de su aprendizaje. El objetivo del seguimiento académico o de la tutoría universitaria es contribuir al aprendizaje autónomo del estudiante (Benito y Cruz, 2005). Así que el docente desempeña un papel de guía en el aprendizaje de los estudiantes.

En el proceso de seguimiento académico se establecen tres momentos claves (Benito y Cruz, 2005, p.70): el primer momento, sobre el establecimiento y comunicación de los objetivos de aprendizaje; el segundo momento, sobre el desarrollo en que se identifican logros y se evidencian áreas de mejora; y el tercer momento, sobre la valoración del trabajo realizado y del alcance de los objetivos. En el primer momento se deben presentar los objetivos del proyecto y el propósito de las sesiones de seguimiento. También dejaremos un espacio para que los estudiantes expliciten sus expectativas y sus compromisos. Éste resulta un buen espacio para elaborar un documento donde los objetivos y los compromisos queden explicitados y que sean compartidos por todos los participantes en el proyecto. En el segundo momento, se deben ir compartiendo las experiencias del proyecto, analizándolas para clarificar o intensificar los aspectos necesarios. Los responsables del proyecto, el profesorado y los responsables de las entidades, deben observar, escuchar activamente, preguntar para conocer y poder ofrecer una cierta retroalimentación a los estudiantes. En el último momento, se pueden reforzar los logros alcanzados en el proyecto, sugerir

posibilidades de continuación o de mejora, valorar el proyecto en referencia a los objetivos planteados.

3.4.1. El seguimiento académico en la entidad en los proyectos de aprendizaje servicio⁵⁰

En los proyectos de aprendizaje servicio veremos que se lleva a cabo el seguimiento a través de la tutoría de materia, aquella que se ocupa sobre temas relativos a los contenidos disciplinares de una materia concreta (Rodríguez, 2004, p.29), un seguimiento del desarrollo del proyecto. Esto nos asegurará que los alumnos reciben de manera continuada y sostenida los soportes y recursos necesarios para desarrollar el proyecto de manera adecuada. En los proyectos de aprendizaje servicio también se hará un seguimiento de todo el proceso teniendo en cuenta los tres momentos que acabamos de explicitar.

Además, los proyectos de aprendizaje servicio suelen recaer sobre dos instituciones: una, la académica, y la segunda, la entidad donde se lleva a cabo el servicio. En este binomio, las dos tienen un peso parecido, las dos son activas y tienen un papel definitorio en el desarrollo del proyecto. Aunque en algunos casos se justifica, de manera general, no nos deberíamos imaginar una entidad que simplemente acoge a los estudiantes pero que no ha podido diseñar conjuntamente el proyecto, explicitar sus verdaderas necesidades, valorar el papel real de los estudiantes en su entidad, etc. Además, como parte del aprendizaje también tendrá lugar en la entidad, ésta tendrá un peso en la evaluación. Este último tema lo abordaremos más adelante cuando expliquemos la categoría de la evaluación.

¿Qué implica este seguimiento en los proyectos de aprendizaje servicio? Responder a esta pregunta no es una cuestión fácil teniendo en cuenta la gran diversidad de proyectos y propuestas en el marco de la educación superior. Algunas ideas podrían ser: el tutor se tiene que coordinar con el responsable de la entidad donde sus estudiantes hacen prácticas, se debe de facilitar un buen espacio de intercambio y comunicación; deben haber compartido entre los participantes –profesorado, estudiantes y responsables de entidades- los objetivos del proyecto y el desarrollo concreto del mismo; el profesorado debe seguir el proceso de aprendizaje del estudiante y debe facilitar recursos para que pueda avanzar; el profesorado debe estar atento a posibles dificultades académicas de los estudiantes pero también y

⁵⁰ En el análisis de discurso del seguimiento académico en la entidad hemos utilizado las categorías: dedicación del profesorado; experiencia; Exp. entorno cercano; Exp. Seguimiento del alumno; Exp. Recursos; Exp. Trabajo en red; Seguimiento a l'entitat; Seguimiento de la experiencia por parte del profesorado.

especialmente a las que se puedan dar durante el desarrollo del servicio y ayudar a resolverlas; debe facilitar las condiciones para que los responsables de la entidad se impliquen en el desarrollo del proyecto. En general, el tutor debe velar por el buen desarrollo del proyecto.

De esta manera, el tutor resulta una figura imprescindible para el buen desarrollo de los proyectos. Tanto es así, que en ocasiones, se nombran dos tutores para que no haya ningún problema en el seguimiento del estudiante: “Asignamos un tutor principal y un tutor ayudante por si el primero en algún momento del curso falla o está de viaje, o lo que sea. De todas maneras, todo el equipo docente está a disposición del estudiante” (Entrevista 5, 5:27-24).

Considerando los diversos momentos en los que hacer seguimiento, veremos que se suelen proponer tanto sesiones iniciales, en las que se informa a los estudiantes de los proyectos, se definen los objetivos y se ajustan las expectativas como sesiones de desarrollo en las que se identifican y valoran los logros y las dificultades y, sesiones de valoración de resultados, en las que se revisa, se evalúa y se valora el proyecto. Será interesante que algunos de estos espacios sean compartidos por los responsables de las entidades e incluso se pueden realizar algunos en el espacio de las entidades para mostrar que realmente los objetivos de aprendizaje y de servicio son compartidos.

En las sesiones iniciales ya se destaca la importancia de que se haga un seguimiento del alumno y de su proceso de aprendizaje a lo largo del desarrollo del proyecto: “Como tutor les presento el proyecto, les explico en qué consiste, qué personas hay involucradas, hacemos juntos la primera visita a la entidad, se les explica los pasos previos que se han dado con la entidad, les ponemos en antecedentes de todo. También, desde el plano más académico, les pasamos bibliografía, recursos. A partir de ahí, no perdemos en contacto con el alumno ni con la entidad, claro” (Entrevista 4, 4: 35-84).

El tutor suele hacer un seguimiento en el que promueve la autonomía del estudiante y, a medida que se desarrolla el proyecto, se va distanciando de algunos aspectos: “El tutor hace un seguimiento continuo. Al principio, el tutor se pone en contacto con los clientes, aquí los estudiantes aun no pueden ser autónomos. Además como trabajamos con instituciones, tenemos que tener un conocimiento de primera mano de lo que va a pasar con y en las entidades” (Entrevista 5, 5:81-138).

Cada proyecto de aprendizaje servicio es diferente. En algunos casos, a pesar de que van teniendo autonomía, y dependiendo de las cuestiones a tratar, el tutor sigue teniendo un papel importante: “Si el alumno quiere hablar con el cliente, se lo dice al tutor y depende de lo que sea se ponen en contacto los alumnos directamente o no. A veces, lo he hecho yo como directora del programa. En temas jurídicos debemos ser muy prudentes” (Entrevista 5, 5:83-138).

En el momento de elegir un tutor académico responsable se tiene en cuenta su experiencia en el campo concreto en el que se va a desarrollar el proyecto pero no se pierde la globalidad y el sentido de las propuestas de aprendizaje servicio: “Si el proyecto era claramente de estadística o de investigación operativa hemos buscado un profesor que pudiera dirigir bien el proyecto desde la vertiente más académica pero yo como responsable del programa les ponía en contacto con la entidad y llevaba la parte de organización” (Entrevista 4, 4:16-24).

En algunas ocasiones se reconoce la importancia del compromiso del profesor responsable siendo consciente que es una tarea artesana y compleja que no todos los docentes están predispuestos a atender con calidad.

En varias ocasiones se realizan momentos de sesiones de desarrollo con forma de tutoría grupal donde se comparte el conocimiento, el desarrollo de los diversos proyectos y las dificultades surgidas. Es un espacio para aprender de los otros, de cómo resuelven sus problemas, de los diferentes puntos de vista o estrategias para resolverlos, para interactuar en un plano más personal, etc. “Hay unos espacios intermedios en los que los alumnos van presentado (...) la concreción de la investigación de su proyecto. Se va planteando el camino y los otros lo valoramos. Así, nos aseguramos que el resultado final sea adecuado” (Entrevista 4, 4:16-24).

El seguimiento del estudiantado no siempre se hace de la misma manera ni con la misma intensidad. Es una categoría claramente contextual: si por ejemplo, un proyecto tiene una duración de un mes, será muy intensivo si se hace el seguimiento cada semana. Pero también será intensivo si en un proyecto de todo el curso, se hacen reuniones de seguimiento una vez al mes: “A las entidades puedo ir tres o cuatro veces en todo el curso académico. Luego, para las dudas o para resolver problemas siempre tienen nuestro soporte, nuestro apoyo en la universidad” (Entrevista 4, 4:36-84).

Se destaca como especialmente positivo un tipo de seguimiento en el día a día de la entidad llevada a cabo por personas que se dedican específicamente para esta tarea: “Querría destacar el papel fundamental que ha tenido el seguimiento de nuestros alumnos *in situ*. Con estos alumnos –que realizan la experiencia de aprendizaje en un programa de facultad y no en una asignatura- que no tienen un espacio natural de encuentro, el seguimiento en el lugar de la acción ha sido muy importante. Las personas becadas dedicadas a hacer este seguimiento han podido resolver problemas o *microproblemas* antes de que se hicieran importantes. Este año han bajado mucho las problemáticas” (Entrevista 1, 1:68-105).

Debemos reconocer que para un único profesor llevar a cabo esta tarea fuera de sus clases resulta prácticamente imposible y esta modalidad supone un coste considerable de recursos, en este caso, destinados a becas: “Un seguimiento como este no es realista para según qué casos, entonces debe de haber un seguimiento en clase”

(Entrevista 1, 1-69-107). En algunos casos en los que se trabaja con pocas entidades el profesorado como equipo sí puede hacer un seguimiento más cercano en la entidad “Vamos cada semana a la entidad para coordinarnos con las responsables de allí” (Entrevista 3, 3:10-30).

En los proyectos de aprendizaje servicio, encontraremos diversos tipos de entidades donde los estudiantes desarrollan el servicio: organizaciones no gubernamentales, otros espacios universitarios, instituciones educativas, administraciones locales. Así, en este tipo de proyectos no podemos olvidar el referente en la entidad, aquél que también es tutor de nuestro estudiante y hace seguimiento en el espacio donde se lleva a cabo el servicio. Para llevar a cabo esta tarea se requiere una fuerte coordinación con el referente de la entidad. Se explicita como elemento clave de calidad en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje servicio: “Lo primero es la red de colaboradores externos. Cuando digo colaboradores son las entidades con las que colaboramos que son unas 50 (...). El elemento clave es la persona con la que contactamos, la persona que dinamizará la colaboración (...). Este es un elemento clave que si no funciona te quedas sólo con un convenio” (Grupo de discusión 2, 9:1-18).

El tutor de la entidad tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje del estudiante y en el servicio que lleva a cabo: “Los estudiantes que están en el proyecto tienen un doble tutor, doble tutoría. La evaluación también es doble. De esta forma transmitimos el mensaje –y es real- que el aprendizaje y el servicio es compartido” (Grupo de discusión 2, 9:42-85).

3.4.2. Los niveles de seguimiento académico en la entidad

4. Seguimiento académico en la entidad	No hay seguimiento académico del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio.	Hay un seguimiento académico puntual del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio.	Hay un seguimiento académico del alumnado en la entidad coordinado con la institución formadora.	Hay un seguimiento académico intenso de los alumnos en la entidad coordinado con la institución formadora.
---	--	--	--	--

Tabla 23: La expresión de los niveles de seguimiento académico en la entidad en la rúbrica

Hemos concretado los cuatro niveles de la rúbrica de seguimiento académico teniendo siempre en cuenta la dedicación del seguimiento en la entidad. En este caso no ponemos como primer referente la institución educativa porque nos parece que en cualquier proyecto académico hay un cierto seguimiento de los aprendizajes

académicos de los estudiantes por parte del profesorado y lo que le da calidad al proyecto, en este caso, es el seguimiento en la entidad donde se desarrolla el servicio.

Tal como hemos comentado anteriormente esta categoría es contextual. Depende del proyecto el nivel de intensidad significa una temporalidad y una frecuencia determinada. Está claro que para hacer un buen seguimiento el contacto con los participantes, los estudiantes y los referentes de la entidad, debe de ser fluido y frecuente. Pero en este caso, la frecuencia concreta vendrá determinada por el contexto del proyecto: así en un proyecto de corta duración la frecuencia será mayor, con seguimiento semanal, por ejemplo. Si el proyecto tiene una duración mayor, la frecuencia en el seguimiento puede ser menor siempre y cuando no se corte la comunicación entre las diversas partes.

Nivel 1

“No hay seguimiento académico del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio”.

No existe un seguimiento en la entidad, no se comparte la responsabilidad del seguimiento del estudiante que sólo recae en el profesorado. Este nivel sería el propio de una actividad académica pero consideramos que los proyectos de aprendizaje servicio de calidad deberían situarse en los niveles siguientes.

Nivel 2

“Hay un seguimiento académico puntual del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio”.

Un tutor o referente en la entidad hace un cierto seguimiento en la entidad de manera puntual en algún momento del desarrollo del proyecto pero el estudiante no se siente especialmente acompañado en la entidad donde se desarrolla el servicio. En este nivel falta coordinación con la institución académica.

Nivel 3

“Hay un seguimiento académico del alumnado en la entidad coordinado con la institución formadora”

Existe un doble tutor y una doble tutoría coordinada entre la entidad donde se desarrolla el servicio y la institución académica. Se establecen canales continuos y fluidos de comunicación de manera que el alumno se siente acompañado por ambas instituciones. Se establecen momentos concretos para llevar a cabo este seguimiento.

Nivel 4

“Hay un seguimiento académico intenso de los alumnos en la entidad coordinado con la institución formadora”.

En este último nivel, de mayor calidad, el seguimiento está coordinado entre los dos tutores responsables y se lleva a cabo de manera intensa. En este nivel cabe la posibilidad de contar con colaboradores que lleven a cabo este seguimiento como el caso que se comentaba anteriormente en el que se contaba con personas becadas que hacen el seguimiento en las entidades. En este caso, es importante que estas personas, que tienen un contacto directo con los estudiantes, también estén bien coordinadas con los responsables de la entidad donde se desarrolla el servicio y la institución académica.

3.5. Transdisciplinariedad

La educación transdisciplinar surge como respuesta a la propuesta del pensamiento complejo de Edgar Morin (1999), una propuesta para transitar hacia una reforma del pensamiento que supere el saber del todo a las partes, descontextualizado, asumiendo una globalidad universal que trata a la vez de vincular y de distinguir pero no de fragmentar y que acepta el reto de la incertidumbre (Carrizo, Espina y Klein, 2004).

Si la disciplina académica se refiere al conjunto de saberes constituido como áreas científicas particulares y como ámbitos autónomos de conocimiento que comparten un conjunto de rasgos y posicionamientos generales relativos a la forma de conocer, que permiten tomarlas como un conjunto y con contenidos específicos vemos, enseguida, que es un planteamiento reduccionista para un pensamiento complejo. La disciplina tiende a la hiperespecialización y frecuentemente resulta reduccionista porque ignora la complejidad de las realidades de los diferentes contextos. Las disciplinas tienden a delimitar sus fronteras porque comparten un mismo lenguaje, unas mismas teorías y una manera de investigar parecida, se comparte una cultura propia.

La transdisciplinariedad propone una nueva actitud frente a cuestiones como la multiplicidad de los saberes de las distintas disciplinas para hacerlas menos fragmentadas, más conectadas, más holísticas. Los límites de las diversas disciplinas se difuminan, se hacen porosas para conectarse con las demás. Se tiene como objetivo entender el mundo en su globalidad, de manera integrada.

Hablaremos de multidisciplinar cuando haya yuxtaposición entre las diversas disciplinas pero no haya interacción entre las mismas. Cuando empiece a haber interacción, hablaremos de interdisciplinariedad. Y cuando las relaciones sean recíprocas, usaremos el prefijo “trans” que significa a través y más allá, se le supone movimiento (Pineau, 2010). Muchos de los retos actuales tienen una naturaleza compleja que deberíamos abordar desde una perspectiva transdisciplinar. Necesitaremos prácticas de aprendizaje y quehacer holístico que trascienda de la fragmentación del saber y el conocimiento pero no lo ignore.

3.5.1. La transdisciplinariedad en los proyectos de aprendizaje servicio⁵¹

⁵¹ Para el análisis del discurso de la transdisciplinariedad nos hemos basado en las categorías: Experiencia; Exp. Interdisciplinar; Exp. Red de proyectos, Exp. Renovación, innovación; Institución.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la Unesco (París, 1998) se explicita el planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario que debe tener la educación superior, especialmente en su función social:

“La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y cuestiones planteados”.

Veremos como el aprendizaje servicio encaja en este planteamiento.

El aprendizaje servicio nos ofrece la oportunidad de vivir la complejidad: “la complejidad explicada es un tema, pero cuando una se acerca a alguna parcela de la realidad, la complejidad está presente y más si hablamos de relaciones con personas” (Entrevista 2, 2:31).

En algunos estudios la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad es una realidad. Es el caso de los ciclos de formación profesional donde las instituciones son pequeñas y la conexión entre las diversas materias es mayor: “Lo que intentamos es que sea un proyecto de varios módulos (...), el proyecto acaba siendo de mucha gente, de muchos profesores, aunque es cierto que predomina uno, que asume más el seguimiento.” (Entrevista 3, 3:2). En los estudios de derecho: “Hemos realizado alguna experiencia con algunos casos que nos han pasado de una asociación de ingeniería química, sobre contaminación acústica, por ejemplo.” (Entrevista 5, 5:73). En los estudios de periodismo: “Hicimos un proyecto interdisciplinar con el departamento de ingeniería química. Se hizo un acuerdo con las diferentes partes e hicimos el programa de televisión y la evaluación” (Entrevista 7, 7:17).

En algunos casos se ha ido viendo la posibilidad de incorporar otras disciplinas para innovar y dar mayor calidad a las experiencias y así se ha hecho: “Durante el año siguiente presentamos un proyecto de innovación educativa y sumamos dos personas de dos asignaturas diferentes e hicimos que los alumnos trabajaran en grupos interdisciplinarios. De esta forma sumamos didáctica general y una asignatura de Comunicación audiovisual que se llama Cultura y discursos de paz. Entonces, los alumnos de las tres asignaturas, que son de magisterio, comunicación audiovisual y psicopedagogía tenían que trabajar conjuntamente con todo lo que significa que un comunicador tiene que aprender de un psicopedagogo o un maestro y viceversa” (Grupo de discusión 1, 8:29).

En otros casos, se visualiza aun como una idea pero no se tiene muy concretada, es aun un camino por recorrer: “Podemos poner a hablar sobre un mismo tema

diferentes lenguajes y profesionales de culturas diferentes. Es decir, poner uno de derecho, uno de medicina, otro de educación por ejemplo (...) y ponerlos a todos alrededor de un proyecto social, cada uno desde su carrera pero para construir juntos. En esta situación tienes que compartir un lenguaje, aportar tus conocimientos pero interpretar los del otro (...). Tal vez no sirva para todo tipo de profesionales pero con un sector de ellos seguro que sí” (Grupo de discusión 2, 9:32).

La interdisciplinariedad o transdisciplinariedad se valora positivamente porque acerca a la realidad: “La realidad es compleja interdisciplinarmente. Si llega una petición de la sociedad, probablemente se necesitaran personas de diferentes disciplinas para dar respuestas (...). Los casos interdisciplinares son ideales. Esto dentro de un aula es mucho más difícil porque se aborda un tema de derecho, de química o de ingeniería” (Entrevista 5, 5:55-72).

Compartir ideas, compartir reflexiones abre la mirada: “Para los alumnos es interesante ver cómo funciona otro ámbito. Se dan cuenta que no todos somos iguales, que tenemos las ideas estructuradas de manera muy diferente según la disciplina de la que somos. Lo aprenden porque ven visiones diferentes y cómo razona cada uno” (Entrevista 5, 5:73).

La colaboración con otras disciplinas también puede ser para dar mayor calidad a la experiencia pero en esta ocasión con una aportación y una mirada más externa: “Hemos colaborado con psicología para pasar unas encuestas de calidad tipificadas de nuestra experiencia. La interdisciplinariedad en eso da un juego buenísimo” (Entrevista 4, 4:32-78).

También se explicita la dificultad que supone: “Tiene inconvenientes en el sentido de que cuesta mucho de organizar pero el trabajo en equipo e interdisciplinar, pero tiene grandes ventajas. Es un proyecto de todos, no solo de un profesor ni de una asignatura y eso es un bien para el centro” (Entrevista 3, 3:5). Y se reconoce la falta de recorrido: “Tenemos que trabajar en un mismo caso profesores y estudiantes, y aun falta mucho recorrido, nos falta cultura” (Entrevista 5, 5:73).

Asumir propuestas transdisciplinares de aprendizaje servicio puede conllevar o facilitar una organización determinada para la institución académica: “Alguien tiene que tener esta visión de conjunto para recibir las demandas y saber con quién contamos. Saber quien de ingeniería, derecho o medicina lo puede llevar. Sería bueno que esto se realizara desde una estructura de la universidad, por encima de cualquier persona, centro o departamento, alguien debería tener esta ventana para recibir casos y distribuirlos en un momento determinado (...). No significa que todas las demandas

tengan que pasar por esta supuesta oficina pero allí siempre te podrían indicar quien se dedica y con quien puedes contar” (Entrevista 5, 5:55-72).

Se valora el tamaño de la universidad como un condicionante para realizar propuestas transdisciplinarias: “En una universidad pequeña es fácil conocer a personas de otras facultades que coincidan en intereses y en espacios concretos, resulta muy natural que surjan proyectos entre nosotros” (Entrevista 5, 5:73-118).

La interdisciplinariedad en los proyectos de aprendizaje servicio se visualiza como una posibilidad de superar la estructura cuatrimestral de los estudios universitarios que limita la organización de los proyectos: “La estructura cuatrimestral condiciona mucho las posibilidades de crear un proyecto sostenible a no ser que hagamos puentes entre diversas asignaturas conectadas. (...) Una propuesta donde el servicio es continuo pero se hace desde diferentes asignaturas” (Grupo de discusión 1, 8:60).

3.5.2. Los niveles de transdisciplinariedad

<p>5. Transdisciplinariedad</p>	<p>No se propone la posibilidad que estudiantes de diversos estudios trabajen juntos.</p>	<p>Estudiantes de diferentes estudios pero de un mismo ámbito de conocimiento trabajan sobre los mismos retos sin necesidad de complementarse.</p>	<p>Estudiantes de diferentes estudios pero de un mismo ámbito de conocimiento trabajan sobre los mismos retos con la necesidad de complementarse.</p>	<p>Estudiantes de diferentes estudios y ámbitos de conocimiento trabajan sobre los mismos retos con la necesidad de complementarse</p>
--	---	--	---	--

Tabla 24: La expresión de los niveles de transdisciplinariedad en la rúbrica

La expresión de los cuatro niveles de la rúbrica supone un continuum de menor a mayor complejidad.

Esta categoría no está siempre presente en todos los proyectos. En realidad, la mayoría de las veces los proyectos de aprendizaje servicio no son interdisciplinarios ni transdisciplinarios. En cambio, hemos visto que para los expertos es un tipo de organización que le da mayor calidad a los proyectos y hacia donde deberíamos mirar.

Nivel 1

“No se propone la posibilidad que estudiantes de diversos estudios trabajen juntos”.

En este nivel la transdisciplinariedad no está presente. Los alumnos que realizan el proyecto son de unos mismos estudios. Muchos de los proyectos que encontramos hoy en nuestras universidades se incluyen en este nivel.

Nivel 2

“Estudiantes de diferentes estudios pero de un mismo ámbito de conocimiento trabajan sobre los mismos retos sin necesidad de complementarse”.

En este nivel estudiantes de diferentes estudios pero de un mismo ámbito de conocimiento trabajan sobre un mismo programa, sobre unas mismas necesidades pero no se complementan para cubrirlas. Se puede considerar que se refiere a la multidisciplinariedad donde las disciplinas están de lado, yuxtapuestas, pero no se interrelacionan. Puede ser el caso de los estudiantes de educación, sean de magisterio, pedagogía o educación social, que trabajan ayudando en el refuerzo de la lectura de niños y niñas con especiales dificultades. Todos los estudiantes universitarios trabajan en lo mismo pero no es necesario que se complementen porque pueden desarrollar el servicio desde cualquiera de sus especialidades. Los espacios de reflexión conjunta pueden devenir un espacio de intercambio y de encuentro entre los alumnos de los diferentes estudios.

Nivel 3

“Estudiantes de diferentes estudios pero de un mismo ámbito de conocimiento trabajan sobre los mismos retos con la necesidad de complementarse”.

Estudiantes de diferentes estudios de un mismo ámbito trabajan en un mismo proyecto en el que se tienen que complementar para dar respuestas a las necesidades que cubren. En este nivel encontramos ya interrelación entre disciplinas, hablaremos entonces de interdisciplinariedad o transdisciplinariedad, dependiendo de cada propuesta. Puede ser el caso de diferentes estudiantes de salud –medicina, enfermería y fisioterapia, por ejemplo- que promueven un plan de mejora de la salud para un barrio determinado. Cada uno, desde su especialidad, debe aportar sus sugerencias, sus ideas y su análisis para generar conocimiento global y complementario. En este caso, la negociación, la discusión y el acuerdo serán partes imprescindibles del proyecto de aprendizaje servicio. Los estudiantes, siendo todos del mismo ámbito, compartirán el mismo lenguaje y una cierta cultura lo que facilitará probablemente la comunicación y el acuerdo. Este es un nivel de una complejidad importante.

Nivel 4

“Estudiantes de diferentes estudios y ámbitos de conocimiento trabajan sobre los mismos retos con la necesidad de complementarse”.

En este nivel, el de mayor complejidad, estudiantes de cualquier ámbito se complementan con otros para cubrir unas mismas necesidades reales. Supone un nivel de complejidad muy importante que corresponde a la transdisciplinariedad donde la relación entre disciplinas va más allá de cada una de ellas, unas transitan por las otras

para resolver un reto compartido. Vemos el caso de los estudiantes de ingeniería que para dar respuesta sobre una cuestión de contaminación comparten el trabajo con estudiantes de derecho que se pueden referir a las leyes para ver posibles soluciones al problema presentado. Son estudiantes de diferentes ámbitos, que no comparten ni la misma cultura, ni el mismo lenguaje y que se complementan, cada uno desde su mirada, para abordar un problema real.

La organización de propuestas de los niveles tres y cuatro es realmente compleja. Tal y como nos sugería uno de los expertos saber a quién dirigirse cuando se detecta un problema requiere cierto nivel de institucionalización donde se centren las demandas. Si se quieren impulsar e implementar propuestas transdisciplinares no deberíamos esperar que únicamente el conocimiento personal del profesorado nos lleve a ello y en cambio deberíamos facilitar estrategias para que surgieran proyectos transdisciplinares.

3.6. Impacto y proyección social

Enmarcaremos la reflexión sobre el impacto y la proyección social de los proyectos en la responsabilidad social de las universidades. La responsabilidad social de las universidades es una manera de gestionar de manera integral los impactos de la universidad y de la actividad que ésta genera. Es una exigencia ética y una estrategia de desarrollo para cualquier universidad que pide que ésta responda por sus acciones y consecuencias en el mundo (Vallaey, 2007). De una manera y otra, la mayoría de universidades están comprometidas con la sociedad y están incorporando a su quehacer institucional la responsabilidad social como una de sus principales dimensiones (Martínez, 2008).

Tal como decíamos en el segundo capítulo, la responsabilidad social universitaria es un concepto cada vez más presente en las instituciones de educación superior y en discusiones sobre ciudadanía en educación superior. En un marco en el que las relaciones entre las instituciones y la sociedad se están transformando, “la universidad, desde su misión académica centrada en la formación e investigación para el desarrollo de conocimientos, está promoviendo una mayor implicación hacia las necesidades de la sociedad, a lo que se denomina responsabilidad social universitaria” (Martí y otros, 2008). Cada vez más, las universidades están incorporando en su día a día la responsabilidad social como una dimensión importante, junto a la docencia y la investigación. Se espera que la responsabilidad social universitaria tenga un contenido movilizador, suscite una convergencia entre los actores sociales, y contribuya así a construir un sentido nuevo a la reflexión sobre los temas claves de la comunidad (Martí y otros, 2008).

La responsabilidad social de las universidades no debe limitar a una correcta rendición de cuentas de los recursos recibidos de la sociedad, ni tampoco al retorno en forma de prestación de servicios de parte de lo que ha recibido de ella. La responsabilidad social de las universidades incluye un ejercicio de la responsabilidad social por parte de la universidad de carácter ético (Martínez, 2008). Un modelo de universidad que contemple la formación ciudadana de sus estudiantes en su misión y visión.

Con todo, consideramos que es necesario seguir promoviendo espacios, situaciones de aprendizaje y contextos de convivencia en los que los estudiantes puedan entrenarse en el ejercicio de una ciudadanía activa como estudiantes y futuros titulados (Martínez, 2008). En este sentido, el aprendizaje servicio es una propuesta que se enmarca de forma excelente en la concreción de la responsabilidad social de las universidades (Tapia, 2006) ya que éste trabaja en la solución o mejora de necesidades reales de la comunidad.

Por otra parte, y a diferencia de ciertos programas de responsabilidad social, en los proyectos de aprendizaje servicio el protagonismo reside en los estudiantes que desarrollan las acciones, y en el profesorado que articulan contenidos académicos específicos con esas actividades solidarias más que en la institución (Tapia, 2006).

Según Vallaeys (2007) los impactos que genera una organización como la universidad en su entorno humano, social y natural pueden ser de diversos tipos. Pueden ser impactos de funcionamiento organizacional –en las personas y en el medioambiente-; pueden ser impactos educativos, sobre la formación de los estudiantes; pueden ser impactos cognitivos puesto que socialmente influye en la producción de conocimiento. Pero también la universidad genera un impacto social.

La universidad tiene un impacto sobre la sociedad y su desarrollo económico, social y político. Es un referente que puede vincular a los estudiantes, o no, con la realidad social y construir el conocimiento con la comunidad de la que forma parte.

La universidad se reconoce como “parte del” conjunto de la comunidad, ni aislada ni supeditada a las demandas exteriores. La comunidad se visualiza como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar (Tapia, 2008).

Nos referimos al impacto social que tiene un proyecto o una investigación cuando queremos analizar los efectos y las transformaciones que tiene nuestra intervención en la comunidad. Son las consecuencias cualitativas y cuantitativas de los efectos de un proyecto.

Los proyectos de aprendizaje servicio son un espacio en el que la reflexión sobre la responsabilidad social de la universidad debe estar muy presente. La manera como nos acercamos a la comunidad, como la implicamos, si la universidad se siente realmente “parte de” esta comunidad o se acerca con distancia. Y después de los programas, ¿qué y cómo queda en la comunidad? Son reflexiones que se tendrán que tener en cuenta en el diseño y la implementación de un proyecto de aprendizaje servicio. Si nuestro programa tiene un impacto en la comunidad veamos cómo hacerlo sostenible económica y personalmente, cómo sacarle el máximo de provecho a nuestras propuestas de mejora.

3.6.1. El impacto y la proyección social en los proyectos de aprendizaje servicio⁵²

En primer lugar, cuando se habla de impacto en los proyectos de aprendizaje servicio se plantean cuestiones relacionadas básicamente con la calidad de la oferta educativa y en relación a los estudiantes. Así, el aprendizaje servicio impacta en el aprendizaje y mejora la comprensión y la aplicación de los conocimientos, en el desarrollo del interés por indagar y del pensamiento reflexivo y crítico, en la percepción de posibilidades de cambio social, en el desarrollo personal e interpersonal y en el desarrollo de prácticas de ciudadanía (Eyler y Giles, 1999). También se ha mostrado que hay impactos en el desarrollo de las competencias para la inserción en el mundo del trabajo, en la formación ética y en la participación social y política de los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje servicio (Tapia, 2008).

En segundo lugar, otro impacto que se puede ver a largo plazo y que tiene un impacto en la comunidad y no solo en el estudiante es que se está demostrando que los que participan en actividades de aprendizaje servicio o de voluntariado tienden a participar en entidades sociales cuando son adultos (Tapia, 2007).

Pero, ¿y el impacto en la comunidad? ¿El impacto real en los beneficiarios? Podemos 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.

Esta mirada hacia la comunidad nos obliga a hacer especial hincapié sobre ella, darle identidad y un peso específico en el diseño del proyecto. Hacer que la comunidad sea protagonista para valorar e intentar sacar el máximo de provecho a la propuesta de aprendizaje servicio que hagamos.

En general se comparte la idea de que las necesidades que se deben cubrir son en un entorno cercano y que para ello se debe analizar bien la situación que nos rodea. Se considera que los estudiantes se implicaran más y verán más claramente los resultados, conocer la comunidad más cercana es la manera de establecer vínculos con ella. “La clave está en detectar muy bien las necesidades, en conocer muy bien tu barrio, tu zona. Si no es así, resulta imposible” (Entrevista 6, 6:35).

⁵² Para analizar el discurso del impacto y la proyección social hemos trabajado con las categorías: Institución; Institución RSU; Institución: voluntad política; Exp. Empoderamiento social; Exp. Reconocimiento social.

Muchas de las experiencias que conocemos desarrollan el servicio en la comunidad más cercana. Además vemos que analizando las experiencias de aprendizaje servicio ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" en Argentina (del año 1997 al 2007) casi el 60% de estas desarrollan el servicio en su propia comunidad (Tapia, 2007, p. 126).

Trabajar con entidades cercanas y organizaciones también facilitará la organización de la propuesta. Es posible que la entidad a la que nos dirijamos conozca la institución académica y se sienta cercana a ella con lo que más probablemente acepte la propuesta: "En este caso propuse que fuera el mismo barrio donde está la universidad, es la zona comunitaria donde está nuestro ámbito académico" (Entrevista 2, 2:5-8).

En algunos casos, se va más allá, y se aceptan proyectos internacionales. Los proyectos se plantean desde entidades u organizaciones de países extranjeros y, si hay interés y posibilidades, los llevan a cabo estudiantes de los mismos países: "cada año intentamos tener casos internacionales e intervenir en comunidades internacionales. Hemos trabajado en Ecuador y en Perú (...). En relación a estos casos aprovechamos las circunstancias que tenemos estudiantes latinoamericanos y que saben de temas jurídicos de sus países y nos va muy bien porque conocen la realidad de su país. A pesar de que tenemos claro que tenemos que prestar un servicio a la comunidad más cercana no dejamos de tener, al menos, un caso internacional al año" (Entrevista 5, 5:42).

Además se explicita la importancia de que la necesidad sea real. En otros momentos hemos comentado que el hecho que las necesidades sean reales le da al aprendizaje servicio un rasgo de identidad claro. Es una de las características que lo diferencia de otro tipo de prácticas. En el aprendizaje servicio no se hacen simulaciones ni se trabaja en ningún laboratorio. Se trabaja con retos reales, se dan respuestas auténticas y se trabaja en y con la comunidad. "Conectar con el mundo real, con necesidades reales, debería ser un indicador de calidad que se podría tener en cuenta" (Grupo de discusión 1, 8:34). "Lo que hice fue valorar en el ámbito en el que yo me muevo qué necesidades reales existían" (Grupo de discusión 1, 8:19).

El impacto y la proyección social como tal aun es una categoría que no se tiene especialmente en cuenta en el discurso de nuestros expertos. En algunos casos, parece que queda implícito, se espera que el proyecto al cubrir unas necesidades reales del entorno cercano tenga un impacto en la comunidad, se da por hecho. En cambio no queda claro si se tiene en presente el impacto que supone para el entorno de los beneficiarios o si después de la acción la comunidad tiene herramientas de mejora.

¿Quedan las mejoras en la comunidad? ¿Se tiene en cuenta el impacto que se deja y lo que supone la finalización del proyecto? En algunas experiencias estas preguntas tienen respuestas más directas que en otras. Por ejemplo, los estudiantes de ingeniería que crean un programa o un artilugio para cubrir una necesidad determinada y que se aseguran que los usuarios lo podrán mantener en buenas condiciones tienen en cuenta que sus propuestas queden e impacten en la mejora de los beneficiarios: “En este caso queda un *know-how*, y ahora hay un conjunto de usuarios que siguen usando este sistema, a pesar que nuestra intervención haya acabado” (Entrevista 4, 4:29-62). En otras ocasiones, se considera más una intención que es difícil de valorar. Por ejemplo, los estudiantes de educación que ayudan a alumnos más pequeños a leer esperan que los segundos lean mejor y tengan herramientas para amar la lectura pero se reconoce que es difícil tener evidencias del logro de este objetivo: “En el caso de la experiencia de lectura esperamos que los alumnos acaben leyendo mejor, es un cierto empoderamiento y lo esperamos (...) pero no sé si los estudiantes son muy conscientes de ello, para mí está claro” (Entrevista 1, 1:54-75).

Se reconoce que las implicaciones y repercusiones de la intervención pueden ser a distintos niveles: “Lo que hagan los estudiantes con el objetivo de mejorar la sociedad se debe mirar desde un prisma en que se valoren las implicaciones que puede tener. Además, las vertientes de esta implicación pueden ser diversas: sociales, de medio ambiente, de economía,... pero siempre para mejorar” (Grupo de discusión 1, 6:8-6).

3.6.2. Los niveles de impacto y proyección social

6. Impacto y proyección social	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas.	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas e influye en el contexto del beneficiario.	El proyecto facilita herramientas a la comunidad cuando el proyecto finaliza (la empodera).	El proyecto influye en la transformación de la administración propiciando que las necesidades sean atendidas más allá de la ejecución del proyecto.
---------------------------------------	--	--	---	---

Tabla 25. La expresión de los niveles de impacto y proyección social en la rúbrica

En esta categoría los diferentes niveles de complejidad van siendo cada vez mayores, pero cada nivel añade elementos complementarios así que, podemos encontrar casos, en los que un proyecto facilite herramientas para que la comunidad siga manteniendo las mejoras, pero que en realidad no se haya planteado ninguna estrategia para influir en el contexto de las personas que reciben el servicio, como pueden ser sus familias. Es decir, a pesar que la complejidad y la calidad del proyecto mejorarán en cada uno de los niveles, no siempre se acumularán las características de los niveles.

Nivel 1

“El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas”.

Este nivel propone una de las características de los proyectos de aprendizaje servicio, la necesidad que se atiende debe ser real y cercana. Las necesidades en los proyectos de aprendizaje servicio, tal como hemos comentado, son reales. No trabajamos en un laboratorio ni hacemos pruebas sin consecuencias, las acciones son reales e impactan en la comunidad donde se lleva a cabo. Esta es una característica que se tendrá que tener en cuenta en el diseño y la organización del proyecto, se deberá hacer un buen diagnóstico de necesidades reales.

En ocasiones, hemos visto como algunos proyectos trabajan sobre necesidades que no se sitúan en el entorno próximo y también son propuestas de calidad, aun así sus protagonistas reconocen que es preferible trabajar con la comunidad más próxima.

En algunas definiciones de aprendizaje servicio se habla de “entorno” para referirse al espacio donde se lleva a cabo el servicio. No se especifica que sea un entorno cercano o que no lo sea. En cambio parece que si el entorno es cercano los estudiantes se implican más, consideran que tiene más sentido y el proyecto resulta más transformador para ellos. Es por tanto, un elemento de calidad para los proyectos.

Nivel 2

“El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas e influye en el contexto del beneficiario”.

Este nivel propone un paso más. Además de trabajar sobre necesidades reales influye en el contexto del beneficiario. Esta influencia puede ser sobre el contexto o sobre grupos de influencia del beneficiario. Por ejemplo, en un proyecto educativo en el que los alumnos de educación enseñan a leer a los más pequeños podemos influenciar en el placer de la lectura a las familias de los más jóvenes. En un proyecto de prevención de enfermedades llevado a cabo por estudiantes de medicina podemos influenciar también en las familias o en las asociaciones donde participen estas personas.

Es cierto que si nos planteamos como objetivo influir en el contexto de la persona que recibe el servicio no podemos esperar que éste se produzca de forma espontánea ni al azar. En el caso que queramos que se de esta influencia podemos preparar materiales, pedir determinados trabajos a los receptores y dedicar un tiempo a reflexionar sobre la importancia de estas mejoras.

Nivel 3

“El proyecto facilita herramientas a la comunidad cuando el proyecto finaliza (la empodera)”.

En este nivel el proyecto tiene muy en cuenta la sostenibilidad de los cambios que proporciona la intervención y ofrece herramientas para que la comunidad siga con las mejoras propuestas. El hecho de facilitar estas herramientas a la comunidad se puede llevar a cabo de muy distintas maneras, finalmente, cada proyecto encontrará la suya. Por ejemplo, resultará muy diferente para la comunidad si los estudiantes de ingeniería que han inventado un artilugio para mejorar algún aspecto de la comunidad enseñan a diversas personas de ésta a repararlo o a mantenerlo que si no lo hacen. La pregunta debería de ser, y cuando el proyecto finalice, ¿qué pasará? Deberíamos planificar estrategias para que, una vez finalizado el proyecto, la comunidad continúe, de manera sostenible, con las mejoras que le hemos ayudado a crear.

Para Tapia (2006) éste es un criterio de calidad: la transferencia de saberes y de tecnologías a la comunidad. Un buen proyecto de aprendizaje servicio pasa, no sólo por lo que los estudiantes puedan hacer a lo largo del proyecto, sino por lo que la comunidad pueda seguir haciendo en el mediano y largo plazo con las herramientas que se le hayan ofrecido.

Nivel 4

“El proyecto influye en la transformación de la administración propiciando que las necesidades sean atendidas más allá de la ejecución del proyecto”.

En este último nivel, el proyecto se plantea un reto específico para que los cambios sean institucionalizados y vayan más allá del proyecto. El impacto y la transformación que supone para la comunidad un cambio como este resulta, probablemente, mucho más duradero. Imaginemos, por ejemplo, que después de unos años en que los estudiantes de enfermería llevan a cabo un acompañamiento a las personas que están pasando por un duelo, el centro de atención primaria donde se desarrolla el proyecto decide institucionalizarlo y ofrecerlo, de manera habitual, a sus pacientes. El proyecto ha pasado a formar parte de la administración, la ha transformado creando un nuevo programa que no existía con anterioridad y que trabaja unas necesidades que no se pueden cubrir de ninguna otra manera.

En este nivel se da también un grado de institucionalización del proyecto en el que la administración de hace cargo de alguna manera de las necesidades atendidas.

3.7. Trabajo en red

Una red es una estrategia de articulación e intercambio entre instituciones que deciden asociar voluntariamente sus esfuerzos, experiencias y conocimientos para objetivos comunes. Las redes son estructuras que se muestran flexibles, capaces de adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes. La red supone una noción de espacio compartido por un conjunto de personas donde se encuentran herramientas que potencian la interacción entre ellas. Las redes educativas, por su estructura y organización suponen un cambio cualitativo respecto a la manera de organizarse anteriormente ya que las redes permiten movilizar el conocimiento y adaptarse a diversas situaciones propias del momento actual caracterizado por la diversidad, la complejidad, el cambio y la incertidumbre. Las características de una red educativa deberían ser: accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad, apertura, horizontalidad y espontaneidad (Imbernón, 2011).

Consideramos que el medio es una red educativa y que los centros educativos formales no son la única realidad educativa, ni siquiera la más relevante necesariamente. El saber está en el medio así que ya no solamente tiene sentido tender puentes sino que la realidad es educativa y los centros educativos son un nodo más de la red educativa, del espacio educativo. La educación va mucho más allá de las escuelas, de las instituciones educativas formales, lo educativo impregna toda la realidad (Bosch, Climent y Puig, 2009, Gordó, 2010).

Las instituciones educativas formales entienden que en solitario no pueden llevar a cabo algunos proyectos formativos complejos y que necesitan de la red educativa para completarlos. El centro educativo, como nodo de la red, necesita de otros nodos para llevar a cabo determinadas propuestas. La coordinación de trabajo entre instituciones educativas y otras entidades resulta ya una necesidad. De esta premisa, la universidad no puede sentirse al margen.

En este contexto los proyectos de aprendizaje servicio se conciben como creadores de la red. No solo forman parte de ella sino que la generan. Crean red educativa porque las instituciones educativas se unen con las entidades sociales, las organizaciones no gubernamentales, la administración, etc. La unión con las diferentes entidades o instituciones se hace creando lazos de partenariado.

La creación de estos lazos es una parte de los proyectos muy artesanal. En cada caso, la creación de los lazos de partenariado será diferente. Podrá empezar por una relación personal, o por conocer el proyecto y considerar objetivos comunes, podrá ser un período corto y sin dificultades o largo y complejo. En la creación de estos lazos, a

menudo se pierden oportunidades de colaborar porque no es el momento para las dos entidades o, simplemente, porque no se llega al acuerdo. En la planificación de un proyecto de aprendizaje servicio tendremos que tener en cuenta que suele ser una parte que supone cierta dificultad.

La creación de los lazos de partenariado supone conocerse, decidir colaborar, acordar un proyecto, aplicarlo, evaluarlo y decidir nuevas acciones. Cada una de las partes, contará con un tiempo y un ritmo determinado que deberemos respetar. A menudo, las entidades sociales, por su estructura, tienen un ritmo más lento y deberemos ponernos en el lugar del otro para comprender su situación. En este momento, y como veremos a continuación, los elementos de conexión o el soporte institucional pueden facilitar mucho estas tareas.

3.7.1. Trabajo en red y partenariado en los proyectos de aprendizaje servicio⁵³

El aprendizaje servicio es una propuesta que, en la mayoría de los casos, acerca instituciones educativas y entidades sociales para colaborar en un proyecto con un objetivo compartido. El aprendizaje servicio exige la creación de lazos de partenariado entre las instituciones educativas y las entidades sociales que ofrecen espacio de servicio a los estudiantes. A pesar que encontraremos algunas experiencias que se realizan solamente en los centros educativos vemos que el modelo más clásico es el que une centros educativos y entidades sociales del territorio.

La difusión, la adopción y el arraigo del aprendizaje servicio se fundamentan en la conexión entre las personas y las entidades implicadas en el proyecto. Podemos afirmar que el aprendizaje servicio no se puede impulsar fácilmente en solitario. La unidad mínima de conexión para impulsar el aprendizaje servicio son las relaciones de partenariado entre instituciones educativas y entidades sociales que ofrecen espacios de servicio a los estudiantes. La necesidad de unir en un único proyecto útil e interesante para ambas partes supone construir relaciones de partenariado entre las instituciones implicadas (Puig, Campo, Climent, 2011).

Existen también algunas redes institucionalizadas en educación superior que asumen algunas de las funciones de los puntos de conexión como el caso de CLAYSS⁵⁴ (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) en Argentina, que trabaja con

⁵³ Para el análisis del discurso de esta categoría se han tenido en cuenta principalmente las etiquetas de Exp. Red de proyectos y Exp. Trabajo en red.

⁵⁴ Se puede ver la misión y visión de la organización en su página web www.clayss.org.ar (Última consulta: enero 2014)

todos los niveles educativos, o el Campus Compact⁵⁵ en Estados Unidos de América que es una coalición nacional de casi 1200 *colleges* y universidades -que representan alrededor de 6 millones de estudiantes comprometidos con el cumplimiento de los propósitos cívicos de la educación superior. Es la única asociación nacional de educación superior dedicada exclusivamente a promover el compromiso cívico. Campus Compact promueve el servicio público y comunitario que desarrolla las habilidades de los estudiantes de ciudadanía, ayuda a que los campus establezcan lazos eficaces de la comunidad, y proporciona recursos y formación para los docentes que buscan integrar a la comunidad cívica y aprendizaje basado en el currículo. Éstas dos redes facilitan la conexión entre instituciones pero tienen como objetivo principal impulsar y formar en aprendizaje servicio más que hacer de conector entre universidades (o centros educativos en general) y entidades sociales.

En este sentido, el hecho que existan instituciones educativas y entidades sociales no garantiza que surjan proyectos de aprendizaje servicio, ni siquiera aunque tengan interés en impulsarlo. Es necesario que entre unos y otros se creen lazos de партнериado para llevar a cabo un proyecto común. En esta relación de colaboración suele intervenir otro actor, los elementos de conexión (Bosch, Climent y Puig, 2009).

Experiencias en las que intervengan elementos de conexión entre entidades y instituciones educativas facilitando los lazos de партнериado no hay muchas pero vemos que devienen experiencias mucho más sostenibles, se multiplican más rápido, se facilitan más recursos, etc⁵⁶. Los elementos de conexión son personas dinamizadoras que ayudan a crear lazos de партнериado y propician la creación de proyectos de aprendizaje servicio, instituciones que ejercen tareas como la detección de necesidades, la información, el apoyo a entidades que quieren realizar actividades de aprendizaje servicio. En el ámbito universitario, nos imaginamos una oficina que tenga estas tareas y que facilite al profesorado las posibles propuestas. Hemos visto la creación de alguna de estas oficinas pero no se puede considerar que esté extendida como para mostrarla como modelo⁵⁷.

⁵⁵ Más información sobre esta red americana en su web www.campuscompact.org (Última consulta: enero 2014)

⁵⁶ Encontramos redes territoriales en algunas ciudades de Catalunya que han apostado por impulsar el aprendizaje servicio en su territorio como Hospitalet del Llobregat, Mataró, Sant Vicenç dels Horts, Sabadell y Terrassa. Éstas cuentan con personas que resultan tener un papel de conector.

⁵⁷ Estas propuestas se expondrán más ampliamente en la categoría de institucionalización académica

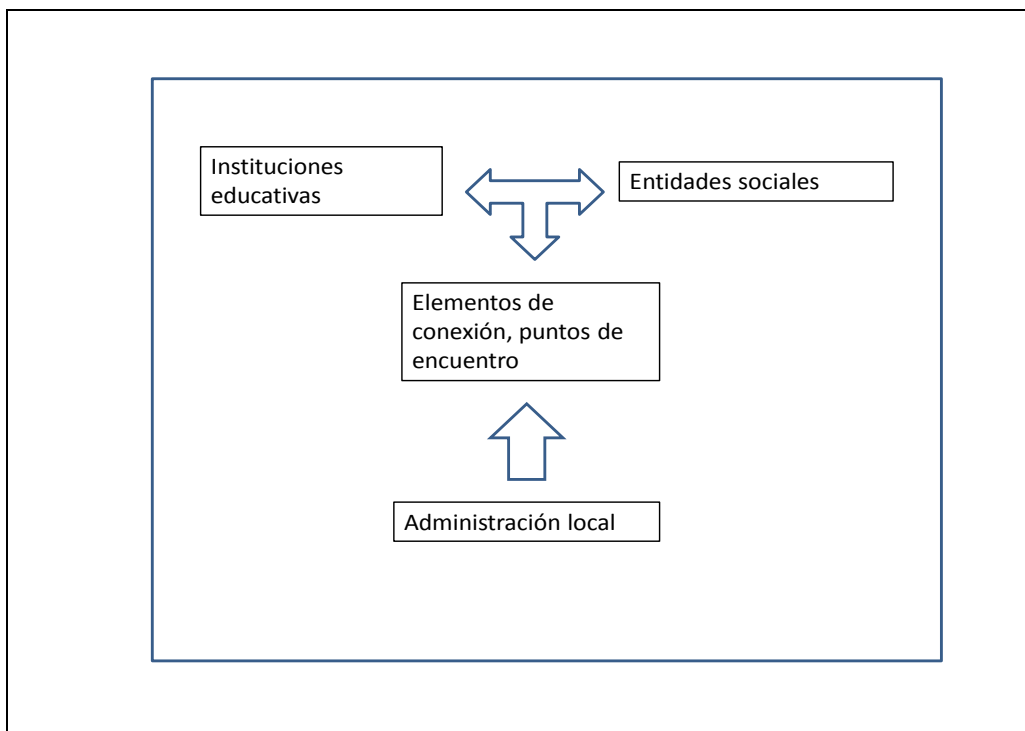


Figura. Elementos del trabajo en red del aprendizaje servicio

Estos elementos de conexión, personas o instituciones, son los referentes a los que dirigirse si se quiere empezar un proyecto de aprendizaje servicio. La función de los elementos de conexión es la promoción de múltiples experiencias de aprendizaje servicio en un territorio o en un ámbito y resultan fundamentales para gestionar las conexiones entre instituciones educativas y entidades sociales, para promocionar el aprendizaje servicio más allá de una experiencia concreta, para multiplicar las experiencias, para visualizarlas y difundirlas, etc. Para crear estos elementos de conexión se debería tener en cuenta los criterios de flexibilidad –cada territorio o ámbito tendrá que determinar el espacio y la persona dinamizadora-; multifuncionalidad –la persona dinamizadora tendrá varias funciones, será polivalente; y la no duplicidad –se deberán ver las organizaciones ya existentes para valorar si es necesario crear un nuevo espacio o si se puede rentabilizar alguno existente- (Bosch, Climent y Puig, 2009, 140).

Las funciones de las personas dinamizadoras son: detectar necesidades, oportunidades de servicio; detectan recursos para la promoción de las experiencias, fomentan el aprendizaje servicio en entidades sociales y instituciones educativas; canalizan ofertas y demandas de actividades de aprendizaje servicio; ayudan a concretar y diseñar las propuestas de aprendizaje servicio; proponen espacios de encuentro para compartir proyectos; ayudan a la difusión, multiplicación y mejora de los proyectos (Bosch, Climent y Puig, 2009, Puig y Campo, 2012).

Efectivamente, la mayoría de las experiencias conocidas y analizadas han construido relaciones de partenariatado (Martín y Rubio, 2010). Por ejemplo, proyectos del ámbito

de la educación se llevan a cabo entre la universidad y escuelas de la ciudad: “Nos vinculamos instituciones educativas de pedagogía y magisterio con el consorcio de educación de la ciudad y escuelas del barrio (...). Después buscamos otra institución, siempre hemos buscado un partner. Este modelo más clásico de institución educativa y organización nos parece que es bueno y que funciona” (Entrevista 1, 1:2-45). Proyectos relacionados con enfermería buscan a los trabajadores sociales del hospital más cercano para que les faciliten el parteneriado: “Yo había contactado con la trabajadora social porque había pensado que podíamos localizar a personas para realizar el servicio (...). Hablé con esta persona, la trabajadora social del área básica de salud y le gustó la idea” (Entrevista 2, 2:5). En el ámbito del derecho, trabajando en las prisiones: “Contábamos con el criminólogo de la prisión y teníamos un acuerdo, sino no es tan fácil entrar en la prisión” (Entrevista 5, 5:4) o con otro tipo de entidades y administraciones: “trabajamos sobre todo con instituciones, instituciones públicas, nunca para empresas ni para alguien que claramente pueda pagar el servicio que ofrecemos (...) también asociaciones de vecinos, plataformas cívicas, ONG’s” (Entrevista 5, 5:16).

En ocasiones, las relaciones de parteneriado empiezan con contactos personales y de manera bastante natural: “No recuerdo muy bien cómo empezó (...). Fueron cosas de relación personal con Ana y Marta, supongo. (...) No recuerdo muy bien cómo empezó” (Entrevista 1, 1:70). “Empezamos por las relaciones personales, sobre todo mi compañera Rocío que por circunstancias personales fue presidenta de una de las asociaciones de familiares y siempre ha conocido este mundo” (Entrevista 4, 4:33).

Otras veces se buscan los contactos a partir de referencias: “En este caso la directora tenía algunas referencias (...). Los contactos siempre los hacemos por referencias, en este caso fue Andrés, un escolapio que había trabajado en esta fundación” (Entrevista 3, 3:54).

Sea de una forma u otra, los contactos personales aun tienen un fuerte peso en el momento de buscar aliados para llevar a cabo proyectos de aprendizaje servicio: “Implica tener muchos amigos para seducirlos y que te ayuden. Tienes que crear una red social importante, ser hábil en el momento de contactar y poder convencer en el “cara a cara” a las personas de la entidad. Crear red y hacer buenos contactos” (Grupo de discusión 1, 8:19).

En algunos proyectos, simplemente, se ofrece desde la universidad el servicio directamente a entidades para que valoren el interés que tiene para ellas: “Íbamos explicando lo que hacíamos –investigación ambiental- y les preguntábamos si les interesaría: es decir, los íbamos a buscar. Una vez habíamos colaborado para un proyecto pasaban a ser como clientes fijos y cada año valoramos nuevas propuestas

(...). Hacemos un poco de difusión de nuestros proyectos (...). Después también funciona el boca-oreja porque en una ciudad pequeña como la nuestra funciona muy bien” (Entrevista 5, 5:44).

En ocasiones, tal como se ha tratado en la categoría de participación, son los alumnos quienes buscar el parteneriado: “Son los alumnos los que buscan el colectivo. Unos buscaron complicidades con los marineros de la ciudad, otros con jubilados, otros una asociación gay lésbica (...). La propuesta se lanza a los alumnos y ellos buscan los colectivos” (Entrevista 7, 7:16).

En otras ocasiones empezar las relaciones de parteneriado, conocerse y compartir objetivos resulta mucho más costoso. Es una parte del proceso de concreción del proyecto al que se debe de dedicar tiempo y pensar buenas estrategias para motivar a los partners: “En alguna entidad hemos tenido más problema para entrar. Hemos tenido que insistir bastante y nos tuvimos que presentar muy formalmente, primero yo como directora y después el resto de profesorado. Hubo bastante dificultad para que nos dejaran entrar. (...) Nos supone muchas horas de trabajo: primero, un contacto telefónico, una reunión previa, presentar lo que hacemos porque normalmente no saben lo que es el aprendizaje servicio y no quieren voluntarios. La entrada es complicada. Después de presentarnos los invitamos a nuestro centro educativo, les mostramos el material de los años anteriores, las experiencias que hemos ido teniendo, cómo han salido, etc. En fin, les mostramos todo el escenario” (Entrevista 3, 3:27-38).

Para facilitar las relaciones de parteneriado es importante buscar entidades o instituciones accesibles, sea por cercanía física, ideológica, de misión, etc.: “Aquí, en nuestra ciudad es más fácil que si estuviéramos en una muy grande. Las facultades, la diputación, los colegios profesionales están aquí al lado y nos conocen. Tenemos una relación cercana. (...). Así no hace falta dar muchos pasos para entrar, con una llamada hay suficiente” (Entrevista 5, 5:74).

Una vez se encuentra la entidad y se comparten los objetivos se puede formalizar y pasar a un cierto nivel de institucionalización, en este caso, a través de una ficha de encargo: “Hacemos una ficha de encargo que está en continua evolución, la vamos mejorando cada año. En esta ficha hay todos los datos del proyecto y todos los participantes y se firmaba delante del estudiante. Este documento nos ha servido para que no se puedan cambiar ni ampliar las cosas que se pedían en el encargo (...). En este documento también salen cuestiones de propiedad intelectual, de confidencialidad, temas éticos. Y este documento está finalmente firmado por el responsable de la entidad y el alumno” (Entrevista 5, 5:46).

Otro modelo de documento que puede formalizar la relación de partenariatio es el acuerdo: “Hubo un acuerdo con la entidad, las asociaciones de vecinos, el profesorado y el estudiante. En esta ficha se exponían las responsabilidades de cada parte y la temporalización de las actividades. Además el acuerdo se expone en el aula, se hace público” (Entrevista 7, 7:10).

A pesar de estos acuerdos, que se valoran como muy importantes, sigue siendo clave las personas con las que se contacta: “Tenemos una red de muchos colaboradores y el elemento clave sigue siendo la persona con la que contactas. Si se llega al acuerdo de publicación, asesoramiento, taller, acompañamiento, lo que sea, se hace un convenio que firma el rector por parte de la universidad y los responsables de las entidades” (Grupo de discusión 2, 9:1).

Algunos proyectos se unen en una red más compleja, con más de una entidad. Según el análisis de las experiencias de Argentina entre 1997 y 2007 el 99% de las experiencias se articulan con organizaciones de la sociedad civil y organismos gubernamentales y 33% se vinculan con más de cinco entidades. El trabajo en red implica que los centros educativos están haciendo proyectos de gran complejidad, sostenidos en el tiempo y que buscan hacerlos sustentables (Tapia, 2007).

Los proyectos de aprendizaje servicio no solo forman parte de la red, sino que la generan: “Como punto a destacar de calidad diría que es la red. De entidades y de personas de entidades que colaboran con el profesorado y los estudiantes. De manera que el proyecto cada vez es más como una paraguas, o un elemento que genera red” (Grupo de discusión 2, 9:2).

En un nivel de más complejidad, los proyectos se pueden unir con otros similares para compartir conocimientos, experiencias, recursos, etc. creando una red de proyectos de aprendizaje servicio de un tipo determinado. Nos imaginamos redes de proyectos de ayudantes de lectura, redes de clínicas jurídicas, de acompañantes en proceso de enfermedad o duelo, etc. que en la mayoría de casos aun es un deseo más que una realidad pero que se visualiza como muy positivo: “Colaboramos mucho entre nosotros –con otras clínicas jurídicas- y siempre hemos dicho de hacer una asociación pero parece que nunca encontramos el tiempo pero informalmente ya existe una red que funciona con mucha colaboración. Cuando uno de nosotros organiza algún acto, invita a algún experto extranjero o se hace alguna formación específica nos avisamos para poder aprovecharlo todos” (Entrevista 5, 5:45). “Intentaremos montar una red de clínicas jurídicas solo ambientales, que tengo ya identificadas 50 en todo el mundo (...) se podrían incluso compartir casos pero solamente estamos en el camino” (Entrevista 5, 5:65-89).

3.7.2. Los niveles de trabajo en red

7. Trabajo en red	Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partneriado para construir un proyecto común.	Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partneriado para construir un proyecto común con apoyo de elementos de conexión institucionalizados.	Una institución educativa y una entidad social o varias forman lazos de partneriado para construir un proyecto común. Además el proyecto está conectado a una red de proyectos similares.	Una institución educativa y una entidad social o varias forman lazos de partneriado para construir un proyecto común. Además el proyecto está conectado a una red de proyectos similares institucionalizada para intercambiar reflexiones y mejoras en encuentros habituales.
--------------------------	--	---	---	---

Tabla 26. La expresión de los niveles de trabajo en red en la rúbrica

En el caso del trabajo en red, los niveles se describen claramente de manera acumulativa, de manera que los niveles de mayor calidad, siempre incluyen a los anteriores.

Nivel 1

“Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partneriado para construir un proyecto común”.

Tal como hemos ido viendo, en el nivel uno se expresa la unidad mínima de los proyectos de aprendizaje servicio. Si bien es cierto que en ocasiones encontraremos proyectos que solamente se llevan a cabo en la institución educativa, veremos que el modelo más clásico es la unión de una institución educativa con una entidad social para colaborar con un objetivo común en un proyecto compartido.

Nivel 2

“Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partneriado para construir un proyecto común con apoyo de elementos de conexión institucionalizados”.

En este nivel encontramos un poco más de complejidad y aparecen los elementos de conexión. Tal como hemos visto, estas son las figuras que facilitarían las relaciones de partneriado, promueven las experiencias más allá de una concreta, ayudan a la difusión, etc. Los elementos de conexión hacen que las experiencias estén más institucionalizadas y a la vez sean más sostenibles. Es un nivel de complejidad del

trabajo en red más alto que en nuestras instituciones de educación superior se da en pocas ocasiones.

Nivel 3

“Una institución educativa y una entidad social o varias forman lazos de partenariado para construir un proyecto común. Además el proyecto está conectado a una red de proyectos similares”.

En este nivel, además de la unidad mínima se crea una red más amplia en la que proyectos similares se unen para compartir recursos o ideas. Es una red que aun no está institucionalizada.

Si bien no parece imprescindible que el nivel dos siempre esté incluido en el tres nos parece que debería ser lo habitual. De hecho, un objetivo de los elementos de conexión podría ser conectar los proyectos similares para que crearan una red que los hiciera más eficaces y más sostenibles. Este objetivo pertenecería ya al siguiente nivel.

Nivel 4

“Una institución educativa y una entidad social o varias forman lazos de partenariado para construir un proyecto común. Además el proyecto está conectado a una red de proyectos similares institucionalizada para intercambiar reflexiones y mejoras en encuentros habituales”.

El último nivel de la rúbrica supone la mayor complejidad del trabajo en red en los proyectos de aprendizaje servicio. En esta ocasión, los proyectos están conectados con una red ya institucionalizada que propone encuentros y espacios para intercambiar ideas, reflexiones y recursos.

3.8. Campo profesional

El campo profesional es un concepto referido al espacio de ejercicio laboral de un perfil profesional determinado. Cada perfil profesional se caracteriza por un conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona para asumir adecuadamente las responsabilidades y tareas de su profesión. El campo profesional puede variar, es dinámico según el contexto, la demanda ocupacional y el mercado de trabajo.

El desarrollo de la profesión es un espacio de aprendizaje continuo. En este camino destacan las competencias para adaptarse a las nuevas situaciones, adaptarse a los cambios. En un mercado laboral cambiante como el actual, aquellos que tengan una alta capacidad de adaptación a las demandas de su profesión, tendrán más posibilidades de recorrer el camino con éxito.

3.8.1. Campo profesional en los proyectos de aprendizaje servicio⁵⁸

En los proyectos de aprendizaje servicio los estudiantes aprenden habilidades y experiencias valiosas para su carrera. Algunos estudiantes cambian significativamente su orientación laboral hacia carreras laborales donde se valore el servicio al otro, les conduce a una carrera más social (Eyler y Giles, 1999, p.38).

Gracias a los proyectos de aprendizaje servicio se crea una mayor conciencia respecto a las opciones vocacionales. Los estudiantes tienen la oportunidad de acercarse a su campo profesional y valorar si realmente es a lo que quieren dedicar su vida profesional. Los proyectos de aprendizaje servicio amplían la conciencia y las opciones vocacionales, mejoran las competencias profesionales, ayudan a crear mayor comprensión de la ética del trabajo y se preparan mejor para el mundo del trabajo⁵⁹. Relacionado también con estas cuestiones vocacionales participar en proyectos de aprendizaje servicio beneficia actitudes positivas y realistas en torno al trabajo (Arratia, 2008).

Podemos ver que hay un impacto en el desarrollo de competencias para la inserción del mundo del trabajo. Las experiencias de aprendizaje servicio contribuyen a superar

⁵⁸ Para el análisis de discurso del campo profesional se han tomado las categorías: Abre un campo profesional; alumnado; Competencias transversales; Competencias profesionales; compromiso del alumnado; experiencia.

⁵⁹ Consideraciones expuestas por Furco en la conferencia "Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio" en Argentina (2007).

la brecha entre teoría y práctica. Las prácticas de aprendizaje servicio pueden contribuir a competencias valoradas en el mundo laboral como el trabajo en equipo, habilidades comunicativas, la iniciativa, el liderazgo, etc. (Tapia, 2008).

Además podemos deducir que los estudiantes involucrados en programas de aprendizaje servicio adquieren habilidades como autoconocimiento de las propias destrezas y preferencias profesionales, actitudes y destrezas positivas dirigidas a la búsqueda de trabajo.

Los proyectos de aprendizaje servicio dan a los estudiantes la oportunidad de hacerse una idea más realista de su profesión. Los estudiantes de enfermería, por ejemplo, tienen la oportunidad de conocer ambientes como hospitales y centros de asistencia primaria donde en un futuro desarrollará su carrera profesional: “El estudiante puede interactuar con diversas facetas de su mundo profesional futuro. Se encontrará con ambientes que son habituales en su mundo laboral y los tendrá que afrontar. Si este ambiente no se ofrece a través de proyectos como éste, queda muy limitado” (Entrevista 2, 2:27).

Uno de los cambios que se valora en los alumnos, uno de los aprendizajes transformadores y profundos es su mirada profesional: “Lo que perdura más son los efectos en la persona, porque se adquiere una nueva mirada en algunos aspectos – como el ser educador-” (Entrevista 1, 1:42).

A menudo, los proyectos de aprendizaje servicio abren también nuevos ámbitos que los estudiantes no habrían considerado. Por ejemplo, los estudiantes de ciclos superiores de educación infantil tienen la oportunidad de valorar el espacio familiar como un posible ámbito laboral: “Trabajamos en el espacio familiar, que para ellas no es habitual, es un centro donde van padres y madres, sobre todo madres con niños en situación de riesgo social” (Entrevista 3, 3: 26).

Esta característica que da calidad a los proyectos se considera especialmente importante en aquellos estudios menos sociales: “muchos estudiantes de ingeniería no encuentran otros caminos para desarrollar determinados valores humanos a lo largo de su carrera, hay un perfil de estudiantes muy interesado” (Entrevista 4, 4:19). “Entonces, descubren que hay empresas de otro tipo –con perfil más social- o entidades del tercer sector, de economía social donde se necesitan ingenieros u ópticos” (Grupo de discusión 1, 8:35).

Los proyectos de aprendizaje servicio aportan una mirada que difícilmente se conseguiría de otra manera: “Creo que es la gran aportación para estudiantes que hasta el momento no se lo habían planteado, no lo conocían. Es interesante para aquellos que no conocían la parte del servicio (...) es importante la ganancia que

supone para su formación” (Grupo de discusión 1, 8:15). “El mayor aprendizaje fue el trabajar en contacto con la sociedad, de manera real” (Grupo de discusión 1, 8:59).

También, se valora que hay un cambio de mirada profesional en positivo: “quiero subrayar como elemento de calidad el hecho que a los alumnos les cambia la perspectiva profesional el día que, en lugar de sentarse y coger apuntes, les pedimos que saquen provecho de algo que saben hacer. (...) Una vez entienden bien el proyecto yo creo que la trayectoria profesional se ve de otra manera” (Grupo de discusión 2, 9:26).

En algunos casos se considera que el momento en el que se lleva a cabo el proyecto determina este cambio de mirada profesional: “Se ve de otra manera, porque nuestros estudiantes son de primer curso y entonces ya se sitúan en cómo se quieren formar y la trayectoria queda condicionada por la experiencia vivida” (Grupo de discusión 2, 9:27).

En algunos casos, prácticamente paradigmáticos, los alumnos han encontrado, a partir del proyecto, una idea para crear y construir su desarrollo profesional: “A todo esto, de esta experiencia se ha generado un *spin-off* –un derivado-, se ha creado una empresa. Los dos primeros estudiantes que hicieron este proyecto han creado una empresa específica de tecnología (...) especializada en empleo y discapacidad” (Entrevista 4, 4:30).

3.8.2. Los niveles de campo profesional

8. Campo profesional	El proyecto no modifica la visión convencional del campo profesional.	El proyecto contribuye a abrir una visión del campo profesional con mayor implicación social.	El proyecto contribuye a abrir nuevas visiones profesionales desde situaciones organizativas parecidas a las profesionales con mayor implicación social.	El proyecto contribuye a abrir nuevos campos profesionales con mayor implicación social y se buscan situaciones organizativas parecidas a las profesionales que implica trabajar con profesionales de diferentes disciplinas.
-----------------------------	---	---	--	---

Tabla 27. La expresión de los niveles de campo profesional en la rúbrica

Los cuatro niveles de esta categoría se expresan de manera que el último nivel resulta el nivel de mayor complejidad y el de mayor nivel incluye al anterior pero deviene más sofisticado.

Nivel 1

“El proyecto no modifica la visión convencional del campo profesional”.

En este primer nivel el proyecto no se plantea añadir el valor de abrir la visión convencional del campo profesional. El proyecto no aporta ninguna modificación en este aspecto.

Nivel 2

“El proyecto contribuye a abrir una visión del campo profesional con mayor implicación social”.

En este segundo nivel el proyecto se plantea como uno de sus objetivos contribuir a abrir la visión del campo profesional. Es un objetivo al que se deberá dedicar algún espacio de reflexión porque esta modificación no se dará fácilmente de manera espontánea. Hemos visto que los proyectos de aprendizaje servicio abren la mirada hacia oportunidades laborales relacionadas con aquello más social, especialmente destacable en los estudios con una tradición más empresarial, investigadora y menos ligada a la mejora social directamente.

Nivel 3

“El proyecto contribuye a abrir nuevas visiones profesionales desde situaciones organizativas parecidas a las profesionales con mayor implicación social”.

En este tercer nivel de complejidad se incluye el nivel dos pero en esta ocasión se presentan situaciones parecidas a las profesionales. Los estudiantes tienen la oportunidad de vivir experiencias parecidas a las laborales con lo que tienen la oportunidad de conocer de cerca la profesión, valorar los aspectos que más les gustan, ver las competencias y necesidades que supone desarrollar con calidad la profesión, conocer a otros profesionales con los que tendrán que trabajar en el futuro así como a los clientes o a terceros implicados en su mundo laboral. Esta oportunidad, en la mayoría de estudios, se da de manera limitada en las prácticas que normalmente se realizan una sola vez a lo largo de los estudios.

En este caso los estudiantes, además, tienen la oportunidad de experimentar cómo se desarrollarían en un ámbito con mayor implicación social, qué y cómo viven determinados valores y cómo les influye en su persona.

Para cumplir este objetivo igualmente se deberán crear espacios específicos de reflexión, espacios planificados para que los estudiantes puedan modificar realmente la visión profesional que tenían hasta el momento.

Nivel 4

“El proyecto contribuye a abrir nuevos campos profesionales con mayor implicación social y se buscan situaciones organizativas parecidas a las profesionales que implica trabajar con profesionales de diferentes disciplinas”.

Este último nivel, que incluye los dos anteriores, supone un grado de complejidad aun mayor. En esta ocasión los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar de manera real con profesionales de diferentes disciplinas. Se incluye, por tanto, una mirada interdisciplinar o transdisciplinar a la situación que hace vivir el proyecto, a las oportunidades de aprendizaje. Las situaciones de trabajo real con otros profesionales que tienen los estudiantes a lo largo de los estudios es realmente muy limitada o escaso en la mayoría de propuestas de aprendizaje. Es una excelente manera de comprender una visión realista y compleja de un posible campo profesional en el que desarrollar en el futuro la vida laboral.

Como en las situaciones anteriores valoramos especialmente la mirada social que aportan los proyectos de aprendizaje servicio.

Tal como hemos especificado en los anteriores niveles, para cumplir este objetivo se deberían llevar a cabo actividades de aprendizaje y reflexión específicas.

3.9. Institucionalización

La institucionalización de las prácticas educativas es, a menudo, un tema controvertido. Se tiene la sensación de que si una práctica educativa se institucionaliza puede convertirse en una cuestión burocrática y, de alguna manera, perder la esencia de la misma práctica pedagógica. ¿Y si, por obligación, todos los alumnos de ingeniería tuvieran que hacer un número determinado de créditos de aprendizaje servicio? ¿Sería adecuado y eficaz? Responder a estas preguntas suele generar algunas dudas: ¿y si a un alumno no le interesa, le beneficiará? ¿Y si el profesor no está motivado, se implicará en el proyecto?

Por otro lado, hay quien entiende que es una buena forma de asegurar la implementación, el impulso, la continuidad y la sostenibilidad de la práctica en cuestión. Muchas actividades propuestas educativas aun dependen de la buena voluntad de un profesor motivado que cree en una metodología determinada y que considera que sus alumnos aprenden más y mejor los contenidos de su asignatura. Un profesor como este seguramente consideraría que una cierta institucionalización le facilitaría cuestiones como: buscar recursos, una red de contactos, intercambiar sus prácticas, darles visibilidad, etc.

3.9.1. La institucionalización en los proyectos de aprendizaje servicio⁶⁰

Los proyectos de aprendizaje servicio se desarrollan en un amplio abanico de diversas disciplinas académicas y en varios tipos de instituciones de Educación Superior con diverso grado de institucionalización (Furco, 2002). En realidad, existe una gran diversidad y niveles de institucionalización de estas prácticas según los países y las universidades.

La institucionalización del aprendizaje servicio tiene sentido en una universidad que considera que mediante la educación es posible la transformación de la sociedad en una más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa. Una institución que considera importante tanto la preparación para el mundo laboral como la formación para una ciudadanía activa (Martínez, 2008). En este modelo de universidad que integra estas

⁶⁰Para el análisis de esta categoría se han tenido en cuenta principalmente las etiquetas de: Institución; Institución. Apoyo institucional; Institución. Conocimiento institucional; Institución. Extensión; Institución. Facilitar organización; Institución. Mejora el clima institucional; Institución. Oficina de coordinación; Institución. Oportunidad EEES; Institución. RSU; Institución. Voluntad política; Reconocimiento institucional; Tareas de coordinación.

dos dimensiones el aprendizaje servicio adquiere sentido. Es una propuesta en la que confluye el aprendizaje y el compromiso social y en la que la universidad tiene en cuenta tanta la excelencia académica como la responsabilidad social universitaria (Tapia, 2008). Seguir este modelo supone un cambio profundo para muchas universidades, una verdadera reforma institucional integral.

En este modelo la universidad se reconoce como parte del conjunto de la comunidad, no está aislada ni tampoco supeditada a las demandas de organizaciones o empresas. La comunidad se concibe como un espacio en el que se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales. En este caso, la investigación y el trabajo en torno a necesidades reales hace que la universidad rompa el aislamiento en el que a menudo ha vivido (Tapia, 2008).

La institucionalización de las propuestas de aprendizaje servicio es una opción ideológica y política de la universidad. Estas actividades tienen sentido en una universidad comprometida con la sociedad, que considera que debe formar a los estudiantes como ciudadanos (Grupo de discusión 2, 9:23).

La institucionalización del aprendizaje servicio se ha concretado de diferentes maneras según los países y las universidades. Un caso interesante es el de Estados Unidos que ha ido dando pasos para incorporar las prácticas de aprendizaje servicio en los centros. A pesar del reciente crecimiento del aprendizaje servicio en la Educación Superior, éste está lejos de ser institucionalizado en la mayoría de universidades (Furco, 2002) pero es un camino que se va recorriendo. En algunos casos se ha propuesto un espacio específico para ayudar al impulso del aprendizaje servicio. Hasta hace pocos años⁶¹ en la Universidad de California Berkeley se contaba con un centro de investigación dirigido por el Dr. Andrew Furco, el Service-Learning Research and Development Center cuya función básica era la investigación acción. Esta universidad ha hecho una clara apuesta por institucionalizar de alguna manera el aprendizaje servicio, en este caso, a partir de un centro de investigación.

Pero también en el mismo país vemos otras propuestas a partir de asociaciones o plataformas que trabajan para impulsar o mantener el aprendizaje servicio como Campus Compact⁶², una coalición nacional –de todo Estados Unidos- (representando unos 6 millones de estudiantes) dedicada a promocionar el servicio comunitario, el compromiso social y el aprendizaje servicio en educación superior.

En algunos países la institucionalización ha venido forzada o acompañada de la obligatoriedad de estas prácticas. En México, por ejemplo, para obtener el título profesional de la carrera que estudian, los alumnos requieren, de acuerdo con la Ley

⁶¹ El Service-Learning Research and Development Center dejó de funcionar en 2008.

⁶² La web es <http://www.compact.org> (Última consulta: Mayo 2013)

de Educación, haber trabajado 480 horas en actividades de servicio social, como una obligación derivada del vivir en sociedad. Esto hace que muchas universidades destinen recursos a organizar estas prácticas sociales que en la mayoría de los casos no tienen porqué ser concretadas en aprendizaje servicio, sino también en servicios comunitarios de otro tipo. Por ejemplo, en el Tecnológico de Monterrey, se ha establecido que de esas 480 horas, al menos 240 sean de trabajo comunitario; el resto pueden cubrirse con trabajo profesional. Aunque se pueden proponer nuevas actividades hay programas establecidos cuyas áreas son: generación de empleos, mejora de la educación, mejora de los servicios de salud, nutrición y apoyo a personas discapacitadas, mejora de la infraestructura básica de las comunidades. Además los estudiantes pueden hacer acciones de voluntariado a través de diversos grupos estudiantiles. Así, el tipo de trabajo es de diversas maneras, no siempre relacionados con la parte académica de sus estudios. A parte de las horas de voluntariado que se quieren realizar de manera más sistemática y relacionadas con la profesión, se quiere integrar el aprendizaje servicio en el currículo de algunos cursos. En este caso, la institucionalización de las prácticas de aprendizaje servicio es alta y para facilitar esta institucionalización se ha creado el IDeSS (Instituto para el Desarrollo Social y Sostenible) que trabaja para coordinar las actividades de aprendizaje servicio y formar al profesorado en este ámbito.

La obligatoriedad por ley del aprendizaje servicio en educación superior está presente en algunos países latinoamericanos como Costa Rica y muy recientemente algunas universidades argentinas, por ejemplo. Es importante tener en cuenta que al hacer obligatorias estas prácticas se deben dar recursos y facilitar estrategias para la implementación. La obligatoriedad adquiere mayor sentido cuando las instituciones ya llevan un largo recorrido y tienen experiencia en programas de aprendizaje servicio. De lo contrario, es relativamente fácil proponer programas que no se implementen realmente con esta metodología y que acabe siendo un mero trámite para los estudiantes.

Para el análisis y la valoración de la institucionalización del aprendizaje servicio se puede contar, tal como vimos en capítulos anteriores, con la *Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del APS en la educación superior* (Furco, 2008)⁶³. Otros instrumentos de evaluación son la *Herramienta de auto-evaluación del compromiso cívico en Educación Superior* (Watson, 2004)⁶⁴ y el *Instrumento de auto-*

⁶³ Furco, A. (2008). *Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje Servicio en la Educación Superior* (Revisión 2003). Un Proyecto de Campus Compact en la Universidad de Brown. Traducido al Español por Sebastián Zulueta, Pontificia Universidad Católica de Chile. Mimeo.

⁶⁴ Descargar en http://www.tufts.edu/talloireswork/downloads/IAToll_Spanish_final.pdf (Última consulta: Mayo 2013)

evaluación de iniciativas de aprendizaje servicio (Shummer, Robert y otros, 2000) ⁶⁵. Son instrumentos elaborados en el contexto estadounidense pero nos pueden ayudar a reflexionar sobre el grado de institucionalización, hacia dónde ir y cómo hacer este camino.

Tal como analizamos en el capítulo segundo de este trabajo, la rúbrica que propone Furco está diseñada para ayudar a los miembros de la comunidad de Educación Superior, para que puedan hacer ajustes en el desarrollo de sus esfuerzos para la institucionalización del APS en sus comunidades. La rúbrica está estructurada en cinco dimensiones consideradas factores clave para la institucionalización del aprendizaje servicio en la Educación Superior (Furco, 2003). Para cada componente se han establecido un continuo de tres etapas de desarrollo. El autor afirma que el proceso de institucionalización suele desarrollarse en 5/ 6 años aproximadamente, según sus investigaciones empíricas. La etapa uno es la de “Creación de la masa crítica”. Es en esta etapa en la que las instituciones de Educación Superior empiezan a reconocer el APS y a construir las bases de apoyo para tal esfuerzo a nivel de toda la universidad. La etapa dos es la de “Construcción de calidad”; las universidades se focalizan en asegurar el desarrollo de actividades de APS de calidad, la calidad de las actividades de APS comienza a sobreponerse a la cantidad de actividades. La etapa tres es la “Institucionalización sustentable” que sugiere que la institución se está acercando a niveles de completa institucionalización del APS.

Es interesante observar cómo a pesar de que hay bastantes matices diferentes hay también algunas preocupaciones que coinciden con las que los expertos explicitan. Resultados de numerosos estudios revelan que el apoyo de las administraciones resulta crucial para desarrollar y hacer sostenibles los programas de aprendizaje servicio (Jeamdrón y Robinson, 2010, p. 20). Un cierto grado de institucionalización resulta necesaria si se quiere avanzar en la consolidación de los proyectos de aprendizaje servicio.

La institucionalización se concibe como una manera de replicar proyectos, de crecer, de llegar a la mayoría, en definitiva, de evitar ir hacia atrás o estancarse (Entrevista 1, 1:57). Es también una buena estrategia para hacer los proyectos más sostenibles porque el profesorado se siente mucho más seguro de llevar a cabo este tipo de proyectos y se siente más reconocido. Además no deja de ser una concreción de la responsabilidad social de las universidades (Entrevista 5, 5:52).

En todo caso se manifiesta explícitamente que se debe de buscar el equilibrio entre la institucionalización y respetar la espontaneidad, la autonomía y la libertad del profesorado (Entrevista 5, 5:60). Se considera clave que la institucionalización surja del

⁶⁵ Descargar en www.servicelearning.otg/filemanager/download/3/shumasses.pdf (Última consulta: Mayo 2013)

profesorado y no se tenga que imponer como un decreto más (Entrevista 5, 5:158) aunque se reconoce la importancia de que se expliciten espacios favorecedores desde documentos oficiales. Tal como dijimos en el capítulo segundo del trabajo, los expertos también señalan la importancia de encontrar espacios en los textos legales, como es el caso del estatuto del estudiante⁶⁶ de 2010 en el que se explicita en el artículo 64 que

“Las universidades deberán favorecer la posibilidad de realizar el practicum (obligatorio en algunas titulaciones y voluntario en otras) en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social en los que puedan poner en juego las capacidades adquiridas durante sus estudios lo que implica el derecho al reconocimiento de la formación adquirida en estos campos. De igual forma 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”.

La institucionalización también debería exigir unos mínimos de calidad para los proyectos de aprendizaje servicio. De alguna manera, la institución debe marcar unos mínimos y unas líneas estratégicas de hacia dónde se quiere ir. Debería de ser una validación inicial, de seguimiento y final en las que se asegure que los requisitos se cumplen a lo largo de todo el proyecto. Si la universidad pone su *sello* al programa, ésta debería asegurar la calidad del mismo (Entrevista 5, 5:59). La institucionalización, también facilita el hecho de sentirse miembro de un proyecto o de una red de proyectos refuerza la motivación de aquellos profesores que han impulsado estos proyectos en solitario (Entrevista 7, 7: 40). La mayoría de profesorado ha empezado los proyectos de aprendizaje servicio como una opción personal, incluso como creencia personal⁶⁷.

En este sentido, se puede considerar que la demanda del profesorado es concreta: la universidad debería crear las condiciones adecuadas para facilitar y hacer sostenibles estos proyectos (Grupo de discusión 2, 9:77). Resulta importante que la institución tome un papel importante en el impulso de los proyectos de aprendizaje servicio, que

⁶⁶ El Estatuto del estudiante se publica en el BOE 318 en diciembre de 2010

<http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf> (Última consulta: Mayo 2013)

⁶⁷ Así nos lo explica la Dra. Dra. Jarralynne Agee profesora de Psicología Afroamericana (African American Studies) de la Universidad de California Berkeley. Considera que como mujer afroamericana es su deber comprometerse con la comunidad y hacer que sus alumnos vivan este tipo de experiencias. Ella gestiona las prácticas de la asignatura en diversas entidades cercanas a Berkeley. Son entidades que ella ha buscado a través de sus contactos y sus conocidos y es ella la que hace el seguimiento de sus alumnos tanto en la universidad como en las diversas entidades. En este caso, la Dra. Agee desarrolla una actividad de aprendizaje servicio aprobada por la institución pero impulsada por ella misma y con sus recursos profesionales y personales. La entrevista se realizó durante una estancia en la Universidad de Berkeley (octubre 2007)

sea un líder positivo en el proceso de implementación de los proyectos. Un liderazgo que se entiende con y al servicio de los profesores motivados por el impulso de esos proyectos (Grupo de discusión 2, 9:75).

Referente a la institucionalización académica, los expertos ponen énfasis en la difusión, el reconocimiento académico, la disponibilidad de recursos y la relevancia y visibilidad.

Referente a la difusión

Los expertos consideran que fuera positivo que los proyectos de aprendizaje servicio estuvieran más generalizados y que muchos o todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de vivir una experiencia como ésta. Para ello, es necesario que los estudiantes y el profesorado conozcan la propuesta con suficiente rigor como para llevarla a cabo de manera eficaz.

Es necesario hacer un esfuerzo de difusión del aprendizaje servicio y de modelos de experiencias. Aun, en muchos centros se considera desconocido “no se conoce demasiado, solamente las personas que están involucradas pero considero que dentro de la institución no está divulgado” (Entrevista 2, 2:28). Además hay propuestas en las que participan un número reducido de estudiantes –por ejemplo, en los estudios de ingeniería, 10 de cada 500 titulados tienen la oportunidad y el deseo de llevar a cabo un proyecto como estos- que son los que conocen la propuesta pero la gran mayoría aun no la consideran como una posibilidad (Entrevista 4, 4:42).

Una de las propuestas para la difusión es a partir de materiales en los que se expliciten buenas prácticas y cómo se están llevando a cabo para dar a conocer modelos de proyectos, posibilidades con la finalidad de sensibilizar al mayor número de profesorado posible (Entrevista 2, 2:33). Se pueden hacer, como ya se hace frecuentemente en las universidades estadounidenses (Jeandron y Robinson, 2010) envíos de boletines sobre aprendizaje servicio, visibilizarlo en portales web, usar los nuevos espacios de redes sociales (Youtube, Facebook, Twitter, etc.) para informar de los principales eventos o avances en los programas.

Por otro lado, vemos que uno de los retos que se expresan es que los proyectos de aprendizaje servicio lleguen de manera más habitual a los estudios más técnicos porque los retos sociales son responsabilidad de todos, no solamente de los estudios sociales (Grupo de discusión 1, 8:44).

Crear espacios o aprovechar los espacios de celebración donde se pueda escuchar la voz del estudiante, del participante suele ser una buena estrategia para animar a otros alumnos y profesores a que empiecen o se unan a nuevos proyectos (Jeandron y Robinson, 2010). El papel del estudiante como embajador del aprendizaje servicio

participando en congresos, publicaciones, presentado su experiencia en otras clases o estudios, etc.

Referente al reconocimiento académico

En primer lugar, las facultades necesitan comprender la diferencia entre los proyectos de aprendizaje servicio inseridos en el currículo y otras experiencias de voluntariado sin implicación curricular (Jeandron y Robinson, 2010, p. 14) para tomar conciencia del reconocimiento académico que debería suponer el aprendizaje servicio.

Sobre el reconocimiento se considera que fuera positivo que los proyectos de aprendizaje servicio tuvieran una mayor presencia en los planes de estudio para que no solamente se impulsara en estudios sociales donde resulta más sencillo y directo sino en cualquier tipo de estudios. Fuera positivo que la universidad encontrara alguna forma especial de reconocimiento (Entrevista 1, 1:58). Se considera como idóneo que en todos los estudios, también en los más técnicos como las ingenierías hubiera alguna asignatura o propuesta formal con las características del aprendizaje servicio (Entrevista 4, 4:41) y, si pudiera ser una asignatura considerada obligatoria, troncal o principal mejor.

Si el proyecto de aprendizaje servicio está vinculado a alguna asignatura, resulta mucho más fácil que si se quiere llevar el proyecto de forma más voluntaria. En este sentido, la institucionalización normaliza el proyecto y lo asume como propio (Entrevista 2, 2:30). Además se reconoce que si los proyectos de aprendizaje servicio no están dentro de la estructura del plan de estudios es muy difícil consolidarlas. Se pueden hacer experiencias aisladas interesantes pero resulta muy difícil que éstas se consoliden (Entrevista 5, 5:9).

Sobre la cuestión de la evaluación docente podría haber algún tipo de reconocimiento especial en forma pero no se considera una buena estrategia porque resulta económicamente poco sostenible. Resulta imprescindible integrar la metodología en las asignaturas sin una carga especial de créditos. En cambio, podría contar como innovación docente y ser un mérito en los tramos de docencia del profesorado. (Entrevista 1, 1:36).

Referente a la disponibilidad de recursos

Es importante disponer de algunos recursos porque los proyectos de aprendizaje servicio suelen ser organizativamente complejos y requieren de algunos soportes para que sean desarrollados con éxito.

Se puede crear un espacio de coordinación desde las facultades pero también, si se quiere hacer una propuesta más transversal se pueden considerar las estructuras de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las diferentes universidades. Desde los ICEs se puede facilitar la extensión, la difusión y la formación de todo el profesorado universitario. Es un espacio con muchas posibilidades de trabajar con todo tipo de profesorado. Si esta estructura fuera la apuesta de las universidades, podríamos visualizar una cierta coordinación entre ICEs para crear una red a nivel territorial más genérica.

Para facilitar la organización del desarrollo de estos proyectos es interesante que forme parte de un programa que haya sido aprobado por el consejo de gobierno de la universidad. En este caso se deben fijar unos mínimos que deben de cumplir los programas de aprendizaje servicio y se fijan cuestiones generales como temas de seguros de los estudiantes o de propiedad intelectual, de convenios entre entidades que participan en el proyecto, etc. (Entrevista 5, 5:50; Entrevista 6, 6:38).

Se valora muy especialmente contar con recursos para destinar a la coordinación de estos proyectos. Al profesorado no le resulta fácil tejer relaciones con las entidades y hacer el seguimiento de manera detallada (Entrevista 5, 5:95). Así, que exista un espacio de coordinación con alguna persona con dedicación específica es un recurso muy potente: “es un tipo de coordinación muy potente que nos permite llegar a cada uno de los centros o las escuelas donde se lleva a cabo el servicio” (Entrevista 1, 1:16).

Si se cuenta con este espacio de coordinación, por encima de personas individuales, centros y departamentos, se facilita mucho la visión de conjunto como institución lo que hace que se puedan dar con mayor facilidad proyectos interdisciplinares en los que se conecte un proyecto de una disciplina con otros, si es posible e interesante. También se pueden conectar necesidades de entidades externas con estudios concretos (Entrevista 5, 5:55). Además este recurso permite dedicar esfuerzo a crear redes entre proyectos de diferentes universidades, conectarlos para optimizar e intercambiar recursos (Grupo de discusión 2, 9:38).

De todas maneras, se considera que este espacio de coordinación debe ser suficientemente flexible como para no obligar a que absolutamente todas las propuestas tengan que empezar en este espacio. Debería de ser un espacio fluido de comunicación donde el profesorado también pudiera hacer propuestas de proyectos, de instituciones con las que colaborar o necesidades a las que atender (Entrevista 5, 5:56).

En algunas ocasiones la dedicación puede ser de una persona becada y alguna dedicación de profesorado que se encarga de hacer diversas funciones: facilitar

contactos, buscar entidades donde desarrollar el servicio, cuestiones referentes a seguros o temas legales, etc. Por ejemplo, en la oficina de coordinación que está llevando a cabo la Universitat de Barcelona se cuenta con una dedicación de tres créditos para un profesor que ayuda a coordinar y orientar diversos aspectos de los proyectos y el trabajo de la persona becada. En este caso las funciones aun están en construcción y hay que trabajar para proponer políticas estratégicas para impulsar el aprendizaje servicio en las facultades, ampliar convenios con entidades, la formación del profesorado, etc.

En el momento que el proyecto empieza a tomar forma, la institución debería facilitar información al profesorado sobre las autorizaciones, la cobertura legal que tienen los estudiantes en el lugar donde van a desarrollar el servicio y otros aspectos legales que el profesorado puede no saber en el momento de diseñar un proyecto de aprendizaje servicio.

Como propuesta sostenible se considera que fuera razonable que se impulsaran diversos proyectos desde la esta oficina de coordinación general dentro de las asignaturas y que por lo tanto gran parte del trabajo y la dedicación recayeran sobre el profesorado.

En algunos proyectos se ha contado con una coordinación más específica para el desarrollo del proyecto. Se reconoce que esta propuesta no es demasiado sostenible: “el gasto que supone el proyecto en coordinación no es muy elevado, sin embargo, existe y no es una propuesta que se pueda replicar con facilidad (...). La réplica de este modelo es difícil y tiene un límite evidente” (Entrevista 1, 1:30-34).

Una de las propuestas para hacer más sostenible este espacio de coordinación es resolver algunas cuestiones prácticas a través de material escrito de manera que la información pueda estar colgada en la red para que llegue a todo el profesorado de manera eficaz. Se trata de construir algunas herramientas donde se resuelvan las preguntas clave y se den indicaciones de cómo llevar a cabo una propuesta de aprendizaje servicio (Entrevista 5, 5:156). También se pueden facilitar recursos de seguimiento y evaluación de los proyectos. Sería interesante que las entidades contribuyeran, desde su mirada, a alimentar y completar este material (Entrevista 6: 6:40).

No podemos olvidar la importancia del papel de la entidad. La entidad receptora de servicio nos debería ayudar a identificar necesidades reales, retos en los que los estudiantes pueden participar.

Referente a la relevancia y visibilidad

Para que los programas de aprendizaje servicio tengan éxito deben desarrollarse en un ambiente positivo en el que haya recursos de apoyo y espacios de celebración. La institución juega un papel importante en la consolidación de un clima como éste (Jeandron y Robinson, 2010). La institución puede optar por diversas estrategias como hacer promoción y visibilizar el aprendizaje servicio, implementar políticas que den apoyo a los proyectos, formar al profesorado, crear espacios de celebración.

El reconocimiento social de los proyectos de aprendizaje servicio se ve claramente beneficiado cuando existe la voluntad política de los equipos de gobierno de la universidad de impulsar este tipo de proyectos “el impulso del aprendizaje servicio estaba en las propuestas de los dos equipos decanales que se presentaban a las elecciones. (...) Fue un momento en el que se hizo mucha difusión y después cuando ganaron ha sido fácil llevar a cabo propuestas concretas de impulso de esta metodología” (Entrevista 1, 1:27).

Fuera interesante que las facultades consideraran el aprendizaje servicio como un buen programa transversal y lo impulsaran (Entrevista 1, 1:38). De alguna manera, que la institución diera a estas propuestas un valor como propuestas educativas de buena calidad (Grupo de discusión 1, 8:31).

Es importante que la institución tenga y prevea estrategias para facilitar la implementación de estos proyectos también a nivel burocrático y que no se tengan que hacer pasos interminables. De lo contrario, la organización y la realización de los proyectos se puede ir complicando y el profesorado que lo impulsa se agota (Entrevista 2, 2:12).

Un aspecto organizativo que preocupa al profesorado es la rigidez en los semestres en los que se divide el curso y los horarios. En general, hay poca flexibilidad y es complicado proponer proyectos de larga duración porque las asignaturas cuentan con poco tiempo y a los alumnos les cambia el horario de un semestre al siguiente con lo que no resulta fácil asegurar la continuidad de las actividades (Entrevista 2, 2:14; Grupo de discusión 1, 8:51). Algunos estudios indican que las entidades receptoras de servicio obtienen mayores beneficios cuando las facultades trabajan con ellas durante varios semestres o años (Sandy, 2007 en Tapia 2006) con lo que se debería hacer un esfuerzo por facilitar la continuidad de las propuestas.

En algunos casos, se hace una crítica directa a la universidad como institución excesivamente rígida y burocratizada: “en mi centro no es excesivamente bueno anticiparse o innovar, se encuentran muchas resistencias” (Entrevista 2, 2:21).

En el caso en el que el aprendizaje servicio ya está institucionalizado y forma parte del proyecto educativo de centro, como resulta en algunos centros donde se imparten ciclos formativos, se considera que esta característica da mayor calidad al centro (Entrevista 3, 3:17).

Una de las estrategias que tiene la institución para promover los proyectos de aprendizaje servicio es a través de premios o ayudas⁶⁸. Pueden ser pequeñas ayudas que favorezcan el reconocimiento y la extensión de estas actividades.

La celebración es, además de una parte de la clausura de los proyectos, una buena estrategia de visibilización de las acciones que se han desarrollado. Estas celebraciones institucionales son un buen espacio para reencontrarse con las entidades con las que se ha trabajado y con las personas que han recibido el servicio de los estudiantes. También es un buen espacio para escuchar públicamente la voz de los estudiantes, sus reflexiones y sus vivencias. Estos espacios generan una cierta cultura institucional sobre el aprendizaje servicio (Entrevista 5, 5:158; Grupo de discusión 1, 8:65)

3.9.2. Los niveles de institucionalización académica

Hemos dividido la institucionalización académica en cuatro categorías para facilitar un análisis más simple y eficaz de las prácticas de aprendizaje servicio. Las subcategorías son la difusión, el reconocimiento académico, la disponibilidad de recursos y la relevancia y visibilidad.

<p>9. Institucionalización académica</p> <p>9.1. Difusión</p>	<p>La institución no promueve el conocimiento del aprendizaje servicio.</p>	<p>La institución propone algunas acciones para dar a conocer el aprendizaje servicio pero no lo hace de manera sistemática.</p>	<p>Se facilita la difusión del aprendizaje servicio entre la comunidad universitaria.</p>	<p>Se facilita la extensión y replicación de proyectos de aprendizaje servicio.</p>
---	---	--	---	---

Tabla 29. La expresión de los niveles de institucionalización académica en la rúbrica. Difusión

Referente a la difusión tenemos que tener en cuenta que los niveles son un continuo de facilidades para dar a conocer este tipo de proyectos.

Nivel 1

⁶⁸ En otro nivel, pero también referente a los premios, han empezado reconocer las prácticas o proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. No vamos a analizar este tipo de premios porque en este espacio la universidad lo único que puede hacer es presentarse a los premios pero no reside en ella que los consiga.

“La institución no promueve el conocimiento del aprendizaje servicio”

No se hace ninguna acción institucional para promover el aprendizaje servicio. No es un objetivo de la institución hacer difusión de la metodología ni de buenas prácticas. La mayoría de las veces, las instituciones tardan un tiempo en hacer difusión de prácticas que se daban como iniciativa de profesorado de manera más aislada.

Nivel 2

"La institución propone algunas acciones para dar a conocer el aprendizaje servicio pero no lo hace de manera sistemática"

La institución promueve algunas acciones pero no están incluidas en ningún plan estratégico o en ningún documento. Son acciones más bien propuestas por el profesorado, de manera individual, y aceptadas por la institución.

Nivel 3

"Se facilita la difusión del aprendizaje servicio entre la comunidad universitaria"

En este tercer nivel la institución ya toma la difusión como objetivo y facilita la difusión de la metodología y de buenas prácticas. Se puede concretar en formación para profesorado, creación de espacios de intercambio entre entidades y profesorado, edición de materiales, inclusión de la temática en espacios virtuales y de redes sociales, etc.

Nivel 4

"Se facilita la extensión y replicación de proyectos de aprendizaje servicio"

En el cuarto nivel, la institución facilita la extensión y la replicación de proyectos. En este caso la institución tiene integrado el objetivo de difundir el aprendizaje servicio y valora ir más allá y salir de sus propias fronteras. Facilita espacios de intercambio entre proyectos de diversas universidades, pone a disposición guías y estrategias para replicar proyectos exitosos, facilita la difusión en congreso y encuentros, etc.

<p>9. Institucionalización académica</p> <p>9.2. Reconocimiento académico</p>	<p>La institución no muestra explícitamente su apoyo al aprendizaje servicio.</p>	<p>La institución muestra interés por algunos aspectos de los proyectos de aprendizaje servicio pero no de manera sistematizada.</p>	<p>Los proyectos se ubican en alguna estructura de la institución (asignatura, prácticas o programa).</p>	<p>Existe documentación y acciones explícitas en la que la institución muestra su apoyo y reconocimiento al aprendizaje servicio.</p>
---	---	--	---	---

Tabla 29. La expresión de los niveles de institucionalización académica en la rúbrica. Reconocimiento académico.

Referente al reconocimiento académico, los diferentes niveles nos expresan un continuo en el que el reconocimiento es cada vez más presente.

Nivel 1

"La institución no muestra explícitamente su apoyo al aprendizaje servicio".

La institución no muestra ningún reconocimiento a las prácticas de aprendizaje servicio. Es el nivel en el que el profesorado más motivado suele emprender estos proyectos como un reto educativo y personal. La institución no conoce suficiente el aprendizaje servicio y no le da apoyo de manera explícita.

Nivel 2

"La institución muestra interés por algunos aspectos de los proyectos de aprendizaje servicio pero no de manera sistematizada"

En este nivel, la institución valora el aprendizaje servicio pero no comprende aun toda su complejidad. Valora aspectos sociales o académicos pero no los integra en un solo proyecto. Siguen siendo experiencias cuyo impulsor es fundamental y se anclan más en las personas que en las instituciones.

Nivel 3

"Los proyectos se ubican en alguna estructura de la institución (asignatura, prácticas o programa)".

En este nivel, el reconocimiento académico ya se considera importante. Las propuestas están ancladas en la institución a través de programas o asignaturas de manera que ya no dependen exclusivamente de las buenas intenciones del profesorado. En este caso, cada institución encontrará su fórmula pero es conveniente, tal como hemos ido comentando, que sea se diseñe teniendo en cuenta la sostenibilidad del proyecto.

Nivel 4

"Existe documentación y acciones explícitas en la que la institución muestra su apoyo y reconocimiento al aprendizaje servicio".

En este nivel, se suman documentos oficiales que explicitan las propuestas de aprendizaje servicio. Por ejemplo, en la Universidad de Barcelona, en el 2008, se redacta el Plan marco horizonte 2020⁶⁹ y se explicita que la universidad debe "**desarrollar la implicación social y ciudadana de la UB** con el fin de alcanzar un papel

⁶⁹ El documento del Plan Horizonte UB 2020 se puede ver en línea http://www.ub.edu/horitzo2020/docs/pla_marc_ub_horitzo2020_es.pdf

más importante en la creación de opinión en la sociedad, impulsar prácticas docentes que combinen aprendizaje académico con servicio a la comunidad (aprendizaje-servicio), y promover la cultura” (pág. 23).

<p>9. Institucionalización académica</p> <p>9.3. Disponibilidad de recursos</p>	<p>No se facilitan recursos desde la institución para llevar a cabo proyecto de aprendizaje servicio.</p>	<p>Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario.</p>	<p>Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario. También se facilitan autorizaciones, acuerdos, convenios.</p>	<p>Se facilitan recursos, contactos para hacer red de proyectos, dispone de un abanico de servicios posibles. Se facilitan instrumentos para la evaluación de los proyectos. Existe una oficina de coordinación o algún espacio donde dirigirse. Se reconoce el tiempo académico que dedica el profesorado.</p>
---	---	--	--	---

Tabla 30. La expresión de los niveles de institucionalización académica en la rúbrica. Disponibilidad de recursos

Referente a la disponibilidad de recursos los diferentes niveles cubren un continuo de menor a mayor grado de facilitación de recursos.

Nivel 1

“No se facilitan recursos desde la institución para llevar a cabo proyecto de aprendizaje servicio”.

En este nivel, no hay facilidad de recursos de ningún tipo. Estamos de nuevo en el momento embrionario donde los proyectos son llevados a cabo y liderados por profesorado en solitario porque la institución no pone recursos para estos.

Nivel 2

“Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario”.

En este nivel, la institución facilita cuestiones organizativas, no es rígida en la estructura y facilita la diversificación o la modificación de grupos y horarios para el buen desarrollo del proyecto de aprendizaje servicio. La institución comprende la complejidad organizativa de los proyectos de aprendizaje servicio y facilita su desarrollo.

Nivel 3

“Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario. También se facilitan autorizaciones, acuerdos, convenios”.

En este nivel, la institución pone a disposición recursos concretos. El profesorado tiene ayuda y facilidad para llevar a cabo la parte administrativa de los proyectos y está bien informado.

Nivel 4

“Se facilitan recursos, contactos para hacer red de proyectos, dispone de un abanico de servicios posibles. Se facilitan instrumentos para la evaluación de los proyectos. Existe una oficina de coordinación o algún espacio donde dirigirse. Se reconoce el tiempo académico que dedica el profesorado”.

Este es el nivel más completo, la institución considera que debe facilitar al máximo la promoción de estos proyectos y facilitar la tarea del profesorado. Hay un espacio específico al que acercarse donde se facilita información, materiales, servicios posibles con entidades, etc.

Además se reconoce el tiempo que dedica el profesorado. Este último aspecto sabemos que es una propuesta de máximos porque es también costosa económicamente para la institución.

<p>9. Institucionalización académica</p> <p>9.4. Relevancia y visibilidad</p>	<p>No existe ningún espacio de reconocimiento de la comunidad educativa hacia el proyecto.</p>	<p>Existe algún reconociendo pero no está institucionalizado ni sistematizado.</p>	<p>Existe un espacio de reconocimiento y celebración institucional.</p>	<p>Se favorece el reconocimiento social a través de premios y ayudas.</p>
---	--	--	---	---

Tabla 31. La expresión de los niveles de institucionalización académica en la rúbrica. Relevancia y visibilidad

Referente a la relevancia y visibilidad que la institución académica propone también encontramos un continuo de menor a mayor visibilidad dentro y fuera de la institución.

Nivel 1

“No existe ningún espacio de reconocimiento de la comunidad educativa hacia el proyecto”.

La institución no propone ni promueve espacios de reconocimiento en el que explicitar el trabajo de los estudiantes, la mejora de las entidades y el impacto académico y social de las prácticas de aprendizaje servicio.

Nivel 2

“Existe algún reconocimiento pero no está institucionalizado ni sistematizado”.

Se proponen espacios de reconocimiento pero no desde la institución. Es el caso de un profesor que al acabar el proyecto invita a las entidades a un encuentro con los estudiantes y se explicitan los logros que estas han tenido. Es un espacio de reconocimiento que crea el profesorado pero la institución tiene porqué tener información ni apoyarlo.

Nivel 3

“Existe un espacio de reconocimiento y celebración institucional”.

La institución promueve algún espacio específico como un cierre de curso, una celebración de los éxitos de los proyectos en los que se invitan a personas representantes de la universidad, de las entidades, a los participantes y a los beneficiarios finales. Es un espacio para mostrar el impacto social de los proyectos. Son buenos espacios para invitar y hacer difusión en prensa u otros medios locales.

Nivel 4

“Se favorece el reconocimiento social a través de premios y ayudas”.

La institución propone premios y ayudas para reconocer la labor social y académica de los estudiantes. En ocasiones, estos premios no vienen directamente de las instituciones académicas sino de otras externas. Es importante dar a conocer en la comunidad universitaria que se han conseguido estos premios y reconocimientos externos porque puede ser un impulso para la propia institución.

3.10. Evaluación

La evaluación se considera la valoración, a partir de criterios y referencias pree especificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre factores relevantes que integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora (Pérez Juste, 2006, p.32).

Consideraremos la evaluación como una herramienta de mejora continua, una herramienta formativa, siendo ésta su función principal. Esta función de mejora representa una visión amplia de la evaluación en la que se evalúan todos los elementos del proyecto o del proceso de aprendizaje, no sólo los contenidos académicos; los evaluadores pueden ser todos aquellos que tengan información relevante; se evalúa en diferentes momentos a lo largo del desarrollo del proyecto y de manera continuada.

El carácter formativo de la evaluación hace que ésta se considere como un elemento inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje y como un instrumento al servicio de este proceso. Las situaciones y actividades que se utilizan para identificar y valorar qué han aprendido los estudiantes constituyen un punto de unión entre las propuestas del profesorado y los aprendizajes que realizan los alumnos (Coll, Martín y Onrubia, 2001). La evaluación no será un proceso yuxtapuesto a las estrategias educativas, sino que formará parte de las mismas.

La evaluación ofrece información para comprender mejor los fenómenos educativos, nos ayuda entender las prácticas educativas. También nos ayuda a desarrollar procesos y estrategias educativas adecuadas a nuestros estudiantes y a su contexto, a su edad madurativa y a sus necesidades. La evaluación comprueba la utilidad de los procedimientos propuestos, la adecuación de los objetivos y sus resultados para mejorar las propuestas de programas, objetivos, metodologías, etc.

Las actividades y los instrumentos de evaluación, que podrán ser diversos, tendrán que ser coherentes con los elementos del proyecto educativo y con los objetivos que éste se plantea. Se puede recoger información para evaluar a través de la observación de los participantes, de cuestionarios, entrevistas, textos reflexivos, reflexiones orales, debates, portafolios.

Una vez recogida la información, para evaluarla, se debe valorar a partir de unos criterios y referencias previamente definidos y compartidos por todos los participantes. Los criterios de evaluación permiten atribuir valor a las actividades, los trabajos, las actitudes de los participantes del programa (Pérez Juste, 2006). Tener los criterios planificados desde el planteamiento de la propuesta ayuda a hacer

valoraciones con mayor grado de objetividad y a orientar las decisiones que se deban tomar para la mejora del programa en cualquiera de sus aspectos.

3.10.1. La evaluación en el aprendizaje servicio⁷⁰

Tal como comentábamos anteriormente estamos planteando un proceso de valoración de una determinada situación y de los resultados de una acción para medir sus alcances e introducir las modificaciones que se consideren oportunas. El valor que le damos a la evaluación es como proceso de mejora y de búsqueda de alternativas de mejor calidad. Así, la evaluación que planteamos en los proyectos de aprendizaje servicio no es estática, sino dinámica y continuada. Nos imaginamos una evaluación que se da a lo largo de todo el proyecto, en la planificación y la ejecución del mismo con el objetivo que ésta nos proporcione una retroalimentación que permita ir haciendo los ajustes necesarios (Malacrida, 2007). La evaluación será una parte más a planificar en el desarrollo del proyecto. La evaluación se lleva a cabo a lo largo del proyecto: “Hay una fase de familiarización, luego se plantean las propuestas y se hace una presentación formal que nos sirve para hacer un seguimiento riguroso (...) se hacen reuniones intermedias” (Entrevista 4, 4:37).

Aquello que hace particular la evaluación de los proyectos de aprendizaje servicio tiene que ver con la particularidad de los proyectos educativos de intervención comunitaria. La evaluación tendrá en cuenta la dimensión del aprendizaje de los estudiantes y que se atiendan las necesidades que se han propuesto cubrir, ambas evaluaciones se llevarán a término de forma planificada (Malacrida, 2007).

La evaluación se considerará multifocal y se tendrá en cuenta la dimensión pedagógica y la dimensión social de los proyectos de aprendizaje servicio. Así, se evaluarán los aprendizajes, cómo se ha llevado a cabo el servicio y la propia experiencia en general.

El profesorado podrá hacer dos tipos de evaluación: una con los estudiantes y otra que debe de hacer el profesorado y los responsables del proyecto. Con los estudiantes podemos hacer balance de los resultados del servicio para valorar cómo ha ido el compromiso que se había adquirido con la comunidad, medir los resultados posibles, valorar condiciones que han ido surgiendo, etc. Con los estudiantes también tendremos que dedicar un espacio y un tiempo a hacer una reflexión y un balance de los propios aprendizajes tanto de conceptos como de procedimientos, habilidades y actitudes y valores. Ya en la finalización del proyecto cabe un espacio para valorar qué

⁷⁰ Para el análisis de la evaluación en los proyectos de aprendizaje servicio tomamos como referencia las etiquetas del análisis de discurso de: Aprendizaje: Evaluación; Aprendizaje: evaluación (alumnado); Aprendizaje: evaluación (entidad); Aprendizaje: Evaluación (profesorado).

posibilidades nos brinda el proyecto una vez finalizado, para valorar la proyección y las perspectivas de futuro (Puig y otros, 2007).

Otro tipo de evaluación es aquella que hará el profesorado. Además de evaluar el grupo y a cada estudiante, el profesorado debería dedicar un espacio a valorar el trabajo en red con las entidades, la evaluación de la experiencia en general y una autoevaluación de sus funciones y sus propuestas (Puig y otros, 2007). En estas reflexiones generales sobre la experiencia no deberíamos obviar las voces de los responsables de las entidades, de los beneficiarios del servicio prestado ni de los alumnos. Tener en cuenta a todos los participantes en un proyecto de este tipo supondrá mayor complejidad pero nos hará valorarlo de manera más holística y realista.

Tal y como decíamos en el segundo capítulo de este trabajo, en nuestro contexto destacamos la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de trabajo social de la Universitat de València (Escoda, 2013) en la que se aprecia que los estudiantes que han trabajado con aprendizaje servicio obtienen mejores resultados académicos que aquellos que trabajan con una metodología más tradicional. Como conclusión general, la autora afirma que el aprendizaje servicio es una metodología docente que favorece los buenos resultados académicos y que el aprendizaje servicio es una metodología docente que favorece preferentemente la adquisición de las competencias, destacadas en el EEES, tales como: las competencias para la ciudadanía y la transformación social; las competencias personales e interpersonales; las Competencias para el pensamiento crítico; las competencias vocacionales y profesionales; y la competencia de aprendizaje académico.

También destacamos la evaluación sobre satisfacción de los estudiantes en los proyectos de aprendizaje servicio coordinada por Folguerias (2013). En esta segunda evaluación los resultados en cuanto satisfacción son muy positivos. La satisfacción que demuestra el alumnado viene dada, principalmente, porque percibe que ha aprendido y ha tenido espacios para reflexionar sobre este aprendizaje. Han tenido la oportunidad de relacionar teoría y práctica. Además, los estudiantes son conscientes del valor social o educativo que tienen las acciones que están realizando, y esta conciencia les motiva y les hace valorar más su implicación en los mismos.

Vemos que dependiendo de cada proyecto estas premisas generales tienen algunos matices. En la evaluación de los aprendizajes, a menudo toman un papel muy importante los responsables de las entidades donde los estudiantes desarrollan el servicio. Los responsables o los tutores de las entidades son las personas que han acompañado a los estudiantes durante el desarrollo del proyecto y son los que tienen información de primera mano para valorar si los estudiantes han trabajado de manera adecuada y si demuestran que han adquirido los aprendizajes previstos. Por ejemplo,

en algunos casos, hay una calificación de los aprendizajes de los estudiantes que la pone el responsable de la entidad y que tiene un peso muy relevante: “Cuando los alumnos acaban el caso, lo llevan al cliente y éste pone una nota que representa el 40% de la calificación final” (Entrevista 5, 5:36). En otros casos, realmente es el tutor de la entidad quien tiene herramientas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes: “Con algún grupo he trabajado partituras para sordos, música para sordos. Yo no soy capaz de valorar este contenido y la profesora del centro de educación especial es quien lo ha tenido que valorar” (Grupo de discusión 1, 8:68).

Consideramos que como propuesta de alta calidad deberíamos pensar en que la mayoría de participantes evalúen las diferentes partes del proyecto. Los aprendizajes que han adquirido los estudiantes pueden ser valorados por: el profesorado que los ha planificado, los responsables de las entidades que los han visto en ejecución, los beneficiarios del servicio que han sacado provecho de estos y por los propios estudiantes a modo de autoevaluación.

El servicio debería ser valorado por: los estudiantes que lo han llevado a cabo, los responsables de las entidades que han hecho seguimiento, el profesorado que lo ha coordinado junto con la entidad y los beneficiarios que lo han recibido.

La experiencia en general, como proyecto también debería ser valorada por todos los participantes. De esta manera podremos tomar decisiones fundamentadas para hacer cambios, mejoras, continuar con el proyecto, cancelarlo o adaptarlo a nuevas situaciones en mejores condiciones. La evaluación multifocal y realizada por múltiples agentes nos ayudará a tomar conciencia de los puntos fuertes y débiles del proyecto y nos permitirá avanzar con paso seguro en nuestras decisiones.

Para llevar a cabo estas evaluaciones se pueden usar diversos instrumentos teniendo en cuenta el objetivo de cada uno y las personas que lo completaran. Es importante adecuar los instrumentos a las personas que los usaran, por ejemplo, los estudiantes realizaran un trabajo escrito reflexivo mientras que los beneficiarios pueden valorar el proyecto con un cuestionario sencillo o en una breve entrevista.

Algunos profesores preparan rúbricas de evaluación para facilitar la recogida de información de sus estudiantes pero siguen contando con espacios presenciales de reflexión y evaluación: “El tema de la evaluación me preocupa mucho. He trabajado en la creación de rúbricas muy definidas para valorar el trabajo. Hay una cosa que es muy importante, la tutorización. Voy tutorizando a todos los grupos a los largo del desarrollo del proyecto, en clase y en espacios de tutoría. Se hace una evaluación continua” (Grupo de discusión 1, 8:67). Otros optan por trabajos de reflexión, diarios de trabajo y siguen destacando el espacio presencial: “Se evalúa a través de este trabajo escrito de reflexión que tiene que ser correcto (...) y uno de los aspectos más importantes es que hubiera una asistencia continuada” (Entrevista 1, 1:8).

Otros profesores evalúan, *in situ*, las competencias que muestran los estudiantes cuando desarrollan el servicio a través de la observación. Esta estrategia de evaluación es especialmente adecuada cuando el servicio se desarrolla en una o dos sesiones, como puede ser el caso de una campaña de sensibilización, por ejemplo: “El día de la campaña éramos cuatro profesores valorando como actuaban los estudiantes: cómo se relacionaban con los receptores del servicio, como los acompañaban, qué actitud tomaban, etc. Nosotros valorábamos esto” (Entrevista 6, 6:48).

¿Mejoran los aprendizajes académicos las propuestas de aprendizaje servicio? En nuestro contexto la investigación sobre este tema es aun escasa pero parece que algunos profesores empiezan a ver resultados, al menos de manera intuitiva: “Aunque aun no es muy sistemático, calculé las notas medias del curso 2005-2006 que es cuando empecé la actividad y cuando empezamos a tratar temas reales de la sociedad. Y cada año he ido viendo que suben las notas, hay más excelentes. También el tema de la satisfacción se valora muy positivamente, tanto por los alumnos como por los vecinos –receptores del servicio-” (Entrevista 7, 7:12).

Acerca de la percepción de satisfacción en los proyectos de aprendizaje servicio vemos que suele ser muy positiva tanto en los estudiantes que cualquier nivel educativo como de los responsables de las entidades y del profesorado que coordinan los proyectos (Folgueiras, 2011).

La muestra de satisfacción puede venir de la mano de este momento de valoración y evaluación. La celebración de los proyectos de aprendizaje servicio es una fase importante en la que se da valor al resto de fases, a los participantes, a los logros reales, etc. (Puig, 2007). El agradecimiento supone un verdadero momento de evaluación para los estudiantes “Cuando los marineros o la gente mayor –los receptores del servicio- valoran mucho el trabajo es un verdadero momento de evaluación porque se ha dado respuesta a una necesidad del colectivo con el que hemos trabajado” (Entrevista 7, 7:21).

3.10.2. Los niveles de evaluación

<p>10. Evaluación</p>	<p>Se evalúan los aprendizajes por parte del profesor, igual que el resto de los aprendizajes curriculares.</p>	<p>Se evalúan los aprendizajes por parte de todos los participantes en el proyecto (responsables entidad, profesorado y estudiantes).</p>	<p>Además de los aprendizajes también es evalúa el servicio que se ofrece a la comunidad.</p>	<p>Se evalúan los aprendizajes, el servicio a la comunidad y el proyecto de manera global con el objetivo de mejorarlo en próximas ediciones. La evaluación se lleva a cabo por todos los participantes del proyecto.</p>
------------------------------	---	---	---	---

Tabla 32. La expresión de los niveles de evaluación en la rúbrica.

Consideramos los niveles de expresión de la evaluación como acumulativos, es decir, el nivel dos incluye el primero, el nivel tres incluye el uno y el dos, y el cuatro todos los anteriores.

Proponemos un primer nivel en el que ya existe la evaluación. No consideramos que una propuesta de calidad de un proyecto de aprendizaje servicio en educación superior pueda o tener ningún tipo de evaluación.

Nivel 1

“Se evalúan los aprendizajes por parte del profesor, igual que el resto de los aprendizajes curriculares”.

En este primer nivel la evaluación únicamente se hace de los aprendizajes sin tener en cuenta la particularidad de que son proyecto con intervención social. Se considera un proyecto educativo. Este nivel de evaluación nos resultará claramente insuficiente si queremos tener una visión global y realista de alcance del proyecto, tanto a nivel académico como social y de la valoración que hacen los diferentes participantes.

Nivel 2

“Se evalúan los aprendizajes por parte de todos los participantes en el proyecto (responsables entidad, profesorado y estudiantes)”.

En este nivel se evalúan solamente los aprendizajes pero lo hacen los diferentes participantes. La entidad se encarga de evaluar los aprendizajes que han demostrado los alumnos durante el desarrollo del servicio, el profesorado valora los aprendizajes desde el punto de vista académico, de curso y los estudiantes se autoevalúan. En este nivel no se tiene en cuenta la valoración que puedan hacer de los aprendizajes las personas que reciben el servicio, los beneficiarios. En este nivel se hace una completa evaluación de los aprendizajes, de la parte más pedagógica del proyecto pero no se tiene en cuenta la mirada más social. Sigue siendo una evaluación parcial para un proyecto complejo que aun no nos ayudará a ver la globalidad y a valorarlo como experiencia general.

Nivel 3

“Además de los aprendizajes también se evalúa el servicio que se ofrece a la comunidad”.

En este nivel se evalúa también el servicio a la comunidad. El servicio puede ser valorado por diferentes participantes del proyecto. Será especialmente interesante la valoración que hagan del servicio los receptores ya que son los que reciben realmente las consecuencias de un buen o un mal servicio. También será muy interesante la evaluación del servicio por parte de los estudiantes que lo han llevado a cabo para

valorar qué dificultades han vivido, cómo han afrontado los retos y cómo los han solucionado.

Nivel 4

“Se evalúan los aprendizajes, el servicio a la comunidad y el proyecto de manera global con el objetivo de mejorarlo en próximas ediciones. La evaluación se lleva a cabo por todos los participantes del proyecto”.

El nivel cuatro es la propuesta más compleja de la evaluación. En este caso supone evaluar todos los componentes del proyecto –el aprendizaje, el servicio y el proyecto– por todos los participantes –profesorado, estudiantado, responsables de entidades y beneficiarios del servicio-. Poder triangular las diferentes valoraciones nos ayudará a tener una visión muy completa del proyecto, de cómo ha ido y nos permitirá tomar decisiones de cambio y mejora a partir de la evaluación de todos los participantes. Recordamos que es importante pensar cada instrumento de recogida de información adaptándolo a las características necesarias para que sea eficaz.

4. A modo de síntesis

En este cuarto capítulo hemos descrito los resultados de la investigación. El uso de la rúbrica, la herramienta de evaluación de formativa y reflexiva que proponemos como una herramienta de autoevaluación y reflexión para el profesorado.

Hemos presentado cada una de sus categorías analizando los conceptos principales y enriqueciendo el discurso con las aportaciones de las personas entrevistadas. Para facilitar el seguimiento de las aportaciones que se encuentran en el anexo hemos explicitado cada una de las categorías (codes) utilizadas en cada dimensión. Hemos combinado la teoría y la práctica para argumentar y analizar cada una de las dimensiones. Finalmente, de cada una de las categorías encontramos una explicación por niveles, viendo cómo se expresa en la rúbrica cada categoría.

Capítulo V

Conclusiones, límites y perspectiva de la investigación

En este último capítulo vamos a exponer las principales conclusiones del estudio, recuperando los objetivos iniciales y valorando cada uno de ellos. A continuación, veremos también los límites de la investigación y valoraremos posibles líneas de futuro.

1. Conclusiones

En este apartado vamos a ver las conclusiones generales de nuestro estudio. En primer lugar, volvamos a los objetivos del estudio y valoremos cada uno de ellos, viendo qué acciones hemos realizado para alcanzarlos.

Recordemos que el objetivo general del estudio es **estudiar qué caracteriza las propuestas de aprendizaje servicio de alta calidad** en nuestro contexto en educación superior. El estudio de los aspectos que dan calidad a una propuesta de aprendizaje servicio nos ha llevado a **proponer una herramienta que permita evaluar y reflexionar sobre las propuestas** y sus posibles mejoras.

En función de los objetivos planteados, formulamos las siguientes conclusiones:

1. En referencia a la educación superior y el aprendizaje servicio, hemos estudiado cómo el aprendizaje servicio encaja en una universidad abierta al entorno que concibe la excelencia a través de la formación integral de profesionales y ciudadanos. También en un modelo de educación en valores que entienda diversos espacios de aprendizaje ético en la universidad, entre ellos, la implicación en el entorno comunitario. Hemos estudiado el momento actual de nuestras universidades, con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior y la mirada que supone para las estrategias de docencia y aprendizaje en las que el estudiante toma un papel activo y central en su formación, planteada por competencias. Hemos visto también qué pasos se han dado hasta el momento para fomentar, facilitar y institucionalizar el aprendizaje servicio introduciéndolo en algunos textos oficiales.

Con este estudio vemos que es posible implementar propuestas de aprendizaje servicio en la universidad, tiene sentido en nuestras universidades y en el contexto actual de la sociedad. Es necesario fomentarlo y facilitarlo porque consideramos que es posible, tiene sentido y es deseable para acercarnos a algunos de los objetivos de nuestras universidades.

Hemos conceptualizado el aprendizaje servicio, hemos realizado una aproximación a su fundamentación y el estado actual de este enfoque en el mundo. En este sentido, hemos visto que el aprendizaje servicio es una propuesta que entiende el aprendizaje

basado en la experiencia, la investigación, la reflexión y la responsabilidad social. También que parte de una educación en valores basada en la vivencia y la experiencia y en una ciudadanía basada en la participación activa y la contribución a la mejora social. En referencia al aprendizaje servicio, hemos descrito las características que dan calidad a las propuestas de aprendizaje servicio, fijándonos en los componentes esenciales del aprendizaje servicio. Hemos analizado qué significa desde la literatura que las prácticas de aprendizaje servicio tengan calidad destacando los elementos siguientes: la definición del aprendizaje y del servicio, la intensidad y la duración, aspectos cognitivamente exigentes, la relación con la comunidad, la sostenibilidad del proyecto, el aprendizaje ético y ciudadano, la institucionalización de los proyectos, la evaluación del proyecto y la participación.

También hemos analizado algunos instrumentos de evaluación que ya están validados por su uso y sus instituciones respectivas. En este sentido, hemos podido ver que en otros países existen propuestas contextualizadas de herramientas de evaluación de los proyectos en su globalidad o de dimensiones específicas de estos. Analizar diferentes instrumentos nos ha facilitado una visión sobre diferentes maneras de abordar la evaluación y diferentes instrumentos valorando los puntos fuertes y las limitaciones de las herramientas. En este sentido, cada herramienta hace más hincapié en algunos aspectos determinados, algunas son muy precisas, sobre todo, las que evalúan una sola dimensión de los proyectos. Consideramos que las herramientas de evaluación, son facilitadores para la implementación de los proyectos de aprendizaje servicio y valoramos el hecho de contextualizar las prácticas.

2. En referencia al tipo de evaluación que proponemos, hemos descrito la evaluación formativa de programas como propuesta de reflexión y mejora de los programas. Hemos propuesto una herramienta con voluntad de llevar a cabo una evaluación de tipo capacitadora donde los docentes autoevalúan sus proyectos de aprendizaje servicio. La herramienta también se puede usar en un contexto más institucional pero se ha diseñado la propuesta para aprender y mejorar a partir del análisis de nuestra propia práctica. La rúbrica está diseñada básicamente desde la mirada del profesorado porque consideramos que es la figura clave para la evaluación de una práctica de docencia y aprendizaje.

En este sentido, hemos enfocado la evaluación con una intención de mejora de los proyectos y reflexión sobre la práctica. Hemos también pensado la evaluación como una fase del proyecto que se puede llevar a cabo en grupo o de manera individual. Con estas ideas, sobre todo, hemos querido proponer una evaluación que ayude al profesorado en la mejora de sus proyectos de aprendizaje servicio, que les ayude a ir más allá con ideas concretas, que les ayude a superar obstáculos y que les facilite una mirada global del proyecto.

También hemos analizado prácticas reconocidas y hemos entrevistado o discutido con personas expertas en el aprendizaje servicio. Hemos tenido la oportunidad de contar con la voz de personas que diseñan propuestas aprendizaje servicio, otras que los llevan a cabo y los coordinan, otros que los impulsan desde la política universitaria.

En este sentido, destacar que hemos recogido la voz de treinta y ocho profesores expertos que nos han facilitado sus reflexiones sobre la calidad de los proyectos y sus experiencias a través de entrevistas, entrevistas informales o grupos de discusión. Dado que hemos contado con profesorado de estudios sociales, científicos, técnicos y de salud de universidades públicas y privadas de diferentes lugares del territorio español, consideramos que hemos contado con un amplio grupo de profesorado para describir qué significa una práctica de calidad.

Hemos tenido también la oportunidad de valorar el interés de la propuesta y del interés con aportaciones de expertos internacionales que han visitado los últimos años nuestra ciudad o que nos acogieron en sus instituciones hace unos años.

3. En referencia a la herramienta de evaluación, hemos optado por la rúbrica porque es un recurso para una evaluación integral y formativa (Conde y Pozuelo, 2007) ya que tiene un carácter global y nos ayuda a ver hacia donde mejorar, hacia dónde caminar para evolucionar. Las rúbricas son también un instrumento de orientación y evaluación de la práctica educativa (Zazueta y Herrera, 2008). Hemos planteado una herramienta que puede ir creciendo, siendo modificada y adaptada a cada uno de los proyectos que se evalúan. Hemos propuesto una herramienta que pueda ser dinámica y permita flexibilidad en su uso. La rúbrica se propone como una herramienta de autoevaluación porque quiere ser una herramienta capacitadora, formativa, propositiva y de reflexión. Es una herramienta para discutir y reflexionar de manera grupal o individual. Consideramos que es un punto de partida que cada equipo irá adecuando a su momento y contexto. Nos imaginamos más bien que la rúbrica se usa en diversos momentos del proyecto, se evalúan algunas dimensiones y se va revisando hasta el final donde se puede retornar a hacer una mirada más global.

El resultado es una rúbrica que diez categorías que evalúan la calidad de las propuestas de aprendizaje servicio. Cada una de las categorías o dimensiones de la rúbrica ha sido descrita combinando el discurso teórico con la experiencia y las reflexiones del profesorado experto. Veamos algunas consideraciones de cada una de las categorías:

Referente al *enfoque de aprendizaje* destacamos la oportunidad que ofrece el aprendizaje servicio de proponer proyectos que den a los estudiantes universitarios una mirada holística de sus aprendizajes, acercando los aprendizajes más teóricos a la realidad social. En el contexto universitario donde los aprendizajes a menudo están descontextualizados, este enfoque da calidad a las prácticas

Referente al nivel de *participación* destacamos que los proyectos de aprendizaje son oportunidades, para el estudiantado, de intervenir en el diseño de su proceso de aprendizaje. En este sentido, consideramos que la etapa universitaria es un espacio muy adecuado para dejar espacios de participación y decisión en los proyectos ya que los estudiantes cuentan con recursos y habilidades para participar con éxito en todas las etapas del proyecto.

Referente a las *competencias* consideramos que el aprendizaje servicio ofrece un espacio para trabajar algunas competencias muy valoradas en el mercado laboral pero a veces con pocos espacios en los estudios como la iniciativa y la sensibilidad por temas sociales. Valoramos que, siempre que sea posible, es recomendable incluir competencias curriculares en el diseño de nuestro proyecto y que un buen espacio para trabajar competencias que hacen referencia a la investigación y la indagación.

Referente al *seguimiento en la entidad* consideramos que es recomendable que se dediquen recursos para asegurar que dicho seguimiento se puede llevar a cabo con buenos resultados. En este caso, además de que la universidad se pueda comprometer a facilitar contactos, es importante contar con dedicación para la coordinación y el seguimiento con y en la entidad.

Referente a la *transdisciplinariedad* cabe destacar que en la universidad hay poca cultura de trabajo entre equipos de distintos ámbitos. Sin embargo, poder trabajar de esta manera, ayudará a los estudiantes a comprender la realidad de una manera compleja, valorar y crear conexiones entre aprendizajes propios de distintas titulaciones. En este sentido nos parece que fuera positivo que los estudiantes tuvieran la oportunidad de trabajar de manera transdisciplinar una vez, como mínimo, a lo largo de los estudios y el aprendizaje servicio puede ser un buen espacio para ello.

Referente al *impacto y la proyección social* consideramos que el aprendizaje servicio ofrece el espacio para contribuir y mejorar algún reto social. En este sentido, la universidad debe tener en cuenta todos los elementos en los que influye cuando trabaja con y en diferentes espacios sociales. Siempre que sea posible, se debe ampliar la influencia positiva que el proyecto proponga a otros beneficiarios, familias, etc.

Referente al *trabajo en red* destacamos que los proyectos de aprendizaje servicio se pueden conectar en redes de proyectos. Para la universidad es una magnífica manera de establecer puentes con otros profesores que trabajan de manera similar. En este sentido, se debería plantear como una estrategia institucional para facilitar recursos para coordinar el trabajo en red.

Referente al *campo profesional* cabe destacar que el aprendizaje servicio ayuda a los estudiantes a valorar su profesión, o parte de ésta, desde un punto de vista más social. Es por ello que consideramos que sería adecuado hacer un esfuerzo para introducir el

Características que dan calidad a las propuestas	Dimensiones que tiene en cuenta la rúbrica
Aspectos cognitivamente exigentes (reflexión)	Enfoque de aprendizaje
Participación de los estudiantes	Nivel de participación
El aprendizaje ético y ciudadano	Enfoque transversal en el instrumento Competencias/Enfoque de aprendizaje
La relación con la comunidad	Seguimiento en la entidad
-	Transdisciplinariedad
La relación con la comunidad,	Impacto y proyección social
Sostenibilidad	Trabajo en red
-	Campo profesional
Institucionalización	Institucionalización
Evaluación	Evaluación

Tabla 33. Comparación entre características de calidad y dimensiones de la rúbrica

Como muchas rúbricas que abarcan propuestas globales, ésta herramienta es un poco larga. Como hemos planteado todas las dimensiones que han surgido, responder la herramienta supone un tiempo y un espacio de reflexión. También vemos que en la rúbrica tienen bastante peso los aprendizajes y la institución universitaria. Las entidades quedan menos representadas. Consideramos que sería interesante incluir la mirada desde las entidades, así como también la del alumnado, pero valoramos que sería preferible elaborar varias rúbricas antes que hacer una mucho más extensa. En cuanto a las entidades consideramos que con pocas modificaciones se podría incluir su perspectiva. Por, ejemplo, en otros contextos hemos ido viendo que la institucionalización de los proyectos de aprendizaje servicio en la entidad es un requisito que da continuidad a las propuestas. En este caso podríamos pasar de un primer nivel como autorizar la realización del servicio; hasta la inclusión de la propuesta en el quehacer diario de las entidades y en sus estatutos de identidad.

Nuestra investigación ha optado por evaluar las características que le dan calidad a las propuestas de aprendizaje servicio desde el punto de vista pedagógico pero recordemos que podemos también evaluar la pertinencia de los proyectos, viendo si la adecuación de los objetivos del proyecto a los problemas o situaciones que trata de resolver o mejorar, y también si es adecuado en el contexto donde la propuesta se va a desarrollar. Podemos también evaluar la eficiencia de los proyectos de aprendizaje

servicio, valorando si los recursos para alcanzar los objetivos son razonables. En el caso de que evaluemos la eficacia, en los proyectos de aprendizaje servicio, nos fijaremos especialmente en los resultados obtenidos con los estudiantes. Los estudios de mejora de los aprendizajes dicen que los proyectos de aprendizaje servicio tienen impacto en el aprendizaje de los estudiantes, ya que lo hace más profundo y significativo (Furco, 2011, Keen y Hall, 2008; Liesa, 2009; Robinson y Torres, 2007). También podemos evaluar el impacto del proyecto, analizando y valorando los efectos del proyecto en su entorno más amplio. Finalmente, también se puede valorar la sostenibilidad que tienen los resultados del proyecto, es decir, que los beneficios que proporcione el proyecto continúen cuando esté se haya dado por terminado.

En definitiva, nos parece que la herramienta de evaluación que hemos propuesto es una propuesta interesante que con el uso se puede ir matizando y adecuando a cada contexto. Consideramos que para avanzar en las propuestas de aprendizaje servicio y ofrecer a los estudiantes propuestas de calidad hay que investigar, a partir de las propuestas que ya existen, para formar a los docentes y facilitar recursos, documentos y herramientas elaboradas con rigor. Con todo, pensamos que vale la pena seguir trabajando para facilitar la inclusión del aprendizaje servicio en el quehacer de las universidades.

1. Límites de la investigación

A continuación vamos a explicitar los principales límites de esta investigación haciendo una mirada general a nuestra propuesta.

El aprendizaje servicio en la universidad está en una primera fase de implementación

Somos conscientes que el aprendizaje servicio en educación superior está en un momento de expansión pero que estamos lejos de poder considerar que es una práctica habitual. Es por esta razón que consideramos que hemos creado una herramienta realmente innovadora pero que su universo de aplicación todavía es pequeño. En este sentido, consideramos falta un poco de recorrido para que el instrumento pueda ser comparado con otros y también para valorar su interés entre la comunidad académica que lo puede utilizar.

La rúbrica es una herramienta contextualizada

Hemos creado una herramienta de evaluación muy contextualizada a la educación superior. Es por ello que, a pesar que la herramienta evalúa los proyectos de aprendizaje servicio de manera global, ésta tiene sentido especialmente en educación superior. En este sentido, la contextualización de la rúbrica a nuestras universidades y nuestro sistema educativo hace que sea específica para ella pero restrictiva para las

demás etapas educativas en las que también encontramos proyectos de aprendizaje servicio como educación obligatoria o ciclos formativos.

2. Prospectiva de la investigación

La evaluación en las propuestas de aprendizaje servicio es un objeto de investigación cada vez más presente. A lo largo de los años de elaboración de este trabajo hemos visto como el interés en el aprendizaje servicio ha ido creciendo en la universidad. También hemos ido viendo algunas estrategias de universidades para evaluar algunos de sus proyectos, sobre todo a partir de herramientas americanas. Creemos que nuestra aportación puede dar pie a algunas acciones que den continuidad al trabajo realizado hasta ahora.

En primer lugar, consideramos que sería interesante poner a prueba la herramienta en el análisis de experiencias reales y valorarla. Ver cómo crece y evoluciona. Usarla como una herramienta viva, tal como se ha querido concebir. Es posible que de este trabajo se devinieran modificaciones, ampliaciones o la supresión de alguna de las categorías que hemos planteado. También se podría trabajar para modificarla para adecuarla más a otro ámbito, sea de educación formal o no formal y en otras etapas educativas.

En segundo lugar, consideramos que se podrían elaborar rúbricas complementarias para trabajar desde la mirada de las entidades o del alumnado. Ciertamente, no nos imaginamos una sola herramienta porque, o bien sería excesivamente larga, o bien no contemplaría todos los elementos desde el punto de vista de las entidades y del alumnado. En nuestra investigación hemos tomado la voz y el testimonio del profesorado con experiencia en proyectos de aprendizaje servicio. En este sentido, reconocemos que los docentes, por experiencia que tengan, tienen una mirada propia de los proyectos: hacen mayor hincapié en el aprendizaje, les preocupa la institucionalización en sus estudios, desean que sus estudiantes aprendan más y mejor la complejidad del mundo, que adquieran ciertos valores. En cambio, no tienen tan presentes temas referentes a la entidad o a la administración local.

Consideramos que la voz del estudiante es también interesante en la evaluación del proyecto y también puede ser objeto de trabajo para otra rúbrica. Por un lado, para autoevaluar sus aprendizajes en el sentido más amplio pero también para evaluar la organización del proyecto, las necesidades sobre las que ha trabajado, su impacto, su trabajo y su interacción con las entidades y las personas con las que allí trabaja.

En tercer y último lugar, consideramos que sería interesante construir una herramienta mucho más específica de cada dimensión. La herramienta que nosotros hemos propuesto tiene un sentido global del proyecto de aprendizaje servicio pero este objetivo nos ha hecho renunciar en ocasiones a optar por una mayor especificidad de

cada una de las dimensiones. Por ello, consideramos interesante crear diferentes instrumentos para cada una de las dimensiones. En realidad, en otros contextos, tal como hemos analizado a lo largo de la investigación existen rúbricas específicas para algunas dimensiones como la rúbrica para evaluar la institucionalización de proyectos (Furco, 2003) y la rúbrica para evaluar competencias ciudadanas del TEC de Monterrey.

Como vemos, la investigación da pie a mirar hacia el futuro y plantear nuevas propuestas para avanzar en la evaluación de los proyectos de aprendizaje servicio, para facilitar la implementación, para mejorar las propuestas, hacerlas más sólidas y sostenibles.

Referencias bibliográficas

1. Bibliografía

AGUILAR, M. J. (comp) (1992). *Voluntariado y acción comunitaria*. Buenos Aires, Espacio.

AHUMADA, P. (1998). "Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista". *Revista de Enfoques Educativos*, 1, 2.

AHUMADA, P. (2001). "Estrategias para la incorporación de una evaluación auténtica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria". *Perspectiva educativa*, 37-38, 47-61.

ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

ANDER-EGG Y AGUILAR IDAÑEZ, M. J. (1996). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires, Lumen/Humanitas.

ARRATIA, A. (2008). "Ética, solidaridad y aprendizaje servicio en educación superior". *Acta Bioética*, 2008, núm. 14, 61-67.

AUBEL, (2000). *Manual de Evaluación Participativa del Programa*. Publicación conjunta de Catholic Relief Services y Child Survival Technical Support. Documento en línea r Recuperado en marzo 2013 de:
http://www.coregroup.org/storage/Monitoring__Evaluation/PartEvalManual.Spanish.pdf

BADEN POWELL, R. (1913). *Scouts más allá de los mare*. The Scout Library, 19.

BARNETT, R. (2008). *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docència*. Barcelona, Octaedro.

BARRY, N. Y LORRAINE, M. (eds.) (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona, Graó.

BATLLE, R. (2009). "El servicio en el aprendizaje servicio" En PUIG, J.M. (coord.) *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, Graó, pp. 71-90

BELL, R., FURCO, A., AMMON, M.S., MULLER, P. Y SORGEN, V. (2000). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education: Findings from a Study of the Western Region Campus Compact Consortium*. Western Region Campus Compact Consortium. Bellingham WA: Western Washington University.

BENITO, A. Y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Narcea.

- BERGER KAYE, C. (2004). *The Complete Guide to Service Learning: Proven Practical*. Minneapolis, Free Spirit Publishing Inc.
- BIGGS, J. (2001). "The reflective institution. Assuring and enhancing the quality of teaching and learning". *Higher Education*, 42, 221-237.
- BILLIG, S. H. (2000). "Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds". *Phi Delta Kappan*, 81 (9), 658-664. En "Educación solidaria", Actas del 9no. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario" 2006, Argentina.
- BILLIG, S. H. (1998). *Building Support for Service-Learning*. Denver, Colorado, RMC Research Corporation.
- BISQUERRA, R. (COORD.) Y OTROS (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- BLANCO, M. (1994). *El proceso de la evaluación de los aprendizajes*. Mérida, ULA.
- BLITZER, S. (2009). "Infancia y ciudadanía" en BARRY, N. Y LORRAINE, M. (eds.). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona, Graó.
- BONI, A. (2006). "La educación universitaria. ¿Hacia el desarrollo humano?" en BONI, A. Y PÉREZ-FOGUET, A. (eds.). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*, Barcelona, Intermon-Oxfam, pp. 89-107.
- BOSCH, C., CLIMENT, T. Y PUIG, J.M. (2009). "Partenariado y redes para el aprendizaje servicio" en PUIG, JM. (coord.) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Graó, pp. 127-149.
- BOZEMAN, B. (2000). "Technology transfer and public policy: a review of research and theory", *Research Policy*, núm. 29, pp. 627-655.
- BROUSSELLE, A.; CHAMPAGNE, F.; CONTANDRIOPOULOS, A-P.; HARTZ, Z. (2009). *L'évaluation: concepts et méthodes*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- CAIVANO, F. Y CARBONELL, J. (1981). *Makarenko, una antología*. Madrid, Nuestra Cultura.
- CALDERÓN, F. (2008). *Guía de orientaciones para la evaluación y seguimiento de proyectos de desarrollo*. Eumed.net
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica investigadora*. Barcelona, Ed. Ariel.
- CAMPO, L. (2008). "L'aprenentatge servei a la universitat com a proposta pedagògica" en MARTÍNEZ, M. (coord.) *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona, Octaedro- Fundació Jaume Bofill, pp.

CAMPO, L. (2009). "Com dur a terme una activitat d'aprenentatge servei?", *Revista Aula* 186, pp.

CAMPO, L. Y PALLÀS, J. (2007). "L'Aprenentatge Servei, una oportunitat per desenvolupar projectes d'educació artística en la comunitat" en *Jornades sobre propostes d'acció en l'Educació Artística*, Màlaga, marzo 2007.

CANALES, M. Y PEINADO, A. (1995). "Grupo de discusión" en DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 288-316.

CARRERAS, J. (2005). "Competència i plans d'estudis", *Quaderns de Docència Universitaria*, núm. 5. El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona.

CARRIZO, L., ESPINA, M. Y KLEIN, J. (2004). *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social. Gestión de las Transformaciones Sociales*. Documento de Debate. UNESCO. En línea recuperado en mayo 2013 de: <http://www.unesco.org/most>

CASTRO, E. Y LLANES, J. (2005). "Empoderamiento: un proceso que se logra mediante el desarrollo de competencias y de la autoevaluación". *LiberAddictus* núm. 87, septiembre-octubre.

CHOPYAK, J. Y LEVESQUE, P. (2002). "Public participation in science and technology decision making: trends for the future", *Technology in Society*, núm. 24, pp. 155-166.

CIFRE, J., MARTÍNEZ, M.; TEY, A.; CAMPO, L. (2010). "La participació dels estudiants a la universitat" en VI Congrés CIDUI: Nous espais de qualitat en educació superior, Barcelona, junio 2010.

CLAYSS (CENTRO LATINOAMERICANO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO) (2002) *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, CLAYSS.

COLL, C., MARTÍN, E. Y ONRUBIA, J. (2001). "La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales" en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 549-572.

COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Programa de Trabajo "Educación y formación 2010".

CONDE, A. Y POZUELO, F. (2007). "Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES". *Investigación en la escuela*, 63, pp. 77-90.

CONRAD, D. Y HEDIN, D. (1987). *Youth Service. A guidebook for developing and operating effective programs*. Washington, Independent Sector.

- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.
- CORTINA, A. (2001). *Alianza y contrato*. Madrid, Trotta.
- CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo, Nobel.
- DE KETELE, J. Y ROEGIERS, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid, La Muralla.
- DE MIGUEL, M. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid, Alianza Editorial.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. Y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Dykinson.
- DELANTY, G. (2001). *Challenging knowledge. The university in the knowledge society*. Londres, Open University Press.
- DELORS, J. (comp.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Buenos Aires, Santillana.
- DEWEY, J. (1982). *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.
- DEWEY, J. (1985). *Democracia y escuela*. Barcelona, Eumo.
- DEWEY, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid, Morata.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- DIÉGUEZ, A. (coord.) (2002). *Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y trabajo social comunitario*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- EHRlich, T. H. (ed.) (2000). *Civic responsibility and Higher Education*. Westport, American Council on Education and Oriyx Press, Series on Higher Education.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA LÓPEZ, R. Y JOVER, G. (2008). "Restructuring university degree programs. One opportunity for the ethics education", *Journal of Moral Education*, núm. 37(1), pp. 41-53.
- ESCODA, E. (en prensa). *Valoración de la adecuación del Aprendizaje Servicio para la adquisición de competencias en un grupo de trabajo social*.

ESCUDERO, J. M. (2011). "Centros escolares, condiciones de trabajo y desarrollo profesional de los docentes" en GONZÁLEZ, M. T. (coord.), *Innovaciones en la gestión y el gobierno de los centros escolares*, Madrid, Síntesis.

ESCUDERO, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa*. Zaragoza, Colección Paraninfo Sanbraulio, Universidad de Zaragoza.

EYLER, J. Y GILES, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

FERNANDEZ DE LUCIO, I. Y CONESA, F. (1996). *Estructuras de interfaz en el sistema español de innovación. Su papel en la difusión de tecnología*. Valencia, Universitat Politècnica de València.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS (Ed.) (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Síntesis.

FOKKINK, A. Y MULDER, H. (2004). "Curriculum Development through Science Shops", ponencia en la conferencia ICEEM2, Iasi, Romania, 2004.

FOLGUEIRAS, P. (coord.) (2011). *Estudi sobre l'avaluació dels projectes d'aprenentatge servei*. Universitat de Barcelona. ICE- UB. Documento en línea recuperado en julio 2012 de <http://www.ub.edu/aps/recerca>.

FOLGUEIRAS, P. Y OTROS (2010). "Ciudadanía, participación y aprendizaje servicio: del centro educativo a la comunidad". *Tzhoecoen Revista científica*. Universidad Señor de Sipán (Perú), núm. 5.

FOLGUEIRAS, P. Y OTROS (2013). "Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios" *Revista de Educación*, 362. Septiembre - diciembre 2013.

FREIRE, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI (La obra consultada está editada en 1980)

FREIRE, P. (1963). "Alfabetização e conscientização: uma nova visão do processo". *Estudos universitários, Revista de Cultura da Universidade de Recife*, 4, abril-junio

FURCO, A. (2001). "Advancing Service – Learning at Research Universities". *New Directions for Higher Education*, 114, 67 – 78.

FURCO, A. (2005). "Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio", Programa Nacional Educación Solidaria, MECT, Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del séptimo Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario», República Argentina, pp. 19-26.

FURCO, A. (2008). *Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje Servicio en la Educación Superior* (Revisión 2003). Un Proyecto de Campus Compact en la Universidad de Brown. Traducido al Español por Sebastián Zulueta, Pontificia Universidad Católica de Chile. Mimeo

FURCO, A. (2011). "El Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial". *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70.

FURCO, A. Y BILLIG, S. (2002). *Service Learning: The essence of the pedagogy*. Connecticut, IAP.

GALAMBOS, R. Y KOZMA, J. (2005). *Service-Learning and Civic Education* in Hungarian, *Higher Education, Vocational Education: Research and Reality*, 10, 40-51.

GARCÍA SUAREZ, J. A. (2006). *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?. El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

GENUS, A. (2006). "Rethinking constructive technology assessment as democratic, reflective, discourse", *Technological Forecasting & Social Change*, núm. 73, pp. 13-26.

GINÉ, N. (2005). *Les veus en la recerca educativa: una pràctica per a una concepció de la relitat*. ICE UB. Documento de trabajo.

GLASER, B. G. Y STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine Publishing Company.

GOMES DA COSTA, A. C. (2003). *Revolução. A revolução da vontade*. Faça Parte, Instituto Brasil Voluntário, Coleção jovem voluntário, escola solidária.

GONZÁLEZ, J., Y WAGENAAR, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

GONZÁLEZ, M. Y OTROS (2006). "Participación pública en ciencia y tecnología" en SEBASTIÁN, J. Y MUÑOZ, E. (eds.), *Radiografía de la investigación pública en España*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 457-489.

GORDÓ, G. (2010). *Centros educativos, ¿islas o nodos?* Barcelona, Graó.

GUERIN, T. (2001). "Why sustainable innovations are not always adopted". *Resources, Conservation and Recycling*, núm. 34, pp. 1-18.

GUICHOT, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.

HART, R. (2007). "Service-learning and literacy motivation: Setting a research agenda" en GELMON Y BILLING (EDS.) *Service-learning from passion to objectivity: international and*

cross-disciplinary perspectives on service-learning research. Charlotte, NC, Information Age, pp. 135-156.

HART, R. (1997). *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Youth Citizens in Community Development and Environmental Care*. Londres, UNICEF, Earthscan Pub. Ltd.

HAWES, G. (2004). *Evaluación: estándares y rúbricas. Proyecto Mecesup TAL101*, Universidad de Talca. Documento en línea recuperado en junio 2012 de <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2004EstandaresRubricas.pdf>

HEFLEY, M. (2012). *Students' reflections of service-learning in agricultural Communications*. Tesis doctoral. Texas Tech University. Recuperado en agosto 2011 <http://repositories.tdl.org/ttu-ir/bitstream/handle/2346/45302/HEFLEYTHESIS.pdf?sequence=2>

HENDE, M. Y JORGENSEN, M. (2001). *The Impact of Science Shops on University Curricula and Research*, SCIPAS report, 6.

HERNÁNDEZ PINA, F.; MARTÍNEZ CLARES, P.; DA FONSECA, P. Y RUBIO, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid, La Muralla.

HERNÁNDEZ, A.M. (2009). "Aprendizaje-Servicio como elemento para el Fortalecimiento de la Calidad Académica". *Dialogus*, 3, 15-21.

HERRERO, A. (2010). "Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje-servicio en educación superior". *Tzhoecoén. Revista científica. Universidad Señor de Sipán (Perú)*, núm. 5.

HERRINGTON, J. Y HERRINGTON, A. (1998). "Evaluación auténtica y "multimedia" ¿de qué manera los estudiantes responden a un modelo de evaluación auténtica?" *Higher Education Research and development*, 17, 3, 305-322.

HESS, D. (2005). "Technology- and Product-Oriented Movements: Approximating Social Movement Studies and Science and Technology Studies" *Science, Technology, & Human Values*, núm. 30 (4), pp. 515-535.

IMBERNÓN, F. (2011). *La importancia per la renovació pedagògica de les xarxes educatives*. Documento en línea recuperado en septiembre 2012 de: www.senderi.org.

JACOBY, B. Y ASSOCIATES (1996). *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. San Francisco, Jossey Bass.

JEANDRON Y ROBINSON (2010) *Creating a Climate for Service Learning Success*. Documento en línea recuperado en julio 2012 de:

www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/creatingaclimate_082010.pdf

JOHNSON, D. Y JOHNSON, R. (1994). *Learning together and alone*. Needham Heights, Allyn and Bacon.

JOHNSON, D. Y JOHNSON, R. (1995). *Nuevos círculos de aprendizaje*. Alexandria VA, ASCD.

JORGENSEN, M. (2005). *An introduction to the concept of Science Shops and to the Science Shop at The Technical University of Denmark*, Draft Toolbox for Science Shops, Red Livingknowledge.

JOVER, G. (1991). "Ámbitos de la deontología profesional docente". *Teoría de la educación*, vol. 3, pp. 75-92.

KEEN, C. Y HALL, K. (2008). "Engaging with difference matters: Longitudinal college outcomes of co-curricular service-learning programs". *The Journal of Higher Education*, 80 (1), 59-79.

KENDALL, J. Y ASSOCIATES (1990). *Combining service and learning. A resource book for community and public service, Vol. I-II*. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.

KIELSMEIER, J. (2007). "Criterios de calidad en Estados Unidos", en Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales Aprendizaje y Servicio Solidario. Ministerio de Educación. Argentina, pp. 227-231.

KRUEGER, R. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.

LATORRE, A. Y OTROS (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. 1ª edición. Barcelona, Editor Jordi Hurtado M.

LIESA, M. (2009). "Descripción de escenarios de aprendizaje servicio en la universidad". *Educação especial*, 22(835), 267-280.

LUCAS, S. (2007). "Factores vocacionales, desarrollo de carrera y diálogo entre la universidad y la sociedad (Aprendizaje-Servicio)". *Revista de Orientación Educativa*, 21(39),67-83.

LUCAS, S. Y MARTÍNEZ-ODRÍA, A. (2012). "La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior".

Comunicación presentada en el VII CIDUI: *La universidad: una institución de la sociedad*, Barcelona, 4-6 de julio 2007.

LUCAS, S.; GAGO, B. Y MEDIATO, I. (2008). "Educación para el desarrollo a través de un proyecto de Service-Learning en Educación Social", en *Jesús A. VALERO MATAS, María Tejedor MAR DOMINGO (coords.), La educación social ante los nuevos retos de la inmigración y los servicios sociales*. Valladolid, Servicio Publicaciones Universidad de Valladolid, pp. 335-350.

MAKARENKO, A. (1979). *Colectividad y educación*. Madrid, Nuestra Cultura.

MAKARENKO, A. (1981), *Poema pedagógico*, Madrid, Akal .

MALACRIDA, M. (2007). "Evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio", en *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales Aprendizaje y Servicio Solidario*. Ministerio de Educación, Argentina, pp. 143-156.

MARQUÈS, M. (2011). "L'experiencia de l'APS a la Universitat de Tarragona", *Temps d'educació*, 41, pp. 95-106.

MARTÍ NOGUERA, J. J. Y OTROS (2008). "Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas". *Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana*, 18, 1-13. Documento en línea recuperado en octubre 2013 de: <http://polis.revues.org/4161>

MARTÍN, X. Y RUBIO, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona, Octaedro.

MARTÍNEZ, M. Y ESTEBAN, F. (2005). "Una propuesta de formación ciudadana para el EEES", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 230, 63-84.

MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. Y TRILLA, J. (2003). "Escuela, profesorado y educación moral", *Teoría de la educación, Revista Interuniversitaria de Teoría de la educación*, 15. Universidad de Salamanca, pp . 57-94.

MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, R., Y ESTEBAN, F. (2002). "La universidad como espacio de aprendizaje ético", *Revista Iberoamericana de la Educación*, 29. Monográfico: Ética y formación universitaria, pp. 17-42.

MARTÍNEZ, M. (2006). "Formación para la ciudadanía y Educación superior", *Revista Iberoamericana de educación*, 42, pp. 85-102. En línea Recuperado en enero 2012 de <http://www.rieoei.org/rie42a05.pdf>

MARTÍNEZ, M. (COORD.) Y OTROS (2006). *Informe final relatiu a l'estudi sobre la formació de la ciutadania en l'Espai Europeu d'Educació Superior. Formar europeus: la formació de*

la ciudadanía en l'Espai Europeu d'Educació Superior. Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes.

MARTÍNEZ, M. (ED.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, ICE-Octaedro.

MARTÍNEZ, M. Y HOYOS, G. (2006). "Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización", en MARTÍNEZ, M. Y HOYOS, G. (COORDS.), *La formación en valores en sociedades democráticas*, Barcelona, Octaedro.

MARTÍNEZ, M. Y PAYÁ, M. (COORDS.) (2007). "La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior", en GARCÍA-GARRIDO, J. L. (ED.), *Formar ciudadanos europeos*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, pp. 19-98.

MARTÍNEZ, M. Y PUIG, J.M. (2011). "Aprentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui". *Temps d'Educació*, 41, pp. 11-24.

MARTÍNEZ, M., TEY, A. Y CAMPO, L. (2006). "Anàlisi de competències per a l'aprenentatge ètic dels estudiants universitaris de grau y postgrau en el marc de l'EEES. Propostes per al seu desenvolupament ". *Butlletí Recerca*, ICE-UB.

MARTÍNEZ, M., TEY, A. Y CAMPO, L. (2006). "L'educació en valors y l'aprenentatge ètic", *Quaderns d'Educació en Valors*, 7. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

MARTINEZ-ODRÍA, A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra.

MAYKUT, P. Y MOREHOUSE, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. Londres, The Falmer Press

MEDINA, A. Y SANTACRUZ, I. (2000). "Cap a una metodologia comunicativa en ciències socials", *Revista Catalana de Sociologia*, 11, 153-166.

MINISTERIO DE CULTURA DE LA NACIÓN (1998). *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*. Actas del 1º Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario", República Argentina.

MINISTERIO DE CULTURA DE LA NACIÓN. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad (2000). *La Solidaridad como aprendizaje*. Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario", República Argentina.

MINISTERIO DE CULTURA DE LA NACIÓN. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. (2001) *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio*. Actas del 3º y 4º Seminario Internacional "Escuela y Comunidad", República Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria (2005). *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”, República Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*, República Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2006). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Solidarias en Educación Superior” 2004*. República Argentina.

MONEREO, C. Y POZO, J. I. (2001). “La cultura educativa en la Universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos”. En MONEREO, C. Y POZO, J. I. *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid, Síntesis.

MORIN, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa Editorial

MORIN, E. (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

NATIONAL HELPERS NETWORK (1998). *Reflection. The Key to Service Learning*. 2a. ed. New York.

NATIONAL YOUTH LEADERSHIPS COUNCIL (2004). *Growing to Greatness 2004. The State of Service-learning Project*. St. Paul, MN.

NEVO, D. (1997). *Evaluación basada en el centro*. Bilbao, Mensajero.

PÁEZ, M. Y PUIG, J.M. (2013). “La reflexión en el Aprendizaje-Servicio”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2 (2), 13-32.

PALOS, J. (2011). “Aprentatge servei. Aprenre de forma competencial y amb responsabilitat social”. *Temps d’Educació*, núm. 41, pp. 25-40.

PARCERISA, A. (2004). “Pla docent: planificar les assignatures en el marc de l’Espai Europeu d’Educació Superior”. *Quaderns de Docència Universitària*, núm, 1. ICE de la Universitat de Barcelona.

PASO JOVEN (2004). *Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL Pedagogy, IAP, CT.

PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid, La Muralla

- PINEAU, G. (2010). "Estrategia universitaria para la transdisciplinariedad y la complejidad", *Revista Rizoma Freireano*, núm. 6. Instituto Paulo Freire España. Revista en línea recuperado en julio 2012 de <http://www.rizoma-freireano.org>
- PLAN PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE (2009). *Reporte de rúbrica ética y ciudadana*. Tecnológico de Monterrey
- PUIG, J. M. (1996), *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós .
- PUIG, J.M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. Y PALOS, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona, Octaedro y Fundació Jaume Bofill.
- PUIG, J.M. Y PALOS, J. (2006). "Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio", *Cuadernos de pedagogía*, 357.
- PUIG, J.M., LÓPEZ, A., Y CAMPO, L. (2013). "La implantació territorial de l'Aprenentatge Servei". En línea www.aprenentatgeservei.cat
- PUIG, J.M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, Graó.
- PUIG, J.M. Y CAMPO, L. (2012). *Com impulsar l'APS en l'àmbit local?* Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Documento en línea: www.aprenentatgeservei.cat (Última consulta: agosto 2012)
- PUIG, J.M., CAMPO, L. Y CLIMENT, T. (2011). "Com difondre una innovació pedagògica? El cas de l'aprenentatge servei a Catalunya", *Temps d'Educació*, núm. 41, pp. 129-140.
- PUTMAN, R. (2000). *Per a fer que la democràcia funcioni*. Barcelona, Proa.
- REBOLLOSO, E., FERNÁNDEZ-RAMÍREZ, B., CANTÓN, P. (2008). *Evaluación de Programas de Intervención Social*. Madrid. Editorial Síntesis.
- ROBINSON, J. S. Y TORRES, R. M. (2007). "A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity?" *NACTA Journal*, 51(4), 2-8.
- ROBLES, B. (2001) *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico* (en línea), 18, Septiembre-Diciembre, Última consulta: marzo de 2012 recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- ROCHE OLIVAR, R. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- ROCHE OLIVAR, R. (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

- RODRÍGUEZ, S. (COORD.) (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona, Octaedro-ICE UB.
- ROSSI, P.H. Y FREEMAN, H.E. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México, Editorial Trillas.
- RUBIO, L. (2009). "El aprendizaje en el aprendizaje servicio". En PUIG, J.M. (coord.) *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, Graó, pp.91-105
- RUBIO, L.; PRATS, E.; GÓMEZ, L. (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona, ICE UB.
- RUÉ, J. Y MARTÍNEZ, M. (2005). "Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior". En *Col·lecció Eines d'Innovació Docent en Educació Superior*. Barcelona, IDES Universitat Autònoma de Barcelona.
- SANTANDER, (2011). "Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso" *Cinta de Moebius*, 41, pp. 207-224. Documento en línea recuperado en abril 2012 de: <http://www.redalyc.org/pdf/101/10119954006.pdf>
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada, Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2003). *Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid, Narcea.
- SERVICE LEARNING 2000 CENTER (1996). *Service Learning Quadrants*. Palo Alto, California.
- SIMÓ, M.; SOLÉ CAMARDONS, J.; TORRIJOS, A. (2007). "Principals resultats de l'avaluació de la campanya 'El Català va amb tu'", *Llengua i Ús*, 38, 62-68.
- SIMÓ, M. (2013). *Disseny d'indicadors per al seguiment i avaluació de projectes*. Document del curs del Col·legi de Sociòlegs i Politòlegs de Catalunya (Document inèdit).
- SIMON, M. Y FOGUETT-GUIROUX, R. (2001). "A rubric for scoring postsecondary academic skills". *Practical Assessment, Research and Evaluation*. Recuperado en enero 2012 de <http://PAREonline.net/getun.asp?v7&n=18>
- TAPIA, N.; GONZÁLEZ, A. Y ELICEGUI, P. (2005). *Aprendizaje y servicio solidario en las escuelas argentinas: una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Global Service Institute, Center for Social Development, George Brown School of Social Work, Washington University, Mo., USA, Small Grants Research Program. Recuperado en junio 2013 de http://gwbweb.wustl.edu/csd/service/SRGP_CLAYSS.htm

TAPIA, N. Y MALLEA, M. (2003). "Aprendizaje-Servicio en Argentina". En: H. PEROLD, M. SHERRADEN Y S. STROUD (Eds.). *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg, Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry South Africa. Recuperado en mayo 2013 de <http://www.service-enquiry.co.za>

TAPIA, N. (2004). "Imparare serve, servire insegna'. L'apprendimento-servizio nell'America latina." *Studium Educationis, rivista per la formazione nelle professioni educative . Pedagogia Sociale del disagio e della devianza*. Año IX, 2.

TAPIA, N. (2003). "Servicio" and "solidaridad" in South American Spanish". En H. PEROLD, M. SHERRADEN Y S. STROUD (Eds.). *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg, Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry South Africa. Recuperado en mayo 2013 de <http://www.service-enquiry.co.za>

TAPIA, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

TAPIA, N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

TAPIA, N. (2006). "Educación solidaria". *Actas del 9no. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario" 2006*, Argentina.

TAPIA, N. (2007). "El aprendizaje servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil". En *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales Aprendizaje y Servicio Solidario*. Ministerio de Educación. Argentina, pp. 123-139.

TAPIA, N. (2008): "Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior", en *Aprendizaje servicio en la Educación Superior, una mirada analítica desde sus protagonistas*. Ministerio de Educación. Argentina, pp. 11-34

TAPIA, N. (2008). "Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias", en MARTÍNEZ, M. (eds.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, ICE-Octaedro, pp. 25-56.

TAPIA, N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

TAPIA, N. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires, CLAYSS.

TAPIA, N. (2004). "Civic Service in South America". *Non Profit and Voluntary Sector Quarterly*. Supplement to Volume 33, Number 4, December, pp. 148-166.

TAPIA, N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell' apprendimento-servizio*. Roma, Città Nuova.

TAPIA, N. (2003). "'Servicio' y 'Solidaridad' en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual". En H. PEROLD, M. SHERRADEN Y S. STROUD (Eds.). *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg, Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry South Africa. Recuperado en mayo 2013 de <http://www.service-enquiry.co.za>.

TRILLA, J. Y NOVELLA, A. (2001). "Educación y participación social en la infancia". *Revista Iberoamericana de la Educación*, núm. 26.

TUNING (2007) *Proyecto Tuning en América Latina*. Documento en línea recuperado en enero de 2013 de <http://www.tuning.uni-deusto.org>

VALLAEYS, F. (2007). *Breve marco teórico de responsabilidad universitaria*. Documento de la Pontificia Universidad del Perú. Recuperado en julio 2012 de www.ucu.edu.uy/LinkClick.aspx?fileticket...tabid=391&mid

VILLARDÓN L. Y YÁNIZ, C. (2004). "El aprendizaje cooperativo y el nuevo concepto de evaluación" en *Cuarta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC*. Universitat Politècnica de Catalunya, UPC.

VILLARDÓN, L. (2004). "El aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica para la innovación pedagógica". Comunicación presentada en el *II Simposio Iberoamericano de Docencia Universitaria*, Bilbao.

WEISS, C. H. (1983). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México, Editorial Trilla.

WEISS, C.H. (1997), "Theory-based evaluation: past, present and future", *New Directions for Program Evaluation*, 76, pp. 41-55.

YÁNIZ, C. (2002). *Evaluación del aprendizaje: Concepto y Planteamientos básicos*. Unidad didáctica para la formación del profesorado universitario. Recuperado en abril de 2013 de <http://www.ice.deusto.es/alud/guia.asp>

YÁNIZ, C. Y VILLARDÓN, L. (2004). "El aprendizaje cooperativo y el nuevo concepto de evaluación" en *Cuarta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC*. Universitat Politècnica de Catalunya, UPC.

YÁNIZ, C. Y VILLARDÓN, L. (2006). "Planificar desde competencias para promover el aprendizaje". Cuadernos monográficos del ICE, núm.12. Instituto de Ciencias de la Educación. Bilbao. Universidad de Deusto.

YATES, M. Y YOUNISS, J. (1997). *Community Service and Social Responsibility in Youth*, Chicago, University of Chicago Press.

ZABALZA, M. A. (2001). "Evaluación de los aprendizajes en la Universidad". En A. GARCÍA VALCÁRCEL. *Didáctica Universitaria*. Madrid, La Muralla.

ZABALZA, M.A. (2012). "Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas". *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32.

ZABALZA, M.A. Y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens.

ZAZUETA, A. Y HERRERA, F. (2008). *Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa*. Recuperado en junio 2013 de www.quadernsdigitals.net/

2. Webgrafía

Amics y amigos de la lectura (buena práctica)

http://www.ub.edu/pedagogia/ApS/pdf/amics_i_amigues_lectura.pdf (Última consulta: marzo 2014)

ApSS Madrid (web del grupo impulsor de APS en Madrid)

<http://apsmadrid.blogspot.com.es> (Última consulta: marzo 2014)

California STEM Service-Learning Initiative <http://www.calstem.org> (Última consulta: octubre 2013)

Calserves www.calserves.org (Última consulta: agosto 2013)

Campus Compact www.compact.org (Última consulta: agosto 2013)

Campus Compat Nacional Center for Community Colleges

<http://www.compact.org/resource/SLres-definitions.html> (Última consulta: enero 2014)

Canadian Alliance for Community Service Learning

<http://www.communityservicelearning.ca/en/> (Última consulta: noviembre 2013)

Casc Antic sense Barreres (buena práctica) http://www.upc.edu/saladeprensa/al-dia/mes-noticies/estudiants-de-letsab-proposaran-millores-per-garantir-2019accessibilitat-al-casc-antic-de-barcelona?set_language=es (Última consulta: marzo 2014)

Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya

<http://www.aprenentatgeservei.cat> (Última consulta: marzo 2014)

CLAYSS (Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario)

<http://www.clayss.org.ar> (Última consulta: marzo 2014)

Community Service Volunteers <http://www.csv.org.uk> (Última consulta: noviembre 2013)

Corporación americana para el aprendizaje servicio

<http://www.nationalservice.gov/about/who-we-are/our-history> (Última consulta: septiembre 2013)

CSV (Community Service Volunteers) <http://www.csv.org.uk/> (Última consulta: enero 2014)

Declaración de Berlín

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf (Última consulta: octubre 2013)

Demokratie lernen & leben www.blk-demokratie.de (Última consulta: agosto 2013)

Dret al dret (buena práctica) http://www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret/ (Última consulta: marzo 2014)

Estatuto del estudiante (BOE 318/diciembre de 2010)

<http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf> (Última consulta: septiembre 2013)

Gobierno del Estado de México. Unidad de Servicio Social

http://portal2.edomex.gob.mx/serviciosocial/servicio_social/index.htm (Última consulta: febrero 2014)

Grup Promotor de la Universitat Rovira y Virgili

www.urv.cat/aprenentatgeservei (Última consulta: febrero 2014)

Haas Center for Public Service, Stanford University

<http://studentaffairs.stanford.edu/haas> (Última consulta: agosto 2013)

History of Service-Learning in Higher Education

http://www.fsu.edu/~flserve/resources/resource%20files/History_of_SL_in_HE_FINAL_May08.pdf (Última consulta: marzo 2014)

International Research Conference on Service Learning and Community Engagement (Portland) www.researchslce.org (Última consulta: agosto 2013)

L'aprenentatge servei, una manera actual de vincular educació, participació i acció, a cargo de Joan Subirats el noviembre de 2012. Se puede ver un resumen de la conferencia en vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=st36xHIFSBA&feature=c4-overview-vl&list=PLcslrUHedr1LCeOWOYYXtrwWMa4FwUkM> (Última consulta: marzo 2014)

Learn and Serve America <http://www.nationalservice.gov> (Última consulta: abril 2013)

Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse www.nylc.org (Última consulta: abril 2013)

Lernen durch Engagement www.servicelearning.de/ (Última consulta: abril 2013)

Movisie www.movisie.com (Última consulta: mayo 2013)

National Service Clearinghouse www.servicelearning.org (Última consulta: marzo 2014)

National Service Scheme <http://nss.nic.in> (Última consulta: enero 2014)

Office for Public Engagement, Universidad de Minnesota www.engagement.umn.edu
(Última consulta: enero 2014)

Oficina de aprendizaje servicio de la Universidad de Barcelona
<http://www.ub.edu/pedagogia/ApS/propostes.htm> (Última consulta: marzo 2014)

Plan Horizonte UB 2020
http://www.ub.edu/horitzo2020/docs/pla_marc_ub_horitzo2020_es.pdf (Última
consulta: mayo 2013)

Plan Estratégico de la Tercera Misión en 2009
<http://www.urv.cat/media/upload//arxiu/GTR/Resumen%20PE3M.pdf> (Última
consulta: diciembre 2013)

Proyecto APQUA (buena práctica) <http://www.apqua.org/index.php?lang=es> (Última
consulta: agosto 2013)

Promoción para la Salud visual en las escuelas (buena práctica) (Última consulta: marzo
2014) [http://foot.upc.edu/futurs-estudiants-i-
divulgacio/fixers/agenda/promocio_projecte_martaf](http://foot.upc.edu/futurs-estudiants-i-divulgacio/fixers/agenda/promocio_projecte_martaf)

Red APS (U) <https://sites.google.com/site/redapsuniversitario> (Última consulta: marzo
2014)

Red Española de Aprendizaje Servicio www.aprendizajeservicio.net (Última consulta:
marzo 2014)

Red Talloires <http://talloiresnetwork.tufts.edu> (Última consulta: enero 2014)

UC Berkeley Service-Learning Research and Development
<http://gse.berkeley.edu/research/slc/> (Última consulta: octubre 2012)

VOSESA (*Volunteer and Service Enquiry Southern Africa*) <http://www.vosesa.org.za>
(Última consulta: enero 2014)

Zerbikas (web del grupo impulsor del País Vasco) <http://www.zerbikas.es> (Última
consulta: marzo 2014)