



EJES PEDAGÓGICOS QUE ARTICULAN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Pedagogical Axes that Articulate the Service-Learning Projects

DOMINGO MAYOR PAREDES

Universidad de Almería, España

KEY WORDS

*Service-Learning
Educational Practice
School-Community
Relationship
Student Participation
Educational Innovation*

ABSTRACT

Service-learning, as a multidimensional, interdisciplinary subject of study, may be analyzed with different intentions. This article focuses on several educational dimensions which form the backbone of service-learning projects. Based on dissection of proposals made by recognized Latin American authors, it offers a panoramic view of each of its regularities: learning, service, participation, reflection, educational intentionality, etc., woven together by the projects. These regularities serve to identify the identity marks of these practices, as well as similarities and differences with other educational methods and other experiential practices.

PALABRAS CLAVE

*Aprendizaje-servicio
Práctica pedagógica
Relación escuela-comunidad
Participación de los
estudiantes
Innovación pedagógica*

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio (ApS), como objeto de estudio de naturaleza multidimensional e interdisciplinar, puede ser analizado con distintas intencionalidades. Este artículo se focaliza en las diversas dimensiones pedagógicas que vertebran los proyectos de ApS. A partir de la disección de los planteamientos realizados por autores reconocidos en el ámbito iberoamericano, ofrece una visión panorámica de cada una de las regularidades: aprendizaje, servicio, participación, reflexión, intencionalidad educativa, etc., que van tejiendo los proyectos. Regularidades que sirven para identificar las señas de identidad de dichas prácticas, así como las similitudes y diferencias que mantienen con otros métodos educativos y con otras prácticas experienciales.

1. Introducción

El Aprendizaje-Servicio, como objeto de estudio de naturaleza multidimensional e interdisciplinar, puede ser analizado con distintas intencionalidades. Este artículo se focaliza en las diversas dimensiones pedagógicas y sociales que vertebran los proyectos de Aprendizaje-Servicio. A partir de la disección de los planteamientos realizados por autores reconocidos en el ámbito iberoamericano, ofrece una visión panorámica de cada una de las regularidades: aprendizaje, servicio, participación, reflexión, intencionalidad educativa, etc., que van tejiendo los proyectos. Regularidades que sirven para identificar las señas de identidad de dichas prácticas, así como las similitudes y diferencias que mantienen con otros métodos educativos y con otras prácticas experienciales.

2. El Aprendizaje-Servicio, una metodología innovadora mediada por una doble dimensión: pedagógica y social

El significativo Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), en su devenir sociohistórico, ha sido interpretado y materializado de múltiples formas como lo evidencian las diversas definiciones y prácticas halladas. Un estudio realizado por Kendal (1990 citado en Martínez-Odría, 2008, p. 629) encontró hasta 147 nociones diferentes en la literatura especializada para significar esta práctica educativa de naturaleza multidimensional (instituciones que intervienen, ámbitos donde se desarrolla, dimensiones pedagógicas que la estructuran, tipología de los servicios, edades de los participantes, etc.) y multidisciplinar (pedagogía, psicología, sociología, etc.) que se vienen realizando por múltiples agencias en distintos contextos socioculturales. Ello supone que hoy siga habiendo dificultades para encerrar esta práctica educativa bajo una misma definición.

De las múltiples definiciones que existen, nos vamos a centrar en algunas propuestas presentadas por algunos especialistas y una institución pública que son reconocidos como impulsores del ApS, tanto en sus respectivos países, como en el ámbito internacional.

Para Furco (2011), el ApS 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 sociedad”.

El Ministerio de Educación de Argentina (Tapia, González y Elicegui, 2005, p. 10) plantea que el ApS es “un servicio protagonizado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente de forma integrada

con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes”.

Para Puig y Palos (2006, p. 4), el ApS es “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”.

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones y los trabajos realizados por Martínez-Odría (2007), Puig et al. (2009) y Tapia, González y Elicegui (2005), donde se han analizado diversas experiencias así como distintas descripciones y aproximaciones teóricas, se observa, por un lado, algunas diferencias relacionadas con el protagonismo de los participantes, nombre asignado a esta práctica educativa, etc., y por otro, diversas dimensiones que tienden a repetirse en todas ellas: actividad educativa intencionalmente planificada, interdependencia entre los aprendizajes curriculares y el servicio a la comunidad, propósito de responder a demandas sociales y participación fuerte de los protagonistas.

También tenemos que indicar que el estudio científico de la evolución de dicho fenómeno ha posibilitado “un consenso a nivel internacional que apunta a definir al ApS a partir de tres rasgos fundamentales” (Montes, Tapia y Yaber, 2011, p. 9): a) Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar respuesta a necesidades reales y sentidas; b) Protagonismo de los y las participantes (estudiantado de distintos niveles educativos, docentes, representantes de entidades sociales y recursos públicos); y c) Planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares y las actividades que conforman el servicio a la comunidad.

2.1. Características del Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica

En el contexto iberoamericano existe un acuerdo generalizado para identificar cinco dimensiones en la configuración de la arquitectura pedagógica del ApS: aprendizaje, servicio, actividad de utilidad social, participación y reflexión (Batlle, 2013; Díaz, 2006; Puig, et al., 2015; Montes, Tapia y Yaber, 2011). Para adentrarnos en las mismas, hemos seguido los trabajos de Puig, et al. (2007 y 2015), ya que incluyen algunas características más (Tabla 1) para dar cuenta, entre otros asuntos, de la colaboración entre la escuela y la comunidad, a partir de la conformación de una red de *partenaires*¹.

¹ El *partenariado* es un proceso relacional donde dos o más organizaciones se unen para crear algo que por sí solas, no podrían conseguirlo (Puig, 2007).

Tabla 1. Pedagogía del Aprendizaje-Servicio

El Aprendizaje-Servicio es:
Un proyecto educativo con utilidad social.
Un método para la educación formal y no formal, para todas las edades y que debe contar con un espacio temporal preciso.
Un servicio para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
Un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
Un método de pedagogía activa que precisa de un educador más que de un enseñante.
Una red de partenaires y de instancias de conexión y apoyo.
Un impacto formativo y transformador múltiple.

Fuente: Puig, et al. (2007, p. 55).

Tenemos que apuntar que dichas dimensiones no siempre se manifiestan de la misma manera ni con el mismo énfasis. Las mismas expresan un ideal educativo o notas deseables al que cada experiencia concreta, como realidad singular, se va aproximando poco a poco o sería deseable que así lo hiciera (Puig y Palos, 2006).

Actividad de utilidad social

Las prácticas de ApS, a diferencia de otras actividades formativas donde se pone el énfasis en el aprendizaje memorístico de contenidos curriculares, o de otras metodologías más cercanas como son el *trabajo por proyectos*, el *aprendizaje por problemas* o los *estudios de casos*, introduce la acción en/con la comunidad con el propósito de mejorarla. Esta diferencia sustantiva, tiene su idea germinal en el principio pedagógico planteado por Dewey (1924): actividad asociada con proyección social. Con dicha expresión se quiere significar, por un lado, la necesidad que la educación parta de la experiencia real de sus protagonistas y, por otro, que dicha actividad no se cierre sobre sí misma, sino que se haga en provecho del entorno social que acoge a los participantes ya que, como planteaba Dewey (1985), sólo implicándose en el perfeccionamiento del orden social se logrará la plena integración en la sociedad de cada nueva generación.

Lo expuesto anteriormente nos remite a la novedad que aporta el ApS, en relación con otras experiencias educativas: la planificación simultánea de la *intencionalidad pedagógica* y la *intencionalidad social*, mejorando así la calidad de los aprendizajes en tanto se articula teoría y práctica y planifica una respuesta participativa a una necesidad social (Montes, Tapia y Yaber, 2011).

2.2. Los aprendizajes conectados al servicio

El ApS constituye una actividad compleja que quiebra la forma de enseñanza de los dispositivos

escolares tradicionales, basada en aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados y de escasa relevancia social. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, relevantes y útiles, y en la incapacidad de los alumnos para transferir y generalizar lo que aprenden a situaciones de la vida real (Díaz, 2003; Puig et al., 2015; Rubio, 2007, Pérez, 2012).

En las actividades de ApS los aprendizajes, al estar imbricados con el servicio, favorecen la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar: diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta; implementar un servicio adecuado a dichas necesidades y reflexionar sobre lo acontecido. Todo ello favorece la significatividad, relevancia y utilidad de los aprendizajes, ya que son puestos en acción para clarificar y afrontar problemas básicos de la comunidad y para ampliar horizontes de conocimientos, sensibilidades y afectos (Pérez, 2012). En este sentido, lo que se aprende en las acciones de ApS se caracteriza por ser contextual, ya que parte de situaciones reales; por ser vivencial, porque requiere la implicación directa de los participantes en las distintas fases del proyecto; e integral, puesto que promueve el desarrollo de competencias necesarias para pensar y actuar sobre las realidades donde se ha decidido incidir (Rubio, 2015).

Las competencias, siguiendo a Pérez (2012), implican un saber pensar, decir, hacer y un querer relacionado con las necesidades e intereses y al propio proyecto vital en contextos y situaciones concretas y complejas en función de propósitos deseados. Constituyen el entramado básico, integrado por conocimientos, habilidades, actitudes y valores que utilizan los individuos para comprender e intervenir en los distintos ámbitos de la vida personal, social y profesional. A diferencia de los aprendizajes memorísticos, descontextualizados y de escasa relevancia personal y social, requieren, para su puesta en acción, abordar tareas complejas y desafíos que inciten a los participantes a movilizar sus recursos y a construir otros para intentar dar respuestas a las nuevas situaciones problemáticas que afronta.

2.3. El servicio como respuesta a las necesidades sociales

El vocablo *servicio* puede ser nombrado para significar cosas diferentes: labor o trabajo que se hace sirviendo a alguna entidad pública o privada; organización y personal destinados a satisfacer necesidades de la población, favor en beneficio de alguien; utilidad y provecho de algún objeto o actividad, etc. En todas las definiciones subyace la idea de cosa útil, necesaria o que interesa por algún motivo, pero carecen del potencial formador y transformador que adquieren en el marco de los

proyectos de ApS, donde se entiende como una acción educativa planificada orientada a dar respuesta a necesidades reales de la sociedad (Puig y Palos, 2006). Una actividad de utilidad social que es indisociable, como hemos señalado anteriormente, de los aprendizajes que la originan y sustentan, así como de la intencionalidad transformadora que la orienta. Desde esta mirada, el servicio se encuentra en las antípodas de las actividades puramente caritativas o asistenciales que hace de quien recibe la asistencia un sujeto pasivo, sin posibilidad de participar en el proceso de mejora (Freire, 1983), para situarse en las proximidades del planteamiento freiriano que concibe el conocimiento de la realidad como eje imbricado en las acciones transformativas, poniendo de relieve las dimensiones políticas, sociales y éticas de las acciones humanas.

En línea con lo anterior, las actividades de servicio se constituyen como acciones que los sujetos realizan de forma real y que, por tanto, se distancian de los debates teóricos sin aplicación práctica, la expresión de deseos o la mera especulación de posibles actuaciones. Un servicio es una experiencia práctica, que, según Puig, et al. (2007 y 2015) y Batlle (2009), debe estar articulada sobre las siguientes dimensiones:

- Emerge a partir de la deliberación, compromiso y organización de un plan establecido.
- Es una acción libre, consciente y gratuita que favorece la adquisición de aprendizajes múltiples y el desarrollo de competencias ciudadanas.
- Es una actividad orientada a mejorar algunos aspectos de la realidad social.
- Las acciones han de ser útiles y significativas para el conjunto de los protagonistas.
- Han de crear una estructura de reciprocidad donde quien reciba el servicio también reciba algún beneficio que le aporta el destinatario de la actividad. Ello favorece una dinámica de promoción mutua.

En algunas ocasiones se detectan dudas para identificar las distintas calidades del servicio: integración de los aprendizajes en el servicio, nivel de participación de los protagonistas, mejoras producidas en la comunidad, sostenibilidad de las acciones, etc. En esta línea, se está avanzando en los últimos años para intentar establecer criterios de calidad para evaluar los servicios. Una propuesta que se empieza a difundir en el ámbito internacional es la elaborada por Montes, Tapia y Yaber (2011), configurada por criterios relacionados con:

- Duración y frecuencia de las acciones.

- Impactos positivos producidos en el aula, centro, entidad social, institución pública y comunidad donde se implementa el servicio.
- Nivel de satisfacción del conjunto de los participantes.
- Posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a medio y largo plazo, a partir de las acciones emprendidas.
- Creación de redes interinstitucionales entre organizaciones sociales, instituciones públicas y empresas privadas.
- Sustentabilidad de las acciones realizadas.

Por otro lado, la variedad de servicios, el grado de integración en el currículum formativo, el foco del impacto, las edades de los participantes, los contextos socioculturales, etc. (Furco, 2011), dificulta la elaboración de una tipología cerrada que recoja la heterogeneidad y riqueza de los servicios implementados. Un acercamiento a este tema es el propuesto por Puig, et al. (2015) y Batlle (2009), que plantean una tipología general, siguiendo como criterio para su conformación la temática que orienta los servicios: *Acompañamiento a la formación; Información, Asesoramiento y Acompañamiento; Relación intergeneracional; Preservación del medio ambiente y del patrimonio culturales; Participación ciudadana; Solidaridad y cooperación; Promoción de la salud*, etc.

El modelo presentado no agota el ámbito del servicio, es sólo un recorte parcial del mismo, un esfuerzo razonado para sistematizar esta práctica compleja que es el ApS.

2.4. El Aprendizaje-Servicio como método

En el universo educativo se vienen implementado diversas actividades orientadas a la consecución de diferentes objetivos; las mismas están reguladas por disímiles métodos o conjunto de procedimientos que los humanos aplicamos para resolver problemas de toda índole desde los cotidianos a los científicos. Dichos pasos o fases se pueden resumir en: definición de retos, generación de ideas, diseño del plan de acción, implementación de las acciones y evaluación de estas (Puig, et al., 2007).

El ApS, como método educativo, mantiene una estrecha relación con algunos métodos de enseñanza-aprendizaje ampliamente conocidos: *aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas* (Díaz, 2006).

El *trabajo por proyectos* incluye tareas formales asignadas a individuos o grupos de alumnos relacionados con un área de estudio determinada. Supone una representación que anticipa una intención de actuar o hacer alguna cosa, la elaboración de una perspectiva lo más amplia posible sobre el asunto de interés, así como la previsión prospectiva de las acciones necesarias para intervenir en la dirección pensada (Blanchard

y Muzás, 2016). Su implementación requiere que el alumnado investigue, cree o analice información que coincida con los objetivos del proyecto. Una de las fortalezas pedagógicas del trabajo por proyectos es la posibilidad de preparar al alumno no sólo en torno a la experiencia concreta en que éste participa, sino en la posibilidad de transferir lo aprendido en otros contextos.

El método de aprendizaje basado en la *solución de problemas* se concibe como una estrategia de enseñanza-aprendizaje consistente en plantearle al alumnado situaciones reales o simuladas conectadas a la aplicación de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional, en las cuales tiene que analizar la situación y elegir una o varias alternativas viables de solución. Suele definirse como una experiencia educativa de tipo práctico orientada a la investigación y resolución de problemas relacionados al mundo real, lo cual favorece el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real (Díaz, 2003).

El ApS se diferencia de los anteriores métodos en tres cuestiones fundamentales: la conexión de los aprendizajes curriculares o formativos con las actividades que configuran el servicio a la comunidad; la finalidad educativa que lo orienta persigue mejorar una situación social real y la participación fuerte del alumnado en las distintas fases de la actividad educativa.

Como estrategia metodológica se configura a partir de distintos dinanismos o elementos pedagógicos que se retroalimentan mutuamente. De los doce dinanismos identificados por Rubio et al. (2015) en la *rúbrica² para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio*, hemos considerado la participación y la reflexión como dimensiones que configuran el anclaje metodológico, junto con la investigación y la acción.

En este orden de ideas, vamos a analizar algunas dimensiones pedagógicas que orientan la metodología de los proyectos de ApS: participación, investigación, acción y reflexión.

a) La *participación*, puede ser concebida como un constructo borroso que regula y se manifiesta de diferentes formas en distintos ámbitos del vivir humano en las sociedades democráticas.

En el universo educativo, el *tomar parte* puede interpretarse de distintos modos: como derecho, objetivo, proceso, medio, contexto, etc., significando con ello la diversidad de finalidades que persiguen las acciones que se implementan en los ámbitos de la educación formal y no formal.

En el ámbito de la educación escolar, se viene utilizando, en general, como un mecanismo burocrático al servicio de la gestión. En este sentido,

Feito (2011, p.112) plantea que “todos los estudios que han analizado la participación del alumnado refieren una situación que oscila entre la sumisión y la indiferencia”.

Asimismo, se emplea, en el ámbito del aula, para describir situaciones que conllevan desiguales niveles de implicación por parte del alumnado: escuchar, opinar, gestionar algo, estar apuntado a, o ser miembro de, tomar decisiones, etc. Ello pone de relieve la existencia de múltiples formas, tipos, grados y ámbitos de participación (Trilla y Novella, 2001).

Para clarificar dichos asuntos, se vienen desarrollando variados análisis (Tabla 3) que señalan las características de los diversos tipos de participación y los diferentes grados de implicación que conllevan.

De los modelos de participación expuestos, conviene señalar algunas cuestiones:

En primer lugar, los diversos tipos de participación reflejan, por un lado, maneras de participar cualitativa y cuantitativamente distintas ya que favorecen desiguales niveles de implicación, así como la puesta en acción de distintas capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales. Por otro lado, evidencian la concepción de educación, alumnado o participantes y de práctica educativa que tiene la institución o personas encargadas de llevar a cabo la acción.

En segundo lugar, las formas de participación no son excluyentes, ya que la participación cerrada o débil, puede ser necesaria, en un primer momento, para el progreso hacia formas de participación más complejas, fuertes o compartidas. En este sentido, es importante identificar cómo y para qué se ponen en marcha los procesos participativos y el grado de protagonismo que asumen los participantes, ya que puede ser un elemento que sustenta modelos de educación cívica radicalmente diferentes (Susinos y Ceballos, 2012).

En último lugar, las prácticas educativas orientadas a favorecer la participación fuerte o negociada de los participantes conciben a la misma como un objetivo y proceso de aprendizaje. Como plantean Llena, Parcerisa y Úcar (2009, p. 124) ser parte o tomar parte de una acción educativa es “un proceso en forma de bucle continuo a través del cual las personas aprendemos a participar participando. Y, participando, aprendemos a ser personas y miembros de una comunidad concreta”.

En cuanto a la participación en los proyectos de ApS, se piensa desde una dimensión fuerte y negociada debido a que es una de sus señas de identidad junto a la vinculación de los aprendizajes y el servicio a la comunidad con el propósito de mejorarla, a partir de la cual se configuran los mismos. En este sentido, el ApS se postula como “una pedagogía de lo significativo y de lo que abre nuevas posibilidades” (Puig, et al., 2007, p. 63),

² La rúbrica recoge doce dinanismos pedagógicos agrupados en tres apartados: básicos, pedagógicos y organizativos. Cada dinatismo tiene distintos niveles que manifiestan su grado de desarrollo pedagógico (Rubio, et al., 2015).

donde los participantes se involucran en asuntos públicos, asumiendo la responsabilidad que de ellos se derivan en las distintas etapas del proyecto:

desde la elección del tema sobre el que se trabajará, hasta la implementación de las acciones planificadas y la evaluación de la experiencia.

Tabla 3. Distintos niveles de participación de los y las menores según diversos autores

Hart (1993)	Manipulación, Decoración y Simbolismo	Informados Consultados	Inician adultos y comparten con menores	Decisiones compartidas con los adultos
Casas (1995)	Informados	Escuchados	Participan en las decisiones	Se respetan las decisiones
Shier (2001)	Escuchados	Consultados	Involucrados en la toma de decisiones	Decisiones compartidas
Trilla y Novella (2001)	Participación simple	Participación consultiva	Participación proyectiva	Meta-participación
Fielding (2011)	Fuente de información	Agentes	Coinvestigadores	Creadores de saber
Rubio, et al. (2015)	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada

(Contínuum: Menor.....Mayor)

Fuente: Elaboración propia a partir de los trabajos de Rubio (2015) y Trilla y Novella (2001)

Además, la participación es planteada como un proceso orientado a la adquisición de aprendizajes múltiples y multidireccionales, ya que las prácticas de ApS, se articulan como un escenario complejo donde confluyen distintos elementos (grupo de iguales, relaciones con personas de la comunidad, actividades en el medio real, aprendizajes orientados a la acción, reflexión de las experiencias, etc.). Todo ello favorece que los protagonistas de la experiencia vayan desarrollando sus capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales.

b) *La investigación*, considerada como una actividad sistemática dirigida a obtener mediante diversas técnicas de recogida de datos (observación, análisis de documentos, entrevistas, encuestas, etc.) informaciones y conocimientos relevantes sobre distintos aspectos de la realidad, se concibe como un elemento mediador de las prácticas de ApS que posibilita la extracción de datos para la configuración del diagnóstico inicial, donde quedan explicitadas las necesidades sociales detectadas en contextos próximos y singulares.

El análisis y la comprensión de las necesidades sociales favorece en los participantes, por un lado, el desarrollo de la capacidad crítica y el compromiso social y, por otro, la implicación en la construcción de acciones reflexivas que buscan mejorar algún aspecto de la realidad.

Estudiar las necesidades sociales intentando analizar sus causas, identificar sus características y sus límites, se convierte en una herramienta poderosa para la construcción de conocimientos (Díaz, 2006) y eje impulsor del proceso de aprendizaje necesario para la realización del servicio. También favorece el desarrollo de los protagonistas como agentes sociales con responsabilidad en los asuntos públicos.

c) *La acción*, en el marco del ApS, es entendida como una actividad compleja que promueve la conexión de dimensiones sustantivas: la teoría con la práctica, la reflexión con la acción, la cognición con la emoción, el aula con la realidad y la formación con el compromiso social (Manzano, 2012). Dimensiones que aparecen separadas en las instituciones escolares que siguen ubicadas en un enfoque tradicional de enseñanza y aprendizaje.

Como dinamismo pedagógico, la acción, se puede situar en la intersección entre dos postulados de la pedagogía contemporánea: el aprendizaje por la acción o aprender haciendo (Dewey, 1985) y la acción transformadora (Freire, 1983). En esta línea de pensamiento, las actividades que configuran la misma están orientadas a promover aprendizajes significativos y útiles, dirigidos a mejorar aspectos de la realidad.

Por otra parte, en la articulación flexible de la acción pedagógica se integran dos dimensiones, la participación activa o fuerte de los participantes y la reflexión, funcionando como vasos comunicantes que retroalimentan el proceso de planificación de las actividades a implementar (Mayor y Rodríguez, 2016). Desde esta mirada la acción, que se materializa en el servicio a la comunidad o actividad de utilidad social, intenta evitar caer en el activismo acrítico que reproduce las condiciones sociales. Para ello organiza espacios que favorecen el *revolverse hacia dentro* o reflexión, con la intencionalidad de posibilitar, en los protagonistas, la creación de sentido personal y social.

d) *La reflexión* es concebida como una cualidad humana que favorece la optimización del aprendizaje a través de un proceso de análisis, creación de relaciones, identificaciones, etc., donde el sujeto se vuelve y se revuelve sobre los objetos percibidos o conocidos, para profundizar y mejorar la propia experiencia individual y grupal. Como

plantea Dewey (1985), se trata de volver sobre la experiencia para examinarla con mayor atención e incrementar el conocimiento que ha de servir para una mayor comprensión de la misma.

Asimismo, la reflexión en las acciones de ApS se entiende como un proceso sistemático que se aleja de la reflexión de bajo perfil u ocasional que suele acompañar a toda acción humana, previsto en “distintos momentos destinados a ejercerla, así como de estrategias para facilitarla” (Páez y Puig, 2013, p. 16). Ello implica generar espacios para valorar, cuestionar, analizar, criticar y tomar conciencia de la experiencia, posibilitando que los participantes puedan dotar de significado personal y social a la acción que están realizando.

Siguiendo a Deeley (2016), podemos destacar como aportes de la reflexión a las prácticas de ApS los siguientes:

Los procesos reflexivos se convierten en revulsivos contra el activismo que puede suponer el servicio, pero también contra el academicismo en el que, con frecuencia, derivan los aprendizajes descontextualizados.

El *revolverse hacia dentro* potencia la conexión de las dos dimensiones sustantivas que constituyen las prácticas de A-S: los aprendizajes y el servicio a la comunidad.

La reflexión recorre las diversas etapas del proyecto (planificación, implementación y evaluación), configurándose como un eje transversal del mismo, con el propósito de que los participantes puedan construir los sentidos de su implicación.

2.5. Agentes y relaciones para el Aprendizaje-Servicio

El interés por construir puentes que favorezcan la relación escuela comunidad en orden a aprovechar los recursos educativos diseminados en el medio es una necesidad que vienen planteando en sus obras autores reconocidos en el marco de la pedagogía contemporánea como Dewey (1985) y Freire (1983), así como estudiosos del ámbito educativo (Carbonell, 2014; Delors, 1996).

Por otra parte, desde hace algunas décadas, las políticas sociales implementadas en el ámbito europeo vienen apostando por la organización de actuaciones integrales constituidas por planes, programas y proyectos que favorezcan el tratamiento global de las problemáticas detectadas en materia de educación, vivienda, salud y empleo, en los distintos territorios, con el propósito de promover sinergias entre los distintos recursos públicos y privados que trabajan en un mismo escenario.

La necesidad de desarrollar políticas y prácticas, tanto en el ámbito social como en el educativo, sustentadas en el trabajo coordinado, colaborativo y/o asociativo, es un asunto recurrente en los

diseños de las mismas y una propuesta de mejora en relación con las políticas y prácticas tradicionales con marcado carácter sectorial y paternalista. En esta línea, se vienen implementando prácticas sociales y educativas (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Planes de Desarrollo Local o Comunitario, Ciudades Educadoras, Comunidades de Aprendizaje, etc.) con el propósito de promover lazos fuertes o relaciones de *partenariado* entre los diversos actores que trabajan en el territorio.

Igualmente, los proyectos de ApS requieren por naturaleza la conexión entre variados dispositivos que, aunque inicialmente, tienen fines, características e intereses desiguales, pueden articular acciones con objetivos comunes que potencian la capacidad educativa de cada uno de ellos.

3. Conclusiones

A lo largo del texto hemos desentrañado las dimensiones nucleares que configuran las prácticas pedagógicas de ApS: aprendizajes conectados al servicio a la comunidad, acción educativa orientada a mejorar aspectos de la realidad, participación fuerte de las personas implicadas en los distintos momentos del proyecto, la reflexión como eje transversal que recorre el vivir de la experiencia y el trabajo colaborativo entre agentes y agencias educativas. Aspectos que sirven para identificar sus señas de identidad y las similitudes y diferencias con otros métodos educativos y prácticas pedagógicas experienciales.

Aunque cada práctica de ApS se configura como un microuniverso dependiente del contexto y circunstancias que lo rodean, consideramos, después de revisar numerosas publicaciones en el ámbito iberoamericano, que los proyectos de ApS contienen virtualidades pedagógicas para ser considerados como contextos apropiados para promover el desarrollo de competencias en los distintos niveles educativos (Rubio, 2007; 2015), ya que el alumnado se enfrenta a situaciones problemáticas que tendrá que analizar y conectar a los aprendizajes curriculares para construir soluciones provisionales que mejoren la situación planteada; como una herramienta metodológica para promover la corresponsabilidad de los distintos agentes educativos insertos en el territorio (Mayor, 2016), puesto que los proyectos de ApS están orientados a mejorar aspectos de la realidad social donde otros agentes y agencias educativas ya están trabajando o se plantean iniciar una intervención con la intencionalidad de optimizar la misma; y como una práctica experiencial que favorece la adquisición de valores, conocimientos y herramientas para la formación de una ciudadanía activa, reflexiva y crítica (Carbonell, 2014; Puig y Palos, 2006).

Referencias

- Blanchard, M. y Muzás, M. A. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Madrid: Narcea.
- Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (coord.). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, pp. 71-90. Barcelona: Graó.
- (2010). Aprendizaje-servicio y entidades sociales. *Aula de Innovación Educativa*, 192, pp. 66-68.
- (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Deeley, S. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en la educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J. (1924). *Ensayos de educación*. Madrid: La Lectura.
- (1985). *Democracia y escuela*. Barcelona: Eumo.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias de aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), pp. 1-13.
- (2006). *Enseñanza situada: vínculos entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar: elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Furco, A. (2003). *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?*. University of California-Berkeley. Recuperado de <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>
- Llena, A., Parcerisa, A. y Úcar, X. (2009). *10 ideas claves. La acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Manzano, V. (2012). *La Universidad comprometida*. Bilbao: Hegoa.
- Martínez-Odría, A. (2008). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), pp. 627-640. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/36482>
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-Servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 535-552. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- Montes, R., Tapia, M., y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf
- Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), pp. 13-32. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art1.pdf>
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60-63.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Puig, J. M. (coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- (coord.). (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?* Barcelona: Graó.
- Rubio, L. (2007). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (coord.). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, pp. 91-105. Barcelona: Graó.
- Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X. y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19), pp. 111-126. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART6.pdf>
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194
- Tapia, M^a. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M^a. N., González, A., y Elicegui, O. (2005). *Aprendizaje y Servicio Solidario en las escuelas argentinas: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Trilla, J. y Novella, A. M. (2011). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-164. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/56924/1/502327.pdf>