

Herramientas para la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio

Xus Martín

xusmartin@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0003-4404-1026>

Universitat de Barcelona, España

Resumen

La importancia de la práctica reflexiva y su impacto en el quehacer diario de los profesionales de la educación es el punto de partida de este artículo. En él se presentan dos materiales creados por el *Grup de Recerca en Educació Moral* (GREM) que pretenden contribuir a generar procesos de reflexión individuales y colectivos relacionados con el aprendizaje servicio (ApS). El primer material consiste en una *Rubrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*, estructurada en doce dinamismos pedagógicos que evolucionan en cuatro niveles de dominio. Su principal utilidad es favorecer el análisis y el debate de las características pedagógicas de las experiencias de ApS. El segundo material es el *Mapa de los valores del aprendizaje-servicio*, en el que se propone un inventario de los valores más presentes en esta práctica. Su aplicación permite a los equipos educativos tomar conciencia de los valores que se activan en cada proyecto y en la medida de lo posible incentivar su presencia.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, rúbrica de autoevaluación, mapa de los valores, educación en valores.

Recibido: 28/VI/2022

Aceptado: 19/XI/2022

Publicado: 29/XII/2022

© 2022 La autora. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Martín, X. (2022). Herramientas para la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 61-84. DOI10.1344/RIDAS2022.14.4

Eines per a la millora dels projectes d'aprenentatge servei

Resum

La importància de la pràctica reflexiva i el seu impacte en el quefer diari dels professionals de l'educació és el punt de partida d'aquest article. En ell es representen dos materials creats pel Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) que pretenen contribuir a generar processos de reflexió individual i col·lectius relacionats amb l'aprenentatge servei (ApS). El primer material consisteix en una *Rúbrica per a l'autoavaluació i la millora dels projectes d'ApS*, estructurada en dotze dinàmiques pedagògics que evolucionen en quatre nivells de domini. La seva principal utilitat és afavorir l'anàlisi i el debat de les característiques pedagògiques de les experiències d'ApS. El segon material és el *Mapa dels valors de l'aprenentatge servei*, en el qual es proposa un inventari dels valors més presents en aquesta pràctica. La seva aplicació permet als equips educatius prendre consciència dels valors que s'activen a cada projecte i en la mesura del possible incentivar la seva presència.

Paraules clau

Aprenentatge servei, rúbrica d'autoavaluació, mapa dels valors, educació en valors.

Tools for improving Service-Learning projects

Abstract

The starting point of this article is the importance of reflective practice and its impact on the daily work of education professionals. It presents two resources created by the Research Group on Moral Education (*Grup de Recerca en Educació Moral*, GREM), which aim to contribute to generating processes of individual and collective reflection related to Service-Learning (SL). The first is the Self-Assessment and Improvement Rubric for SL Projects, structured in twelve pedagogical dynamisms that evolve into four mastery levels. Its main use is to encourage the analysis and discussion of the pedagogical features of SL experiences. The second resource is the Service-Learning Values Map, which proposes an inventory of the most prevalent values in this practice. Its application allows educational teams to become aware of the values activated in each project and to encourage their presence insofar as possible.

Keywords

Service-Learning, self-assessment rubric, values map, values education.

1. Introducción

La preocupación por contribuir a la mejora de la práctica educativa y el interés por colaborar con profesionales de la educación para buscar juntos nuevas maneras de optimizar su intervención ha sido una constante en el GREM, Grupo de Investigación en Educación Moral

Lo fue en los inicios del grupo, a finales de la década de los ochenta y principio de los noventa, cuando los términos de *educación moral* y de *educación en valores* estaban sujetos a connotaciones religiosas y a intervenciones centradas en la transmisión oral. En ese contexto surgen los primeros materiales didácticos destinados a introducir en el aula cuestiones controvertidas mediante la puesta en práctica de metodologías favorecedoras del desarrollo de capacidades morales y de la adquisición de valores¹. También fue la voluntad de sumar la que, muy poco después, llevó al grupo a continuar en contacto con centros escolares para estudiar el papel de las asambleas, en tanto que práctica participativa. La colaboración con docentes de enseñanza obligatoria fue decisiva en ambos casos no solo para modificar la manera de trabajar los valores en el aula sino también para formular una teoría de la educación moral² que ha tenido un impacto importante en la formación universitaria y en los centros educativos.

En estos treinta y pocos años de historia han sido muchas las líneas de investigación que los miembros del grupo han abierto con la intención de hacer aportaciones prácticas y teóricas que mejoren la realidad cotidiana de las entidades sociales y educativas. No es el objetivo de este artículo hacer un recorrido por todas ellas. Por el contrario, vamos a focalizar nuestra mirada en una: el aprendizaje-servicio. Una propuesta educativa que

¹ Los primeros materiales didácticos sobre educación moral se recogen en Buxarrais, M.R.; Carrillo, I.; Galceran, M. López, S.; Martín, X.; Martínez, M.; Puig, J.M.; Trilla, J.; Vilar, J. (1980) *Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Rosa Sensat. Premi Marta Mata de Pedagogia 1989.

² Las primeras aportaciones teóricas de la educación moral como construcción quedan recogidas en los libros: Puig, J.M y Martínez, M. *Educación moral y democracia*. Laertes y en Puig, J.M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Horsori.

combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual sus participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch, Palos, 2006, 22). Y, a la vez, una práctica que nos ha ocupado de manera generalizada a los distintos miembros del GREM y de manera muy intensa a algunos de ellos. Imposible no citar entre estos últimos a la doctora Laura Rubio, nuestra compañera durante muchos años, que tras realizar su tesis de doctorado sobre cultura moral en la escuela³, orientó su actividad investigadora al aprendizaje-servicio. Una actividad larga y fructífera en la que lideró proyectos en el ámbito municipal y también en entidades de justicia global, con las que colaboró estrechamente, como queda reflejado en otros artículos de este mismo monográfico.

Nuestra aportación, tal y como hemos dicho, gira en torno a la práctica del aprendizaje servicio y tiene la voluntad de presentar dos de las últimas propuestas que desde el GREM hemos elaborado con el objetivo de favorecer la actividad reflexiva de los profesionales de la educación en relación con esta metodología. Se trata de la rúbrica y el mapa de los valores. Sin embargo, antes de mostrar ambos materiales vamos a introducir un breve comentario sobre la importancia la reflexión en la intervención y a situar la evolución que el aprendizaje-servicio ha tenido estas últimas décadas en nuestro entorno más próximo.

2. La reflexión en la práctica educativa

Es ampliamente compartida la idea de que la reflexión ejerce un papel crucial en el ejercicio profesional de docentes y educadores de distintos ámbitos, ya que mediante ella identifican aspectos de su quehacer diario que desean modificar y toman conciencia de procedimientos y estrategias que les funcionan en el aula. Sabemos que, si bien la formación inicial dota a la

³ La tesis de la doctora Laura Rubio lleva por título "La cultura moral dels centres educatius: via institucional de l'educació moral" defendida el año 2005 en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona.

persona de los conocimientos y procedimientos esenciales para su tarea cotidiana, la competencia profesional se desarrolla y consolida en la práctica.

Como nos recuerda Donald Schön (1992), filósofo norteamericano conocido por sus aportaciones al concepto de práctica reflexiva, la reflexión en la acción posee una función crítica ya que gracias a ella podemos reestructurar las estrategias de acción en el momento en el que las estamos realizando, podemos reestructurar también la comprensión de los fenómenos y podemos introducir nuevas maneras de formular los problemas. Su insistencia en la práctica reflexiva obedece a la posibilidad única que esta da a los docentes de generar nuevos enfoques y conocimientos mediante la solución a problemas y situaciones imprevistas que forman parte de su quehacer en las aulas. Reflexionar en la acción, cuestionarse la propia intervención, discernir las soluciones que se da a los problemas, o tener acceso a hábitos y rutinas que no han pasado por el cedazo de la crítica resulta imprescindible para poder optimizar, idear y probar nuevas estrategias. También para crear y transformar prácticas que han quedado obsoletas o que no responden al contexto en el que se aplican. En definitiva, la reflexión permite mejorar la práctica docente, que evoluciona en la medida que se recupera la experiencia como objeto de análisis.

Es muy común en cualquier ejercicio profesional, también en el docente, que las personas dispongan de estrategias y de conocimientos diversos, que se manifiestan en sus acciones pero que resultan difíciles de explicar verbalmente. Conocimientos que habitualmente se traducen en rutinas y en hábitos que el profesional incorpora de manera casi automática en un contexto determinado.

Acceder al “conocimiento en la acción” resulta interesante para poder consolidarlo, comunicarlo y mejorarlo. La observación y la reflexión de la propia experiencia son procedimientos que activan la capacidad de describir el conocimiento que se posee y se ejercita, pero del que con frecuencia el educador no es consciente y por lo tanto no puede modificarlo de manera intencional y dirigida. En este sentido Schön (1992) nos advierte de que la

práctica reflexiva es una fuente de aprendizaje continuo, pero también de autonomía para el docente ayudándole a construir sus propios repertorios de competencias y de habilidades sobre la base de la continuidad.

Si tal y como venimos defendiendo la reflexión constituye un procedimiento de mejora de la práctica, parece interesante diseñar propuestas, procedimientos, intervenciones, dinámicas y conocimientos que la favorezcan. Parte de la literatura destinada a la investigación acción ha contribuido y contribuye de manera notable a ello.

En nuestro caso y volviendo al cometido que nos ocupa, hemos querido favorecer procesos de reflexión individuales y colectivos relacionados con la práctica del aprendizaje-servicio, diseñando dos materiales dirigidos a los profesionales de la educación, que les permitan repensar sus prácticas y avanzar en la línea que consideren oportuna y más conveniente para la realidad en la que trabajan.

3. Aprendizaje servicio: evolución y calidad

¿Por qué son necesarios materiales destinados a evaluar y reflexionar sobre una práctica que genera una gran satisfacción en los profesionales que la incorporan a su trabajo? Se trata de un interrogante que surge en el GREM tras años acompañando proyectos de aprendizaje-servicio en escuelas, universidades, centros de tiempo libre, entidades de justicia global, entidades socioeducativas, municipios, escultismo y otros ámbitos educativos.

El proceso de implementación del aprendizaje-servicio en nuestro entorno cercano, España, ha sido intenso y explosivo (Batlle, 2013). Gracias a la buena acogida, la implicación y el compromiso de monitores de tiempo libre, educadores sociales, docentes, equipos directivos, profesorado universitario y responsables de las administraciones públicas, entre otros, su crecimiento ha sido exponencial. Lo ha sido en la práctica, pero también en la literatura que se ha publicado al respecto, en jornadas destinadas a compartir experiencias y conocimientos, en cursos de formación, en congresos nacionales e internacionales, en la creación de blogs y en otros formatos que

han ayudado a dar a conocer el aprendizaje-servicio, pero también a animar su práctica (entre ellos RIDAS, la revista en la que se publica este artículo).

Es evidente que ha habido factores y circunstancias que han favorecido una rápida expansión en determinados contextos. En Cataluña, por ejemplo, el aprendizaje-servicio se ha introducido de manera obligatoria en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)⁴, exigiendo que los centros escolares se impliquen en la comunidad y que el alumnado contribuya con su esfuerzo a la mejora del entorno mientras adquieren los conocimientos valores y competencias contemplados en el currículo académico.

También en los estudios superiores se han producido cambios que han facilitado la introducción y extensión del aprendizaje-servicio en la universidad. Junto a la docencia y la investigación, misiones que tradicionalmente han definido la función de la universidad, de manera más reciente se ha añadido el ejercicio de responsabilidad social. Una tercera misión cuyo reconocimiento exige modificaciones en la organización, la estructura, los planes de estudios, los proyectos docentes y también las metodologías imperantes en las aulas universitarias (Martínez, 2008).

El carácter transformador del aprendizaje-servicio explica que se haya adoptado como metodología clave a la hora de impulsar y de asumir el compromiso social en la universidad (Rubio y Escofet, 2017; Esparza, *et al*, 2018). Sin embargo, y como siempre ocurre cuando una práctica se expande de manera rápida y decidida, también en este caso nos encontramos con actividades de calidad formativa muy dispar.

Son los propios educadores quienes expresan su interés por adquirir conocimientos sobre esta metodología y por optimizar su práctica. La pregunta sobre si una actividad “es de aprendizaje-servicio o no” resulta

⁴ El Servicio comunitario para el alumnado de secundaria obligatoria es de carácter obligatorio y su objetivo es garantizar que los estudiantes, durante su trayectoria escolar, experimenten y protagonicen acciones de compromiso cívico, tal y como queda recogido en el Decreto 187/2015 De ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. Art. 16 del *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*.

frecuente en los cursos de formación. Se trata de un interrogante que además de mostrar dudas e incertidumbres, también expresa la intuición de los equipos educativos de que el proyecto que tienen entre manos es mejorable, y que pueden reestructurarlo de manera que tenga un mayor impacto formativo en los jóvenes.

Con la voluntad de ayudar a generar espacios de reflexión en torno a los proyectos de aprendizaje-servicio en los distintos ámbitos educativos, se crean los materiales que vamos a presentar a continuación. El primero consiste en una rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio. El segundo es un mapa de valores de esta práctica.

4. Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje servicio⁵

La importancia de la evaluación en las prácticas educativas crece progresivamente en la medida en que se abre a procesos de reflexión y se aleja de visiones vinculadas prioritariamente a tareas de control. Una apertura que ha facilitado la creación de herramientas de trabajo que permiten evaluar las actividades atendiendo a su complejidad y a la diversidad de aprendizajes que realizan los estudiantes. Y que permite, asimismo, valorar sus características pedagógicas y las condiciones en las que se realizan. También la evaluación de las prácticas de aprendizaje-servicio ha recibido el impacto de nuevos sistemas de evaluación atentos a incentivar procesos de reflexión y de diálogo entre las personas implicadas en una actividad (Ruiz, Gutierrez, 2019).

Uno de los instrumentos de evaluación que más han proliferado durante las últimas décadas son las rúbricas. A diferencia de otros instrumentos centrados en resultados finales, las rúbricas tienen una intención formativa, permiten describir cualitativamente la actividad evaluada y muestran expectativas de alcanzar una misma actividad en distintos grados de logro.

⁵ La rúbrica cuenta con una guía que puede descargarse íntegramente desde la web del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (<https://aprenentatgeservei.cat/>) en inglés, castellano y catalán.

Ello ayuda a los participantes a tomar conciencia del nivel que adquieren y de cuál es el máximo nivel deseable. La introducción de las competencias y de su evaluación en el ámbito educativo ha animado la creación de rúbricas que permiten fragmentar tareas complejas en otras tareas más simples distribuidas gradualmente (Alsina, 2013).

Las rúbricas de evaluación de actividades o prácticas educativas formulan y definen el conjunto de dimensiones que se muestra en cada una de ellas, así como las fases en las que se desarrolla cada dimensión. La información que se obtiene facilita la revisión, el análisis y la optimización de la actividad evaluada. Cuando las rúbricas se usan como herramienta de autoevaluación tienen un primer impacto en la reflexión individual y colectiva sobre la propia tarea. El debate pedagógico que generan posibilita la identificación de las fortalezas y de los puntos débiles de la actividad; permite un análisis preciso a partir del cual introducir cambios realistas atentos al contexto, y anima la toma de conciencia durante la realización de la propia actividad.

4.1. Estructura de la rúbrica. Dinamismos⁶

La rúbrica que presentamos para *la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio* (GREM, 2014) es una herramienta que se orienta simultáneamente a tres finalidades. Una, facilitar en los equipos educativos la autoevaluación de las experiencias de aprendizaje-servicio que llevan a cabo. Dos, mejorar la calidad formativa de las experiencias ya realizadas que se desean replicar. Y, tres, animar al diseño e implementación de actividades nuevas.

A nivel de estructura la rúbrica se organiza en dos dimensiones fundamentales: los *dinamismos* y los niveles. Los dinamismos son elementos pedagógicos que, organizados e interrelacionados, presentan una visión global de las experiencias de aprendizaje servicio. Los niveles muestran el grado de desarrollo pedagógico de cada dinamismo, tal y como se observa

⁶ El contenido del siguiente apartado se ha obtenido del capítulo "Para evaluar y mejorar un proyecto de aprendizaje-servicio es útil analizarlo con la ayuda de una rúbrica" publicado por los autores de la rúbrica en Puig, J.M. (coord.) (2015) *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?* Graó.

en la *Tabla 1. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje-servicio.*

En la rúbrica se consideran doce dinamismos como los más significativos en el análisis de un proyecto de aprendizaje-servicio. Estos aparecen agrupados en tres categorías: los dinamismos básicos, los pedagógicos y los organizativos.

Para analizar el grado de desarrollo pedagógico de cada dinamismo se establecen cuatro niveles, en los que el primero describe la presencia ocasional, mínima y no organizada del dinamismo y el cuarto apunta a su máxima presencia o implicación. Cada nivel es pedagógicamente superior al precedente, aunque se advierte que no todas las experiencias deben o pueden alcanzar el máximo nivel en cada dinamismo.

Los dinamismos básicos se refieren al núcleo central de las experiencias de aprendizaje-servicio. Estos son: necesidades sociales, servicio, sentido social y aprendizajes. Las *necesidades sociales* se refieren a carencias o dificultades que la realidad presenta y que, una vez detectadas, invitan a realizar acciones orientadas a su mejora. El *servicio* es la acción que se realiza de manera altruista y que contribuye a paliar las necesidades previamente detectadas. El *sentido social* del servicio apunta al impacto de la actividad, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas al respecto. El último dinamismo básico, el *aprendizaje*, focaliza su atención en la adquisición de conocimientos, competencias, conductas y valores a través de la realización del servicio.

Los dinamismos pedagógicos abordan los aspectos formativos del aprendizaje-servicio: participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento y evaluación. La *participación* es entendida como la acción directa de los implicados en una actividad con la intención de contribuir a su diseño, aplicación y evaluación. El *trabajo en grupo* se centra en el proceso de ayuda entre iguales a lo largo de un proyecto. La *reflexión* se considera un mecanismo de optimización del aprendizaje que parte de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos. El *reconocimiento*,

hace referencia al conjunto de acciones destinadas a comunicar a los protagonistas de la actividad que la han realizado correctamente. Y la *evaluación* destaca el proceso de obtención de información para conocer el desempeño de los participantes en una actividad y ofrecerles un “feedback” que les ayude a mejorar.

Finalmente, los dinamismos organizativos tratan los aspectos logísticos e institucionales de los proyectos de aprendizaje-servicio: el *partenariado*, la consolidación en centros y entidades. El *partenariado* asegura la colaboración entre dos o más instituciones sociales independientes orientada a la realización conjunta de una actividad. La *consolidación* implica el proceso mediante el cual un centro educativo o entidad social conoce, prueba, integra y afianza el aprendizaje-servicio.

Tabla 1. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje-servicio

I		II	III	IV
Necesidades	<u>Ignorada</u> . Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto	<u>Presentadas</u> . Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes	<u>Decididas</u> . Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas	<u>Descubiertas</u> . Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad

Servicio	<i>Simple.</i> Servicio de corta duración compuesto o por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas	<i>Continuado.</i> Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas	<i>Complejo.</i> Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas	<i>Creativo.</i> Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores
Sentido del servicio	<i>Tangencial.</i> Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social	<i>Necesario.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social	<i>Cívico.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes	<i>Transformador.</i> Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política
Aprendizaje	<i>Espontáneo.</i> Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio	<i>Planificado.</i> Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio	<i>Útil.</i> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención	<i>Innovador.</i> Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad

<p>Trabajo en grupo</p>	<p><u>Indeterminado.</u> Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio</p>	<p><u>Colaborativo.</u> Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes</p>	<p><u>Cooperativo.</u> Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común</p>	<p><u>Expansivo.</u> El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria</p>
<p>Reflexión</p>	<p><u>Difusa.</u> La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia</p>	<p><u>Puntual.</u> La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto</p>	<p><u>Continua.</u> Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto</p>	<p><u>Productiva.</u> La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad</p>

<p>Reconocimiento</p>	<p><u>Casual.</u> No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas</p>	<p><u>Intencionado.</u> Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio</p>	<p><u>Recíproco.</u> Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio</p>	<p><u>Público.</u> El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico</p>
<p>Evaluación</p>	<p><u>Informal.</u> No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes</p>	<p><u>Intuitiva.</u> Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse</p>	<p><u>Competencial.</u> Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos</p>	<p><u>Conjunta.</u> Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial</p>

<p>Partenariado</p>	<p><u>Unilateral</u>. En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa</p>	<p><u>Dirigido</u>. En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio</p>	<p><u>Pactado</u>. Al menos dos organizaciones –una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas</p>	<p><u>Integrado</u>. Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso</p>
<p>Consolidación centros</p>	<p><u>Incipiente</u>. El aprendizaje-servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro</p>	<p><u>Aceptada</u>. Los proyectos de aprendizaje-servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado</p>	<p><u>Integrada</u>. El aprendizaje-servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro</p>	<p><u>Identitaria</u>. El aprendizaje-servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad</p>

Consolidación entidades	<u><i>Incipiente</i></u> . El aprendizaje-servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad	<u><i>Aceptada</i></u> . Los proyectos de aprendizaje-servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización	<u><i>Integrada</i></u> . El aprendizaje-servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación	<u><i>Identitaria</i></u> . El aprendizaje-servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación
--------------------------------	---	---	--	--

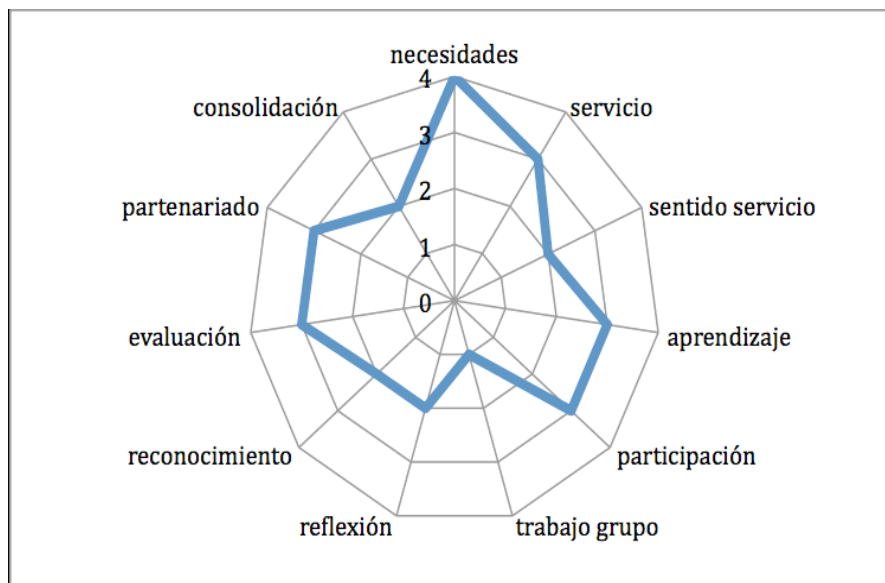
La aplicación de la rúbrica por parte de los equipos educativos permite obtener una imagen precisa de la actividad que impulsan, aportando información significativa sobre aspectos que mientras se realiza la actividad suelen pasar inadvertidos. El primer paso consiste en dilucidar el nivel en el que se encuentra la actividad de aprendizaje-servicio evaluada en relación con cada uno de los dinamismos, una decisión que invita al debate y al contraste de puntos de vista entre los miembros del equipo. A pesar de que la rúbrica recoge doce dinamismos, esta se puede aplicar solamente a algunos de ellos, en función del interés del equipo.

Tal y como se propone en la rúbrica, la recogida de la información puede realizarse mediante una tabla o también de forma gráfica. Ambos medios permiten visualizar los resultados obtenidos. Destacamos la propuesta del gráfico de araña (imagen 2) por la imagen global que ofrece de la experiencia. Asimismo, proporciona una imagen detallada de los puntos fuertes y débiles de la experiencia detectados en el debate entre los profesionales implicados en una práctica. El análisis de cada dinamismo aportará información significativa sobre aspectos que mientras se realiza la actividad suelen pasar inadvertidos y que permiten discriminar las luces y sombras de una experiencia.

Tabla 2. Tabla recogida información en la aplicación de la rúbrica

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

Tabla 3. Gráfico de araña. Imagen de los resultados de la aplicación de la rúbrica a una experiencia de ApS



5. Mapa de los valores

El segundo material que presentamos, *el mapa de los valores del aprendizaje-servicio*, no es un instrumento pensado para evaluar la práctica del aprendizaje-servicio a nivel didáctico o metodológico, sino que se orienta de

manera expresa a favorecer en los equipos educativos la toma de conciencia de los valores que se activan, transmiten y practican durante las distintas fases que constituyen una actividad de aprendizaje-servicio.

Un comentario ampliamente repetido en las publicaciones sobre el tema es que se trata de una metodología idónea de educación en valores y de construcción de la ciudadanía (Furco, 2002; Puig et al., 2015; Tapia, 2006). La adquisición de conocimientos curriculares, pero, sobre todo, la acción de servicio a la comunidad visibiliza valores como el compromiso, la responsabilidad, la participación o el altruismo, entre otros. Sin embargo, y más allá de este consenso general, no encontramos propuestas donde se concreten los valores específicos que de manera continua se activan en las distintas fases de un proyecto, ni aportaciones que especifiquen la cantidad y la variedad de valores presentes en cada experiencia. Así, y a pesar de contar con un amplio reconocimiento respecto al aprendizaje-servicio como escuela de educación en valores, no se tenía una imagen completa de los valores que esta metodología pone en juego.

El mapa de los valores del aprendizaje-servicio pretende contribuir a avanzar en esta línea aportando un listado de valores que se activan en las prácticas de aprendizaje-servicio.

5.1. ¿Qué son los valores?

Previamente a presentar el material, creemos que vale la pena comentar brevemente qué entendemos por valores. No entraremos en la clásica discusión respecto a si estos son objetivos y, por lo tanto, tienen vida por sí mismos con independencia de la persona que los valora, o si por lo contrario los valores son subjetivos y están sujetos a las preferencias o elecciones personales.

Entendemos que los valores son cualidades, características o atributos que las personas percibimos y descubrimos en aquello que apreciamos. Un “aquello” que puede referirse a objetos, personas, acontecimientos, instituciones y prácticas, entre otros elementos. Asimismo, consideramos que los valores no se ubican en un lugar concreto, sino que se manifiestan como

resultado del conjunto de características valiosas de un objeto. La comodidad de un vehículo, por ejemplo, no la encontramos en un único elemento, sino que resulta de cualidades diversas que nos permiten percibir su comodidad (Frondizi, 1992). De igual manera la belleza de un paisaje o de una obra de arte no se sitúa en un único espacio, sino que acaba siendo resultado de factores distintos.

Por último, los valores no se dan en abstracto, sino que se activan en una situación particular en la que una persona percibe y experimenta las cualidades o atributos valiosos que emergen de un objeto o acontecimiento.

Siguiendo con nuestros ejemplos, la comodidad de un vehículo se reconoce en el momento que alguien lo usa o la belleza de una obra de arte emerge en momento que alguien la observa.

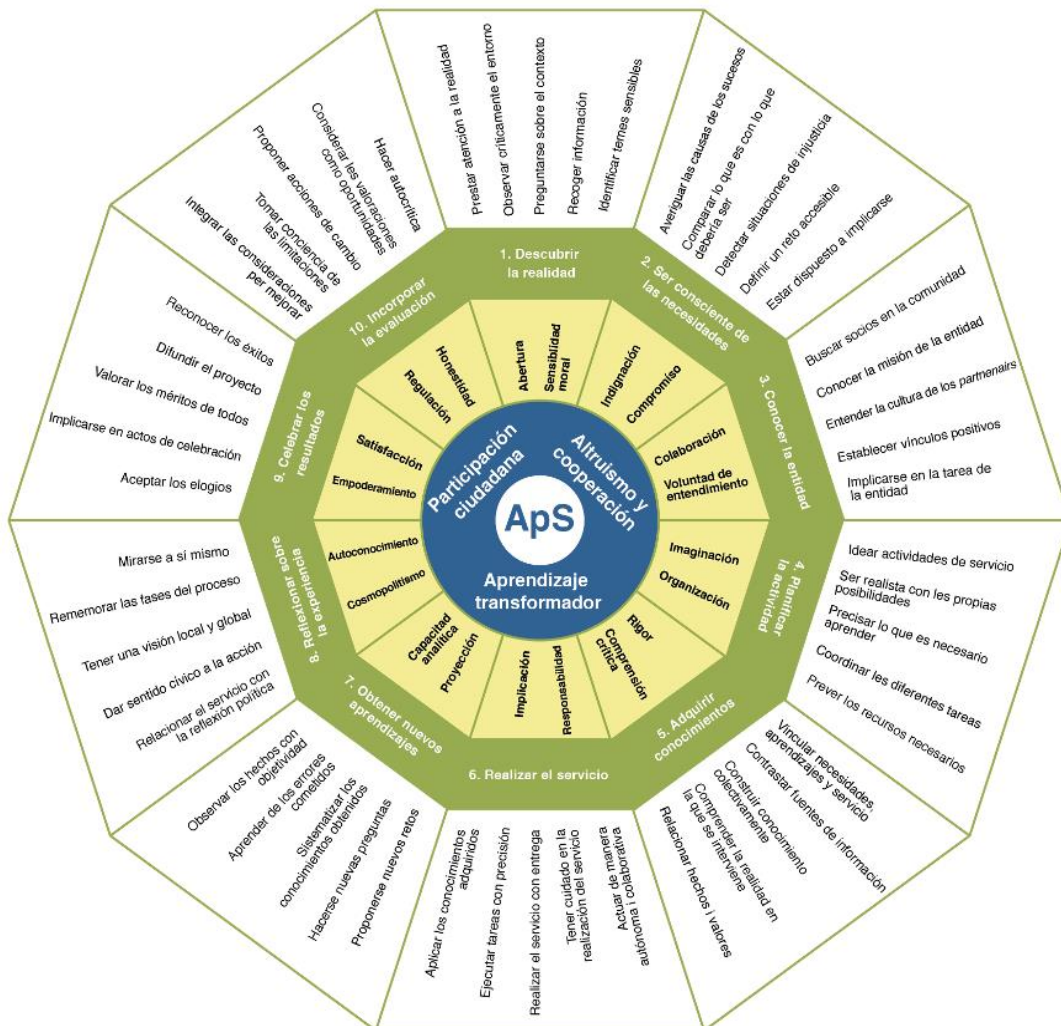
En síntesis, los valores son cualidades que una persona experimenta en un momento concreto de su relación con los elementos del mundo (objetos, personas, acontecimientos, instituciones y prácticas); unas cualidades que emergen a partir de la articulación de hechos, atributos o características del elemento considerado.

Y ahora sí, una vez definido a qué nos referimos al hablar de valores, vamos a presentar el mapa de los valores del aprendizaje-servicio

5.2. Estructura del mapa de los valores del aprendizaje-servicio. Niveles de aprendizaje

El mapa de los valores del aprendizaje-servicio se crea con la finalidad de definir los niveles de aprendizaje de valores en las prácticas de aprendizaje-servicio y formular un inventario organizado de los valores que se activan en ellas.

Tabla 4. Mapa de los valores del aprendizaje-servicio



El mapa se estructura en tres niveles de aprendizaje de valores, y pone el foco, no en la tarea de los adultos –como sí que ocurre en la *rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio*– sino en la adquisición de valores por parte de los participantes en la actividad.

El *primer nivel* en el aprendizaje de los valores lo proporciona el sentido global de la práctica educativa. En su conjunto, el aprendizaje-servicio persigue unas *finalidades* valiosas que experimentan y hacen suyas los participantes: la participación ciudadana, el altruismo y la cooperación y al aprendizaje transformador; valores inherentes al aprendizaje servicio que proponen un

horizonte de valor. Como se puede ver en la figura 1, este primer nivel se encuentra situado en el centro, con la voluntad de destacar la función nuclear que desempeña.

El *segundo nivel* en el aprendizaje de valores está formado por las diez *fases* en las que se desarrolla un proyecto de aprendizaje-servicio y los valores que se expresan en cada una de ellas y que los participantes adquieren. Las fases no solo marcan una secuencia en el desarrollo de las actividades, sino que también plasman acciones que apuntan a valores. Son, por tanto, acciones “de valor” en la medida que exigen a los estudiantes ejercitarse y entrenar determinados valores.

En el mapa este segundo nivel incluye dos elementos: la formulación de las diez fases y los valores que con mayor intensidad los estudiantes practican mientras realizan la acción. Los dos valores que se destacan en cada fase no se pueden considerar valores únicos, pero sí los más relevantes.

El *tercer nivel* en el aprendizaje de los valores se manifiesta en las *tareas* o conductas competentes que se efectúan para completar las fases del aprendizaje-servicio. Se trata de tareas de naturaleza variada, que suponen diferentes aprendizajes, pero que siempre apuntan a valores. Todas ellas describen la realización correcta de cada acción. En el mapa se asignan cinco tareas a cada una de las fases de un proyecto de aprendizaje-servicio. En total se recogen cincuenta tareas, algunas más simples y otras más complejas que, si bien no agotan el repertorio de cometidos que realizan los participantes, sí que dan cuenta de la complejidad de esta metodología en relación con el trabajo de los estudiantes. En el gráfico las tareas aparecen en la parte exterior, ubicadas en relación con cada fase.

A pesar de la distinción entre el primer, el segundo y el tercer nivel, en la realidad cotidiana los tres actúan y se activan de manera simultánea. En relación con los resultados, el mapa ha quedado plasmado en dos formatos distintos: una representación gráfica de un decágono estructurado en tres

niveles de presentación (tabla 4) y una guía didáctica⁷ donde se explica el contenido del mapa acompañado de ejemplos para cada una de las fases de un proyecto de aprendizaje-servicio.

Y finalizamos nuestra aportación recuperando la idea de la práctica reflexiva como fuente de aprendizaje continuo, como posibilidad que tienen los equipos educativos de consolidar sus muchos aciertos y también de corregir rutinas e intervenciones que les alejan de sus objetivos. Deseamos que tanto la *Rubrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS* como *El mapa de los valores del aprendizaje-servicio* contribuyan a la reflexión colectiva y a la mejora de las actividades de aprendizaje servicio.

Referencias

- Alsina, J. (coord.) (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Octaedro. Cuadernos de docència universitària 26.
- Batlle, R. (2013). El Aprendizaje -servicio en España: el contagio de una revolución pedagògica necesaria. PPC.
- Esparza, M.; Morín, V.; Rubio, L. (2018). La incorporación del aprendizaje-servicio en la universidad: la experiencia de la Universidad de Barcelona. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio* 6, 97-114.
<https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2018.6.10>
- Fronzizi, R. (1986). *¿Qué son los valores?* Fondos de Cultura Económica.
- Furco, A. (2002). Is service-Learning really better than community service? En A. Furco y S. H. Billing (Ed.), *Service-Learning. The essence of the Pedagogy*. Information Age Publishing.
- GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de ApS*. Centre promotor d'Aprenentatge Servei.
- Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.

⁷ Ambos productos pueden descargarse íntegramente desde la web del Centre Promotor d'Aprenentatge servei (<https://aprenentatgeservei.cat/>)

- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J.; (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J.M (coord.) (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Graó.
- Rubio, L.; Escofet, A. (2017). *Aprendizaje servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro.
- Ruiz-Corbella, M.; García-Gutiérrez, M. (ed) (2019). *Aprendizaje servicio. Los retos de la educación*. Narcea.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.