

Aprendizaje-Servicio: conceptualización

Domingo Mayor Paredes¹

1.1. Ejes pedagógicos que articulan las prácticas de Aprendizaje-Servicio

El signifiicante Aprendizaje-Servicio (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) encontró hasta 147 nociones diferentes en la literatura especializada para significar esta práctica educativa de naturaleza multidimensional (instituciones que intervienen, contextos socioculturales y ámbitos donde se desarrolla, fines que la orientan, dimensiones pedagógicas que la estructuran, tipología de los servicios realizados, edades de los y las participantes, etc.) y multidisciplinar (pedagogía, psicología, sociología, medicina, derecho, etc.) que se viene realizando por múltiples agencias (centros educativos, universidades, entidades sociales, etc.) en distintos contextos socioculturales. Ello supone que hoy siga habiendo dificultades para encerrar esta práctica educativa, metodología educativa o filosofía práctica (Martín y Puig, 2017) bajo una misma definición.

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

Para Furco (2004: 25), el ApS es «una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del conteni-

1 Universidad de Almería
dmp810@ual.es

do académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad».

El Ministerio de Educación de Argentina (Tapia, González y Eli-cegui, 2005:10) 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, Batlle, Bosch y Palos (2007: 20), 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 Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; Furco, 2011; Martín y Puig, 2017; Mayor, 2019, donde se han analizado múltiples 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, contextos donde se implementan, objetivos que persiguen, servicios realizados, etc., y por otro, diversas dimensiones que tienden en 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 activa 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 esta práctica pedagógica a partir de tres rasgos fundamentales» (Montes, Tapia y Yaber, 2011: 9):

- Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar respuesta a necesidades reales y sentidas.
- Protagonismo de los y las participantes (estudiantado de distintos niveles educativos, docentes, representantes de entidades sociales y recursos públicos).
- Planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares y las actividades que conforman el servicio a la comunidad.

La identificación de las señas de identidad que articulan las prácticas de ApS sirve para señalar las similitudes y diferencias con otras prácticas educativas experienciales que veremos a continuación.

1.2. Aprendizaje-Servicio y otras prácticas educativas experienciales

El reconocimiento de las regularidades que sostienen al ApS como práctica educativa permiten, por un lado, ir dotándola de identidad como objeto de estudio científico y realizar investigaciones sobre los impactos que produce (Furco, 2011) y, por otro lado, diferenciarla de otras prácticas educativas experienciales que se vienen desarrollando en el ámbito comunitario. En esta línea, la Universidad de Stanford creó los *cuadrantes de aprendizaje servicio* (Figura 1) para representar la relación entre el aprendizaje y el servicio en distintas prácticas experienciales (Tapia et al., 2005).

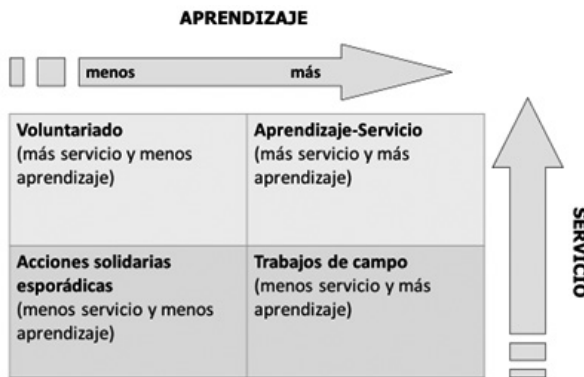


Figura 1. Los cuadrantes de Aprendizaje-Servicio.
Fuente: adaptación de Service Learning Center 2000:
Service Learnign Quadrants, Palo Alto, C.A. 1996

Dicho instrumento es muy utilizado en la bibliografía especializada para diferenciar el ApS de otras actividades similares con las que suele confundirse (Luna, 2010).

Siguiendo la figura, el eje vertical indica la mayor o menor calidad del servicio que se presta a la comunidad y el eje horizontal se refiere al nivel de integración de los aprendizajes académicos con el servicio desarrollado.

En función de los ejes se delimitan los cuatro tipos de prácticas educativas experienciales. El reconocimiento de estas posibilita su clarificación conceptual y los pasos a seguir para convertir cada una de esas prácticas experienciales en una propuesta de ApS:

- a) Los *trabajos de campo*, al igual que otros métodos de análisis de la realidad (aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, etc.), se enfocan en el aprendizaje del alumnado, involucrándolos en la realidad de su comunidad, pero considerándola, fundamentalmente, como objeto de estudio. Ello le permite al estudiantado adquirir conocimientos y habilidades, pero no existe la intencionalidad educativa de transformar la misma.

Un ejemplo de este tipo de prácticas podría ser: el alumnado realiza el análisis de un río en malas condiciones de salubridad, con el propósito de medir diversas características de algunas propiedades del agua.

- b) El *servicio comunitario*, al contrario que las prácticas de trabajo de campo focalizadas en los aprendizajes, busca incidir en algunos elementos de la realidad, por lo que existe una decisión intencionada de promover valores (solidaridad, igualdad, etc.) y desarrollar en los/as participantes actitudes de compromiso social, de participación ciudadana, etc.

Dicha acción puede resultar un servicio de alta calidad y/o una estrategia efectiva de educación en valores, pero, en general, ese aprendizaje discurre en paralelo con la formación académica sin enriquecerse mutuamente.

Siguiendo con el ejemplo del río, un grupo de estudiantes participan como voluntarios en una ONG u otro tipo de institución en un servicio encargado de la limpieza y reforestación de los alrededores del río. Dicha actividad se implementa durante el curso escolar.

- c) Las *iniciativas solidarias asistemáticas* están constituidas por actuaciones puntuales que se implementan desconectadas de los contenidos curriculares. Son asistemáticas porque no están planificadas intencionalmente, por lo que no garantizan una implicación real en el servicio, ni constituyen una fuente de adquisición de aprendizajes. En estas acciones la comunidad es el principal destinatario.

Un ejemplo que puede ilustrar este tipo de prácticas podría ser: la asistencia del alumnado a un acto organizado por una institución, para colaborar en la limpieza de los alrededores de un río.

- d) *Las acciones de ApS*, están caracterizadas por la planificación intencional de los contenidos formativos y las actividades que configuran el servicio que se va a implementar en la comunidad con el propósito de mejorar alguna dimensión de la misma. Dichos elementos estructurales conforman un *círculo virtuoso* (Figura 2), ya que, por una parte, los aprendizajes obtenidos en el proceso formativo mejoran la calidad del servicio y, por otra, la realización del servicio estimula la adquisición o producción de nuevos conocimientos para resolver adecuadamente la necesidad detectada (Batlle, 2013; Freire, 1983; Furco, 2011; Montes et al., 2011).



Figura 2. Círculo virtuoso.

Fuente: <http://fevadace.org/metodologia-de-aprendizaje-servicio-aps-en-terapia-ocupacional-cuando-aprender-haciendo-puede-generar-pequenos-espacios-de-cambio/>

En dichas acciones los participantes adoptan un rol protagónico en las distintas fases de realización del proyecto: diseño, implementación y evaluación.

Volviendo al ejemplo del río (Imagen 1), ahora el estudiantado o grupo en formación, junto con el/la maestro/a-profesor/a-educador/a, deciden investigar las causas de la contaminación del río, en el marco de distintas materias curriculares o formativas (biología, química, ciencias de la naturaleza, campaña de sensibilización, etc.), con la intencionalidad de diseñar posteriormente una campaña informativa dirigida a la población local para mostrar los hallazgos encontrados. Para la realización del proyecto cuentan con la colaboración de un grupo ecologista, profesionales del centro de salud y de una asociación de vecinos de la zona.



Imagen 1: Adolescentes de secundaria, en el ámbito de la asignatura de biología, analizan el agua de un arroyo y realizan tareas de sensibilización y limpieza del entorno.

Fuente: Blog de Roser Batlle, 2019. <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/experiencias/naturaleza-y-medio-ambiente/>

Las investigaciones realizadas en los últimos años, junto a la gran profusión de proyectos de ApS y su difusión en el ámbito internacional, ha posibilitado distinguir grandes campos de prácticas educativas experienciales, y los pasos necesarios (Figura 3) para favorecer el tránsito de estas hacia la formulación de un proyecto de ApS.

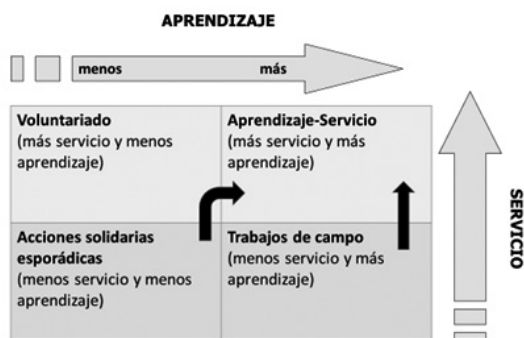


Figura 3. Las transiciones hacia el Aprendizaje-Servicio.

Fuente: Montes et al., 2011

Para hacer posible el cambio, se hace necesario el análisis de cada una de las prácticas y orientarlas intencionalmente hacia un equili-

brio entre los aprendizajes curriculares o formativos y las actividades que configuran el servicio a la comunidad.

También es necesario conocer y considerar el valor pedagógico de cada una de las dimensiones que articulan las prácticas de ApS.

1.3. Dimensiones que configuran los proyectos de Aprendizaje-Servicio

Un recorrido por la literatura publicada sobre ApS (Furco, 2003; Deley, 2016; Mayor, 2019; Puig et al., 2007; Rubio y Escofet, 2017) nos permite identificar las señas de identidad o dimensiones que configuran las prácticas implementadas. Las mismas, como se ha señalado anteriormente, se utilizan para establecer los contornos y las diferencias con otras prácticas educativas experienciales y métodos pedagógicos.

Siguiendo a Martín y Puig (2017), podemos agruparlas en tres categorías: básicas, pedagógicas y organizativas (Tabla 1). Las básicas se refieren al núcleo central de las experiencias de ApS. Las pedagógicas aluden a las dimensiones formativas que articulan las acciones educativas. Y, por último, las organizativas abordan los aspectos logísticos e institucionales del ApS.

Tabla 1. Dimensiones del ApS

Básicas	Necesidades: Carencias o dificultades que la realidad presenta y que, tras ser detectadas, se deciden llevar a cabo acciones encaminadas a mejorar la situación. Servicio: Conjunto de tareas que se implementan para mejorar las necesidades detectadas. Sentido del servicio: Apunta al impacto de la actividad realizada, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas. Aprendizaje: Adquisición de conocimientos, habilidades, conductas y valores que los y las participantes alcanzan en el devenir de la acción.
----------------	--

Pedagógicas	Participación: Intervención que llevan a cabo los implicados en una actividad con la intención de contribuir, junto con otros actores, a su diseño, aplicación y evaluación. Trabajo en grupo: Proceso de cooperación entre iguales que se orienta a la preparación y desarrollo de actividades que se realizan conjuntamente. Reflexión: Mecanismo de optimización del aprendizaje, basado en la consideración de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos. Celebración y reconocimiento: Conjunto de actividades orientadas a celebrar las vivencias compartidas, así como el trabajo realizado por los distintos participantes. Difusión: Acciones orientadas a visibilizar y poner en valor el proceso vivido. Evaluación: Proceso de obtención de información para conocer el desempeño de los y las participantes en el devenir del proyecto y ofrecerles un feedback que les ayude a mejorar.
Organizativas	Partenariado: Colaboración ente dos o más instituciones sociales independientes, orientadas a la realización conjunta del proyecto. Consolidación/Institucionalización: Proceso mediante el cual un centro educativo o una entidad social conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de Aprendizaje-Servicio.

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de Martín y Puig, 2017

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, y los resultados de distintas investigaciones realizadas (Deeley, 2016; Furco, 2003; Ministerio de la Nación de Argentina, 2012; Ruíz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019, Yorio y Feife, 2012), podemos considerar que las prácticas de ApS:

- Fortalecen la calidad educativa, porque para solucionar problemas concretos hay que saber más que para dar una lección, y porque en el terreno se aprenden conocimientos, se adquieren competencias y habilidades que no pueden encontrarse en los libros.
- Educan para la ciudadanía, porque no se agotan en el diagnóstico o la denuncia y avanzan en el diseño y ejecución de proyectos transformadores de la realidad.

- Son prácticas inclusivas, alientan el protagonismo, aún de aquellos con capacidades diversas o condiciones de máxima vulnerabilidad, porque contribuyen a superar la pasividad de la cultura clientelista al comprometerse activa y eficazmente en proyectos de desarrollo local.
- Permiten articular redes entre la escuela-universidad y las organizaciones de la comunidad, lo cual facilita la tarea de la escuela-comunidad y encuentra soluciones articuladas a problemas comunes.
- Cambian la visión social de los niños, jóvenes y comunidades, porque dejan de ser un problema o la esperanza del mañana al convertirse en activos protagonistas del presente.

Después de analizar las dimensiones o dinamismos que ayudan a identificar las acciones de ApS, nos vamos a focalizar en los criterios a tener en cuenta para valorar la calidad de estas.

1.4. La calidad en los proyectos de Aprendizaje-Servicio

Un buen proyecto de ApS permite, por un lado, mejorar la calidad de los aprendizajes, y por el otro, abre espacios para el protagonismo de las personas implicadas, la participación ciudadana y permite ofrecer aportes a la mejora de la calidad de vida de una comunidad, fortalecer las redes sociales y generar sinergias entre las escuelas, universidades, organizaciones de la sociedad civil e instituciones públicas al servicio del bien común.

Siguiendo a Montes et al., (2011), los criterios de calidad del proyecto se asocian con diversas variables:

- Duración y frecuencia del proyecto.
- Influencias positivas mensurables en la calidad de vida de la comunidad.
- Efectiva satisfacción de los y las destinatarios/as.
- Posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a medio y largo plazo, y no sólo de satisfacer necesidades urgentes por única vez.
- Constitución de redes interinstitucionales con organizaciones de la comunidad: entidades sociales, empresas e instituciones públicas.
- Sustentabilidad e institucionalización de las propuestas.

- Las actividades de servicio permiten poner en juego explícitamente los contenidos disciplinares, las competencias y los valores sustentados por el proyecto educativo de la institución, y la actividad solidaria y el diálogo entablado con la comunidad retroalimentan los conocimientos previos y suscitan nuevos aprendizajes, nuevas investigaciones y nuevos desarrollos personales y grupales.

El proyecto de ApS se enriquecerá y se volverá aún más sustentable si aprovecha la acción y la sinergia de otras instituciones que actúan en la comunidad, organizaciones sociales, organismos estatales, empresas... con las que se pueda efectuar acuerdos, convenios alianzas o redes. Sus logros fortalecerán el tejido social y la ciudadanía comprometida y el bien común.

Asimismo, el National Youth Leadership Council (2008) establece ocho criterios básicos que se han de considerar en las prácticas del ApS:

1. *Duración e intensidad*: el periodo mínimo para producir efectos notables se establece en un trimestre y se determina que a mayor duración, mayores efectos.
2. *Conexión con el currículum*: la práctica del ApS debe diseñarse de acuerdo con objetivos y aprendizajes curriculares.
3. *Creación de alianzas sociales*: la prestación del servicio debe establecer relaciones de reciprocidad con el entramado social, en colaboración con distintas asociaciones y organizaciones a fin de alcanzar un beneficio mutuo.
4. *Servicio útil, servicio significativo*: la implementación del ApS ha de satisfacer una necesidad social sentida, adaptando sus propuestas en función de los intereses del estudiantado y de los beneficiarios del servicio.
5. *Participación del estudiantado*: los y las discentes tienen que ser protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, liderando la planificación, implementación y evaluación de la experiencia. Para ello, se recomienda estimular la producción de ideas y la toma de decisiones de forma autónoma.
6. *Diversidad*: representa el elemento decisivo para identificar y comprender múltiples perspectivas sociales, al estimular el desarrollo de habilidades interpersonales y la resolución de conflictos.

7. *Supervisión del progreso*: la aplicación del servicio debe supervisarse de forma continua, de modo que se aborden las distintas dificultades y potencialidades que puedan emerger en el proceso.
8. *Reflexión crítica*: supone uno de los elementos básicos del ApS, por lo que ha de estar presente en todas las fases y conectar los conocimientos previos con los nuevos.

Los criterios de calidad señalados anteriormente son una hoja de ruta, un horizonte hacia el que caminar para que las prácticas de ApS cumplan los objetivos previstos; sin perder de vista que cada proyecto se configura en un escenario sociohistórico y educativo singular que marcará las posibilidades reales de cada acción y las experiencias vividas por cada uno/a de los/as participantes.

1.5. La experiencia como eje articulador de las prácticas de ApS

La única manera de prepararse para la vida en la sociedad es participar en ella

DEWEY, 1998: 15

Para Dewey (1998) la naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o gozamos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. La mera actividad no constituye experiencia. Es dispersiva, centrífuga. La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexiónada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella.

Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir o el gozar se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. (Dewey, 1998: 25)

Al respecto, McKeachie (1999), con base en la teoría de John Dewey, engloba en el modelo de aprendizaje experiencial aquellas experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales) que permiten al estudiantado: enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción, y reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas. En este amplio espectro, incluye al ApS, el trabajo cooperativo en comunidades, empresas y negocios, y la participación del estudiante en tareas auténticas de investigación (Imagen 2). A su vez, Díaz (2003) vincula las siguientes estrategias de enseñanza-aprendizaje con las perspectivas experiencial:

- Método de proyectos.
- Aprendizaje centrado en la solución de problemas reales y en el análisis de casos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje-Servicio.
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) cuando éstas constituyan verdaderas herramientas cognitivas.



Imagen 2: Alumnado de 6° de primaria, junto a su profesora y alumnado universitario, diseñan una guía electrónica sobre los distintos recursos (educativos, culturales, sanitarios, laborales, asociativos, etc.) que se pueden encontrar en el barrio.

Fuente: Domingo Mayor Paredes, 2016

En conclusión, para posibilitar el aprendizaje experiencial es necesario organizar ambientes de aprendizaje y actividades que incluyan oportunidades para adquirir competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), pero no como dimensiones aisladas de la actividad intelectual, sino como contribuciones al desarrollo de identidades fortalecidas en los estudiantes, como aprendices individuales y como participantes más eficaces en las prácticas sociales significativas de sus comunidades de aprendizaje: escuela-universidad y los distintos ámbitos de su vida social y profesional.

1.5.1. El modelo de aprendizaje experiencial de David Kolb

A partir de las ideas de Dewey se desarrollaron diversos modelos de aprendizaje experiencial. La mayoría son cíclicos y tienen cuatro fases básicas (Figura 4): la conceptualización de una experiencia o situación problema; una fase reflexiva, en la que el aprendiz realiza importantes aprendizajes con apoyo en dicha reflexión; y una de prueba, en la que los aprendizajes recién logrados se integran en el marco conceptual del alumno y pueden conducir a nuevos problemas o experiencias, y en este sentido, el proceso ocurre en realidad en espiral, pues al final se arriba a una reconstrucción del conocimiento (Díaz, 2006).

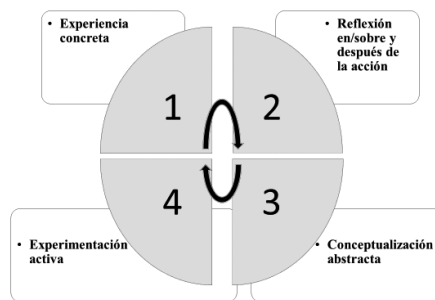


Figura 4. Ciclo del aprendizaje experiencia (Kolb, 1984).
Fuente: Díaz, 2006