

El Aprendizaje y servicio en educación secundaria

Service-Learning in Secondary Education

Pilar Folgueiras Bertomeu

Esther Luna González

Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

Gemma Puig Latorre

Global University Network for Innovation (GUNi).

Artículo recibido: 19/03/13; evaluado: 26/09/13 - 18/10/13; aceptado: 07/01/14

Resumen

El artículo presenta los resultados de un estudio descriptivo-comprensivo realizado con 50 estudiantes de secundaria sobre su satisfacción con respecto a su participación en proyectos de aprendizaje-servicio. Mediante la adaptación de un modelo de satisfacción se analizan 4 dimensiones clave: conocimiento e intencionalidad atribuida; valoración de la utilidad atribuida; valoración del proceso y proyección social. La principal técnica de análisis de información es el análisis de contenido, triangulando técnicas e informantes. El análisis realizado muestra un alto grado de satisfacción del alumnado participante y abre la discusión sobre aspectos clave de esta metodología: la reflexión, la evaluación y la participación.

Palabras clave: Aprendizaje y servicio; satisfacción; investigación cualitativa; educación secundaria

Abstract

The article presents the results of a descriptive comprehensive study conducted on 50 secondary students, which aims to analyze satisfaction student regarding their participation in service learning projects. A model of satisfaction is adapted with 4 key dimensions to analyse: knowledge and attributed intentionality; assessment of the attributed utility; assessment of process and outreach. The main technique of data analysis is the content analysis which is also triangulated through techniques and informants. The analysis presents a high grade of satisfaction of students participating and, above all, opens the discussion on key aspects of this methodology: reflection, evaluation and participation.

Keywords: Service learning; satisfaction; qualitative research; secondary education

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 64/2 – 15/03/2014

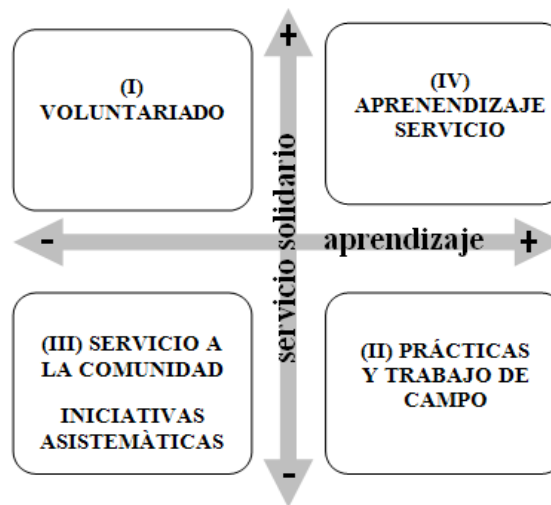
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

1. El aprendizaje y servicio en Europa y en educación secundaria

El APS constituye hoy una de las principales vías metodológicas para poner en práctica contenidos teóricos a la vez que promueve la solidaridad y la responsabilidad (Billig, Jesse y Root, 2006; Delp, Brown y Domenzain, 2005; Fielding, 2001; Folgueiras, Luna y Puig (2013); Morgan y Streb, 2003; Tapia, 2002). El APS fomenta el aprendizaje del alumnado a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario, permitiéndole involucrarse directamente con aquellos a quienes ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que, a menudo, es muy diferente a la que se vive en el aula.

FIGURA 1. Service-Learning Quadrants. Service-Learning 2000 Center, (1996).



Esta metodología implica la combinación de dos elementos clave: el *aprendizaje curricular* y el *servicio a la comunidad*. De hecho, la consideración de estos dos elementos, lleva a la Universidad de Stanford (Service-Learning 2000 Center, 1996) a presentar estos dos conceptos y la tensión entre ellos en “los cuadrantes del aprendizaje servicio”. (FIG. 1).

El contenido de esta figura es ampliamente utilizado en la bibliografía para diferenciar el APS de otras actividades similares con las que suele confundirse; voluntariado, trabajo de campo y actividades puntuales. El APS posibilita realizar proyectos donde el alumnado ocupa un papel relevante en todo el proceso: diagnóstico, formulación de un plan de acción, seguimiento y evaluación. El servicio es tan importante como los objetivos de aprendizaje y debe responder a necesidades sociales y estar acorde con los contenidos curriculares.

Partiendo de esta clarificación, hemos realizado una aproximación a Centros Europeos que promueven y/o ejecutan APS en la educación secundaria:

TABLA I.
Relación de Centros Europeos que trabajan, APS en Secundaria

Centro	Descripción
Aktive Bürgerschaft (Ciudadanía Activa) Munster, Alemania http://www.aktive-buergerschaft.de (1997)	Su principal finalidad es impulsar una ciudadanía activa y comprometida a nivel local. Esto lo hacen, entre otras cosas, a partir de: su participación en fundaciones, en organizaciones sin ánimo de lucro, en cooperativas de crédito y fomentando la participación ciudadana en la vida escolar a través del APS.
Freudenberg Stiftung, (Fundación Freudenberg) Weinheim, Alemania http://www.freudenbergstiftung.de/ (1984)	Se inicia con el propósito de promocionar y reconocer socialmente a las comunidades de inmigrantes, a partir del trabajo que realizan en los ámbitos de infancia y juventud. En el 2001 inician un proyecto piloto sobre APS para promover la democracia y el compromiso cívico en los jóvenes y al mismo tiempo llevar a la práctica otra manera de enseñar-aprender. Tras el éxito del proyecto piloto, en 2007 configuran una Red Alemana en APS.
Center for Frivilligt Social Arbejde (Centro de Trabajo Social Voluntario) Odense, Dinamarca http://www.frivillighed.dk (1992)	Se crea con el objetivo de apoyar y desarrollar el voluntariado social en Dinamarca. En 2009 inician el proyecto "Frivilling" propuesto y financiado por el gobierno. Este proyecto conecta IES con asociaciones locales. Posteriormente a su implementación, en 2010, reformulan el proyecto siguiendo la metodología de APS.
Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (Centro Promotor de Aprendizaje y Servicio) Catalunya, España www.aprenentatgeservei.org (2006)	Se define como un espacio generador de iniciativas y confluencia de acciones encaminadas a facilitar y reforzar los proyectos de APS. Su finalidad es promover el estudio, la difusión y el desarrollo de este tipo de proyectos en todos los niveles y ámbitos educativos en el contexto catalán.
Fundación Zerbikas (Fundación Aprendizaje y Servicio) Bilbao, España http://www.zerbikas.es (2008)	Su principal finalidad es generar conocimiento en torno al APS, así como promover, difundir y articular proyectos basados en esta metodología en todos los niveles y ámbitos educativos en el País Vasco.
MOVISIE Netherlands Centre for Social Development Utrecht, Holanda http://www.movisie.nl/115013/def/home/ (2007)	Este centro da apoyo a los proyectos de APS que realizan los centros de secundaria en Holanda. El proyecto piloto empezó en 2003 y actualmente disponen de una ley que regula y financia este tipo de proyectos.
Noi-orienturi (Nuevos Horizontes) Lupeni, Rumanía http://www.noi-orienturi.ro/	Tiene la misión de promover modelos de educación a través del desarrollo de habilidades para la vida entre los jóvenes. Realizan proyectos de APS dentro del programa IMPACT (Implicación, Motivación, Participación, Acción, Comunidad y Tiner –juventud en rumano-) que articula centros educativos y entidades locales.
Swiss Service-Learning Network Zurich, Suiza http://www.servicelarning.ch/fr/le_projet/ (2006)	Se inicia con la participación de 25 grupos en proyectos de APS. Los objetivos de la red son: mejorar el compromiso cívico y el sentido de la responsabilidad civil de los niños y jóvenes; dar a conocer a los centros educativos la metodología de APS; difundir el APS por Suiza y dar apoyo al profesorado interesado.

Las investigaciones que se recogen en la tabla II tienen como objeto de estudio el APS en educación secundaria en el contexto europeo, sin embargo, en la literatura consultada¹¹ encontramos investigaciones donde, sin ser el APS su objeto de estudio, tratan o proponen esta metodología; por ejemplo, 1) como propuesta para la Educación para la Ciudadanía (EpC) en Alemania o UK (Lawson, 2001 y Scheerens, 2009) o para la educación para la sostenibilidad (Granados, 2010), b) como estrategia para potenciar la participación política de los jóvenes en Bélgica (Quintelier, 2010) c) como una metodología interesante para potenciar el compromiso cívico (Torney-Purta y Klandl, 2002) o d) como una metodología adecuada para ser incluida en la formación del profesorado (McMillan, 2001).

Si bien, muchos son los proyectos que se realizan tanto desde estos centros como desde otros espacios, las *investigaciones sobre APS en secundaria a nivel europeo son escasas*. En concreto, entre 2001-2011, hemos encontrado las siguientes:

¹¹ Nos seguimos refiriendo a investigaciones realizadas en el contexto europeo y en el ámbito de secundaria.

TABLA II

Investigaciones sobre Aprendizaje y Servicio en Educación Secundaria en el contexto europeo (2001-2011)

Autores	Temática
De la Cerda (2011)	El objeto de estudio de esta investigación es la ayuda entre iguales, entendida como una modalidad educativa de prácticas de APS y de educación en valores.
O'Flaherty, Liddy, Tansey y Roche (2011)	Tiene como objetivo describir y analizar cuatro proyectos llevados a cabo en Irlanda. Entre sus resultados se destaca que los proyectos analizados ayudan a contribuir en los cambios sociales del país.
Graell (2010)	Investigación-acción sobre la implementación del proyecto de APS "Banc de Sang i Teixits de Catalunya". La finalidad del estudio es apuntar criterios, sistemas y etapas de trabajo para implementar el APS en entidades sociales no explícitamente educativas.
Luna (2010)	Diseño y evaluación de un programa que tiene como objetivo la realización de proyectos de APS con alumnado de bajo rendimiento escolar y alto absentismo de 3ºESO (Santa Coloma de Gramanet, Cataluña).
Higgins (2009)	Análisis del Proyecto Nobis sobre la adecuación de este Proyecto a los objetivos de APS. El proyecto Nobis tiene el objetivo de enseñar a los estudiantes de secundaria seis dimensiones del compromiso cívico.
Dull (2009)	Investigación evaluativa de un proyecto de APS en una escuela de secundaria en Serbia. El análisis sugiere formas en que el APS podría ser implementado en países similares, donde se hayan vivido conflictos bélicos.
Martínez-Odria (2005)	En la segunda parte de este estudio se conceptualiza el APS como propuesta válida para la incorporación de actividades de servicio en el currículo escolar; se analizan sus orígenes, su potencialidad educativa y su evolución como objeto de estudio científico.
Menezes (2003)	Análisis de experiencias participativas (entre ellas APS) en jóvenes de 14 años en 6 países (República Checa, Noruega, Portugal, Eslovenia, Suiza y Suecia).

No obstante, si bien el desarrollo de proyectos de APS es una realidad que está creciendo exponencialmente, sobre todo en los dos últimos años, también lo es que nos encontramos con pocas investigaciones que ayuden a profundizar o a entender o a mejorar tanto la metodología como los proyectos, de ahí la necesidad de realizar estudios empíricos sobre esta temática en nuestro contexto.

2. Objetivos de la investigación

La investigación que presentamos constituye un estudio descriptivo-comprensivo que persigue el siguiente objetivo general: Describir y analizar la satisfacción de alumnado de secundaria que participa en proyectos de APS.

Para abordar este *objetivo general*, partimos de un concepto multidimensional de *satisfacción* propuesto por Cabrera, Donoso, Aneas, Del Campo y Pi (2010) que incluye componentes objetivos y subjetivos. En base a su propuesta, la adaptamos a las características que definen la metodología de APS:

A) Componentes objetivos²

- *Características de los proyectos*: descripción del conjunto de acciones que conforman los proyectos.
- *Contexto educativo en el que se desarrollan*: las características de los ámbitos educativos constituyen un marco de referencia para el análisis de las respuestas.

Ambos aspectos nos ubican en un plano denominado objetivo por el carácter "externo" de la información recopilada que nos permite contextualizar los procesos posteriores de elaboración subjetiva.

² Los componentes objetivos nos sirven para contextualizar los proyectos y relacionar los resultados de cada una de las dimensiones de análisis con dicha contextualización.

B) Componentes subjetivos: atribución de significados

- *Conocimiento e intencionalidad atribuida*: grado de conocimiento del alumnado sobre lo que hacen y por qué lo hacen.
- *Valoración de la utilidad atribuida*: percepción sobre los aprendizajes y el servicio que realiza en el proyecto.
- *Valoración del proceso*: nivel de implicación, procesos de reflexión y evaluación, metodología y vínculos entre los y las participantes.
- *Proyección social: utilidad social de las acciones*.

A partir del *objetivo general* expuesto anteriormente y del modelo de satisfacción del que partimos, perseguimos los siguientes *objetivos específicos* de investigación:

- Describir y analizar el conocimiento sobre lo qué hacen y por qué lo hacen que tienen los estudiantes que participan en proyectos de APS.
- Describir y analizar la percepción que tiene el alumnado con respecto a los aprendizajes alcanzados y al servicio realizado.
- Describir y analizar la valoración que el alumnado hace del proceso llevado a cabo durante la aplicación de los proyectos de APS.
- Describir y analizar la proyección social que percibe el estudiantado con respecto a los proyectos de APS en los que ha participado.
- Dialogar con otros estudios sobre APS que desarrollen aspectos trabajados en alguno de los objetivos anteriores.
- Aportar orientaciones para la mejora de proyectos de APS a partir de los resultados obtenidos en los objetivos anteriores.

3. Metodología

La metodología es la propia de un estudio descriptivo-comprensivo, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas, que atienden a los diferentes objetivos específicos planteados en el apartado anterior.

3.1 Muestra/informantes

La muestra del estudio ha estado formada por 50 estudiantes que participan en proyectos de APS. En la selección de los proyectos hemos tenido en cuenta las aportaciones de Furco (2003). Este autor señala la falta de acuerdo sobre las características para considerar una práctica educativa como APS. Enfatiza esta confusión conceptual en la interpretación de resultados. Tapia (2002) plantea considerar los criterios que gozan de mayor consenso internacional para significar un servicio a la comunidad como APS. En base a ello, hemos elegido los siguientes requisitos de selección en los proyectos: 1/ que funcionen desde hace, como mínimo, tres años; 2/ que ofrezcan un servicio a la comunidad; 3/ que estén integrados en el currículum.

De los 50 estudiantes seleccionados de estos 2 proyectos, el 74% son chicas y el 26% son chicos; en cuanto a la distribución por cursos, el 54% cursa 3º de ESO y el 44% cursa 4º de ESO.³

3.2 Técnicas de recogida y análisis de la información

Las principales técnicas de recogida de información son: entrevista, grupo de discusión, dinámicas participativas, cuestionario y análisis documental. Realizamos triangulación de técnicas y de informantes. *Consideramos que ésta es una de las aportaciones del estudio realizado, ya que -como señala Furco (2007)- muchas de las investigaciones en APS se han basado, únicamente, en los autoinformes del alumnado.*

TABLA III
Relación técnicas-informantes

	Cuestionario	Dinámicas part.	Entrevistas	Análisis documental	Grupo de discusión
Alumnado	●	●		●	●
Profesorado			●		
Entidades			●		
Documentos del alumnado				●	

Tanto el cuestionario como la entrevista, fueron probados previamente a su aplicación. En concreto:

- En el caso del cuestionario, se realizó; 1) validación por jueces con personas expertas en la materia a fin de comprobar la adecuación de los indicadores a los objetivos y al modelo de satisfacción, 2) la fiabilidad interna del instrumento, para ello se calcularon –en algunas preguntas- los coeficientes de alpha de Cronbach (el cuestionario lo encontramos disponible en: www.ub.edu/gredi).
- En el caso de las entrevistas, se aplicaron 3 entrevistas y, a partir del análisis de la información, se modificó el contenido y la secuenciación de algunas de las preguntas.

³ El número total de profesorado participante es de 4 y de entidades participantes es de 12.

4. Resultados y discusión

En este apartado, recogemos los resultados y discusión de la investigación en base a los objetivos expuestos con anterioridad:

TABLA IV
Relación dimensiones y subdimensiones

Conocimiento e intencionalidad atribuida	Finalidad del proyecto Objetivos del proyecto Integración curricular Servicio a la comunidad
Valoración de la utilidad atribuida	Percepción de aprendizajes (1) conceptuales, (2) ciudadanos y (3) personales Servicio a la comunidad
Valoración del proceso	Metodología Implicación /participación Reflexión Relación estudiantes-profesorado-entidades Evaluación
Proyección social	Utilidad social de las acciones

Los *resultados* obtenidos a través de este estudio nos muestran que existe *un alto grado de satisfacción en el alumnado* participante. En concreto, a un 48% le ha gustado *mucho* hacer las actividades del proyecto y a un 30% *bastante*. También, un 92% *recomendaría a sus amigas y amigos participar en proyectos de APS*. Por último, aunque el porcentaje no es tan alto, cuando se les pregunta por su participación el próximo curso en proyectos similares a los que han realizado, un 47% responde *sí, por descontado* y un 16% *sí, pero no lo tengo claro*. Desde una perspectiva cualitativa, las valoraciones del alumnado son positivas, esto lo podemos ver en las propuestas que realizan, las cuales hemos clasificado en torno a dos temáticas:

- a) *Establecer más relaciones*. El alumnado manifiesta querer pasar más tiempo, sobre todo, con los niños y niñas de las escuelas para conocerlos más y tener más relaciones con ellos.
- b) *Ampliar el tiempo*. El alumnado solicita ampliar la franja horaria de los proyectos para poder hacer más actividades.

A continuación, presentamos el análisis del *grado de satisfacción del alumnado* a partir de las respuestas obtenidas en las dimensiones de análisis (Tabla IV).

Conocimiento e intencionalidad atribuida

El análisis de la información evidencia que el alumnado conoce los proyectos así como las actividades que los integran. No obstante, tanto el profesorado como el alumnado afirman que, al iniciar el proyecto, se encontraban algo desconcertados en torno a los objetivos y a la finalidad del mismo. El propio proceso de participación ha generado un alto grado de conocimiento sobre lo que hacen y el por qué. Este proceso les ha permitido, en muchos casos, pasar de una participación simple, formar parte de un proceso, a una participación proyectiva, sentir como propio el proyecto y participar en los diferentes momentos (Trilla y Novella, 2001).

Muchos de los estudiantes reconocen que el proyecto está integrado en el currículum, además identifican estas relaciones. La conciencia sobre esta vinculación es, en parte, a la intencionalidad estratégica de aprendizaje que tienen los proyectos de APS.

En relación al *servicio*, podemos decir que el alumnado, en general, conoce las funciones sociales y educativas de las entidades, asociaciones, etc. que visitan, hacen reflexiones del tipo:

“En la asociación que yo fui, trabajan en el tema de la mujer y las ayudan cuando tienen problemas; por ejemplo, ayudaban a una mujer que tiene una hija y que tiene miedo de volver a su casa porque no se lleva bien con su marido (...) También hacen charlas y reuniones para las mujeres y para toda la gente... Esto no lo habíamos trabajado nunca, a veces ves anuncios en la tele sobre el maltrato pero tampoco te paras a pensar que esto pasa y tampoco crees que haya en tu barrio una asociación que trabaje esto” (Estudiante, grupo de discusión).

Este grado de conocimiento también se plasma cuando se les pregunta si participarían el próximo curso en entidades, asociaciones, etc., sólo el 12% responde que *no lo haría porque no las conoce*. Conocimiento con el que, según el profesorado, no contaba antes de iniciar los proyectos.

El profesorado trabaja para que el alumnado comprenda sus experiencias de servicio. Esta comprensión es un elemento de *satisfacción* entre el alumnado que valora muy positivamente los servicios realizados y, del análisis de sus reflexiones, extraemos que le atribuyen diferentes utilidades como a) aprender de manera diferente; b) ayudar/contribuir; c) conocer y valorar otras realidades.

Utilidad atribuida

El alumnado apunta diferentes aspectos; algunos encuentran un sentido más “académico” (*aprendizaje de contenidos*); y otros identifican un sentido más personal y social (*aprendizajes personales y ciudadanos*):

Aprendizajes de contenidos, el alumnado percibe que los proyectos han ayudado a entender diferentes contenidos vinculados a los DDHH o a la Historia:

“Diferentes posturas. La historia de la guerra mundial, quizás te la explica un profesor y no le escuchas. Pero con un abuelo, aprendes y te lo sabes. Le escuchas más... es otra manera de aprender y ellos han vivido más cosas porque son más mayores.” (Estudiante, dinámica).

El profesorado también percibe que los estudiantes aprenden. Además, aseguran que esto les *satisface*:

“El alumnado aprende mucho más sobre los DDHH, y esto les gusta a ellos y, por supuesto, a nosotros... Es una manera de aprender diferente pero más real con el momento social y educativo en el que estamos” (Profesor, entrevista).

Aprendizajes personales, tanto por parte del profesorado como del alumnado, podemos decir que el desarrollo de los proyectos ha conseguido que el alumnado gane en autoestima y confianza. No en vano, una de las funciones educativas de la participación es la adquisición de competencias personales y sociales que ayudan a incrementar la autoestima y la confianza en uno mismo (Bisquerra y Pérez, 2007 y Folgueiras, 2009).

“Que estos niños vean que tienen capacidades y que aunque los estudios les cueste, que vean que pueden hacer cosas, y esto también ayuda a su autoestima (...) entran algo más contentos, porque ahora se sienten más importantes.” (Profesor, entrevista).

También, dentro de esta tipología de aprendizajes destacan algunos cambios muy significativos que algunos alumnos han experimentado. Por ejemplo, tres estudiantes que han pasado de ser los “malos” de clase a ser motores de los proyectos:

“Algunos de los y las estudiantes que son más movidos, que no se comportan bien en el aula, han pasado a ser líderes del proyecto y han experimentado cambios muy significativos tanto en los contenidos que han aprendido como en su comportamiento.” (Entrevista profesor).

La autoeficacia, el respeto a la diversidad, las habilidades de colaboración, la evitación de conductas de riesgo y la resiliencia son – junto a la confianza en uno mismo y la autoestima- las áreas donde se han encontrado resultados fuertemente relacionados con el APS (Billig, 2000).

Aprendizajes ciudadanos como habilidades sociales, habilidades comunicativas, respeto, toma de conciencia de situaciones sociales, etc.:

“Hemos aprendido a darnos cuenta que los Derechos Humanos se han de respetar. Es importante respetar a personas de otros sitios. No importa de donde sean porque además todos tenemos derecho a vivir y a estar bien.” (Estudiante, grupo de discusión).

A partir de los comentarios, se observa la intencionalidad pedagógica a la que hacen referencia Furco (2003) y Tapia (2002) sobre el logro de los objetivos curriculares que se persiguen con los proyectos de APS.

Relacionado con la adquisición de aprendizajes, un elemento clave ha sido la reciprocidad. Si bien, en un principio, el alumnado no percibe un intercambio, a medida que pasa el tiempo empiezan a sentir que la experiencia también les aporta y esto les satisface:

“En un principio, y como siempre pasa en esta clase de actividades, nos pensamos que teníamos muchas cosas para dar a estos colectivos y nos preparamos de verdad. Pero en el mismo momento de hacer la actividad y en las reflexiones posteriores nos dimos cuenta que habíamos recibido mucho más: sonrisas, miradas y como una ampliación del nivel de comprensión del mundo...” (Estudiante, documento escrito “revista de la escuela”).

Finalmente, cabe destacar la existencia de numerosos estudios que muestran un impacto positivo en los efectos académicos del alumnado que se reflejan, por ejemplo, con unas calificaciones más altas (Laird y Black 2002 y Kraft y Wheeler 2003, citado en RMC Research Corporation 2007). También, en las encuestas realizadas a profesorado de secundaria de Wisconsin (Kirkham 2001, citado en RMC Research Corporation 2007) vemos que el 98% que ofrece proyectos de APS, afirma que los estudiantes aprendieron más de lo que lo hubieran hecho a través de la instrucción regular. Casi la mitad (46,4%) afirma que las calificaciones de los estudiantes mejoran y el 36% identifica que el absentismo escolar disminuye. Furco (2007) señala que el rendimiento académico mejora en tanto que los proyectos de APS favorecen la autoestima, el empoderamiento, la conducta prosocial, la motivación y el compromiso, entendidos como los factores mediadores. En nuestro estudio, el 25% del alumnado señala que les ha servido *mucho* para sacar más buenas notas y el 38% *bastante*.

En el análisis de las mejores prácticas en EpC, Osler y Starky (2005) señalan que el uso de metodologías que requieren el aprendizaje activo del alumnado, especialmente aquellas que le ofrecen la

oportunidad para trabajar en proyectos sociales, políticos, etc., están asociadas al logro de objetivos académicos.

Asimismo, encontramos como los estudiantes dan sentido a los proyectos mediante el reconocimiento de realizar un servicio a la comunidad:

“Ayudamos a los recién llegados de otros países a que conozcan el barrio y como funciona todo para que se sientan bien en el barrio.” (Estudiante, dinámica).

De acuerdo con Tapia (2002) los aprendizajes logrados no serían posibles sin la planificación de un servicio que contribuya a profundizar y aplicar lo que se ha aprendido.

Valoración del proceso

La *satisfacción* que demuestra el alumnado también viene dada por la metodología que utilizan. En concreto, al 46% les ha gustado *mucho* y al 33% *bastante*.

El alumnado destaca que les ha *satisfecho* especialmente salir de las aulas y participar en entidades y escuelas, así como hacer presentaciones en las escuelas, explicar cuentos, etc. y relacionarse con los abuelos, los niños, etc.

“Fue una experiencia que me sirvió para compartir, observar, aprender y experimentar con otras culturas. Creo que todo el mundo que hizo esta actividad salió con un gran recuerdo y con una gran sonrisa.” (Estudiante, documento escrito “revista de la escuela”).

El alumnado afirma que este tipo de proyectos ayuda a crearles sentido porque ofrecen la posibilidad de tener un aprendizaje basado en la interacción, en las demandas y en las necesidades de las propias personas, superando, así, la pérdida de sentido que una parte del alumnado está teniendo hoy en día en los centros educativos.

El alumnado también se siente *satisfecho* por la alta motivación e implicación del profesorado. El 58% la valora *mucho* y el 24% *bastante*. Asimismo, más de la mitad (22% *mucho* y 30% *bastante*) considera que el proyecto le ha servido para mejorar la confianza y la relación con el profesorado⁴.

“Me han gustado las relaciones con el profesor. Ahora hablamos más y mejor, el director siempre nos pregunta por el proyecto (...). Sí, sí, a mí me pasa lo mismo, tenemos cosas de las que hablar... pasan cosas diferentes y esto hace que todos nos interesemos mucho más por lo que aprendemos.” (Estudiante, grupo de discusión).

Las relaciones que el profesorado establece con el alumnado a partir de la participación en los proyectos son un elemento de *satisfacción* para el profesorado que, además, es consciente que la buena relación es básica para establecer vínculos afectivos y orientar, motivar y apoyar el proceso educativo. A su vez, el profesorado tiene la oportunidad de aprender de la práctica contribuyendo a su formación permanente (Domínguez y Blázquez, 1999).

La *satisfacción* del profesorado repercute positivamente en la *satisfacción* del alumnado.

⁴ Estos mismos resultados –con alumnado universitario– se obtienen en la investigación realizada por Folgueiras y Vivot (2009).

"(...) para mí, ha sido mejor este año que el anterior. Este año he podido trabajar más con técnicas cooperativas. Me ha supuesto replantearme cosas de la manera de enseñar, a reconducir mi manera de dar clase... Pese al trabajo que ha supuesto, para mí ha sido muy satisfactorio, (...) niños que eran muy "pasoillas" han cambiado significativamente, además lo ves porque te lo dicen y ahora tengo mejor relación con ellos y eso ayuda en el proceso de aprendizaje." (Profesor, entrevista).

"Es una pasada cómo los profesores se implican y cómo creen en el proyecto. La actitud del profesorado es acogedora, positiva. Yo a veces he trabajado con otros institutos y no tiene nada que ver." (Entidad, entrevista).

El alumnado también valora la participación de las entidades y escuelas; en concreto, el 52% lo valora *mucho* y el 31% *bastante*. Además, también señala que a las entidades les interesan los proyectos que están desarrollando; el 48% señala *mucho* y el 36% *bastante*. El hecho de reconocer que las entidades son necesarias para el proyecto puede implicar, también, que han entendido la metodología del APS.

En cuanto a la implicación/participación del alumnado, la gran mayoría, de alguna forma u otra, participa de la planificación e implementación del proceso, lo cual ayuda a crear un clima generador de expresión de ideas; promueve la adquisición de conocimientos y habilidades y les implica en la evaluación de la experiencia. El alumnado se siente *satisfecho* con este protagonismo que, si bien no está siempre desde el inicio, se va desarrollando a medida que avanza el proyecto.

"El nivel de participación del alumnado es muy elevado. Les planteas de quedar fuera del horario escolar y están muy motivados, sin ningún problema, lo ponen fácil. (...) Hacen esfuerzos para venir." (Entidad, entrevista).

El alumnado considera la propia participación clave para que los proyectos funcionen. En concreto, el 60% señala que es *muy importante* y el 26% *bastante importante*. Además, el 44% de los encuestados responden *he participado y me he implicado mucho*, el 18% *he participado bastante pero podría haber hecho algo más* y el 12% *creo que mi participación ha estado suficiente*. Desde esta perspectiva, cabe señalar que algunos estudios remarcan que los proyectos de APS aumentan la participación del alumnado en la escuela (Billig y Meyer, 2002 y Billig, Meyer y Hofschire, 2003 citado en RMC Research Corporation 2007). En nuestra investigación, el 44% de los encuestados señalan que les ha servido *mucho* para tener una actitud más participativa en el centro y al 30% les ha servido *bastante*.

La *reflexión* es otro aspecto que se desprende del análisis de la valoración del proceso. Desde los mismos proyectos se realizan actividades que promueven el análisis de uno mismo con lo que está haciendo y su relación con la comunidad. Esto se refleja en evidencias verbales (dinámicas de grupo), en formato gráfico (fotografías), artístico (murales) y escrito (reflexiones personales).

Una parte del alumnado valora la importancia de la reflexión en las actividades que hacen. En concreto un 44% *mucho* y un 32% *bastante*. Además, valora el papel que ha tenido el profesorado para promover la *reflexión* sobre las actividades que hacen; el 42% *mucho* y el 34% *bastante*. De nuevo, se puede inferir el rol del profesorado como elemento que ha podido condicionar el nivel de *satisfacción* del alumnado.

Sobre la *evaluación*, al 38% del alumnado ha gustado *mucho* la manera de evaluar y al 46% *bastante*. Esto está relacionado con la utilización puntual de la "coevaluación".

“También está bien que entre nosotros nos poníamos notas. Decíamos como lo habíamos hecho. A veces, nos entraba la risa o no nos atrevíamos o éramos duros con nuestros compañeros porque es algo que no hacemos. Bueno, hacemos pero no de verdad. Con este proyecto sí que lo hicimos.” (Grupo discusión, alumnado).

Los proyectos de APS son una oportunidad para atrevernos a desarrollar nuevos sistemas de evaluación, donde el “poder de la evaluación” sea compartido, reconociendo la capacidad del alumnado para llegar a ser responsable de su propio aprendizaje. Se trataría de fomentar una evaluación formadora que tiene su origen en el alumnado y se basa en el autoaprendizaje, en lugar de la evaluación formativa que sigue buscando informar al docente y al alumnado sobre los avances del aprendizaje (Cabrera, 2011).

Proyección social

Pese a no disponer datos sobre la inserción en asociaciones, entidades, etc. del estudiantado que ha participado este año en los proyectos, sí que el 40% del alumnado encuestado señala que *participaría en una asociación cuando acabe el proyecto* y el 58% responden que *no lo haría*.

Este aspecto también indica un nivel alto de *satisfacción* entre el 40% del alumnado que sí que lo haría. Sus motivos se organizan en torno a tres temáticas a) para ayudar; b) para sentirse bien; c) para conocer y aprender.

También, el estudio realizado por Wells y Grabert (2004) sobre APS como una estrategia pedagógica eficaz, concluye que las interacciones con los y las compañeras de clase y las conversaciones entre el alumnado y el profesorado sobre los proyectos de APS evidencian un mayor interés hacia el compromiso cívico en la comunidad, en sus entidades y organizaciones.

Del mismo modo, la participación activa es una vía para prevenir o resolver conflictos (Folgueiras, 2008), concretamente Campbell (2000) afirma que la participación de jóvenes en APS puede ser una fuente importante de capital social que, a su vez, puede conducir a una probabilidad más alta de ser voluntarios cuando sean adultos y participar en política.

5. Conclusiones, propuestas y prospectiva

A partir del análisis realizado presentamos a) las principales conclusiones sobre *satisfacción* y propuestas b) la prospectiva de la investigación realizada

a) A modo de conclusiones sobre *satisfacción* y propuestas destacamos:

- El alumnado se siente especialmente *satisfecho* por haber participado en entidades y escuelas, podemos decir que la metodología que se utiliza en los proyectos de APS les gusta. Evidentemente, este aspecto está unido a la relación generada entre profesorado, estudiantes y entidades y al hecho de que ha existido una reciprocidad entre todos los implicados. Entre otros, Kolenko, Porter, Wheatley y Colby (1996) y Godfrey, Illes y Berry (2005) exponen que los proyectos de APS deben basarse en la reciprocidad; ya que si constan de un solo sentido, es bastante probable que el alumnado no aprenda sobre las realidades educativas y sociales y, por tanto, el aprendizaje no será tan completo ni el proceso tan satisfactorio. Otros de los elementos que han causado una mayor *satisfacción* y que los hemos seleccionado por el

número de veces que aparecen en el cuestionario y por las argumentaciones que dan sobre ellos durante la recogida de datos cualitativa han sido: *las actividades realizadas y la posibilidad de ayudar/colaborar*.

- La reflexión como un elemento clave.
- En los proyectos de APS los procesos de reflexión han de implicar, siempre, la interacción entre emoción y cognición (Felten, Gilchrist y Darby, 2006). Abriendo la puerta a la emoción no estamos sugiriendo que se debe poner la emoción en el proceso de reflexión, dado que esta siempre ha estado y siempre estará, ni animando a utilizar la reflexión simplemente preguntando al alumnado “¿cómo se siente?”, sino que sugerimos que el profesorado de manera explícita debe considerar el papel que las emociones pueden ejercer en todo proceso reflexivo de aprendizaje. Esta consideración es particularmente importante en APS, porque a menudo los estudiantes se colocan ante situaciones desafiantes y nuevas dentro de la comunidad, y se generan emociones de todo tipo. Si las visibilizamos y reflexionamos sobre ellas, vinculándolas con los aspectos cognitivos, es probable que el aprendizaje sea más significativo:

“Cuando he entrado en la escuela x he notado como el corazón se me encogía, pero cuando hemos empezado a hablar con los niños me he sentido cómoda, alegre...un sentimiento extraño. Aquellos niños en 2 horas me han robado el corazón, sin buscar nada a cambio, sólo con la intención de hacernos felices.” (Estudiante, dinámica).

- La participación de las familias en los proyectos de APS. Si bien la participación de los familiares no es suficientemente amplia y diversa en las escuelas de primaria, la situación empeora cuando nos centramos en la etapa educativa de secundaria. Alguacil y Pañellas (2008) nos indican que el nivel de participación de las familias en las AMPAS es del 7,2%. En este mismo estudio, se propone realizar actividades que vinculen familias, entorno e IES. Consideramos que los proyectos de APS podrían ser una posibilidad para incrementar la participación de las familias, a la vez que podría ayudar a implicar más al alumnado. Para ello, sería conveniente su participación, ya, en la primera y segunda etapa⁵⁵ de los proyectos.
 - Realizar proyectos de APS en carreras como Formación de Profesorado, Pedagogía, etc. donde el servicio se dé en una escuela, IES, etc. De esta manera, el alumnado en formación tendría una mayor experiencia en su campo profesional y podría promocionar este tipo de proyectos cuando ejerciera su profesión, a la vez que se fomentan valores como la empatía, la solidaridad y se presta un servicio solidario a la comunidad (Lakes y Jones, 2008; Nandan y Scott, 2011 y Blum y De la Piedra, 2010).
- b) En cuanto a la continuación de la investigación realizada se podría seguir indagando en los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los motivos que señala el alumnado en la obtención de mejores calificaciones?; ¿Qué razones han llevado a algunos y algunas estudiantes a participar menos? ¿Cuál es la comprensión profunda del alumnado de cada uno de los elementos que configura el modelo de *satisfacción* utilizado?

⁵ El número de etapas establecidas en los proyectos de APS varía según los autores. En este trabajo nos centramos Luna (2010).

Referencias bibliográficas

- Alguacil, M. y Pañellas, M. (2008). Estudio de la relación escuela-familia en niños adoptados y bases para un programa de intervención educativa conjunto familia-escuela-redes sociales. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación. Los retos del futuro*, (pp. 1371-1381). Oviedo: Universidad de Oviedo y la Asociación Asturiana y Nacional de Psicología y Educación.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- Billig, S., Jesse, D. y Root, S. (2006). *The impact of service-learning on high school students' civic engagement*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Blum, D. y De La Piedra, M. T. (2010). Counter-storytelling through service-learning: Future teachers of immigrant students in Texas and California re-tell the "Self" and the "Other." *International Journal of Progressive Education*, 6(2), 6-26.
- Cabrera, F. (2011). Evaluación y ciudadanía. Atendiendo a la diversidad: Evaluación participativa autogestionada. En A. Pantoja, M. Zwierewicz y R. Moraes (Coords.), *Diversidad y adversidad en Educación* (pp. 247-255). Jaén: Joxman.
- Cabrera, F., Donoso, T., Aneas, A., Del Campo, J. y Pi, A. (2010). Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: propuesta de un modelo de análisis. *Revista de educación*, 351, 311-336.
- Campbell, D. (2000). Social capital and service learning. *Political Science and Politics*, 33(3), 641-645.
- De La Cerda, M. (2011). *L'ajuda entre iguals. Anàlisi d'una modalitat de pràctiques d'aprenentatge servei*. Memoria para optar al título de Doctora. Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Delp, L., Brown, M. y Domenzain, A. (2005). Fostering youth leadership to address workplace and community environmental health issues: a university-school-community partnership. *Health Promotion Practice*, 6(3), 270-285.
- Domínguez, M. C. y Blázquez, F. (1999). Focos conceptuales para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Educación XX1*, 2, 155-182.
- Dull, L. J. (2009). Some people don't deserve help': service learning in Serbia. *Intercultural Education*, 20(1), 51-60.
- Felten, P., Gilchrist, L. y Darby, A. (2006). Emotion and Learning: Feeling our Way Toward a New Theory of Reflection in Service-Learning. *Spring*, 38-46.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Folgueiras, P. (2008). La participación en sociedades multiculturales. Elaboración y evaluación de un programa de participación activa. *RELIEVE*, 14, 2.
- Folgueiras, P. (2009). *Ciudadanas del mundo. La participación de mujeres en sociedades multiculturales*. Madrid: Síntesis.
- Folgueiras, P. (2011). *Projecte d'estudi sobre l'avaluació de l'impacte (grau de satisfacció i xarxa territorial) dels projectes d'aprenentatge-servei*. Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado el 23 Octubre de 2012, de <http://www.ub.edu/aps/recerca/index.html>
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Estudio diagnóstico-comprensivo sobre el grado de *satisfacción* de estudiantes universitarios que participan en proyectos de Aprendizaje y Servicio. *Revista de educación*.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S. H. Billig (Ed.), *Studying Service-Learning* (pp. 13-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishing Company.
- Furco, A. (2007). *Growing to Greatness*. St. Paul, MN: National Youth Leadership Council.
- Godfrey, P. C., Illes, L. M. y Berry, G. R. (2005). Creating Breadth in Business Education Through Service-Learning. *Academy of Management Learning Education*, 4(3), 309-323.
- Graell, M. (2010). *Donació de sang i educació per a la ciutadania: una experiència d'aprenentatge servei*. Memoria para optar al título de Doctora. Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Granados, J. (2010). *La Educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la geografía. Un estudio de caso*. Memoria para optar al título de Doctor. Geografía, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

- Higgins, C. (2009). *A critical evaluation of the Nobis project – a creative process approach to service-learning and global citizenship education*. Memoria para optar al título de Doctor. Department of Theology and Religion, University of Birmingham, Birmingham, United Kingdom.
- Kolenko, T. A., Porter, G., Wheatley, W. y Colby, M. (1996). A critique of service learning projects in management education: Pedagogical foundations, barriers, and guidelines. *Journal of Business Ethics*, 15(1), 133-142.
- Lake, V. y Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teacher and Teacher Education*, 24, 2146-2156.
- Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *Curriculum Journal*, 12(2), 163-178.
- Luna, E. (2010). *Del Centro Educativo a la Comunidad: un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Memoria para optar al título de Doctora. Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Martínez-Odría, A. (2005). *Service-learning o aprendizaje-servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Memoria para optar al título de Doctora, Educación, Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in Higher Education*, 16(5), 553-564.
- Menezes, I. (2003). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3), 430-445.
- Morgan, W. y Streb, M. (2003). First do no harm: The importance of Student Ownership in Service-Learning. *Metropolitan State Universities*, 14(3), 36-52.
- Nandan, M. y Scott, P. (2011). Service Learning and Community-Based Partnerships: A Model for Teaching Macro Practice Social Work. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(8), 26-38.
- Osler, A. y Starky, H. (2005). *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- O'Flaherty, J., Liddy, M., Tansey, L. y Roche, C. (2011). Educating Engaged Citizens: Four Projects from Ireland. *Education & Training*, 53(4), 267-283.
- Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), 137-154.
- RMC Research Corporation. (2007). Impacts of service-learning on participating k-12 students. *Learn and Serve America*. Recuperado el 23 Febrero de 2012, de http://servicelearning.org/resources/fact_sheets/k-12_facts/impacts/index.php
- Scheerens, J. (Ed.). (2009). *Informal learning of active citizenship at school an international comparative study in seven European countries*. Enschede, Netherlands: Springer.
- Service-Learning 2000 Center. (1996). *Service-Learning Quadrants*. 1996. California: Stanford University.
- Tapia, M. N. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires: Clayss.
- Torney-Purta, J. y Richardson, W. K. (2002). *Sources of civic behavior and knowledge: School related experiences and organizational membership among adolescents in a 28-country comparative study*. Workshop presented in Citizenship on Trial: Interdisciplinary Perspectives on Political Socialization of Adolescents, McGill University, Montreal, Canada.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.