

¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? How to evaluate service learning projects?

Josep M. Puig Rovira¹

Xus Martín García²

Laura Rubio Serrano³

¹Facultad de Educación (Universidad de Barcelona), email: joseppuig@ub.edu

²Facultad de Educación (Universidad de Barcelona), email: xusmartin@ub.edu

³Facultad de Educación (Universidad de Barcelona), email: lrubio@ub.edu

Autor para correspondencia: joseppuig@ub.edu

Resumen: El objetivo central de este artículo es presentar un instrumento para autoevaluar y mejorar las experiencias de aprendizaje servicio. Tras definir qué entendemos por aprendizaje servicio, ver algunos ejemplos y repasar los motivos que lo convierten en una propuesta pedagógica de alto valor, se presenta la arquitectura de una rúbrica pensada para facilitar la evaluación de las experiencias de aprendizaje servicio. Se describen sus dinamismos y los niveles de madurez de cada uno de ellos. El escrito termina proponiendo los principales pasos a recorrer para convertir la aplicación de la rúbrica en una oportunidad de reflexión y de mejora de las experiencias de aprendizaje servicio que llevan a cabo los equipos docentes.

Palabras clave: aprendizaje servicio, rúbrica de evaluación, servicio a la comunidad, ciudadanía, educación en valores, aprendizaje significativo.

Abstract: The main aim of this article is to present an instrument for the self-assessment and enhancement of service learning experiences. After defining what we understand by service learning, examining a few examples and reviewing the reasons that make it a high-value pedagogical proposal, we present a rubric designed to facilitate assessment of the service-learning experiences. The instrument describes the dimensions and levels of development of each experience. The article concludes by proposing the main steps to be taken to convert application of the rubric into an opportunity for reflection on and improvement of the service learning experiences carried out by the teaching teams.

Key words: service learning, assessment rubric, service to the community, citizenship, values education, meaningful learning.

Recepción: 10 de mayo de 2017

Aceptación: 13 junio de 2017

Forma de citar: Puig, J., Xus Martín y Laura Rubio, (2017), “¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?”. Voces de la Educación, 2 (2), pp.122-132.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?

Aproximación al aprendizaje servicio

En el aprendizaje servicio se unen dos elementos conocidos para crear una propuesta pedagógica nueva. Es una metodología compuesta por dos caras en íntima relación: el aprendizaje y el servicio a la comunidad. El aprendizaje servicio no es tan solo una estrategia de aprendizaje para que los alumnos adquieran más y mejores conocimientos, aunque obviamente se trata de que mejoren sus aprendizajes. Tampoco es únicamente un conjunto de tareas de voluntariado para sensibilizar al alumnado y darles la oportunidad de contribuir al bien común, aunque por supuesto es una buena idea incorporar la ayuda a la comunidad como dinamismo formativo. El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006). Una metodología que al unir aprendizaje y servicio transforma y añade valor a ambos, y crea incluso nuevos e inesperados efectos positivos. Sobre un tema de relieve, el alumnado estudia, investiga, recibe lecciones y, en definitiva, adquiere conocimientos curriculares. Y a su vez, sobre esta misma temática, proyecta una actividad de servicio a la comunidad, usa lo que ha aprendido, se organiza para realizarla, la llevan a cabo, y obtiene experiencia, conocimientos y nuevos interrogantes que a su vez podrá investigar de nuevo en clase. Es decir, los alumnos participan en tanto que ciudadanos en la vida de su comunidad y aprenden en tanto que alumnos sobre todo ello en la escuela y durante el mismo servicio.

Una buena manera de completar esta aproximación es ofrecer algunos ejemplos que la aclaren y muestren la variedad de experiencias que se pueden realizar. Cuando algunos institutos de una población y una asociación interesada en la historia local montan un sistema de recuperación de la memoria histórica a través de la narración oral que las personas mayores dirigen a la pareja de alumnos reporteros, están creando una actividad con múltiples objetivos: conocer una época histórica de la ciudad, relacionar jóvenes y ancianos, responsabilizar a los alumnos en una tarea cívica de recuperación del pasado que luego se mostrará al conjunto de la población y, sin duda, en este caso aprender historia y sociales. Cuando los alumnos de tecnología de un centro educativo se ponen en contacto con diversas asociaciones de su ciudad para ofrecerles la posibilidad de diseñar sus páginas web, están aplicando y desarrollando sus conocimientos de informática, se informarán a fondo sobre los objetivos y las ofertas que realizan las entidades, se relacionan con personas que les mostraran realidades que no conocían, se sentirán útiles y estarán orgullosos de su trabajo. Cuando un Banco de Sangre monta un sistema de colaboración con las instituciones educativas para proporcionar formación científica sobre los temas que le son propios y a la vez pide colaboración a los jóvenes para dinamizar una campaña de donación de sangre en su barrio, está contribuyendo a que tomen conciencia de una necesidad no siempre visible y les da oportunidad de ejercer una acción cívica de solidaridad. Cuando un centro de primaria tiene montado un sistema de ayuda entre iguales en el cual los mayores repasan la lectura y el cálculo a los más pequeños, están proporcionando la oportunidad de sentirse útiles, de repasar esas destreza al enseñarlas, de establecer lazos entre los alumnos de diferentes edades y, además, están facilitando el aprendizaje a sus compañeros. Como en los otros ejemplos, sirven a su comunidad más cercana, aumentan su autoestima, ejercen la responsabilidad y mejoran las destrezas que enseñan. Hasta aquí algunos ejemplos de aprendizaje servicio de entre los muchos que puede ofrecer una metodología pedagógica tan versátil (Martín y Rubio, 2010).

¿Por qué motivos impulsar el aprendizaje servicio?

Para justificar la conveniencia de implantar o mantener una práctica pedagógica se suelen aplicar tres tipos de procedimientos, a veces utilizándolos complementariamente y a veces basándose sólo en alguno de ellos. Decimos que una actividad pedagógica vale la pena si cumple alguno de los criterios siguientes: la evaluación de los resultados es positiva, el proceso de desarrollo es una experiencia rica para sus protagonistas y, por último, la actividad se inspira en principios que valoramos positivamente. La implantación del aprendizaje servicio debe justificarse con los tres tipos de criterio, pero ahora nos basaremos exclusivamente en el último: la coherencia con principios filosóficos o pedagógicos a los que damos prioridad. En concreto, creemos que detrás del aprendizaje servicio hay una forma de entender la ciudadanía, una concepción del aprendizaje y una aproximación a la educación en valores.

El aprendizaje servicio se fundamenta en una forma de entender la ciudadanía que va más allá de las posiciones liberales que la basan en el reconocimiento por parte del estado de derechos individuales –aun valorando su importancia–, pero el aprendizaje servicio tampoco entiende la ciudadanía como la adhesión a un conjunto de ideas y normas que configuran una forma de vida compartida que llena gran parte del espacio público y privado. Además del reconocimiento de los derechos individuales y del acuerdo sobre un mínimo de normas comunes, creemos que la ciudadanía en una sociedad democrática debe entenderse como la participación informada, responsable, activa y en colaboración con otros con el fin de realizar proyectos que no busquen exclusivamente el beneficio privado, sino el bien del conjunto de la sociedad. Entre el estado y los individuos particulares está el espacio de lo que es común; un espacio que reclama el compromiso cívico de cada ciudadano (Barber, 2000; Dewey, 2004). Huelga decir que esta forma de entender la ciudadanía democrática se tiene que aprender: no se nace con voluntad y conocimientos para participar en la vida colectiva. Y es aquí donde nos encontramos con el aprendizaje servicio: una actividad de participación coherente con la idea de ciudadanía que hemos esbozado y una actividad educativa de participación solidaria.

El aprendizaje servicio también se fundamenta en una forma de entender el aprendizaje que se aleja de la pedagogía más tradicional basada en el verbalismo, el distanciamiento de la realidad, la mecanización del saber y la repetición a la hora de evaluar. Se aleja también de una pedagogía competitiva basada en el éxito y el rendimiento individual que no va más allá de la preparación para una sociedad cada vez más exigente y selectiva. El aprendizaje servicio se fundamenta en una concepción del aprendizaje que se separa de la repetición para acercarse a la búsqueda, que se distancia del éxito individual para fundamentar la cooperación, y que se aleja del academicismo para buscar el relieve social de lo que se aprende. El aprendizaje activo y significativo debe partir de la problematización de la experiencia de los alumnos y debe dar pie a proyectos de búsqueda con momentos de trabajo individual y momentos de trabajo colectivo. Proyectos de búsqueda donde se defina un problema, se reúna información, se adelanten hipótesis, se lleven a cabo propuestas de acción, se evalúen los resultados y se modifiquen si no son los esperados (Martín, 2016). Llegados a este punto, creemos poder decir que el aprendizaje servicio es una propuesta que incluye búsqueda de conocimientos y acciones de servicio que se enlazan según una lógica basada en la participación, la colaboración, la reflexión y la responsabilidad social.

Finalmente, el aprendizaje servicio se fundamenta en una manera de entender la educación en valores distinta a la imposición de un código acabado y eterno, pero también distinta a la simple elección individual de pautas de valor. La educación moral

trata de construir un conjunto de hábitos abiertos de valor. Es decir, un conjunto de pautas de acción complejas que incluyen pensamientos, comportamientos y sentimientos y que nos predisponen a actuar de acuerdo a los valores que las inspiran. Pautas de acción abiertas a la reflexión que deben permitir modificarlas, adaptarlas y aplicarlas de acuerdo a las peculiaridades de cada situación. No se trata de formar autómatas morales, sino personas autónomas, reflexivas y virtuosas. Por otra parte, la adquisición de estos hábitos abiertos de valor depende de la participación en prácticas pedagógicas que, en la medida que expresan y hacen vivir valores, enseñan a los jóvenes a practicarlos (Puig, 2003). Es, pues, una educación moral basada en vivencias y experiencias. Y en este punto nuevamente nos encontramos con el aprendizaje servicio, una actividad educativa que cristaliza valores en el curso de su proceso de desarrollo, valores como la solidaridad, la cooperación, el diálogo, la entrega y el esfuerzo, entre otros. En la medida que los jóvenes participan en una actividad de aprendizaje servicio, experimentan en vivo y de un modo muy real los valores que encarna esta propuesta. Y lo que se experimenta de verdad tiene muchas posibilidades de quedar implantado en la mente y el corazón de los protagonistas.

Acabamos este apartado recordando que el aprendizaje servicio nos parece una práctica positiva porque es coherente con los principios filosóficos y pedagógicos que valoramos. El aprendizaje servicio se inspira en una ciudadanía participativa, en una idea de aprendizaje basada en la búsqueda activa y en una propuesta de educación moral entendida como construcción de hábitos abiertos de valor.

Mejorar de los proyectos: la estructura de la rúbrica

Hemos definido el aprendizaje servicio y analizado los motivos que lo convierten en una propuesta deseable, ahora para analizar su calidad educativa presentaremos un instrumento –una rúbrica– que nos ayudará a analizar los distintos ejemplos de aprendizaje servicio y, si es necesario, apuntar indicaciones para su mejora.

La rúbrica de autoevaluación de los proyectos de aprendizaje servicio¹ es una herramienta que permite una aproximación de conjunto a este tipo de experiencias. Fundamentalmente persigue tres finalidades. La primera, facilitar la autoevaluación de las experiencias de aprendizaje servicio que ya funcionan, abriendo espacios para el debate sobre sus características pedagógicas y atendiendo al contexto y condiciones en las que éstas se realizan. En segundo lugar, favorecer la optimización global o parcial de actividades que se han llevado a cabo y que los equipos educativos desean replicar, adaptar y mejorar. Y, por último, animar al diseño e implementación de actividades nuevas, desde centros educativos o entidades sociales que no tienen porqué tener tradición en aprendizaje servicio.

La rúbrica se organiza en diferentes dinamismos y niveles. Los *dinamismos* son elementos pedagógicos que, organizados e interrelacionados, presentan una visión global de las experiencias de aprendizaje servicio. Son doce los dinamismos considerados como los más significativos en el análisis de un proyecto (Puig, coord., 2009; Puig, coord., 2015). Para favorecer el análisis de las experiencias de aprendizaje servicio, se han agrupado en tres apartados: básicos, pedagógicos y organizativos. Además, cada dinamismo tiene diferentes *niveles* que manifiestan su grado de desarrollo pedagógico. Se han establecido cuatro niveles, en los que el primero describe la presencia ocasional, mínima y no organizada del dinamismo y el cuarto apunta su máxima presencia o implicación. Cada nivel es pedagógicamente superior al precedente, aunque se advierte

¹ La rúbrica cuenta con una guía que puede descargarse íntegramente desde la web del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña ¹²³ en inglés, castellano y catalán. <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=04.03>

que no todas las experiencias deben o pueden alcanzar el máximo nivel en cada dinamismo.

Básicos	<p>Necesidades: Carencias o dificultades que la realidad presenta y que, tras ser detectadas, invitan a realizar acciones encaminadas a mejorar la situación.</p> <p>Servicio: Conjunto de tareas que se llevan a cabo de modo altruista y que producen un bien que contribuye a paliar alguna necesidad.</p> <p>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.</p> <p>Aprendizaje: Adquisición espontánea o promovida por los educadores de conocimientos, competencias, conductas y valores.</p>
Pedagógicos	<p>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.</p> <p>Trabajo en grupo: Proceso de ayuda entre iguales que se dirige a la preparación y desarrollo de una actividad que se realiza conjuntamente.</p> <p>Reflexión: Mecanismo de optimización del aprendizaje, basado en la consideración de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos.</p> <p>Reconocimiento: Conjunto de acciones destinadas a comunicar a los protagonistas de la actividad que la han realizado correctamente.</p> <p>Evaluación: Proceso de obtención de información para conocer el desempeño de los participantes en una actividad y ofrecerles un <i>feedback</i> que les ayude a mejorar.</p>
Organizativos	<p>Partenariado: Colaboración entre dos o más instituciones sociales independientes orientada a la realización conjunta de una actividad.</p> <p>Consolidación: Proceso mediante el cual un centro educativo formal o no formal conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de aprendizaje servicio.</p>

Tabla 1. Dinamismos del aprendizaje servicio. Fuente: GREM, 2014.

Los **dinamismos básicos** se refieren al núcleo central de las experiencias de aprendizaje servicio, su razón de ser: las necesidades sociales, el servicio, su sentido social y los aprendizajes. Las *necesidades sociales* representan el punto de partida de los proyectos y son carencias o dificultades que la realidad presenta y que, tras ser detectadas, invitan a realizar acciones encaminadas a su mejora (Orcasitas, 1997). En este marco, el *servicio* supone el conjunto de tareas que se llevan a cabo de modo altruista y que producen un bien que contribuye a paliar las necesidades previamente detectadas (Godbout, 2007). Éste se complementa con el *sentido social* del servicio que apunta al impacto de la actividad realizada, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas al respecto (Béjar, 2000). Por último, el *aprendizaje*, representa la adquisición de conocimientos, competencias, conductas y valores a través de la realización del servicio así como en la implicación en este tipo de proyectos (Zabala, 2008).

Los **dinamismos pedagógicos** abordan los aspectos formativos que configuran los proyectos de aprendizaje servicio: la participación, el trabajo en grupo, la reflexión, el reconocimiento y la evaluación. La *participación* es aquí entendida como la acción directa que llevan a cabo los implicados en una actividad con la intención de contribuir, junto con otros actores, a su diseño, aplicación y evaluación (Trilla y Novella, 2011). En la misma dirección, el *trabajo en grupo* supone el proceso de ayuda entre iguales que se dirige a la preparación y desarrollo de dicha actividad que se realiza conjuntamente (Pujolás, 2008; Cerda, 2013). También de manera transversal, la *reflexión* se convierte en un mecanismo de optimización del aprendizaje, que parte de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos (Eyler y Giles, 1999). El *reconocimiento*, por su lado, es el dinamismo por el cual se asegura comunicar a los protagonistas de la actividad que la han realizado correctamente (Puig y Bär, 2016). Y por último la *evaluación*, destaca el seguimiento y recopilación de la información para conocer el

desempeño de los participantes en una actividad y ofrecerles un “feedback” que les ayude a mejorar (Sanmartí, 2007).

Finalmente los **dinamismos organizativos** abordan los aspectos logísticos e institucionales que han de hacer posible la realización 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 (Jacoby, 2003; Graell y Kepa, 2016). Mientras que la *consolidación* implica el proceso mediante el cual un centro educativo o entidad social conoce, prueba, integra y afianza el aprendizaje servicio, pasando de ser una actividad puntual a una propuesta de carácter institucional (Tapia, 2006).

	I	II	III	IV
Necesidades	<i>Ignoradas.</i> Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definirlas, aunque es probable que estén presentes en el proyecto	<i>Presentadas.</i> Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes	<i>Decididas.</i> 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	<i>Descubiertas.</i> 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 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
Trabajo en grupo	<i>Indeterminado.</i> Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio	<i>Colaborativo.</i> Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes	<i>Cooperativo.</i> Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común	<i>Expansivo.</i> 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

Reflexión	<i>Difusa.</i> 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	<i>Puntual.</i> 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	<i>Continua.</i> Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto	<i>Productiva.</i> 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.
Reconocimiento	<i>Casual.</i> 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	<i>Intencionado.</i> Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio	<i>Recíproco.</i> 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	<i>Público.</i> 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
Evaluación	<i>Informal.</i> No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes	<i>Intuitiva.</i> Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse	<i>Competencial.</i> 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	<i>Conjunta.</i> 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
Partenariado	<i>Unilateral.</i> 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	<i>Dirigido.</i> 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	<i>Pactado.</i> 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	<i>Integrado.</i> Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso
Consolidación centros	<i>Incipiente.</i> 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	<i>Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado	<i>Integrada.</i> 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	<i>Identitaria.</i> 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
Consolidación entidades	<i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad	<i>Aceptada.</i> 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	<i>Integrada.</i> 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	<i>Identitaria.</i> 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

Tabla 2. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje servicio. Fuente: GREM, 2014.

Mejorar de los proyectos: el uso de la rúbrica

La aplicación de la rúbrica por parte de los implicados en una experiencia permite obtener una imagen precisa del proyecto que están impulsando. La sistematización y representación de los datos que proporciona pueden aportar elementos para el análisis y

la reflexión con el objetivo de mejorar el proyecto que se está evaluando. El material obtenido facilita un efecto de espejo que ayuda a tomar conciencia de la experiencia, revisar los puntos fuertes y débiles de la propuesta, abrir interrogantes y buscar vías para su optimización. A continuación presentaremos los principales momentos en la aplicación de la rúbrica. Para cada uno de ellos se recogen algunas pistas y aspectos a tener en cuenta para favorecer al máximo las posibilidades de análisis y optimización de los proyectos.

Aplicar la rúbrica. El primer paso consiste en dilucidar el nivel en qué se encuentra la experiencia en relación a cada uno de los dinamismos que se desean considerar. Realizar esta tarea en grupo representa un primer paso decisivo para iniciar un proceso de autoevaluación interna. Es fundamental que sean los propios promotores de la experiencia los que lleven a cabo la valoración y que lo hagan de manera conjunta, sintiéndose partícipes desde el principio del proceso. Sobre esta base de trabajo en equipo será más fácil asumir los cambios y mejorar el proyecto. Aunque la rúbrica está pensada para ser aplicada por los promotores de las experiencias, la diversidad de agentes implicados en los proyectos invita a crear espacios de contraste con los diferentes participantes. La imagen del proyecto será más completa en la medida que contemple un mayor número de voces implicadas. Por otra parte, una decisión importante es acordar si la rúbrica se va a aplicar a todos los dinamismos, a una parte o a uno solo de ellos. Ambas opciones son correctas, la decisión depende de cuáles sean los objetivos que se desea alcanzar y los aspectos que conviene evaluar. En cualquier caso, la autoevaluación no concluye con el análisis de sus dinamismos de manera separada, es necesario articularlos, considerar las relaciones que se establecen entre ellos y valorar la globalidad de la experiencia atendiendo a su complejidad.

Presentar los resultados. En el caso de que se analicen varios dinamismos, conviene sistematizar los resultados de una manera clara. La información puede presentarse en una tabla o también de forma gráfica. Ambas medios permiten visualizar los resultados obtenidos para cada uno de los dinamismos de la experiencia analizada. En este sentido, queremos destacar las posibilidades que ofrece el gráfico de araña que añade a la posibilidad de visualizar de forma muy clara el nivel de desarrollo alcanzado por cada dinamismo, una imagen global de la experiencia, así como sus posibilidades de mejora.

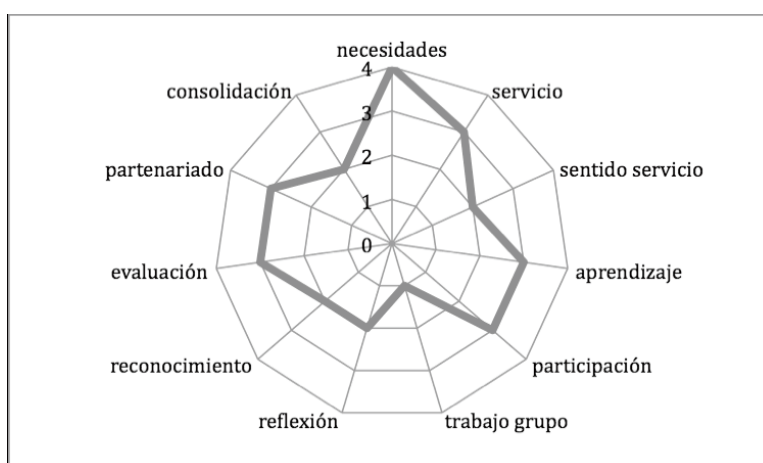


Gráfico 1. Gráfico de araña de muestra de una experiencia de ApS. Fuente: GREM, 2014.

Analizar los resultados. A partir de los datos obtenidos, es importante abrir espacios que permitan al equipo educativo leer y analizar los datos, en definitiva, llevar a cabo un

debate pedagógico. El proceso de autoevaluación será una oportunidad para reflexionar, compartir y contrastar puntos de vista, expectativas y valoraciones. Los resultados obtenidos tras la aplicación de la rúbrica permiten interpretarlos en función de las prioridades que se buscan o las finalidades que desde su origen guiaron la práctica. De todos modos, no conviene olvidar que hay experiencias en las cuales algunos de sus dinamismos no pueden, ni deben, progresar más allá de ciertos niveles.

Acordar mejoras. Tras el análisis de los dinamismos pedagógicos, la imagen que se obtiene de la experiencia es un buen punto de partida para elaborar un plan de mejora. En este sentido, la rúbrica ofrece la oportunidad de optimizar actividades de manera realista, contextualizada y sostenible. No es necesario abordar todas las posibles mejoras en un mismo momento. Por el contrario, a partir de la detección de los puntos débiles se puede priorizar qué dinamismos reformular, acordar qué acciones llevar a cabo, repartir responsabilidades y establecer un calendario de trabajo. Un conjunto de tareas que pueden agilizar el proceso de mejora. En último lugar, el proceso iniciado debe contemplar espacios y momentos para informar al centro sobre el propio proceso de análisis y mejora. Además de contribuir a una mayor unidad y cohesión, favorecerá que el aprendizaje servicio vaya incorporándose progresivamente en el Proyecto Educativo de Centro, en su cultura institucional y en la manera de entender su misión.

Referencias bibliográficas

- BARBER B.R. (2000). *Un lugar para todos*. Barcelona: Paidós.
- BÉJAR, H. (2000). Asociacionismo y vinculación moral. *Revista de Estudios Políticos*, 109.
- CERDA, M. de la (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: Graó.
- DEWEY, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- EYLER, J. y GILES, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- GODBOUT, J.T. (2007). *Ce qui circule entre nous*. Paris: Seuil.
- GRAELL, M. y KEPÁ, A. (2016). Educación y comunidad: una aproximación al partenariado educativo. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, pp. 61-76.
- GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje servicio*. Barcelona: Fundació Bofill en: <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=04.03>
- JACOBY, B. (2003). *Building partnership for Service learning*. San Francisco: Jossey Bass
- MARTÍN, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajar por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Graó.
- MARTÍN, X. y RUBIO, L. (coord.) (2010): *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.
- ORCASITAS, J. R. (1997). La detección de necesidades y la intervención Socioeducativa. *Educación 21*, Universidad del País Vasco-EHU, pp.67-84 en:
- PUIG, J. M. (2003). *Prácticas morales*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- PUIG, J. M. (coord.) (2015). *11 ideas clave. El aprendizaje servicio*. Barcelona: Graó.
- PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS, J. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- PUIG, J.M. y BÄR, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 139-165.
- PUJOLÁS, P. (2008). *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- TAPIA, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- TRILLA, J. y NOVELLA, A (2011). Participation, democracy and Citizenship Education. Local Children's Councils. *Revista de Eeducación*, número extraordinario, pp. 23-43.
- ZABALA, A. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Josep Ma Puig Rovira es Catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral). Imparte clases en materias relacionadas con la Teoría de la Educación y la Educación en Valores. Ha participado en el diseño de materiales escolares de educación para la ciudadanía y ha publicado varias obras sobre las temáticas propias de su especialidad.

Xus Martín García es Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM). Actualmente es coordinadora del Máster de Educación en valores y Ciudadanía. Ha publicado diversos títulos relacionados con el aprendizaje servicio, trabajo por proyectos, adolescentes en riesgo de exclusión, asambleas escolares, educación moral y diseño de materiales en educación en valores.

Laura Rubio Serrano es Profesora Agregada Interina del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación consolidado en Educación Moral y del Grupo de Innovación Docente consolidado Innova-the. Sus líneas de investigación se enmarcan en la educación en valores y, en estos momentos, se concretan en temas como el aprendizaje servicio, la responsabilidad social universitaria y la función educativa de las entidades sociales.