Introducción

El Aprendizaje-Servicio es una metodología que promueve la adquisición de conocimientos y el servicio a la comunidad, propiciando el desarrollo de competencias sociales y cívicas, y el ejercicio activo de la ciudadanía, entre aquellos que la practican.

La puesta en marcha de estas iniciativas surge en la escuela, donde ha generado que tanto docentes como alumnado se embarquen en múltiples proyectos que han derivado en concienciar y responsabilizar a la comunidad educativa en la transformación y mejora del entorno próximo o en otros contextos. En los últimos años, en el ámbito de la educación superior, somos testigos también de su incorporación paulatina bajo el paraguas de la responsabilidad social universitaria. Si bien las Universidades tienen el cometido de romper sus muros y abrir el conocimiento, la investigación y la transferencia de tecnologías a la sociedad, el Aprendizaje-Servicio se convierte en la herramienta idónea para instar a docentes e investigadores a impulsar propuestas que promuevan el dialogo y la cooperación con los territorios, bajo la premisa de la justicia social y el desarrollo sostenible. Con el paso del tiempo, la puesta en marcha y el éxito de estos proyectos cada vez se hacen más presente en foros, encuentros y redes de innovación educativa que abogan por una educación que promueva entre sus egresados la responsabilidad social y ciudadana.

En este marco, son numerosas las Universidades que cada vez más se comprometen con la práctica del Aprendizaje-Servicio, que promueven la creación de unidades o espacios en sus instituciones desde las cuales asesorar e impulsar la puesta en marcha de estas iniciativas, que entre sus múltiples convocatorias, contemplan algunas especificas para proyectos de aprendizaje servicio, que favorecen espacios de formación en torno a esta metodología, y que instan a docentes e investigadores a trabajarlo en sus investigaciones, asignaturas, practicas curriculares, trabajos de fin de grado, o como proyectos de cooperación al desarrollo.

Nuestro propósito con este libro es visibilizar el trabajo y esfuerzo que docentes e investigadores de diferentes universidades españolas e internacionales, vienen realizando en torno a la metodología de Aprendizaje-Servicio. Compartiendo así los avances, dificultades y retos que supone integrar a las universidades en el territorio, e impulsar la construcción de puentes con la sociedad y la ciudadanía, por un mundo más justo y equitativo.

En este sentido, el material que presentamos recoge una compilación de reflexiones teóricas y conceptuales sobre el Aprendizaje-Servicio, investigaciones que muestran los principales resultados sobre el impacto de esta metodología en el alumnado, el profesorado y las comunidades receptoras; así como una amplia

variedad de experiencias de Aprendizaje Servicio llevadas a cabo en diferentes ámbitos como; las Ciencias Jurídicas y Empresariales, las Lenguas, la Comunicación y las TICs, la salud, la actividad física y la alimentación, la Cooperación al Desarrollo, la Justicia Social o la Institucionalización del APS y la Responsabilidad Social Universitaria.

Los capítulos se han organizado en diferentes bloques, tratando de responder a una visión utilitaria que nos ubique rápidamente en aquello que nos pudiera interesar. Hemos de comentar antes que nada que la organización de los mismos se ha realizado en función de las temáticas resaltadas en los escritos. Un mismo capítulo podría incluirse en diferentes bloques, pero hemos optado por seguir el punto de vista de lo escrito y de lo que era subrayado de manera más clara por los y las autoras del mismo. Así, podremos encontrar capítulos que están incluidos en bloques temáticos de las experiencias, aunque por supuesto podrían incluirse en el bloque del desarrollo de ciudadanía. Somos conscientes de que son aspectos inseparables, pero la organización del material de la manera que hemos creído más útil ha implicado esta distribución.

Comenzamos con un primer bloque sobre teoría y crítica, donde se incluyen capítulos que destacan los diferentes modelos que han de dar luz a la comprensión de los procesos de aprendizaje, así como reflexiones críticas que nos harán pensar sobre la práctica transformadora que lleva consigo la apuesta ideológica del ApS. Los tres siguientes bloques nos ofrecen diferentes investigaciones que se han llevado a cabo donde la temática varía. El bloque dos hace referencias a investigaciones sobre el impacto de la metodología en estudiantes y profesorado, donde en algunos casos se analizan herramientas metodológicas o se analiza la adquisición de competencias o de satisfacción en estudiantes y profesorado de diferentes ámbitos; el tercer bloque estudia diferentes aspectos relacionados con las comunidades que son partenariado en las experiencias puestas en marcha; y el cuarto bloque plantea el análisis de propuestas docentes llevadas a cabo con esta metodología. A continuación los bloques sobre experiencias se dividen en temáticas. Medio ambiente y sostenibilidad; Ciencias Jurídicas y Empresariales y Cooperación al Desarrollo; Lenguas, Comunicación y Tics; y Salud, Actividad Física y Alimentación. Aquí los proyectos se han agrupado en función del ámbito en que se desarrollan y no en el de los estudios desde los que se ponen en marcha. Es decir, podemos encontrarnos con experiencias anidadas en el bloque de salud, que se han realizado en entornos hospitalarios, pero que corresponden a estudios de formación del profesorado. El último bloque de experiencias concluye con las que se dedican a fomentar la justicia social y la ciudadanía activa, donde se han incluido las propuestas que específicamente resaltan este aspecto en su desarrollo, siendo conscientes, como hemos apuntado antes, de que todos los proyectos de ApS trabajan este ámbito por definición. El bloque final responde a trabajos sobre institucionalización del ApS, desde reflexiones generales, a revisiones bibliográficas o descripción de procesos en diferentes universidades, grados, o incluso en el prácticum o en el máster, así como herramientas que pueden ser de utilidad para la formación del profesorado universitario, ofreciendo descripción de procesos, así como propuestas de guías didácticas.

I

Teoría y crítica en el estudio del Aprendizaje-Servicio

1.1

Modelos teóricos para la investigación de procesos de aprendizaje en ApS. Del estudio del individuo al estudio de la actividad

José Luis Lalueza y David García-Romero
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

El Aprendizaje-Servicio (ApS) ha extendido su alcance en la educación superior en las últimas décadas, incrementando el número de programas implementados y de centros que los sustentan. Este proceso ha sido acompañado por un despegue de la investigación, con la aparición de sociedades académicas y revistas dedicadas al ámbito. Pero estos encuentros científicos han evidenciado divergencias en la forma de entender el ApS en cuestiones fundamentales. En este trabajo analizamos una de esas divergencias: la diversidad de modelos conceptuales acerca de los procesos de aprendizaje propios del ApS y sus correspondientes líneas de investigación. Proponemos una discusión crítica sobre este tema que ayude a fundamentar un marco teórico sólido para el ApS.

Una búsqueda en torno a los temas «procesos de aprendizaje» e «identidad» en Aprendizaje-Servicio, utilizando la base de datos ERIC nos permite encontrar las principales líneas de investigación en ApS y construir una discusión alrededor de los procesos de aprendizaje e identidad en los que se fundamenta la investigación actual.

Encontramos tres perspectivas teóricas que identificamos como centrales en la investigación: el aprendizaje experiencial, el aprendizaje transformativo y las teorías críticas, y una cuarta emergente, el enfoque histórico-cultural.

Entre ellos, identificamos y exponemos diferentes procesos de aprendizaje e identidad, que a nuestro juicio permiten definir los modelos de aprendizaje propios del ApS: reflexión a partir de la experiencia, transformación de la identidad a través de la alteridad, asunción de la agencia a través de la toma de conciencia social y, finalmente, implicación en una comunidad de prácticas a través de la apropiación de sus artefactos y metas.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Educación Superior, Identidad, Procesos de aprendizaje.

Abstract

Service-Learning (S-L) has enhanced his rage in higher education in the last decades, incrementing the number of implemented programs and centres that sustain them. This process has been accompanied for a development of research and the creation of new academic societies in the ambit. But this scientific gath-

ering has shown divergencies in the way of understanding the fundaments of S-L. In the present work we analyse one of them: the diversity of conceptual models about the learning processes in S-L. We propose a critic discussion on the topic to contribute to build a strong framework for S-L.

A bibliographic search on the topics «process of learning» and «identity» in S-L, using the ERIC data base, allows us to find the mainstream lines of research in S-L and to engage in discussion on the processes of learning and identity in current research.

We identified three theories as nuclear in research on S-L: experiential learning, transformational learning and critic theories. Also, we add the historical-cultural framework as an emergent one.

We identity different processes in the analysed theoretical models that, in our judgment, show different models of learning characteristic of S-L: reflection through experience, identity change trough alterity, agency taking through social consciousness and implication on a community of practice through participation and appropriation of shared artefacts and motives.

Keywords: Service Learning, Higher Education, Identity, Learning Processes

Introducción

Durante la última década se ha incrementado de manera notable la investigación en Aprendizaje-Servicio (ApS) universitario. Una gran parte de esta investigación es meramente empírica, es decir, no responde a modelos explícitos de aprendizaje, sino que se busca una relación entre variables. Esta aproximación, que resulta ser mayoritaria, se centra en el estudio de los *productos* de aprendizaje, ya sea expresados en términos de satisfacción de los actores, como análisis de competencias, o como recopilatorio de buenas prácticas. En este tipo de estudios, que se orientan a determinar qué variables funcionan y cuáles son los modelos didácticos más apropiados, los estudiantes son considerados como objetos de la estrategia pedagógica.

Frente a este modelo, tenemos otras líneas de investigación basadas en el estudio de los *procesos* de aprendizaje. Se interrogan acerca de cómo aprenden los estudiantes, considerados como agentes de su proceso de aprendizaje. Analizan la práctica como contexto en el que se dan una serie de procesos que suponen entender el aprendizaje como una transformación del sujeto, un cambio identitario.

Siguiendo este segundo grupo de líneas de investigación, en este breve informe pretendemos identificar y clasificar los modelos teóricos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje en ApS universitario. Una revisión de las publicaciones reflejadas los últimos cinco años en la base de datos ERIC, permite identificar que los trabajos en ApS centrados en los procesos de aprendizaje se refieren a cuatro grandes modelos teóricos: Aprendizaje Experiencial, Aprendizaje Transformativo, Pedagogía Crítica y Teoría de la Actividad. Los presentaremos siguiendo una línea acumulativa, ya que cada modelo incluye aspectos esenciales de los modelos anteriores.

Aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial es un modelo fundamentado en las ideas de John Dewey (1933) y Paulo Freire (2000). Entiende que el aprendizaje sucede unido a la experiencia, es decir, aprender y vivir no son procesos diferentes, sino que el primero es una dimensión de la experiencia misma.

En tanto que la experiencia de las personas es un fenómeno eminentemente social, la educación se puede entender como un proceso que se encarga de conectar el «yo» con el «nosotros». Esa conexión es la fuente de creación de sentido, que se basa en la relación de compromiso entre aprendiz y entorno.

Los mecanismos psicológicos que subyacen a estos procesos de aprendizaje se basan en los principios de los clásicos de la Psicología Evolutiva. En primer lugar, siguiendo a Vygotsky (1978), la mente es construida a través de la participación en las instituciones sociales. En segundo lugar, de acuerdo con Piaget (1936), los esquemas por los que interpretamos el mundo se transforman cuando necesitan acomodarse a los nuevos datos de la realidad. Participación y acomodación reflexiva forman parte de un bucle que Dewey sitúa en ciclos de acción-reflexión que llevan a la reflexión-en-acción. Estos ciclos son desglosados por Kolb (1984) en cuatro fases: En primer lugar, la *experiencia* como pura inmersión, luego la *observación* que supone una mirada distanciada de lo acontecido, seguida por la *conceptualización* como organización de la experiencia y finalmente una vuelta a la práctica pero con plena consciencia a través de la *experimentación*.

Este modelo es útil para el ApS en tanto que entiende el aprendizaje como un proceso que supone vinculación con los otros e implicación y cambio personal a través de la reflexión. La experiencia proporciona a los estudiantes oportunidades para examinar sus creencias, filosofías y prácticas, haciendo posible que se vean a sí mismos como agentes de cambio y aprendices, pero estas oportunidades han de ser aprovechadas mediante la reflexión, que a su vez está totalmente ligada al desarrollo identitario, al implicar temas afectivos y de autoconsciencia e identificación grupal y cultural (Gerstenblatt, 2014).

Aprendizaje transformativo

Mezirow (2000), formula el aprendizaje transformativo como un proceso donde los individuos desarrollan un cambio de perspectiva que les lleva a darse cuenta de que sus visiones del mundo y concepciones del self están determinadas culturalmente. Implica el cuestionamiento y la reevaluación crítica de presunciones y esquemas previos.

Los conceptos clave de esta aproximación son *identidad* y *contradicción*. El aprendizaje transformativo tiene repercusiones en la identidad del aprendiz en tanto que conlleva cambios emocionales e intelectuales, así como la creación de nuevos significados sobre uno mismo y la vida. Esta transformación de la propia perspectiva emerge de la «praxis» (Freire, 2000) entendida como acción crítica a través de la resolución deliberada de problemas que generan *dilemas desorientati-*

vos, es decir, contradicciones entre los esquemas cognitivos previos del aprendiz y las nuevas realidades que descubre a partir de la práctica, que no pueden ser explicadas por aquellas viejas asunciones. Esta desorientación lleva a una *reflexión crítica* de la propia experiencia.

Kiely (2005) reconoce la relevancia de este marco explicativo para los procesos de aprendizaje en ApS, al suponer la entrada en contacto con una comunidad que cultural, social y/o lingüísticamente es distinta a las de pertenencia del estudiante. El autor describe cinco fases en este proceso de cambio que se inicia en los procesos desorientativos, en la experiencia de la alteridad que se da en la práctica intercultural: Cruce de fronteras contextual, Disonancia, Personalización del otro, Procesamiento y Conexión.

El *cruce de fronteras contextual* implica traspasar las fronteras que definían a uno mismo y al mundo. La práctica supone entrar en un mundo desconocido para el aprendiz que cuestiona aquello que daba por sentado. Ya que los dilemas desorientativos no pueden ser resueltos con los esquemas actuales, se da una *disonancia* que sólo puede resolverse mediante la acomodación de tales esquemas a la nueva realidad, es decir, su transformación. Así cuando las identidades y visión del mundo socialmente construidas no pueden explicar lo sucedido, la transformación de los significados desafiados produce el aprendizaje y la expansión de la identidad. El aprendiz cuestiona lo que sabía y se cuestiona a sí mismo en tanto que sus viejos esquemas no sirven para explicar un mundo hasta ahora desconocido para él.

Este cuestionamiento y expansión posibilitan la *personalización del otro*. Al descubrir nuevas formas de ver al mundo, la propia no es la única legítima, lo cual hace posible reconocer y legitimar a los otros que las sostienen. Esto permite establecer nuevas conexiones con los miembros de una comunidad. Los estudiantes empiezan a poner cara a términos que antes eran abstractos y ahora descubren como personas.

Disonancia y personalización conducen al *procesamiento*: acciones conscientes hacia el entendimiento y construcción de nuevos significados y a la apropiación de la agencia por parte de los estudiantes. Finalmente, se alcanza una *conexión* desde las fronteras con los otros transformando el «yo» y «ellos» en «nosotros» a través de las acciones.

Pedagogías críticas

Un amplio grupo de investigaciones que pretenden dar cuenta de los procesos de aprendizaje en ApS se fundamenta en las denominadas pedagogías críticas o teorías críticas. Tienen acentos diversos, pero todas ellas parten de los presupuestos del aprendizaje transformativo, incorporando además una serie de aspectos relacionados con la toma de conciencia del sujeto que aprende acerca de su entorno social.

Las pedagogías basadas en la *Justicia Social* (Haddix, 2015) plantean que los procesos de concienciación y transformación se fundamentan en la relación de

reciprocidad entre los participantes: sólo hay toma de conciencia cuando se valoran los conocimientos y prácticas ajenas y sólo hay transformación (aprendizaje) si hay toma de conciencia. Entonces, el ApS no puede ser transformativo si no deconstruye y confronta problemas de racismo, poder y privilegios, para lo que es fundamental que los estudiantes entiendan el valor de los fondos de conocimiento de aquella comunidad en la que actúan. La *Conciencia Crítica* emerge a través de las relaciones interpersonales y la incorporación de las voces de los otros para desarrollar una «voz autorial»: un discurso crítico y personal sobre su propia vida.

Para las pedagogías críticas, este proceso de aprendizaje implica *empoderamiento* (Woodruff y Sinelnikov, 2015), que hace referencia al mismo tiempo a la toma de agencia sobre el propio aprendizaje y a una vinculación interpersonal que construyen aquellos estudiantes que ven a los destinatarios del servicio como «personas reales» con quienes conviven.

Esta mirada sobre los procesos de aprendizaje lleva finalmente a una reconceptualización del *Aprendizaje-Servicio (*discutido por la asimetría en las relaciones, al entender que una parte vuelca sobre la comunidad el conocimiento previamente obtenido) como a *Aprendizaje Integrado en la Comunidad* (traducido de Community Engagement, en Hunt y Krakow, 2015), que postula una relación complementaria donde todos aprenden mediante la colaboración entre universidad y comunidad.

La Teoría de la Actividad

La Teoría de la Actividad implica un desplazamiento de la unidad de análisis desde el sujeto que aprende (el estudiante) al contexto de la actividad que organiza el aprendizaje.

Las Teoría de la Actividad, fundamentada en los postulados de Vygotsky (1978), conceptualiza que las acciones humanas están mediadas por artefactos que son producto de prácticas histórica y culturalmente constituidas, de modo que el desarrollo y el aprendizaje se entienden como la apropiación de artefactos mediante la participación en la actividad organizada socialmente. El estudio de los procesos de aprendizaje se orienta, pues, al análisis de los artefactos (no sólo herramientas sino también rituales, símbolos, procedimientos) que median la actividad, y de las formas de organización de la práctica que se dan en una comunidad dada (como puede ser la escuela, la universidad, o un centro de barrio), de acuerdo a específicas reglas y formas de división del trabajo.

La aplicación de esta mirada al ApS resalta como lo más relevante que la práctica de los estudiantes se da en un escenario híbrido, que no es ni la universidad ni la comunidad en la que se interviene, sino un *tercer espacio* conformado por la colaboración de miembros de la comunidad universitaria y miembros de la comunidad local donde se interviene (Engeström, 1996; McMillan, Goodman y Schmid, 2016). Este tercer espacio tiene un doble objetivo, por un lado el desarrollo de un programa beneficioso para esta comunidad, y por otro el logro de los aprendizajes requeridos por la universidad. Este carácter dual de los objetivos, así como la

referencia a dos comunidades diferentes que legitiman y regulan la práctica, constituyen un espacio nuevo, donde se construyen sus propias reglas y división del trabajo. Por lo tanto, se hace relevante entender que el estudiante se incorpora a un tercer espacio constituido como una comunidad de prácticas, donde se apropia de los artefactos de la misma y participa de los significados que le dan sentido. Esto implica un tránsito hacia participaciones más plenas en la comunidad, que a su vez supone un cambio identitario o aprendizaje auténtico (Simons, 2000).

Conclusiones

Los cuatro enfoques aquí presentados coinciden en situar en el centro de los procesos de aprendizaje la experiencia, entendida como acción y como relación. Se aprende en tanto que la propia acción es significativa porque está orientada a metas, produce cambios y se da en un marco de intersubjetividad, de significados compartidos. Este tipo de aprendizaje puede considerarse *auténtico* (Simmons, 2000) en tanto que provoca cambios identitarios en el sujeto que aprende.

A esta premisa se suman las aportaciones del aprendizaje transformativo, que sitúan el desencadenante del proceso de cambio en el «cruce de fronteras» que experimenta el estudiante al aproximarse a otras realidades, un cambio donde son fundamentales los afectos y las relaciones que se establecen con miembros de esas otras realidades.

Las teorías críticas añaden el papel fundamental de la toma de conciencia y el compromiso. Actuar lleva a conocer, y un conocimiento auténtico supone una toma de posición respecto a las relaciones sociales. No hay verdadero conocimiento sin compromiso, y el compromiso lleva a empoderarse, a ser agente de los procesos de cambio social y de uno mismo.

Finalmente, la teoría de la actividad sitúa los procesos de aprendizaje en un marco histórico. En los procesos de aprendizaje son relevantes la trayectoria de la comunidad de prácticas, sus referentes institucionales y comunitarios, los motivos (diversos) a que responde la actividad y las metas (diversas) a que se encamina. Sitúa al estudiante como el aprendiz de una comunidad de prácticas que avanza en tanto que se apropia de artefactos y significados de la misma.

Desde este conjunto de aproximaciones, el ApS se revela como una potente herramienta que conjuga aprendizaje, compromiso y cambio, tanto individual como social.

Referencias

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the reflective thinking to the educative process*. Heath and company.

Engeström, Y. (1996). *Perspectives on activity theory.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.

Gerstenblatt, P. (2014). Blogs as a Representation of Student Experiences in a Service Learning Course. *Metropolitan Universities*, *25*(3), 111-129.

Haddix, M. (2015). Preparing community-engaged teachers. *Theory Into Practice*, *54*(1), 63-70.

Hunt, K. P. y Krakow, M. M. (2015). The best of both worlds: exploring cross-collaborative community engagement. *The Journal of Effective Teaching*, *15*(2), 87-98.

Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan journal of community service learning*, *12*(1).

Kolb, D. (1984). Experiential education: Experience as the source of learning and development. *Englewood Cliffs, NJ*.

McMillan, J., Goodman, S., y Schmid, B. (2016). Illuminating «Transaction Spaces» in Higher Education: University–Community Partnerships and Brokering as «Boundary Work». *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *20*(3), 8-31.

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Piaget, J. (2014 [1936]): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.

Simons, P. R. J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. *Self-learning*, 1-12.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Woodruff, E. A., y Sinelnikov, O. A. (2015). Teaching young adults with disabilities through service learning. *European Physical Education Review*, *21*(3), 292-308.

1.2

ABProblemas, ABProyectos, ABRetos… ¿Legado de Dewey? Valor añadido del ApS respecto a «otros» aprendizajes experienciales

Problem BL, Project BL, Challenge BL ... Dewey's legacy? Added value of the Service Learning with respect to «other» experiential learning

Monike Gezuraga Amundarain
Universidad del País Vasco UPV/EHU

Ángela García-Pérez
Universidad de Deusto UD

Resumen

En ocasiones nos encontramos ante confusiones en el uso de las nomenclaturas de aprendizaje experiencial. Mientras que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABProb) puede hacer referencia a realidades simuladas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABProy) precisa una implementación en lo real. Por ejemplo, Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y Aprendizaje-Servicio (APS) son dos modalidades del ABProy con confluencias y aspectos diferenciadores entre sí. La comparativa de estas metodologías (o incluso enfoques pedagógicos, en términos más amplios), con respecto a los principios de interacción y de continuidad fundamentados por John Dewey, no sólo nos ayuda a esclarecer la diversidad en la nomenclatura actual; también nos ofrece puntos fuertes y de inflexión para inspirarnos en la evaluación y mejora de nuestras experiencias universitarias. El valor añadido del APS radica en ser un Aprendizaje por Proyectos con fin Solidario, y es desde ahí donde confluyen dos intencionalidades tradicionalmente entendidas desde la dicotomía: la académica y la social. En el caso de la universidad, todo ello precisa de un rol educador que haga confluir docencia-investigación-transferencia (Innovación Social Universitaria) y sea modelo para tejer esas redes solidarias con la comunidad. Junto a la interdisciplinariedad y a la proyección social de toda experiencia, esta educación liberadora ya se recoge en los ensayos de Dewey, y se recepciona en nuestros días en múltiples formas, como es en lo académico desde la Investigación-Acción y en lo solidario desde la Justicia Social, enfoques que por coherencia con su definición puede y debe hacer suyo cada proyecto de APS.

Palabras clave: Dewey, Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Retos.

Abstract

Sometimes there are confusions in the use of experiential learning nomenclatures. While Problem-Based Learning (ProbBL) can refer to simulated realities, Project-Based Learning (ProjBL) requires an implementation in reality. For example, Challenge-Based Learning (CBL) and Service Learning (SL) are two modalities of PrjBL with confluences and differentiating aspects from each other. The comparison of these methodologies (or even pedagogical approaches, in broader terms), with respect to the principles of interaction and continuity based on John Dewey, not only helps us to clarify the current nomenclature; it also offers us strengths and inflections to inspire us in the evaluation and improvement of our university experiences. The added value of the SL lies in being a ProjBL with a solidarity purpose, and it is from there where the academic and the social dimensions converge. In the case of the university, all this requires an educator role that brings together teaching-research-transfer (University Social Innovation) and weave these networks in solidarity with the community. Along with interdisciplinarity and the social projection of all experience, this liberating education is already included in Dewey's essays, and it is received today in multiple forms, as it is in academics from the Action-Research and in solidarity from the Social Justice, approaches that for coherence with its definition can and must make its own every SL project.

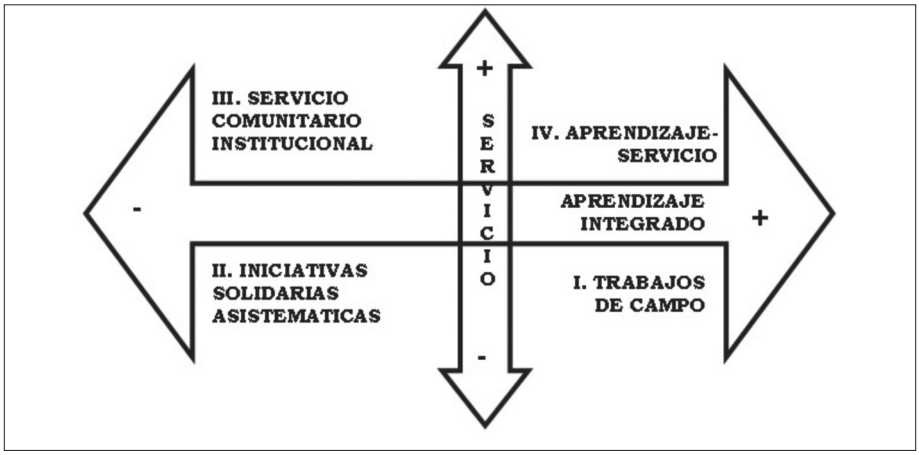
Keywords: Dewey, Service Learning, Problem Based Learning, Project Based Learning, Challenge Based Learning.

Introducción

Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABProblemas), Aprendizaje Basado en Proyectos (ABProyectos), Aprendizaje Basado en Retos (ABRetos), Aprendizaje-Servicio (ApS)… son una muestra de las diferentes modalidades de aprendizaje experiencial en nuestros días. No son las únicas, su proliferación está avalada por la pertinencia y necesidad del «aprender haciendo», con evidencias en diferentes estudios como las *Learning Pyramid*. Proliferan con ello nuevas tendencias exportadas del mundo anglosajón como el Aprendizaje para la Comprensión, o el Aprendizaje Basado en el Pensamiento, integrando el pensamiento crítico y creativo en los contenidos curriculares. De hecho, para el entendimiento pedagógico y de «contagio de ApS» en las diferentes etapas educativas y entornos geográficos (Batlle, 2013; Villa, 2013) se ha convertido en fundamental la descripción diferenciadora con otros aprendizajes experienciales que realiza Andrew Furco (1996). La misma contribuye a un fuerte impulso iberoamericano del ApS, de la mano del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), liderado por Nieves Tapia. Esta primera adaptación de CLAYSS al reconocido formato de los cuadrantes en castellano ha sido y continúa siendo referente, citada en numerosas presentaciones (conferencias, talleres, etc.) y publicaciones, bien sean académicas y/o profesionalizantes.

Esta figura 1 permite esclarecer las diferencias entre la formación a través de unas prácticas de campo (con intencionalidad de aprendizaje); a través del volun-

Figura 1. Cuadrantes del aprendizaje experiencial. Fuente: Tapia (2006, p. 26); adaptado de Service-Learning 2000 Center (1996).



tariado (con intencionalidad de servicio solidario); a través de servicio comunitario institucional (con ambas componentes, pero sin una explicitada vinculación a lo curricular). Con todo ello, el ApS tiene la virtud de integrar a un mismo nivel el Servicio y el Aprendizaje, con el máximo exponente en la intencionalidad de ambos.

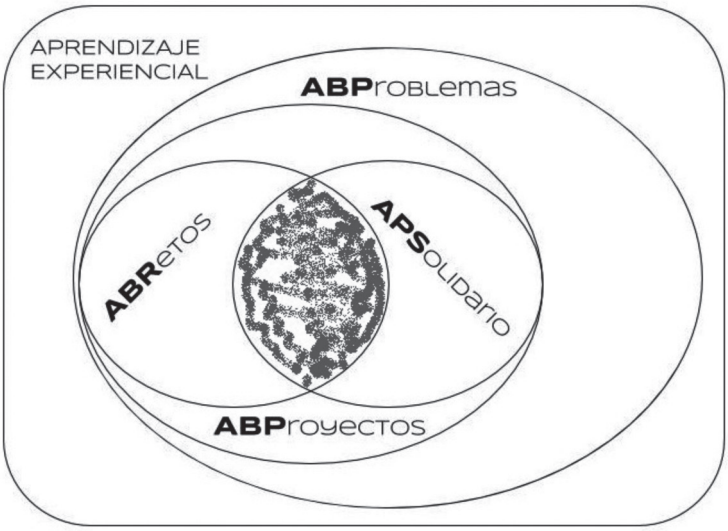
Método

Realizamos una búsqueda bibliográfica al respecto de las diferentes modalidades de aprendizaje experiencial, motivada por la pertinencia de clarificación ante confusiones en el uso actual de las nomenclaturas. En esta publicación nos centramos en aquellas directamente relacionadas con Aprendizaje Basado en Proyectos, subrayadas por el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2015). En primer lugar, examinamos el valor añadido del ApS desde la creación de una figura que aspira a clarificar las relaciones de pertenencia entre algunas de las tendencias actuales en aprendizaje experiencial. En segundo lugar, a través de una tabla comparativa, analizamos la presencia transversal de la pedagogía de John Dewey en dichas metodologías experienciales. Finalmente, triangulamos los resultados para ofrecer conclusiones entorno a las componentes diferenciadoras del valor añadido de ApS.

Resultados

Mientras que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABProb) puede hacer referencia a realidades simuladas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABProy) precisa una implementación en lo real. Esta autenticidad forma parte también del Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y del Aprendizaje-Servicio (ApS), dos moda-

Figura 2. Relaciones de pertenencia entre algunas de las tendencias actuales en aprendizaje experiencial. Fuente: Elaboración propia.



lidades del ABProy con confluencias y aspectos diferenciadores entre sí. Tanto es así, que una misma experiencia puede ser identificada como APS y a la vez como ABR, y por tanto también ABProy y ABPr, como ilustra la figura 2.

La comparativa de estas metodologías (o incluso enfoques pedagógicos, en términos más amplios), con respecto al hilo conductor de los principios de interacción y de continuidad fundamentados por John Dewey (2010/1938), no sólo nos ayuda a esclarecer la diversidad en la nomenclatura actual; también nos ofrece puntos fuertes y de inflexión para inspirarnos en la evaluación y mejora de nuestras experiencias universitarias. Si bien debemos tener precaución a la hora de identificar a John Dewey como «referente» de cualquiera de estas metodologías, ya que las definiciones de las mismas son posteriores a su obra, sí podemos estudiar la proyección del legado del pragmatismo y ciudadanía democrática de Dewey en términos históricos de «recepción» en ApS, por ejemplo.

En una publicación reciente (Gezuraga y García-Pérez, en prensa) hemos analizado la presencia que elementos claves de la pedagogía experiencial de Dewey tienen en diferentes propuestas pedagógicas de marcada actualidad. (Ver tabla 1).

Como recogemos en la *tabla 1*, estas metodologías o enfoques metodológicos comparten características similares en cuanto al principio de continuidad, al de interacción y a los procesos de reflexión-acción. Sin embargo, se encuentran diferencias en otros elementos como: Aprender a Aprender, Proyección Social y Rol del Educador/a.

Tabla 1. Presencia transversal de la pedagogía de Dewey en ABP, ABR y ApS.

ABProb		ABProy	
		ABRetos	ApS
Rasgos Experiencia Educativa			
Ppo. Continuidad Ppo. Interacción Reflexión-Acción	= = =	= = =	= = =
Aprender a Aprender	Sí	*Educandos siempre eligen su desafío.*	El grado de consecución depende en cada proyecto.
Proyección Social	No, porque suelen ser casos simulados.	Depende de quiénes sean los socios y el fin, ¿»bien común»?	*Por definición, el servicio es solidario. Y reciprocidad con la comunidad.*
Rol del Educador/a	Guía	+Acompañante	+Liderazgo prosocial

Nota: Elaboración propia.

El valor añadido del APS radica en ser precisamente un *Aprendizaje por Proyectos con fin Solidario*, y es desde ahí donde confluyen dos intencionalidades tradicionalmente entendidas desde la dicotomía: la académica y la social. A su vez, la comparativa con el ABRetos nos alerta de aspectos que no están presentes en algunos proyectos identificados con la etiqueta APS. ¿Es suficiente la reflexión-acción en APS? ¿es un proceso guiado o acompañado? ¿Cómo se fomenta la creatividad del alumnado en cada fase? Generar oportunidades que garanticen la autenticidad en el protagonismo del alumnado permite fortalecer la creatividad y otros componentes de su competencia emprendedora al Aprender a Aprender.

Por ello, más allá de impulsar los procesos de Reflexión-Acción, es necesario en APS sistematizar la *Investigación-Acción* de todas sus personas participantes, incluidos *stakeholders* y especialmente el alumnado. La idea de «la juventud (también universitaria) como investigadores en Aprendizaje-Servicio» fundiéndose con el rol de «activistas sociales (…) trabajando para el bien común y la conducta social» (Delgado, 2016, p.71, traducción propia) forma parte de la esencia de la definición de ApS, en la que no es posible renunciar a ninguno de los dos componentes.

En el caso de la universidad, todo ello precisa de un rol educador que haga confluir docencia-investigación-transferencia (Innovación Social Universitaria Responsable) y sea modelo para tejer esas redes solidarias con la comunidad. Junto a la *interdisciplinariedad y a la proyección social de toda experiencia,* esta Educación Liberadora ya se recoge en los ensayos de Dewey, y se recepciona en nuestros días en múltiples formas, como es en lo académico desde la Investigación-Acción y

en lo solidario desde la Justicia Social (Cipolle, 2010; Soria y Mitchell, 2016); enfoques que, por coherencia con su definición, puede y debe hacer suyo cada proyecto de APS.

Nota

Las autoras han contado con los recursos propios de las instituciones universitarias en las que trabajan. A su vez, ambas son voluntarias en la Fundación Zerbikas, Centro Promotor de Aprendizaje y Servicio Solidario en País Vasco. Específicamente, es preciso señalar que Ángela García-Pérez se ha beneficiado de la Ayuda Predoctoral de Gobierno Vasco.

Referencias

Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PCC.

Cipolle, S. B. (2010). *Service-learning and Social Justice: Engaging Students in Social Change*. Nueva York: Rowman & Littlefield Publishers.

Delgado, M. (2016). *Community practice and urban youths: Social Justice Service-Learning and Civic Engagement*. New York: Routledge.

Dewey, J. (2010/1938). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Furco, A. (1996). Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington DC: Corporation for National Service.

Gezuraga, M. y García-Pérez, A. (en prensa). Recepciones de la Pedagogía Experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del ApS. *Revista Educatio Siglo XXI.*

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2015). *Reporte EduTrends. Aprendizaje basado en retos*. Recuperado de http://www.eduteka.org/pdfdir/edutrends-aprendizaje-basado-en-retos.pdf

Soria, K. M., y Mitchell, T. D. (Eds.). (2016). *Civic Engagement and Community Service at Research Universities: Engaging Undergraduates for Social Justice, Social Change and Responsible Citizenship*. California: Palgrave Macmillan.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Villa, A. (Ed.) (2013). *ISUR: Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable*. Bilbao: Tuning América Latina.

1.3

Redefiniendo el ApS desde una perspectiva crítica: Orientaciones para avanzar en las prácticas educativas transformadoras

Redefining Learning Service from a Critical Perspective: Guidelines for Advancing Transformative Educational Practices

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo
Universidad Pablo de Olavide

Resumen

En los últimos años la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) en España ha alcanzado un auge espectacular en los distintos niveles educativos y también en las instituciones de Educación Superior. Por ende el ApS ha llegado a tener diferentes significados para distintos actores que entienden y ponen en prácticas experiencias basadas en esta metodología con propósitos y objetivos muy diferentes. En esta comunicación pretendemos clarificar estos distintos enfoques a través de una revisión de la literatura para apuntar que deberíamos caminar hacia una orientación de las prácticas más iluminadas desde una orientación del ApS crítico de la transformación institucional.

Palabras clave*:* ApS crítico, ApS con cambio institucional, enfoques de ApS, estudiantes universitarios, educación superior.

Abstract

In recent years the methodology of Service Learning (SL) in Spain has reached a spectacular boom in the different educational levels and also in Higher Education institutios. Therefore, the SL has come to have different meanings for different actors who understand and put into practice experiences based on this methodology with very different purposes and objectives. In this communication we intend to clarify these different approaches through a review of the literature to point out that we should move towards a more enlightened practice orientation from a critical SL orientation based on institutional transformation.

Keywords*:* Critical Service Learning, Service Learning with institutional change, Service Learning approaches, university students, higher education.