



VOL. 19, Nº 1 (Enero-Abril. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

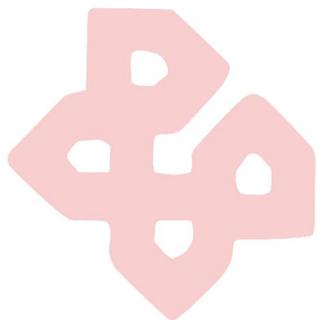
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/01/2015

Fecha de aceptación 16/03/2015

ANALIZAR, REPENSAR Y MEJORAR LOS PROYECTOS: UNA RÚBRICA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SERVICIO

Analyze, rethink and improve projects: Rubric for self-assessment and enhancement of service learning projects



*Laura Rubio Serrano, Josep Maria Puig Rovira,
Xus Martín García y Josep Palos Rodríguez
Universidad de Barcelona*

E-mail: lrubio@ub.edu, joseppuig@ub.edu,
xusmartin@ub.edu, jpalos@ub.edu

Resumen:

Este artículo presenta una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. Se trata de un instrumento de evaluación formativa válida para los diferentes ámbitos y etapas educativas. Su elaboración ha sido posible a partir de la creación de un equipo de investigación que ha trabajado en base a una metodología de reconstrucción racional. La rúbrica está estructurada en doce dimensiones cada una de las cuales tiene cuatro niveles: las dimensiones básicas (necesidades sociales, servicio, sentido social y aprendizajes), las dimensiones pedagógicas (participación, trabajo en equipo, reflexión, reconocimiento y evaluación) y las dimensiones organizativas (partenariado y consolidación en centros y entidades). El artículo apunta cómo el propio proceso de aplicación de la rúbrica así como la revisión conjunta de los resultados obtenidos pueden ser un buen punto de partida para iniciar un proceso de evaluación interna, optimización e innovación de los proyectos de aprendizaje servicio.

Palabras clave: *Aprendizaje servicio, rúbrica, evaluación, autoevaluación.*

Abstract:

This paper presents a rubric for self-assessment of service-learning experiences. It is a tool for formative assessment valid for different areas and educational levels. Its development has been possible from the creation of a research team that worked on the basis of a methodology of rational reconstruction. The rubric is structured in twelve dimensions each of which has four levels: the basic dimensions (needs, service, significance of the service and learning), pedagogical dimensions (participation, group work, reflection, recognition and evaluation) and organisational dimensions (partnerships and consolidation centers and organisational). The article points out how the process of implementation of the heading and the joint review of the results itself can be a good starting point to begin a process of self-assessment, optimization and innovation of service projects learning.

Key words: Service Learning, rubric, evaluation, self-assessment.

1. El origen de la propuesta

La trayectoria que el aprendizaje servicio ha tenido en nuestro país durante la última década ha sido ascendente y relevante. En estos años se han publicado artículos y libros sobre el tema, convocado jornadas y congresos, realizado cursos de formación, leído tesis doctorales pero, sobre todo, se han multiplicado el número de experiencias en los ámbitos de educación formal y no formal mostrando el potencial de esta metodología.¹

Un número importante de maestros y educadores, técnicos de administraciones locales y profesionales de entidades sociales, reconocen el aprendizaje servicio como una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con tareas de servicio a la comunidad. Muchos de ellos han experimentado en su práctica diaria que, en el aprendizaje servicio, el conocimiento se utiliza para mejorar algún aspecto de la realidad y el servicio se convierte en una experiencia formativa que proporciona nuevos saberes. La experiencia les ha mostrado que aprendizaje y servicio se benefician mutuamente, el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y conocimientos.

La aportación de todos ellos nos ha ayudado a profundizar en esta metodología y descubrir que se trata de una práctica compleja en la que convergen distintos dinamos pedagógicos, que aunque no siempre aparecen con la misma intensidad, acaban teniendo una influencia decisiva en la calidad de cada proyecto. Es precisamente el carácter complejo de esta práctica el que complica un análisis detallado y riguroso de las actividades de aprendizaje servicio. Cada una de ellas muestra una realidad poliédrica, rica en matices, que cuesta explicar debido a que son muchos los elementos que intervienen y numerosas las relaciones de interdependencia que establecen entre sí. La dificultad en la evaluación impide detectar con precisión los puntos fuertes y débiles de las experiencias y, como consecuencia, establecer planes de mejora eficaces que se ajusten a las distintas realidades.

Ante las dificultades en la tarea de análisis de las experiencias de aprendizaje servicio, nos planteamos crear un instrumento que la facilitara. Como resultado de nuestro estudio surge la rúbrica que presentamos en este artículo, una herramienta orientada a tres finalidades: facilitar la autoevaluación de las experiencias de aprendizaje servicio que ya funcionan, atendiendo al contexto y condiciones en las que éstas se realizan; favorecer la optimización global o parcial de actividades que se han llevado a la práctica y que los equipos

¹ Esta tarea ha sido posible gracias a los equipos que, en diferentes territorios, se han encargado de la difusión y promoción del Aprendizaje Servicio: el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña, la Fundación Zerbikas en el País o los grupos promotores que actualmente configuran la Red Española de Aprendizaje Servicio y la Red Universitaria de Aprendizaje Servicio APS(U).

educativos desean replicar; y animar al diseño e implementación de actividades nuevas, también en contextos educativos sin una clara tradición.

En este marco, el artículo repasa muy brevemente algunos aspectos básicos sobre la evaluación en los proyectos de aprendizaje servicio; después se expone la metodología a través de la que se ha llevado a cabo esta investigación; en tercer lugar, se presenta una rúbrica de autoevaluación de los proyectos de aprendizaje servicio; y, finalmente, se sugieren algunas pistas y reflexiones para el análisis, mejora y diseño de los proyectos de aprendizaje servicio.

2. La evaluación en los proyectos de aprendizaje servicio

Es reconocido que la evaluación representa un elemento clave en el desarrollo de cualquier proceso, programa o proyecto educativo. Evaluar supone obtener información, valorar y analizar los procesos y resultados y, finalmente, tomar decisiones para su optimización. En definitiva, la evaluación es una tarea imprescindible para mejorar la práctica educativa ya que permite trazar un plan, priorizar tareas y revisar el papel de cada participante.

La necesidad de evaluar los proyectos educativos no resta complejidad a este proceso. Una primera cuestión a definir en un proceso de evaluación es qué se va a evaluar. En el caso de los proyectos de aprendizaje servicio, son múltiples los aspectos susceptibles de ser evaluados, entre los que destacan el impacto y la calidad de las experiencias. Además, no existe una única vía para evaluar un proyecto, sino que su sentido vendrá definido según cuál sea el momento (inicial, formativa o sumativa), la posición institucional (externa o interna), la relación por parte del evaluador con el objeto evaluado (distante, participativa, cooperativa, capacitadora o empoderadora), el objetivo de evaluación (necesidades, diseño o producto), el diseño metodológico de la misma (desde las propuestas experimentales hasta las de carácter cualitativo), o los instrumentos utilizados (cuestionarios, observaciones, entrevistas, grupos de discusión, vídeos o fotografías). Todo ello hace de la evaluación uno de los temas más complejos pero también más imprescindibles y con mayor campo por recorrer en el estudio de los proyectos de aprendizaje servicio (Campo, 2014).

En el contexto internacional, Andrew Furco (2005) ha recopilado los trabajos de evaluación sobre el impacto que los proyectos de aprendizaje servicio suponen en estudiantes, profesorado, institución educativa y comunidad. El autor destaca como más relevantes las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes, haciéndolos más profundos y significativos (Furco, 2011; Keen y Hall, 2008; Robinson y Torres, 2007). Se destacan impactos positivos en el desarrollo académico y cognitivo; cívico; vocacional y profesional; ético y moral; personal; y social, siendo estos dos últimos donde se encuentran los principales hallazgos.² En segundo lugar, Furco (2005) señala que en los últimos años se ha dado una creciente preocupación por cómo los proyectos de aprendizaje servicio impactan en los docentes implicados, principalmente en su motivación y cambio de actitudes hacia la enseñanza. También, destaca que se han llevado a cabo investigaciones sobre el valor y la institucionalización del aprendizaje servicio respecto a los propósitos de la institución

educativa.³ Sin embargo, prácticamente no existen evaluaciones del impacto en la comunidad, entidades sociales u otros elementos del proyecto (Tapia, 2006).

En nuestro contexto todavía son incipientes, aunque cada vez proliferan más, las investigaciones sobre el impacto de los proyectos de aprendizaje servicio en relación a los aprendizajes (Fuertes, 2014), satisfacción (Folgueiras, Luna y Puig, 2013), incluso institucionalización (Guezuraga, 2014).

Ya en relación a la calidad de los proyectos, los instrumentos se han desarrollado fundamentalmente en el contexto de la administración o de las propias instituciones que, incluyendo el aprendizaje servicio en su proyecto institucional, necesitan contar con este tipo de herramientas para valorar y orientar sus propuestas. El primero es el caso, por ejemplo, del Departamento de Educación de California⁴ o los criterios de valoración del Programa “Educación Solidaria” del Ministerio de Educación de la República Argentina (Rial, 2010). En el segundo caso, encontramos instrumentos fundamentalmente en el ámbito universitario, como la rúbrica sobre desarrollo ético de los proyectos del TEC de Monterrey⁵ o la Pontificia Universidad Católica de Chile (Casas-Cordero, 2009). En nuestro contexto cabe destacar la aportación de Campo (2014).

Es en este marco en el que nace la voluntad de elaborar una rúbrica que sirva para la autoevaluación de los proyectos de aprendizaje servicio en su conjunto, en cualquier ámbito y etapa. La rúbrica es un recurso para una evaluación integral y formativa de procesos complejos, una herramienta de análisis, valoración y/o evaluación de una tarea o proyecto que se estructura en base a un conjunto de criterios específicos secuenciados. Su valor radica en que los criterios de las propuestas educativas se establezcan de forma clara y precisa. Por ello resulta imprescindible que durante el diseño de la rúbrica se haga un esfuerzo por especificar con criterios hacia dónde se quiere ir y se pueda documentar el proceso. Esta es precisamente la tarea realizada y que se expone en el siguiente apartado.

3. Condiciones y pasos para construir una rúbrica

Desde una perspectiva metodológica, la construcción de una rúbrica para evaluar y mejorar las actividades de aprendizaje servicio puede explicarse a partir de tres líneas de acción. Se partió de la creación de un equipo de investigación con cualidades como la diversidad y la experiencia. La investigación se llevó a cabo aplicando una metodología de reconstrucción racional que enlazó dos procedimientos: la revisión sistemática de la literatura sobre experiencias y la consideración de referentes teóricos sobre los dinamos pedagógicos del aprendizaje servicio. Por último, el proceso de construcción se organizó en pasos ordenados que pautaron las tareas de investigación desde su inicio hasta el final.

Respecto a las condiciones de calidad del equipo de investigación, la primera condición fue contar con un *grupo plural y numeroso* de personas que garantizaran aportaciones variadas y abundantes, de este modo se aseguraba un trabajo creativo y rico. En este caso participaron once investigadores durante todo el tiempo que duró el proceso. De un modo u otro, la construcción de una rúbrica debe contar con las aportaciones de múltiples

³ Destaca la *Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje servicio en la educación superior* (Furco, 2002).

⁴ Puede consultarse el programa en [[HTTP://WWW.CDE.CA.GOV/CI/CR/SL/](http://www.cde.ca.gov/ci/cr/sl/)].

⁵ Conocida como *Rúbrica ética y ciudadana* del Plan de mejoramiento de la calidad del aprendizaje del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2009).

puntos de vista. La segunda condición de calidad fue que los investigadores, además de conocer la temática, debían *estar implicados en investigaciones* que les proporcionasen experiencia directa sobre aspectos concretos de las actividades de aprendizaje servicio. Los miembros que formaron parte del equipo que elaboró la rúbrica estuvieron comprometidos y/o dirigieron investigaciones relacionadas con diferentes temáticas vinculadas al aprendizaje servicio.⁶

En cuanto a la metodología de *reconstrucción racional* en la que se basó la investigación, cabe distinguir las siguientes tareas: la revisión sistemática de la literatura sobre experiencias significativas, la consideración teórica relativa a los dinamismos del aprendizaje servicio y la reconstrucción racional o cruce del material empírico y la reflexión teórica para elaborar la rúbrica.

Por lo que se refiere al tipo de información empírica necesaria para elaborar la rúbrica se realizó una *revisión sistemática* (Sánchez, 2010; Botella y Gambará, 2002) de la literatura existente sobre experiencias de aprendizaje servicio que aportó el material necesario para fijar los elementos diferenciales de cada experiencia considerada y poder organizarlos en fases sucesivas. Para conseguirlo, se identificaron fuentes relevantes de literatura sobre experiencias de aprendizaje servicio⁷, se seleccionaron experiencias de alta calidad, se analizó y sistematizó la información obtenida y, finalmente, se aportó dicha información al proceso de elaboración de la rúbrica.

El *enriquecimiento teórico* de la rúbrica buscó conocimiento en dos fuentes de información: la bibliografía sobre aprendizaje servicio y la bibliografía sobre cada uno de los dinamismos que finalmente se incluyeron en la rúbrica. Esta información ayudó a definir los cuatro niveles en que se dividió cada uno de los dinamismos, así como también contribuyó a definir aquellos grados para los cuales no se encontró información empírica suficiente.

Finalmente, lo empírico y lo teórico se fue complementando en beneficio de la construcción de una rúbrica a la vez descriptiva y normativa. Los miembros del equipo de investigación pudieron cruzar los datos que aportaba la revisión sistemática de experiencias con los referentes teóricos oportunos y producir así una *reconstrucción racional* (Habermas, 1985) que fue fijando el contenido de cada uno de los niveles de la rúbrica

A partir de todas estas condiciones estamos en disposición de presentar los pasos del proceso de investigación que nos ha conducido a la rúbrica que vamos a presentar. A grandes rasgos el proceso de investigación ha recorrido los siguientes pasos: preparación, elaboración, redacción, corrección y aplicación. Podemos observar que en cada uno de ellos se lleva a cabo una actividad investigadora nueva y distinta que resumimos en el cuadro siguiente.

⁶ PARTENARIADO E INCLUSIÓN SOCIAL: EL PROYECTO *GRUNDTVIG*; LOS APRENDIZAJES EN LAS ACTIVIDADES DE APS: EL TRABAJO POR PROYECTOS; ENTIDADES SOCIALES Y SU IMPLICACIÓN EN EL APS: EL PROGRAMA *ESCOLA AMIGA*; LA COOPERACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DE APS: EL PROGRAMA *EXIT*; REFLEXIÓN Y RECONOCIMIENTO EN EL PROGRAMA *AMICS I AMIGUES DE LECTURA*.

⁷ Para esta tarea se han utilizado bancos de experiencias de carácter nacional e internacional accesibles online: Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei [www.aprenentatgeservei.cat]; Zerbikas [www.zerbikas.es] y Red Española Aprendizaje Servicio [www.aprendizajeservicio.net] en nuestro territorio. El Programa Nacional Educación Solidaria Ministerio de Educación de Argentina [www.me.gov.ar/edusol/] y CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario en el ámbito de América Latina [www.clayss.org.ar]. Las webs de National Youth Leadership Council [www.nylc.org] o el Service-Learning Research and Development Center de la UC Berkeley [gse.berkeley.edu/research/slc/index.html].

Tabla 1
Fases del proceso de elaboración de la rúbrica

Fase	Definición
Preparación	Recoger información sobre utilidad de las rúbricas, proceso de construcción, dificultades y antecedentes ya existentes
Revisión sistemática	Buscar y acceder a los bancos de experiencias
	Seleccionar experiencias significativas y variadas Analizar, sistematizar y comparar la información aportada por las experiencias consideradas
Enriquecimiento teórico	Detectar y sistematizar la información teórica sobre la metodología del aprendizaje servicio
	Detectar y sistematizar la información teórica sobre cada uno de los dinatismos presentes en la rúbrica
Reconstrucción racional	Determinar y definir los dinatismos incluidos
	Determinar y definir los criterios empleados para establecer los niveles de cada uno de los dinatismos Determinar y definir los cuatro niveles de cada dinamismo
Redacción	Analizar las formas de presentación de una rúbrica
	Redactar la rúbrica y el material complementario para su comprensión y uso
Corrección interna	Evaluar el conjunto del trabajo en su fondo y en su forma e introducir las modificaciones oportunas
Corrección externa	Pedir una corrección del fondo y la forma realizada por jueces externos al proceso
Formas de uso	Sistematizar las distintas maneras de usar la rúbrica e iniciar su aplicación y difusión
Publicación	Publicar la rúbrica en forma de guía fácil y en dos formatos (completo y resumido)

En el futuro esperamos iniciar un proceso de optimización de la rúbrica, su aplicación y la propia maduración de las experiencias de aprendizaje servicio puede obligarnos a modificar alguno de los aspectos que hoy presentamos en esta versión de la rúbrica.

4. La rúbrica de autoevaluación de los proyectos de aprendizaje servicio⁸

La rúbrica que presentamos es una herramienta pensada para facilitar la autoevaluación y la mejora de las experiencias de aprendizaje servicio. Su principal utilidad es analizar y debatir con detalle las características pedagógicas de las experiencias de aprendizaje servicio. La rúbrica se organiza según diferentes dinatismos y niveles.

Los *dinatismos* son elementos pedagógicos que, organizados e interrelacionados, presentan una visión global de las experiencias de aprendizaje servicio. Son doce los dinatismos que hemos considerado como los más significativos en el análisis de un proyecto (Puig, 2009). Para favorecer el análisis de las experiencias de aprendizaje servicio, se han agrupado en tres apartados: básicos, pedagógicos y organizativos.

Cada dinamismo tiene diferentes *niveles* que manifiestan su grado de desarrollo pedagógico. Hemos 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

⁸ La guía de esta rúbrica se puede encontrar en la biblioteca virtual de la web del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña [WWW.APRENENTATGESERVEI.ORG] EN CATALÁN, CASTELLANO E INGLÉS.

implicación. Cada nivel es pedagógicamente superior al precedente, aunque no todas las experiencias deben o pueden alcanzar el máximo nivel en cada dinamismo. A continuación, presentamos los doce dinanismos, así como los criterios que en cada caso han servido para determinar sus diferentes niveles.

4.1. Los dinanismos básicos

Los dinanismos 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* en el aprendizaje servicio son situaciones de carencia, injusticia o dificultad detectadas que invitan a comprometerse en la mejora de la calidad de vida de personas, comunidad o entorno (Maslow, 1954; Malinowski, 1981). Son el punto de partida de estos proyectos y para su identificación requieren un análisis crítico de los testimonios y vivencias de los afectados y los factores que las provocan. Cuanto mayor sea la implicación de los participantes en este análisis mayor será su motivación y compromiso con el proyecto. Para determinar el nivel de presencia o incidencia de este dinamismo, en el proyecto se valora el grado de implicación de los participantes en la detección y análisis de las necesidades y la cantidad de actividades y tiempo dedicado para realizarlo (Bradshaw, 1972).

Llamamos *servicio* a las tareas de trabajo real con carácter educativo (Freinet, 1978; Makarenko, 1975) que los participantes de un proyecto de aprendizaje servicio llevan a cabo de manera planificada con el fin de dar respuesta a una necesidad social y realizar un bien útil para la comunidad. El servicio ofrece una clara oportunidad de aprender actuando y de contribuir, de forma auténtica y positiva, en un entorno que exige movilización y compromiso. Estas pueden ser tareas de sensibilización, denuncia, intercambio de conocimientos, intervención directa o recogida de recursos, entre otras; y pueden concretarse en ámbitos como el acompañamiento a la formación, ayuda próxima a las personas, relación intergeneracional, preservación del medioambiente, participación ciudadana, conservación del patrimonio cultural o proyectos de cooperación. En todos ellos, las actividades de servicio representan una aportación concreta, significativa y de calidad y para ello es necesario destinar un tiempo, realizar tareas diversas y complejas y un cierto nivel de dedicación e implicación personal.

El *sentido del servicio* se refiere a la dimensión social y personal de la experiencia, el porqué y para qué los participantes actúan de forma consciente ante una determinada situación (Béjar, 2000). Este dinamismo complementa la idea de servicio entendido como trabajo para la comunidad. El sentido del servicio hace referencia a la utilidad del mismo, su capacidad para dar respuesta satisfactoria a las necesidades sociales que atiende. El sentido también depende de la toma de conciencia personal de las dimensiones sociales del servicio. Se trata que los participantes no únicamente realicen las acciones previstas, sino que sean conscientes del valor de su contribución a la comunidad de la que forman parte, que reconocen y con la que se muestran comprometidos.

El *aprendizaje* hace referencia a la adquisición de conocimientos, competencias (Zabala, 2008), destrezas, habilidades, conductas y valores a través de la práctica (Dewey, 1967). En las actividades de aprendizaje servicio coexisten aprendizajes espontáneos, de los cuales los jóvenes se apropian mientras participan en la actividad, y aprendizajes que los educadores promueven a partir del diseño de tareas y ejercicios. Cada institución educativa

determina qué aprendizajes quiere facilitar; en ocasiones se trata de propuestas muy definidas (currículum escolar), en otras pueden quedar más difusas o no estar formalmente establecidas. Los criterios que se han considerado para definir la progresión del aprendizaje son la programación de actividades orientadas a su adquisición y la vinculación de los aprendizajes a la actividad de servicio.

4.2. Los dinamismos pedagógicos

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* hace referencia a la relación que se produce entre la acción individual y el proyecto colectivo. Se desarrolla mediante la práctica y repercute en la motivación del grupo hacia la actividad y el protagonismo que asume a lo largo del proceso (Hart, 1997; Trilla y Novella, 2001). En el aprendizaje servicio, los jóvenes participan ideando propuestas, tomando decisiones, colaborando en la gestión, realizando acciones orientadas a lograr el objetivo común que tienen planteado o liderando un proyecto. Conseguir mayores niveles de participación en el grupo requiere por parte de los adultos intervenciones orientadas a esta finalidad: planificar tareas, generar espacios de participación, delegar responsabilidades, animar la iniciativa de los jóvenes, confiar en sus posibilidades y acompañar el proceso. El criterio que se ha usado para discriminar el nivel de participación es la implicación de los jóvenes en las distintas fases de la actividad.

El *trabajo en grupo* es una forma organizativa de llevar a cabo las actividades del proyecto, en la que se generan procesos de ayuda entre iguales y nuevos aprendizajes. Esta ayuda entre iguales puede ser espontánea, pero generalmente es promovida con intención pedagógica. Es un dinamismo muy característico de la metodología del aprendizaje servicio que se da entre personas que presentan un rol similar. Los procesos que se generan en el trabajo en grupo favorecen las relaciones interpersonales, crean vínculos afectivos, favorecen el intercambio, amplían cosmovisiones y desarrollan competencias fundamentales en los protagonistas, mejorando significativamente la calidad de la actividad (de la Cerda, 2013). En este sentido destacan como criterios el nivel de vinculación y relación entre los participantes y la intensidad e intencionalidad de las ayudas que se ofrecen (Pujolás, 2008).

La *reflexión* es un mecanismo de optimización del aprendizaje que parte de la experiencia vivida para profundizar y aprender de ella (Piaget, 1976). Se reflexiona al examinar lo vivido con atención, un proceso que provoca una mejora de los conocimientos y las competencias adquiridas. La reflexión también permite analizar las emociones que nos ha proporcionado la experiencia, así como mirar críticamente la realidad y dar sentido cívico al conjunto de la actividad (Dewey, 1967 y 1989). En los proyectos de aprendizaje servicio, la reflexión impide caer en un activismo superficial, ayuda a vincular el servicio y el aprendizaje, y otorga sentido personal y social a la actividad. Un aprendizaje servicio de calidad requiere que se organicen de manera sistemática propuestas de reflexión (Eyler y Giles, 1999). En consecuencia, los criterios que han servido para establecer los niveles de la rúbrica han sido los momentos destinados a la reflexión y las actividades pensadas para facilitarlas.

El *reconocimiento en el aprendizaje servicio* supone la distinción y agradecimiento que una persona ofrece a otra debido a una ayuda valiosa que anteriormente se ha recibido de ella (Godbout, 2007; Honneth, 1997 y 2010). El reconocimiento supone dos momentos

sucesivos: la valoración de la bondad de la tarea realizada y los efectos formativos que tal reconocimiento causa en el desarrollo personal, desempeño competencial e implicación cívica de los participantes. En las actividades de aprendizaje servicio, los principales medios por los que se expresa reconocimiento son el refuerzo positivo del profesorado, la reciprocidad de los beneficiarios directos del servicio o de la entidad social que lo ha organizado, y la distinción cívica que puede mostrar la administración pública o la ciudadanía. Los criterios para establecer los niveles de este dinamismo son la existencia de actividades específicas, así como la presencia de una pluralidad de actores en las actividades de reconocimiento.

Al hablar de la *evaluación* de los resultados nos referimos a un dispositivo y un proceso en el que los educadores aplican instrumentos y se realizan diferentes actividades que tienen una doble orientación (Mateo y Martínez, 2008). Por un lado, regular las dificultades durante el proceso al tiempo que se evidencian los aprendizajes, por otro, valorar los resultados con intención prescriptiva de acreditar, pero también de mejorar su diseño y aplicación (Sanmartí, 2007). Los proyectos de aprendizaje servicio favorecen el desarrollo de muchas competencias básicas y facilitan su evaluación al realizarse en situaciones reales. Para establecer los niveles de la evaluación en los proyectos se ha tenido presente el grado de definición de un plan de evaluación, la diversidad de elementos a evaluar y el grado de participación del alumnado en su propia evaluación.

4.3. Los dinamismos organizativos

Finalmente los dinamismos organizativos abordan los aspectos logísticos e institucionales del aprendizaje servicio: el partenariado, la consolidación en centros y entidades.

El *partenariado* es un proceso de búsqueda de un acuerdo entre, al menos una entidad social que aporta el servicio y un agente educativo que proporciona al proyecto los elementos para convertirlo en un proceso de aprendizaje (Jacoby, 2003). Desde el inicio, entre los participantes se deberán pactar los roles, las funciones y responsabilidades. Las relaciones de partenariado permiten optimizar los recursos, el trabajo común, el servicio y los aprendizajes. Esta interrelación a veces puede generar cambios internos en las concepciones y metodologías de trabajo, que de entrada se requiere que sean de tipo colaborativo. El nivel de presencia del partenariado se basa en la existencia o no de *partners* desde el inicio y el grado de participación y elaboración conjunta del diseño y del desarrollo del proyecto (Mulvihill, Hart, Northmore, Wolff, y Pratt, 2011).

La *consolidación en centros y entidades* es un proceso de instauración que se puede iniciar con una práctica incipiente y continuar con momentos de impregnación, integración y asimilación en diferentes niveles e intensidades, hasta llegar a formar parte de la cultura del centro educativo o de la entidad. En este proceso pueden intervenir diferentes elementos propios de la institución que hacen que cada caso pueda ser diferente. El mismo contexto social, los principios y líneas metodológicas, los equipos docentes y profesionales, la organización, los recursos, la cantidad o impacto de los proyectos, entre otros elementos, interactúan, moldean y condicionan los procesos (Furco, 2003). Para establecer los niveles o grado de consolidación del aprendizaje servicio se han tenido presentes: la difusión y aceptación de los proyectos y de su evaluación y la impregnación de la programación, organización e identidad del centro o entidad (Tapia, 2006).

Tabla 2
Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje servicio

	I	II	III	IV	
B Á S I C O S	Necesidades	<i>Ignoradas.</i> Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, 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
P E D A G Ó G I C O S	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
	Participación	<i>Cerrada.</i> Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones a la propuesta inicial	<i>Delimitada.</i> Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso	<i>Compartida.</i> Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad	<i>Liderada.</i> Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.
	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

ORGANIZATIVO	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 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

5. Aplicación de la rúbrica: utilidades y momentos

La aplicación de la rúbrica por parte de los profesionales de los centros y/o entidades implicadas en una experiencia permite obtener una imagen más precisa del proyecto que están impulsando. El material obtenido facilita un efecto de espejo o radiografía que puede

ser un buen punto de partida para iniciar un proceso de evaluación interna, optimización e innovación de los proyectos de aprendizaje servicio.

Antes de aplicar la rúbrica es necesario recordar que su voluntad es generar espacios y procesos de revisión para seguir avanzando en la mejora de la práctica del aprendizaje servicio. También que los resultados obtenidos no deberían reducirse a una calificación numérica, cada experiencia, dinamismo y nivel supone una multiplicidad de matices, y ahí reside precisamente la riqueza de este tipo de proyectos. En tercer lugar, cabe destacar que no resulta adecuado infravalorar de forma taxativa actividades que obtienen resultados bajos, existen actividades que por sus circunstancias no permiten alcanzar niveles altos de desarrollo y que el proceso natural de implementación de una actividad es crecer progresivamente. La rúbrica no tiene como objetivo comparar entre centros, su uso tiene sentido en el seno de cada experiencia del equipo que la impulsa. Además, la rúbrica tampoco pretende generar desánimo, cada resultado, por discreto que sea, muestra un éxito que ya se ha conseguido. Tener en cuenta todas estas condiciones para el uso de la rúbrica no supone invitar al conformismo sino todo lo contrario. Construir una imagen clara y definida de una experiencia de aprendizaje servicio es seguramente la única vía para poder optimizarla en un futuro. Incluso la obtención de puntuaciones altas en algunos dinamos también permite continuar creciendo en cantidad y calidad de experiencias de aprendizaje servicio en la propia entidad.

A continuación se apuntan los principales momentos para 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.

Tabla 3
Momentos en la aplicación de la rúbrica de autoevaluación del aprendizaje servicio

Momentos
1. Aplicar la rúbrica en equipo
2. Aplicarla a su conjunto, a alguno de sus apartados o a un solo dinamismo
3. Sistematizar y representar los resultados obtenidos
4. Abrir espacios para leer y analizar conjuntamente los datos
5. Elaborar un plan de trabajo para la mejora de la experiencia
6. Implementar y consolidar los cambios con la participación de todos los implicados
7. Informar al centro sobre el proceso de análisis y mejora

Aplicar la rúbrica en equipo representa un paso decisivo para iniciar un proceso de evaluación interna. Resulta fundamental que sean los propios implicados y promotores de la experiencia los que lleven a cabo esta tarea y que lo hagan de manera conjunta, permitiendo asumir los cambios y transformar la propuesta. En los proyectos de aprendizaje servicio, la diversidad de agentes implicados puede generar espacios de contraste; la imagen sobre el proyecto será más fiel en la medida que contemple el máximo de las voces integrantes del proyecto.

Una segunda decisión a tomar es si la rúbrica se va a *aplicar a su conjunto, a alguno de sus apartados o a un dinamismo* de manera aislada, todas las opciones son posibles y oportunas según sea el objetivo a evaluar. El buen uso de la rúbrica supone articular los dinamos que se han analizado, considerar las relaciones que se establecen entre ellos y valorar la globalidad de la experiencia atendiendo a su complejidad. De esta manera, los

resultados del análisis parcial de cada elemento deben ser interpretados, finalmente, a la luz de la práctica en su conjunto.

La respuesta a la rúbrica permite *sistematizar y representar los resultados obtenidos* a través de una tabla o de forma gráfica. En este sentido, el gráfico de araña⁹ añade a la posibilidad de visualizar el nivel de desarrollo alcanzado por cada dinamismo de forma muy clara, una imagen del área total de la experiencia, así como su posibilidad de crecimiento.

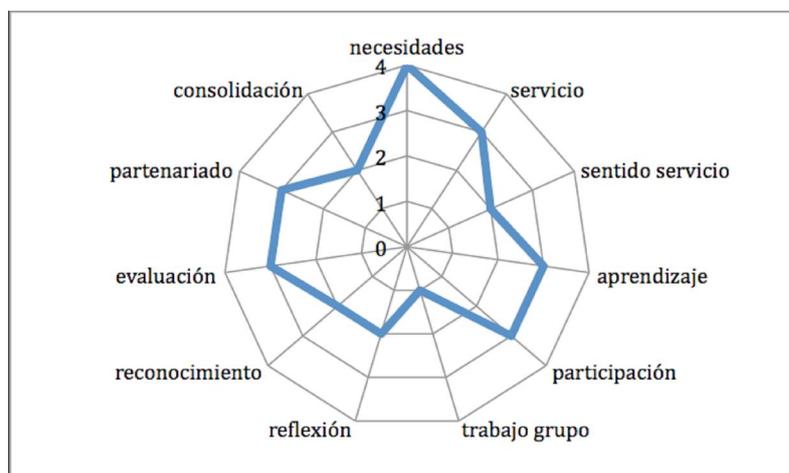


Figura 1. Gráfico de araña¹⁰

Los resultados de la rúbrica y su representación permiten identificar puntos fuertes y débiles de la actividad de aprendizaje servicio. El análisis detallado de cada dinamismo aporta información significativa sobre aspectos concretos que suelen pasar inadvertidos. Aunque es muy probable que muchos dinamismos no se encuentren en el máximo nivel, sería deseable que el mínimo no fuera el predominante. Sobre esta base las posibilidades son múltiples, hay infinitas maneras de hacer bien proyectos de aprendizaje servicio.

A partir de los datos obtenidos, es importante *abrir espacios para leer y analizar conjuntamente los datos*, favorecer el debate pedagógico. El proceso de autoevaluación es una oportunidad para reflexionar, compartir y contrastar puntos de vista, expectativas y valoraciones entre los miembros de un mismo equipo educativo. Algunos de los dinamismos resultan más esenciales en los proyectos de aprendizaje servicio por su propia naturaleza y definición: el aprendizaje, el servicio, las necesidades sociales, el *partenariado* y la reflexión. Revisar los resultados obtenidos en estos dinamismos así como preguntarse por las posiciones más altas y más bajas puede facilitar el análisis de la propuesta.

La imagen que se obtiene de la experiencia es un buen punto de partida para *elaborar un plan de trabajo para la mejora de la experiencia*. La rúbrica ofrece la oportunidad de optimizar actividades de manera realista, contextualizada y sostenible. 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 son algunas de las tareas que pueden agilizar el proceso de mejora.

A continuación, *implementar y consolidar los cambios con la participación de todos los implicados* ha de ser la vía para llevar a cabo una verdadera mejora de las actividades de

⁹ El vaciado y representación gráfica puede realizarse con el procesador de textos habitual.

¹⁰ EL GRÁFICO DE EJEMPLO MUESTRA ONCE DE LOS DOCE DINAMISMOS PORQUE ESTÁ RESPONDIDO DESDE EL CENTRO IMPULSOR DEL PROYECTO Y, NO RECOGE EL NIVEL DE CONSOLIDACIÓN EN LA ENTIDAD.

aprendizaje servicio. La participación de todos los agentes implicados, el establecimiento de objetivos a corto y medio plazo, así como una revisión periódica sobre el propio proceso de reflexión y mejora pueden ser ejes centrales a la hora de llevar a cabo esta tarea de implementación y consolidación de los cambios.

En último lugar, el proceso debe contemplar espacios y momentos que *informen al centro sobre el propio proceso de análisis y mejora*. Además de contribuir a una mayor unidad y cohesión, las experiencias analizadas pueden servir para inspirar la revisión y mejora de otros proyectos, diseñar nuevas experiencias y abrir espacios de reflexión que contribuyan a la mejora y consolidación del aprendizaje servicio y su incorporación en el Proyecto Educativo de Centro. Sistematizar el proceso de revisión, evaluar la propuesta de mejora, compartir los logros e, incluso, volver a aplicar la rúbrica al cabo de un tiempo pueden contribuir a dar mayor sentido a este proceso.

6. Conclusiones y líneas de futuro

A través de este artículo se ha presentado el proceso de diseño de una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio a partir del análisis detallado de este tipo de actividades en diferentes ámbitos y etapas educativas y la reconstrucción conceptual a través de la información empírica y la teoría disponible. El producto resultante es una herramienta que permite obtener una imagen precisa del proyecto que se está impulsando e invita a su posterior análisis y optimización. En estos momentos se ha iniciado un proceso de difusión y aplicación de la misma con la voluntad de avanzar en el estudio de los procesos de reflexión compartida y cambio institucional.

La evaluación interna no es la única posible utilidad de la rúbrica presentada. En estos momentos, puede afirmarse que la rúbrica también resulta una herramienta interesante para el diseño de proyectos de aprendizaje servicio en asesoramientos, talleres y cursos de formación de educadores y profesionales de las entidades sociales que se inician en el tema.

La rúbrica destaca los diferentes aspectos que contribuyen a dar sentido y calidad a una experiencia de aprendizaje servicio: los dinamismos como ingredientes fundamentales y los niveles que apuntan gradualmente las diferentes maneras de poder implementar cada uno de ellos. De esta forma, la rúbrica y su análisis permite mostrar la flexibilidad en la combinación de los dinamismos que configuran un proyecto de aprendizaje servicio, facilitando un uso más consciente, intencional y creativo en el reconocimiento y diseño de nuevas experiencias. Visualizar la diversidad de prácticas que permite el aprendizaje servicio y los elementos a tener en cuenta en cada caso favorece la introducción de la metodología de forma progresiva. En este sentido, al inicio del proceso el aprendizaje servicio debe contemplar los diferentes dinamismos pero no tiene por qué empezar con una presencia intensa de todos ellos. Los primeros niveles pueden resultar sugeridores para equipos con poca trayectoria en esta metodología; facilitan la introducción de actividades sencillas que, con tiempo, avancen hacia una mayor riqueza y complejidad. Un proceso de diseño e implementación prudente y con sentido puede ser la base para la consolidación de los proyectos de aprendizaje servicio en centros y entidades.

Referencias bibliográficas

Béjar, H. (2000). Asociacionismo y vinculación moral. *Revista de Estudios Políticos*, 109, 223-244.

- Botella, J. y Gambará, H. (2002). *¿Qué es el meta-análisis?* Madrid: Siglo XXI.
- Bradshaw, J. (1972). The concept of social need. *New Society*, 496, 640-643.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Teoría e Historia. Universidad de Barcelona.
- Casas-Cordero, M. (2009). *Rúbrica para la calidad del servicio*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cerda, M. de la (2013). *Per una pedagogia d'ajuda entre iguals*. Barcelona: Graó.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós.
- Eyler, J. y Giles, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Folgueiras, P.; Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Freinet, C. (1978). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Fuertes, M.T. (2014) *El Aps en el practicum de la formación inicial del profesorado. Estrategia para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional*. Saarbrücken: Ed. Publicia Furco, A. (2002). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education* [versión electrónica]. Berkeley: Service-Learning Research & Development Center University of California. Recuperado de <http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/Self-AssessmentRubricfortheInstitutionalizationofService-LearninginHigherEducation.pdf>
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa Nacional Educación Solidaria (Eds.), *Actas del séptimo Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, 19-26. Buenos Aires: MECYT.
- Furco, A. (2011). El Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70.
- Guezuraga, M. (2014). *El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Godbout, J.T. (2007). *Ce qui circule entre nous*. Paris: Seuil.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Londres: UNICEF, Earthscan Pub. Ltd.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio*. Madrid: Katz.
- Leventhal, S. (2009). *Reporte de rúbrica ética y ciudadana* [versión electrónica]. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, QEP-Quality Enhancement Plan. Recuperado de http://ftp.ruv.itesm.mx/pub/portal/eyc/rubricas/rubricas_2009.pdf
- Jacoby, B. (2003). *Building partnership for Service learning*. San Francisco: Jossey Bass.

- Mulvihill, N.; Hart, A.; Northmore, S.; Wolff, D. y Pratt, J. (2011). *Models of partneship working in the community-community engagement* [versión electrónica]. Brighton: South East Communities Dissemination Paper. Recuperado de http://www.coastalcommunities.org.uk/briefing%20papers/Paper_2vgreen.pdf
- Keen, C. y Hall, K. (2008). Engaging with difference matters: Longitudina college outcomes of co-curricular service-learning programs. *The Journal of Higher Education*, 80 (1), 59-79.
- Makarenko, A. S. (1975). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- Malinowski, B. (1981). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Piaget, J. (1976). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.
- Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Pujolás, P. (2008). *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rial, S. (2010). Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal. *Revista Tzhoeoen*, 5, 44-62.
- Robinson, J. S. y Torres, R. M. (2007). A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity? *NACTA Journal*, 51(4), 2-8.
- Sánchez Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38(2), 53-64.
- 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 (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Zabala, A. (2008). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó