



LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO EN LA UNIVERSIDAD

TEXTO COMPLEMENTARIO 2 PARA LOS PARTICIPANTES EN EL
PROGRAMA LATINOAMERICANO DE APOYO A UNIVERSIDADES SOLIDARIAS

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio solidario en la Universidad. Texto complementario para los participantes en el programa latinoamericano de apoyo a universidades solidarias.* Buenos Aires, 2013.

© 2013 CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Se autoriza la reproducción y difusión de este texto exclusivamente a las Universidades participantes en el Programa de apoyo a Universidades latinoamericanas solidarias.

"El uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra Organización. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español. En tal sentido y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a; los/las y otras formas sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres y mujeres sin evitar la potencial ambigüedad que se derivaría de la opción de usar cualesquiera de las formas de modo genérico."

Basado en UNESCO. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de calidad para todos.* UNESCO. Santiago de Chile, agosto 2008.

MÓDULO 2

INDICE

I – CLAYSS: quiénes somos	5
II – El Programa de apoyo y fortalecimiento para proyectos de aprendizaje y servicio solidario en Universidades de América latina.	7
III – Alcances de los textos complementarios en el marco del Programa de apoyo.	11

INTRODUCCIÓN

LOS PROCESOS TRANSVERSALES EN EL ITINERARIO DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

2.1 Proceso de reflexión

2.2 Proceso de registro, sistematización y comunicación

2.3 Proceso de evaluación

2.3.1 - La evaluación en el itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio

2.3.2 - La evaluación de los saberes

2.3.3 - La evaluación de la intervención sociocomunitaria

3. REPASANDO CRITERIOS DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

3.1 Criterios de calidad para garantizar el impacto positivo de las experiencias de aprendizaje-servicio.

3.2. Criterios de calidad en relación al servicio solidario.

3.3 Criterios de calidad en relación a los aprendizajes articulados intencionadamente con el servicio solidario.

3.4 Los 12 criterios de evaluación del Premio Presidencial del Programa de Educación Solidaria del Ministerio de Educación de Argentina.

3.5 Otros criterios de evaluación de la calidad de las prácticas de aprendizaje-servicio.

4. Evaluación de los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior

5. BIBLIOGRAFÍA

I – CLAYSS: quiénes somos

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario: “Aprender sirve, servir enseña”

*Recolectar ropa y alimentos para una población rural aislada en las montañas es una **actividad solidaria**.*

*Diseñar maquetas para el trabajo práctico es **aprendizaje**.*

*Diseñar y producir dispositivos de energía solar, y capacitar a la población rural para su instalación y mantenimiento, es **aprendizaje-servicio**.*

CLAYSS nació para acompañar y servir a los estudiantes, educadores y organizaciones comunitarias que desarrollan o desean implementar Proyectos educativos solidarios basados en la pedagogía del aprendizaje-servicio. Estos permiten a niños, adolescentes y jóvenes aplicar lo aprendido al servicio de las necesidades de sus comunidades. A la vez, la participación en acciones solidarias en contextos reales les permite generar nuevos conocimientos, indagar nuevas temáticas, y desarrollar habilidades para la vida, el trabajo y la participación ciudadana. Esta propuesta educativa innovadora permite simultáneamente contribuir solidariamente con el desarrollo local, y mejorar la educación formal y no formal de una institución educativa.

Entre sus principales acciones, CLAYSS:

- Desarrolla programas de apoyo económico y técnico para el desarrollo de programas de aprendizaje-servicio solidario para instituciones educativas y organizaciones sociales.
- Ofrece capacitación presencial y online a educadores y líderes comunitarios en Argentina y América Latina. CLAYSS ha realizado capacitaciones en numerosas instituciones educativas del continente, y también en otras regiones del mundo.
- Desarrolla programas de investigación cuantitativa y cualitativa sobre aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina, en asociación con Universidades y organismos nacionales y extranjeros.
- Publica libros y materiales de difusión, capacitación docente y académicas, la mayoría de ellos disponibles gratuitamente en nuestro sitio web.
- Asesora a gobiernos y organizaciones sociales para la implementación de políticas de promoción del aprendizaje-servicio. Entre otros, ha ofrecido asistencia técnica a los Ministerios de Educación de Argentina, Chile, Ecuador, República Dominicana y Uruguay, y asesoró a numerosas organizaciones latinoamericanas, como el Centro del Voluntariado del Uruguay y la Alianza ONG de República Dominicana, entre otras.

Hemos colaborado, entre otras empresas y fundaciones empresarias, con Natura Cosmética, PriceWaterhouseCoopers, BBVA-Francés, Fundación Bemberg y Fundación Arcor.

- Promueve y coordina Redes regionales de promoción del aprendizaje-servicio a nivel nacional, latinoamericano e iberoamericano. CLAYSS ejerce actualmente la coordinación de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, formada por más de 60 universidades, organismos gubernamentales y organizaciones de América Latina, Estados Unidos y España.

CLAYSS es una Asociación Civil sin fines de lucro, registrada en Argentina por Resolución de la IGJ 001270/03.

Datos de contacto:

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

Yapeyú 283 C1202ACE Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Teléfono-Fax: +54-11 4981-5122

Correo electrónico: info@clayss.org

Sitio web: www.clayss.org.ar

II – El Programa de apoyo y fortalecimiento para proyectos de aprendizaje y servicio solidario en Universidades de América latina

Fundamentación de la Propuesta

En los últimos años ha crecido la conciencia en cuanto a la responsabilidad de las instituciones de Educación Superior de aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio del conjunto de la comunidad. En esta línea, el concepto tradicional en América Latina de “extensión” universitaria se ha visto enriquecido o reemplazado por conceptos como el de “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU), “Compromiso Social”, “construcción de capital social”, entre otros.

Sin embargo, es necesario reconocer que la visión de la Universidad como una institución “socialmente responsable” en la que se valore el compromiso social de los estudiantes como una parte importante de su formación, enfrenta aún grandes dudas y debates en su aplicación.

¿Es posible un modelo de Universidad que articule equilibradamente las misiones de docencia, investigación y extensión? ¿Es factible que el conjunto de la institución –y no sólo los voluntarios- se oriente a la solución de los problemas prioritarios de la sociedad, especialmente de los sectores más vulnerables? ¿Es posible que desde la Universidad se pueda aportar a la construcción de un país mejor sin resignar la excelencia académica?

Creemos que miles de experiencias desarrolladas hoy en América Latina y en el resto del mundo permiten dar una respuesta positiva y realistamente optimista a estas preguntas, y que los programas de **aprendizaje-servicio** en la Educación Superior son expresiones de un nuevo paradigma, que podría parecer lejano y utópico, pero que ya está en práctica en muchas partes del mundo (Buttin, 2005; Tapia, 2006).¹

El **aprendizaje-servicio** es una propuesta pedagógica innovadora que promueve actividades estudiantiles solidarias en las que los conocimientos se aplican a la resolución de problemáticas y necesidades concretas de la comunidad. Los proyectos de aprendizaje-servicio contribuyen simultáneamente al desarrollo local y a mejorar la calidad del aprendizaje académico, el desarrollo de competencias adecuadas para la inserción en el mundo del trabajo, la formación personal en valores, y para la participación ciudadana democrática.



El **aprendizaje-servicio** se ha venido difundiendo a nivel mundial desde hace más de 40 años. Sólo en Argentina se han relevado más de 15.000 experiencias de aprendizaje-servicio en instituciones educativas de todos los niveles, desde el nivel Inicial hasta la Educación Superior.

¹ Cf. TAPIA, María Nieves. *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006. BUTIN, Dan W. (ed). *Service-Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions*. New York, Palgrave Macmillan, 2005.

Con el modelo del **aprendizaje-servicio**, la Universidad recupera, por un lado, su misión esencial de formación integral de nuevas generaciones de profesionales, integrando la excelencia académica con un compromiso social que deja de ser simplemente declamado para volverse contenido de enseñanza y formato para la gestión institucional. Por otro lado, asume un rol dinámico al servicio de la transformación de la realidad social que no se agota en atender las problemáticas de manera asistencialista

Un aspecto clave de este modelo es que la Universidad se reconoce "parte de" la comunidad, supera el aislamiento del modelo tradicional, pero tampoco queda supeditada a las demandas de un sector particular del "afuera". La identidad educativa es clara, y la institución se abre a las demandas sociales que tengan sentido en función de las misiones primarias de la Universidad.

Por otro lado –y seguramente éste es uno de los aspectos más novedosos- la comunidad ya no es vista como "destinataria pasiva" ni sólo como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar.

Este movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social tiene un fuerte impacto en el modo en que se produce el conocimiento. Al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad específica, la Universidad trabaja con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas sólo desde la mirada estrecha de una disciplina académica. La investigación y la acción solidaria en torno a problemas reales contribuye no sólo a romper el aislamiento entre los compartimentos estancos disciplinares, sino también permite generar nuevas instancias de diálogo entre los especialistas que producen el conocimiento, y sus usuarios en la realidad local.

Objetivos

El **Programa de Apoyo y Fortalecimiento para Proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario** se propone contribuir a que los estudiantes universitarios de toda América Latina puedan ser protagonistas y líderes en su propia comunidad, aprendiendo y ofreciendo un servicio solidario a la comunidad, superando modelos paternalistas.

El **Programa de Apoyo y Fortalecimiento para Proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario** acompaña a las Universidades que desarrollan o desean desarrollar proyectos de **aprendizaje-servicio** solidario, facilitándoles el acceso a capacitación docente para la sustentabilidad de esos proyectos.



Definimos al **aprendizaje-servicio** como un *servicio solidario* destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, *protagonizado activamente por los estudiantes* desde el planeamiento

a la evaluación, y *articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje*. (Contenidos curriculares, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación).



Las prácticas de **aprendizaje-servicio** pueden desarrollarse en el contexto de proyectos de extensión universitaria, responsabilidad social universitaria, voluntariado, prácticas en comunidad que se encuentren articulados intencionadamente con contenidos académicos y de formación de competencias profesionales y para la ciudadanía democrática.

El **Programa de Apoyo y Fortalecimiento para Proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario** ofrece capacitación, asistencia técnica y evaluación durante un lapso no menor a 10 meses (2 semestres académicos) para universidades de América Latina que estén en efectiva ejecución al momento del lanzamiento del mismo. Se privilegiará para la participación en el programa a aquellas universidades que estén desarrollando prácticas educativas solidarias con una trayectoria de al menos 6 meses, y la potencialidad de mejorar sus índices de calidad tanto en el servicio a la comunidad como en los aprendizajes académicos y en la formación integral de los estudiantes.

Desarrollo

El programa comprende:

- acciones de capacitación de autoridades y/o profesores de las instituciones seleccionadas (presenciales y a distancia).
- becas para la participación en la Semana Internacional del Aprendizaje-Servicio que se desarrollará en Buenos Aires.
- producción y entrega de materiales de formación.

Las acciones de capacitación incluyen:

- **2 Talleres de Capacitación Presencial** (a realizarse en las sedes definidas por cada Universidad).

Capacitación de dos días de duración **para los equipos directivos y docentes, estudiantes líderes de proyectos y socios comunitarios**, con el objeto de promover la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio. Esta capacitación será destinada a un máximo de 40 personas, a designar por la Universidad. La conferencia inaugural podrá abrir la convocatoria hasta un máximo de 100 personas.

- **Curso a distancia de Aprendizaje - Servicio en la Educación Superior**

Este curso, de una duración de 4 meses, se propone contribuir a la capacitación de miembros de instituciones educativas de nivel superior interesados en reformular las prácticas educativas solidarias, y ofrecer herramientas para el desarrollo de proyectos institucionales que integren actividades de aprendizaje-servicio. El curso se dicta a través de la plataforma virtual de CLAYSS.

- **Seminario Internacional de Aprendizaje-Servicio Solidario en Buenos Aires**

El Seminario Internacional se ha constituido en el encuentro anual de capacitación más importante en el ámbito latinoamericano para los expertos e instituciones que impulsan la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, para optimizar el desarrollo e intercambio de experiencias educativas solidarias.

Cronograma de actividades

Primera Parte

- Desarrollo del Programa de apoyo y fortalecimiento:
 - Taller presencial I en la sede de su Universidad para un máximo de 40 participantes.
 - Participación de 2 becarios seleccionados por la Universidad en la Semana Internacional del Aprendizaje-Servicio. (Buenos Aires)
 - Curso a distancia para 4 docentes seleccionados por la Universidad

Segunda Parte

- Seguimiento de los proyectos seleccionados
- Evaluación del curso a distancia
- Taller presencial II en la sede de su universidad
- Cierre del Programa con evaluación externa de los proyectos desarrollados por la Universidad

III – Alcances de los textos complementarios en el marco del Programa

En el marco del Programa de apoyo a Universidades Solidarias, CLAYSS ofrece a las instituciones participantes un texto complementario a las capacitaciones presenciales, que se ofrece en dos módulos, correspondientes a la primera y segunda etapa del Programa.

Los módulos forman parte del proceso de apoyo y fortalecimiento que el Programa ofrece a los equipos directivos, docentes, estudiantes y socios comunitarios interesados en promover la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio.

Por ello, no se pueden considerar por separado de la propuesta pedagógica en la que están incluidos, y se utilizarán con mayor eficacia unidos a los demás materiales que se ofrecen durante los encuentros de capacitación presencial (presentaciones, guías para el trabajo en grupo, etc.). Tampoco sustituyen la lectura de la bibliografía recomendada, ya que son simplemente apuntes que no agotan la complejidad de la temática tratada.

En el primer módulo presentamos sintéticamente el marco conceptual y metodológico de la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario, y se retomaron y desarrollaron algunos de los temas tratados durante las jornadas de capacitación presencial.

Como se señalará en la introducción, este segundo módulo presenta los procesos que se desarrollan a lo largo de un proyecto de aprendizaje-servicio y pone especial foco en los criterios de evaluación de las prácticas y su institucionalización, temas centrales que se desarrollan durante las segundas jornadas de capacitación presencial.

Los contenidos teóricos presentados en este texto encuentran su correlato en las diversas experiencias desarrolladas por instituciones educativas de diferentes puntos de América Latina, que se presentan en las capacitaciones presenciales y que se narran en las publicaciones que el Programa ofrece a las Universidades.

Con las adecuaciones necesarias al contexto local y la cultura institucional propia de cada Universidad participante, esperamos que la reflexión compartida permita enriquecer progresivamente este texto con los aportes de cada institución.

El equipo de CLAYSS

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha crecido la conciencia sobre la responsabilidad de las instituciones de Educación Superior en aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio del conjunto de la comunidad. En esta línea, el concepto tradicional en América Latina de "extensión" universitaria se ha visto enriquecido o a veces incluso reemplazado por conceptos como el de "Responsabilidad Social Universitaria" (RSU), "compromiso social", "construcción de capital social", entre otros.

Sin embargo, es necesario reconocer que la visión de la Universidad como una institución "socialmente responsable" en la que se valore el compromiso social de los estudiantes como una parte importante de su formación, enfrenta aún grandes dudas y debates en su aplicación.

¿Es posible un modelo de Universidad que articule equilibradamente las misiones de docencia, investigación y extensión? ¿Es factible que el conjunto de la institución –y no sólo los voluntarios- se oriente a la solución de los problemas prioritarios de la sociedad, especialmente de los sectores más vulnerables? ¿Es posible que desde la Universidad se pueda aportar a la construcción de un país mejor sin resignar la excelencia académica?

Creemos que miles de experiencias desarrolladas hoy en América Latina y en el resto del mundo permiten dar una respuesta positiva y realistamente optimista a estas preguntas, y que los programas de **aprendizaje-servicio** en la Educación Superior son expresiones de un nuevo paradigma, que podría parecer lejano y utópico, pero que ya está en práctica en muchas partes del mundo.

El **aprendizaje-servicio** es una propuesta pedagógica innovadora que promueve actividades estudiantiles solidarias en las que los conocimientos se aplican a la resolución de problemáticas y necesidades concretas de la comunidad. Los proyectos de aprendizaje-servicio contribuyen simultáneamente al desarrollo local y a mejorar la calidad del aprendizaje académico, el desarrollo de competencias adecuadas para la inserción en el mundo del trabajo, y la formación personal en valores y para la participación ciudadana responsable.



El **aprendizaje-servicio** se ha venido difundiendo a nivel mundial desde hace más de 40 años. Sólo en Argentina se han relevado más de 20.000 experiencias de aprendizaje-servicio en instituciones educativas de todos los niveles, desde el nivel Inicial hasta la Educación Superior.

Con el modelo superador del **aprendizaje-servicio**, la Universidad recupera, por un lado, su misión esencial de formación integral de nuevas generaciones de profesionales, integrando la excelencia académica con una responsabilidad social que deja de ser simplemente declamada para volverse contenido de enseñanza y formato para la gestión institucional. Por otro lado, asume un rol dinámico al servicio de la transformación de la realidad social que no se agota en atender a los clientes de turno.

Un aspecto clave de este modelo es que la Universidad se reconoce "parte de" la comunidad, supera el aislamiento del modelo tradicional, pero tampoco queda supeditada a las demandas de un sector particular del "afuera". La identidad educativa es clara, y la institución se abre a las demandas sociales que tengan sentido en función de las misiones primarias de la Universidad.

Por otro lado –y seguramente éste es uno de los aspectos más novedosos – la comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni sólo como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar.

Este movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social tiene un fuerte impacto en el modo en que se produce el conocimiento. Al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad específica, la Universidad trabaja con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas sólo desde la mirada estrecha de una disciplina académica. La investigación y la acción solidaria en torno a problemas reales contribuye no sólo a romper el aislamiento entre los compartimentos estancos disciplinares, sino también a generar nuevas instancias de diálogo entre los especialistas que producen el conocimiento, y sus usuarios en la realidad local.

En el primer texto de apoyo centramos nuestra atención en definir y caracterizar la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio; trabajar las transiciones desde diferentes puntos de partida; y presentar un "itinerario" posible para la realización de un proyecto con estas características.

En este segundo material nos enfocaremos en brindar nuevas herramientas que complementen ese "itinerario"; en abordar los distintos indicadores de calidad de un proyecto de aprendizaje-servicio; y en profundizar las instancias de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior.

De esta forma repasaremos en primera instancia cómo desarrollar los tres procesos que atraviesan transversalmente las distintas etapas que componen un proyecto de aprendizaje-servicio: el proceso de reflexión, el proceso de sistematización y el proceso de evaluación.

A continuación podrán encontrar una síntesis que reúne distintos criterios de calidad para garantizar el impacto positivo de las experiencias de aprendizaje-servicio; tanto en los aprendizajes como en el servicio solidario.

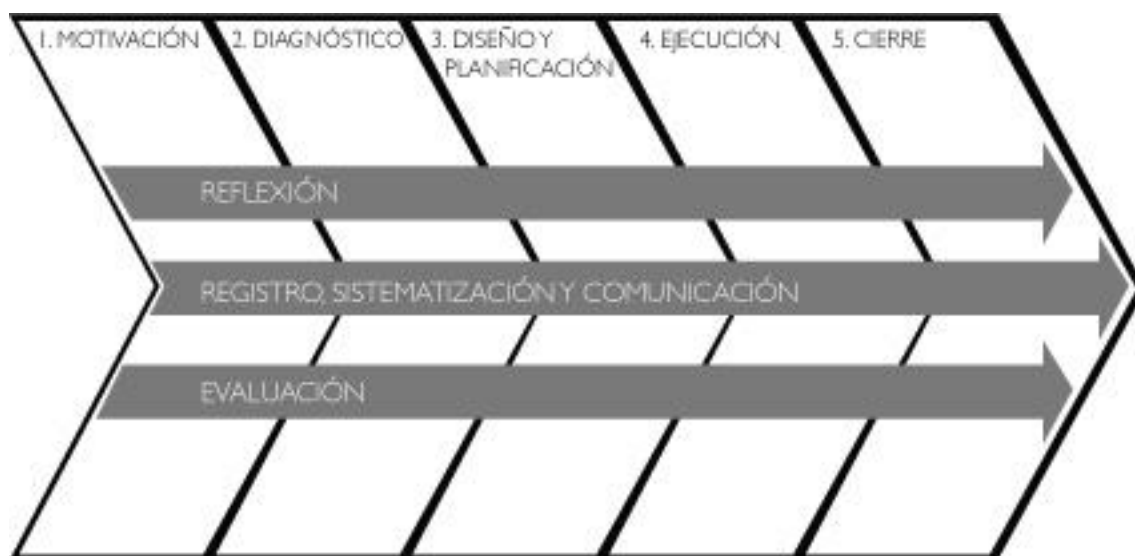
Finalmente haremos un repaso a la evaluación de los procesos de institucionalización; tanto a nivel de las instituciones como así también de las políticas nacionales.

Esperamos que este material pueda complementar el trabajo realizado a lo largo del Programa, como así también apoyar el camino de institucionalización definitiva de las prácticas de aprendizaje-servicio en el marco en el que cada una de las Universidades que decidan asumirlo.

2. PROCESOS TRANSVERSALES EN EL ITINERARIO DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

En el módulo de trabajo anterior consideramos un posible "itinerario" (ver fig. 1) para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio, analizando etapas y procesos transversales. Quisiéramos ahora profundizar en estos últimos procesos: reflexión, registro, sistematización y comunicación, y evaluación.

FIGURA 1: UN ITINERARIO POSIBLE PARA LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO.



2.1.1 PROCESO DE REFLEXIÓN

"La reflexión sistemática es el factor que transforma una experiencia interesante y comprometida en algo que afecta decisivamente el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes." (NHN - National Helpers Network, 1998)

En la bibliografía sobre aprendizaje-servicio se entiende generalmente por "reflexión" a los procesos y actividades a través de los cuales los protagonistas del proyecto pueden pensar críticamente sus experiencias y apropiarse del sentido del servicio (CAIRN- KIELSMEIER, 1995; CSV, 2000; EyC, 2000; PASO JOVEN, 2004; EDUSOL, 2005c; TAPIA, 2006).

"La reflexión es una competencia, o más precisamente un conjunto de competencias que involucran observar, interrogar, y articular hechos, ideas y experiencias para sumarles nuevos significados. Aprender a aprender de esta manera y hacer de esta práctica un hábito ayuda a los jóvenes a hacerse cargo de sus vidas. Ahora bien, el reflexionar seriamente no suele ser el pasatiempo preferido de jóvenes activos, y esa es la razón por la que el líder del proyecto debe coordinar espacios de reflexión a lo largo de la experiencia de aprendizaje-servicio". (NHN, 1994, p. 10)

La reflexión es uno de los elementos distintivos y más centrales de la pedagogía del aprendizaje-servicio. Parafraseando a Aldous Huxley, que

sostenía que *"la experiencia no es lo que le sucede a una persona, sino lo que ella hace con lo que le sucedió"*, la experiencia educativa del aprendizaje-servicio no es sólo lo que pasa en el lugar de la acción solidaria, sino lo que los estudiantes "hacen" con esa experiencia.

"Cuando los jóvenes se involucran en actividades de servicio a la comunidad, esencialmente pueden pasar tres cosas: pueden aprender algo acerca de sí mismos, su comunidad, y sobre cuestiones sociales acuciantes. Puede ser que no aprendan nada: un grupo puede dar de comer a los sin techo y permanecer incólume ante la cuestión. Pueden aprender la lección equivocada: prejuicios y estereotipos pueden ser reforzados o creados a través de actividades de servicio irreflexivas o planeadas pobremente."

"La reflexión es la clave para dar sentido a una experiencia de servicio. ¿Qué es la reflexión? Un proceso por el cual quienes desarrollan un proyecto de aprendizaje-servicio piensan críticamente acerca de su experiencia. ¿Por qué es importante la reflexión? Porque en un proyecto de aprendizaje-servicio el aprendizaje sucede a través de una combinación de teoría y práctica, pensamiento y acción, observación e interacción. La reflexión permite a los estudiantes aprender por sí mismos."
(COOPER, 1999)

Los espacios de reflexión permiten conectar la teoría con la práctica, los contenidos de aprendizaje formales con las experiencias en el terreno, tomar distancia de las propias prácticas y repensarlas críticamente, encarar cuestiones vinculares o de funcionamiento grupal surgidas a lo largo del trabajo. Constituyen un espacio para compartir inquietudes y dudas; reconocer las características de la actividad y su impacto en las vivencias personales.

Las mejores prácticas de reflexión contribuyen a desafiar a los participantes en el proyecto a participar activamente en su propio aprendizaje, generan un mayor sentido de pertenencia y tienen consecuencias concretas en la marcha del proyecto (NHN, 1998).

La reflexión les permite comparar sus suposiciones iniciales con lo que han visto o experimentado en el mundo real:

- Sobre los contextos socioeconómicos y políticos en los que se sitúa el problema a abordar, teniendo en cuenta las responsabilidades de los organismos públicos y privados, las organizaciones sociales y los ciudadanos en torno a esas problemáticas.
- Sobre los valores y derechos humanos involucrados y que dan sentido a la experiencia solidaria.
- Sobre las dinámicas grupales y de vinculación con el territorio, promoviendo relaciones de valoración de la diversidad, y de respeto y promoción de la autonomía e iniciativa de las propias comunidades.
- Acerca de los aprendizajes alcanzados en el transcurso de la acción solidaria, y sobre la propia práctica, incluyendo, siempre que sea posible, actividades significativas de autoevaluación personal y grupal.

- Sobre su visión de sí mismos
- Sobre su actitud hacia el estudio y su futura profesión
- Para pensar y repensar sobre su futuro y el de su comunidad
- Sobre nuestras inteligencias, entendidas como *"la capacidad de resolver problemas y crear productos en un entorno rico en contextos y naturalista. (...) Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida.*(GARDNER, 2007)

En cada etapa, la reflexión permite a los estudiantes madurar los aprendizajes de distinto tipo a través de reuniones, talleres, momentos especiales de reflexión personal o jornadas comunitarias. La variedad de actividades posibles es tan amplia como la creatividad de cada grupo. En todos los casos el proceso de reflexión está relacionado con los otros dos procesos (registro y evaluación), ya que permite reunir elementos para la documentación y sistematización de la experiencia y resulta una forma de evaluación en la marcha. Al mismo tiempo, permite discutir ajustes y correcciones del proyecto original.

Algunas herramientas y actividades que pueden contribuir a la reflexión de los estudiantes y constituir una parte importante del proyecto de aprendizaje-servicio son:

- Diarios personales o grupales.
- Portafolios de la actividad.
- Estudios de caso.
- Monografías de reflexión teórica.
- Presentaciones multimediales:
 - Generar un blog del proyecto.
 - Hacer un video o una presentación en PPT.
- Discusiones grupales.
- Encuentros de diálogo con la comunidad.
- Actividades creativas:
 - Dramatizaciones.
 - Actividades plásticas.
 - Componer una canción.

Para muchos estudiantes universitarios, un proyecto de aprendizaje-servicio puede ser la primera ocasión de encuentro con la dura realidad de la pobreza, la marginación, el hambre o la injusticia.

La reflexión es lo que transforma una experiencia de servicio en aprendizaje. La calidad del proceso de reflexión que atraviese la experiencia de aprendizaje-servicio permitirá superar actitudes ingenuas

y superficiales de aproximación a las problemáticas abordadas, y contribuirá también a vincular los contenidos disciplinares con la actividad en terreno.

Entre otros aportes teóricos que pueden contribuir a sustentar el contexto de reflexión, podría mencionarse el concepto de **Kolb** de **Aprendizaje por la Experiencia**, basado en los aportes de Piaget y Dewey.

FIGURA 2: Ciclo del aprendizaje de Kolb (KOLB, 2005)



Kolb define al aprendizaje como el proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Para él existen dos fuentes de experiencia: la experiencia concreta, vivencial (captada a través de la aprehensión) y la experiencia mental de conceptualización abstracta (captada a través de la comprensión). La primera aborda la interacción con las personas y el entorno, la segunda es de carácter interno y privado. Kolb dice que el aprendizaje y producción de conocimiento se va a dar cuando uno de estos dos tipos de experiencias se transforma en la otra. Es decir: cuando la experiencia concreta vivencial mediante la reflexión comprensiva se convierte en experiencia conceptual, cuando la experiencia abstracta de conceptualización se transforma mediante el proceso de experimentación activa en experiencia concreta vivencial.

El problema o proyecto que vertebra la actividad puede comenzar a resolverse por la experiencia o por la teoría. El tránsito entre la teoría y la experiencia, ya sea por vía del análisis o del diseño o proyecto, va formando las capacidades correspondientes y va dando la flexibilidad y profundidad necesaria a los modelos mentales para hacerlos operativos y transferibles.

El contacto directo con el problema otorga relevancia y sentido al aprendizaje, resultando en implicación y significatividad. El trabajo con los conceptos y teorías construye la generalización y es la base de la transferibilidad a situaciones nuevas futuras.

Kolb dice que una buena actividad de aprendizaje ha de diseñar espacios y momentos para las cuatro etapas del ciclo, porque el conocimiento nunca es

verdaderamente, profundo, flexible, operativo y transferible hasta que no se despliega en las cuatro dimensiones.

En el campo de la Educación Superior, Donald Schön propone la formación de profesionales reflexivos como respuesta a la crisis de confianza en el conocimiento profesional de los estudiantes.

Schön promueve el aprendizaje por la experiencia y las oportunidades del ámbito en las prácticas profesionales. Partiendo de la comprensión de que las experiencias de terreno son una "zona de indeterminación -dada la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valor que se suscitan que escapan a los cánones de la racionalidad técnica" (SCHÖN, 1992) entiende que ante una situación problemática incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido. Estas zonas indeterminadas son las centrales en el aprendizaje de la práctica profesional y sólo pueden ser acompañadas mediante un buen ejercicio de reflexión sobre lo que está sucediendo.

Otra concepción de la enseñanza que puede vincularse con la reflexión en torno a las prácticas de aprendizaje-servicio es la que concibe la enseñanza como *andamiaje*, ya que docentes y estudiantes encaran el servicio en forma colaborativa (BAQUERO, 1999). El docente, a partir de la observación de lo que hace el estudiante, gradúa su intervención; en una actitud de espera confiada y a la vez de supervisión atenta, interviene cuando se lo demandan, asume el rol de experto en un equipo que integra con novatos, promueve la reflexión, la consulta y la fundamentación acerca de lo que está haciendo el equipo.

La enseñanza como andamiaje se caracteriza por ser *ajustable*, de acuerdo con el nivel de competencia evidenciado por el estudiante y de los progresos que realice, y *temporal*, ya que se orienta al desempeño autónomo del estudiante. Se trataría de desarrollar por parte del docente un acompañamiento cuidadoso en el aprender a desarrollar maniobras y procedimientos como tarea de "sostén", al asumir un rol semejante al de *tutor* en el **practicum reflexivo** y de un *mentor* en los programas de iniciación en la vida profesional de los profesionales noveles. (SCHÖN, 1992)

2.2 PROCESO DE REGISTRO, SISTEMATIZACIÓN Y COMUNICACIÓN

Este segundo proceso transversal se centra en el registro y la documentación de lo aprendido y actuado a lo largo del proyecto, la sistematización de esos registros en modo de ofrecer las evidencias e insumos necesarios para los procesos de reflexión y evaluación, y la comunicación de esos registros y sistematización entre los actores del proyecto y hacia el conjunto de la institución y la comunidad.

El proceso de **registro** debe contemplar el proceso de motivación, decisiones y "punto de partida" del proyecto, el proceso de diseño y las circunstancias de su ejecución, las dificultades y los logros, los momentos de reflexión y evaluación, el final del proyecto y "punto de llegada" (logros finales, indicadores, impacto), recuperando los

contenidos y las acciones que se ponen en juego durante la ejecución del proyecto.

"El estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza. Ese estudio debe concentrarse en las cuatro dimensiones de las narrativas dentro del saber pedagógico sobre los contenidos: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación."
(GUDMUNSDOTTIR, 2005)

El registro puede realizarse en formatos muy diversos (entrevistas, encuestas, diarios personales, grupales o del proyecto, portfolios, carteleras, presentaciones artísticas, publicaciones institucionales, etc.) y soportes (escrito, audiovisual, multimedia). Los productos resultantes de este proceso (carpeta del proyecto, registros, informes, etc.) serán la base para la comunicación y difusión del proyecto dentro y desde la Universidad hacia la comunidad. El apoyo y la participación de otros actores de la comunidad estarán directamente relacionados con la claridad de la información brindada y con la posibilidad de medir el impacto del proyecto basado en datos reales y mensurables.

La sistematización permite ordenar y jerarquizar la información registrada, de manera estratégica, a los fines de la comunicación que se quiera hacer del proyecto. Vinculada estrechamente a la reflexión y la evaluación, implica revisar periódica y ordenadamente el registro de lo actuado para recuperar los aspectos más valiosos de la experiencia, y aportar a la construcción colectiva de aprendizajes a partir de lo vivido.

"La sistematización consiste en un proceso de recolección de datos, anécdotas y "climas" vividos durante el proceso, reconociendo las características de actividades, los aciertos y errores de la experiencia. Al mismo tiempo, es un espacio de construcción colectiva de conocimiento, ya que pretende obtener un producto final que resuma lo mencionado recién."

La sistematización requiere contemplar:

- *Una planificación previa que indique los momentos en que tendrá lugar y el carácter de parcial o final.*
- *La delimitación clara del objeto de la misma, basándose en el proyecto y en su cronograma.*
- *La selección de los ejes que se tomarán, es decir, qué aspectos se van a tener en cuenta.*
- *La identificación de todas las prácticas y momentos significativos para "medirle el pulso" a la experiencia, aunque algunos resulten negativos en el contexto: de los errores se aprende mucho.*
- *Una decisión previa respecto de quiénes realizan la sistematización. Generalmente se hace desde la Institución que lidera el proyecto, pero puede incluir la participación de otros actores, lo que la volvería más rica.*

- *La modalidad que adoptará en cada momento. Se pueden combinar técnicas participativas que redunden en la confección de afiches, la selección de fotos, etc. En ese sentido, se habla de elementos escritos, visuales y expresivos (a través del baile o de la expresión corporal). Se aconseja traducir todas estas modalidades, en el momento final, en un registro que pueda ser guardado y reproducido por escrito para evitar que muchos aportes se pierdan.*

"La sistematización toma en cuenta el punto de partida previo al desarrollo del proyecto, la motivación y preguntas iniciales, la recuperación del proceso mismo, la reflexión de cómo y por qué se dieron las cosas de la forma en que se dieron y el punto de llegada del proceso: los resultados, la coherencia con los objetivos iniciales, el impacto producido, los cambios que se registraron, las impresiones de los participantes, etc." (PASO JOVEN, 2005)

La sistematización de lo realizado es fundamental para que los participantes puedan dimensionar realmente su tarea:

- para las instituciones comprometidas, porque les permite registrar su compromiso y las acciones desarrolladas, y funciona como un "escalón" para pensar nuevos proyectos;
- para la comunidad en general, porque podrán aprovechar la sistematización de la experiencia desarrollada como un insumo valioso para replicar proyectos exitosos, y decidirse a implementar sus propios proyectos para concretar un servicio determinado.

La **comunicación** debiera ser un proceso permanente entre los participantes en el proyecto, hacia el interior de la Universidad, hacia los socios comunitarios y hacia la comunidad en general.

Por un lado, la adecuada comunicación entre todos los participantes en un proyecto contribuye no sólo a la eficacia del mismo, sino también a fortalecer vínculos interpersonales e inter-institucionales que pueden tener continuidad más allá de un proyecto específico. Por otro lado, la difusión de lo actuado es necesaria como una buena práctica de transparencia, para alentar a otros a comprometerse, y también es un hecho de justicia para con los jóvenes solidarios tantas veces vueltos "invisibles" para la opinión pública. Es también un modo de hacer docencia en cuanto a los criterios de calidad que pueden sostenerse para las prácticas de aprendizaje-servicio.

El creciente desarrollo y masificación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), especialmente de las herramientas colaborativas de la Web 2.0 (blogs, álbums de fotos on line, documentos y presentaciones multimediales compartidas, videos en YouTube, entre otras), permite fácilmente documentar y compartir información en diferentes formatos a todo el planeta a través de Internet. Este es un campo especialmente propicio para estimular el protagonismo de los estudiantes, y para el trabajo interdisciplinario con las carreras del ámbito de la comunicación y las nuevas tecnologías.

David Buckingham dice:

"Me siento entusiasmado porque percibo que aquí existe un inmenso potencial que puede permitir a los estudiantes tomar el control de los "medios de producción", es decir, usar esta tecnología para comunicarse, convertirse en productores creativos de medios y representar sus perspectivas e intereses. También creo que es fundamental que las escuelas se ocupen de las experiencias culturales que viven los jóvenes fuera del aula: en la actualidad, muchas de esas experiencias se encuentran estrechamente vinculadas a los medios digitales". (BUCKINGHAM, 2008)

Al momento de comunicar las experiencias, será muy importante evaluar la pertinencia de las diferentes herramientas y formatos disponibles, para garantizar que los mensajes se transmiten del modo más efectivo para que una experiencia sea conocida y comprendida en toda su dimensión educativa y solidaria.

En este proceso es importante tener en cuenta los aprendizajes específicos vinculados a los procesos de comunicación, así como la visibilidad del proyecto y de los estudiantes protagonistas.

En un proyecto de aprendizaje-servicio entran en juego varios actores y líneas de comunicación: la comunicación del docente y el/los estudiante/s, de los estudiantes entre sí, entre dos o más docentes (intracátedra e intercátedra), de éstos con los socios comunitarios, con la comunidad, comunicación triádica entre docente-estudiante-comunidad y de éstos con las distintas áreas, secretarías y personal de la institución educativa. En consecuencia se comprende la importancia de desarrollar habilidades para una comunicación positiva y de calidad que de soporte para la sostenibilidad del proyecto. Sabemos que no todo depende de la comunicación pero ésta constituye un plus a la hora de decir y sobre todo de hacer acciones conjuntas.

Desde la perspectiva de la comunicación prosocial, (ESCOTORIN, 2010) señala que en los procesos de comunicación hay algunas actitudes básicas para una buena comprensión entre quienes interactúan. Entre ellas se destacan:

- *el vacío de interpretaciones y prejuicios hacia el que me habla o respecto al tema que está tratando, siendo el otro merecedor de mi interés y respeto más allá de mis valoraciones personales;*
- *centrarse en la relación actual, es decir no dejarse influenciar por situaciones negativas sucedidas anteriormente sino concentrarse en lo que se puede resolver hoy;*
- *la empatía o capacidad de ponerme en la situación y emoción del otro, pidiendo durante la conversación feedback de mis interpretaciones para que sean adecuadas a lo que realmente mi interlocutor quiere decir;*
- *la confirmación positiva del otro valorando su presencia y lo que está comunicando;*
- *el reconocimiento verbal y no verbal de las capacidades del otro alejando actitudes de desvalorización fruto de la diversidad de percepciones o valores, los prejuicios, la desconfianza, envidia, etc.;*

- *aceptación de lo negativo* siendo capaz de acoger las críticas y controlando lo que me molesta o incomoda para no interferir negativamente en la comunicación, aceptar lo negativo significa aceptar aquello que incomoda, reconocerlo, no ocultarlo ni esquivarlo, para poder darle algún tipo de significado interno personal y colectivo;
- *la resolución de conflictos* como oportunidades para el crecimiento y desarrollo gestionándolo funcionalmente de manera que puedan evitarse manifestaciones de violencia;
- *elaboración compartida de las decisiones* integrando a todos en el proceso;
- *transmisión de información suficiente, no excesiva, pertinente, relevante, representativa y frecuente* en el repertorio de temas a tratar;
- *apertura y revelación asertiva de las emociones* teniendo en cuenta el contexto de mayor o menor formalidad,
- *establecer implícita o explícitamente reglas de comunicación* que podemos ir evaluando durante el proceso para mejorar nuestras relaciones.

La atención de cada uno de estos aspectos a lo largo de todo el proyecto permitirá el logro de los objetivos propuestos por cada una de las partes y la posibilidad de un servicio de mayor calidad. Al mismo tiempo la comunicación se transforma en vehículo para el aprendizaje enriqueciendo el saber compartido entre todos.

2.3 PROCESO DE EVALUACIÓN

2.3.1 – La evaluación en el itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio

Desde la pedagogía del aprendizaje-servicio entendemos a la evaluación como un proceso de valoración de las distintas situaciones que se presentan a lo largo del itinerario del proyecto y de los resultados de las acciones según los objetivos propuestos, con el objeto de medir su alcance e introducir las modificaciones necesarias.

La concebimos como un **proceso de mejora**, de ponderación del logro de los objetivos planteados, de resultados y en función de eso de toma de decisiones sobre acciones a emprender. Como dice Santos Guerra, la evaluación no es un proceso que se cierra en sí mismo. Tiene por finalidad mejorar la realidad.

La evaluación es entendida también **como diálogo**, un juicio de valor que se nutre de la discusión y la reflexión compartida entre todos los que están implicados en el proyecto: docentes, estudiantes, comunidad, institución educativa, organizaciones de la sociedad civil, empresas involucradas, etc. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad se construye el aprendizaje y se consolida el servicio. Y es precisamente la conjunción de todas estas perspectivas y opiniones lo que permite profundizar y extender el valor de los proyectos.

Es también, siguiendo siempre a Santos Guerra, una oportunidad para alcanzar un nivel de comprensión sobre el sentido y las intenciones que han

puesto en marcha el proyecto y sobre los efectos que está generando. La evaluación está guiada por el impulso de la comprensión. Se plantea como finalidad entender por qué las cosas han llegado a ser como son. Lo cual hace necesario saber cómo son realmente. Como dice Holt la evaluación siempre implica un juicio, como toda acción *"expresa una intención y la intención de una evaluación es mirar el paso con la vista en el futuro"*. (HOLT 1981)

El proceso de evaluación significa prestar atención a lo vivido, analizando los aciertos y las dificultades, considerando si las acciones se van desarrollando de acuerdo a lo previsto y si los objetivos se van cumpliendo según el plan original pero no de una manera estática de etapas lineales donde cada actividad responde a un objetivo y se espera un resultado, sino como un **proceso continuo y espiralado** que va acompañando todas las etapas del proyecto, desde el inicio con el diagnóstico hasta el cierre y medición de impactos.

La evaluación dentro del proyecto de aprendizaje-servicio es por lo tanto **participativa y democrática; atiende al proceso** y no sólo a los resultados, aunque debe cuantificarlos. Propicia la auto-evaluación por parte de todos los actores en cuanto a los logros alcanzados y también a los impactos personales y grupales fruto de la práctica.

¿Cuándo evaluar?

Se sugiere incluir espacios para la reflexión y la evaluación **en todas las etapas del desarrollo del proyecto:**

- previo a su desarrollo para evaluar el diseño,
- en forma simultánea con el proceso, para monitorear su desarrollo y hacer las modificaciones o ajustes necesarios,
- al finalizar las actividades, para evaluar el cumplimiento de los objetivos, la eficiencia de los mismos y el impacto alcanzado y
- luego de un período acordado de tiempo, para identificar posibilidades de crecimiento o replicación, asegurar su sustentabilidad y redefinir los objetivos.

¿Cómo evaluar?

En el VI Seminario Internacional "Educación y Servicio Solidario", la Lic. Margarita Poggi, refiriéndose a la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio, señaló que hay que proponerse evaluar **los objetivos** que originalmente fueron **previstos** desde el diseño del proyecto pero también tener la apertura suficiente como para poder **capturar** aquellos que tienen que ver con el devenir del proyecto, muchas veces **rebasando el diseño mismo**.

Hay que evaluar **lo observable** pero también animarnos a encontrar los instrumentos de medición de los **aspectos no observables** (actitudes, valores y representaciones) que están puestos en juego en la tarea a desarrollar en el servicio. Por lo tanto se requiere de instrumentos no estáticos, diversificados y que puedan evaluar tanto la dimensión cognitiva,

como lo procesal y actitudinal. El uso de instrumentos más o menos sofisticados nos acercará más o menos al campo de lo no observable. Algunos instrumentos pueden velar y ocultar, dejar parte de los aprendizajes en el campo de lo no observable, mientras que otros pueden develarlos, hacerlos explícitos.

Por lo tanto, al elegir los instrumentos es importante definir la óptica de lo que queremos evaluar. No existe un único tipo de instrumento, se pueden utilizar todos los posibles y cuantos nuestra creatividad permita de manera que podamos integrar desde distintas perspectivas todo lo que sucede en un proyecto de aprendizaje-servicio. Precisamente entendemos que esta propuesta educativa por sus posibilidades de interacción entre aprendizaje y servicio, entre las dimensiones cognitivas y actitudinales, entre los varios actores involucrados en la marcha, posee todas las condiciones para capturar mucho más de lo que un instrumento en particular pretende medir.

¿Qué evaluar?

El proceso de evaluación integra la evaluación del proyecto con la auto-evaluación de los y las estudiantes participantes, y requiere el establecimiento de indicadores verificables para la evaluación de las acciones en la comunidad. Para ello es fundamental la participación de los actores comunitarios en los procesos de evaluación, así como la de evaluadores externos.

Se considera necesaria la evaluación externa del centro, ya que pueden realizarla expertos con mayor independencia que los implicados directamente en la acción, con más tiempo dedicado a la tarea y con más rigor dada su especialización técnica. La autoevaluación encierra el riesgo de que cada grupo actúe con los criterios que justifican aquello que está haciendo o que apoyan la eliminación de lo que resulta molesto. La evaluación externa debería complementarse con la autoevaluación institucional. (...) La necesidad de la autoevaluación institucional radica en su capacidad para el desarrollo curricular y para la mejora de la profesionalidad de los docentes. (SANTOS GUERRA, 1996)

En la evaluación de cierre se deberán tener también en cuenta las perspectivas de continuidad o multiplicación de los proyectos.

La evaluación de un proyecto o programa de aprendizaje-servicio involucra simultáneamente la dimensión personal de cada actor, la dimensión grupal de cada grupo participante (un curso, un grupo de voluntarios, etc.), la dimensión de la comunidad donde se desarrolló la práctica, y la dimensión institucional de la propia Universidad involucrada.

Es importante señalar que hay una dimensión pedagógica y una social, esto quiere decir que se evalúa en el aula los aprendizajes pero también lo extra-áulico donde se mide la calidad del servicio, las relaciones interpersonales, las actitudes, las competencias ciudadanas y de responsabilidad social.

Evaluamos el aprendizaje de los estudiantes pero también el servicio solidario ofrecido, ya que hablamos específicamente de un proyecto

educativo pero que tiene un objetivo de intervención comunitaria. El objetivo de este tipo de proyecto no es solamente que los estudiantes aprendan más sino que atiendan de manera eficaz y planificada una problemática social.

Por lo tanto, la evaluación de las experiencias de aprendizaje-servicio deberá tener en cuenta tanto las dimensiones del **servicio solidario** (cumplimiento de los objetivos acordados, impacto en la calidad de vida y satisfacción de los destinatarios), como la de la calidad del **aprendizaje** (logros en los aprendizajes de contenidos disciplinares, desarrollo de habilidades o competencias para el ejercicio profesional y de la ciudadanía activa, profundidad de la reflexión sobre la propia práctica, desarrollo de investigaciones vinculadas al proyecto, etc.).

Una evaluación del impacto global del proyecto podría incluir:

- Impactos esperados
- Impactos eventuales emergentes no previstos
- Impacto personal del proyecto en cada estudiante (elevación de autoestima, seguridad y confianza en sus propias capacidades, reconocimiento de dichas capacidades)
- Impacto institucional
- Impacto comunitario (relaciones, capacidad instalada, etc.).

2.3.2 - La evaluación de los saberes

La evaluación de los saberes adquiridos o aplicados a lo largo de un proyecto de aprendizaje-servicio suele valerse de las herramientas metodológicas más habituales en la vida universitaria: exámenes escritos y orales, presentación de monografías, portafolios, coloquios, etc.

Un proyecto de aprendizaje-servicio es no sólo una forma de intervención comunitaria, sino también una estrategia didáctica para promover la excelencia académica y el desarrollo de investigaciones pertinentes al contexto social. En ese sentido, es fundamental poder evaluar en qué medida los estudiantes:

- adquirieron y/o pudieron aplicar los conocimientos disciplinares previstos curricularmente en las asignaturas vinculadas al proyecto:
- desarrollaron habilidades o competencias propias de su perfil profesional y del ejercicio de una ciudadanía activa,
- pudieron reflexionar sobre la propia práctica,
- desarrollaron indagaciones científicas o contribuyeron al desarrollo de investigaciones vinculadas al proyecto.

En muchos casos, la evaluación académica se combina con la evaluación del desempeño individual o grupal de los estudiantes en relación a las tareas asumidas dentro del proyecto. En muchos casos, esa evaluación puede combinar elementos de autoevaluación personal y grupal, con la evaluación de los actores comunitarios.

2.3.3 - La evaluación de la intervención sociocomunitaria

Mientras que la mayoría de los docentes universitarios posee abundante experiencia en cuanto a la evaluación de los conocimientos disciplinares, la evaluación de los aspectos vinculados a la intervención socio comunitaria dentro del proyecto de aprendizaje-servicio pueden requerir del apoyo interdisciplinario de los colegas del campo del Trabajo Social o las Ciencias Sociales.

Abordaremos a continuación algunas cuestiones generales en cuanto a la evaluación de los aspectos específicos de la intervención sociocomunitaria.

Entendemos la evaluación de esta dimensión como una forma de visualizar, revisar y comparar en qué medida el proyecto respondió a las situaciones problemáticas que se intentaron solucionar y si se lograron los objetivos propuestos en el proyecto, teniendo en cuenta la complejidad de un problema social, de modo tal de replantear aquellos aspectos que no hayan resultado como esperábamos, resaltar y potenciar aquellos que resultaron favorables, buscar y promover la construcción de conocimiento colectivo y la transmisión de la experiencia a otros actores de dentro y fuera de la universidad.

Desde la perspectiva del desarrollo local la evaluación de un proyecto de aprendizaje-servicio es fundamentalmente participativa y toma distintas dimensiones del desarrollo. Es así porque en esencia se trata de un proceso colectivo, del que se espera que participen todos aquellos actores que estuvieron involucrados en la formulación e implementación del proyecto incluyendo a aquellos que resultaron destinatarios/beneficiarios del mismo, lo que se define en términos técnicos como autoevaluación. Y lo que se espera de este tipo de evaluación es que sea operativa para la mejora del mismo, que produzca retroalimentación para el desarrollo del proyecto, para la búsqueda de soluciones para la situación problemática inicial y la construcción colectiva de conocimiento, por eso no se plantea como instancia final sino como instancia transversal que acompaña todo el desarrollo del mismo.

Como de lo que se trata es de sacar el mayor potencial del proyecto, todos los actores estarán interesados en que la evaluación sea lo más honesta y exhaustiva posible, de modo tal que salgan a la luz todos los inconvenientes y dificultades que se hayan presentado para encontrar respuestas sinérgicas en beneficio del mismo como parte de un proceso continuo de aprendizaje. De este modo la información que esta evaluación brinde se constituirá en el insumo necesario para la toma de decisiones, tanto dentro de la universidad como de las autoridades responsables del territorio donde se localiza el problema. Se espera así que la implementación/evaluación del proyecto de aprendizaje-servicio liderado desde la universidad se constituya en insumo para formulación de políticas públicas más abarcativas que puedan proponer soluciones integrales para el desarrollo territorial. Asimismo decimos que es multidimensional, porque se espera analizar el proyecto desde una perspectiva política, económica, social e institucional.

Dado que el aprendizaje-servicio promueve la participación de actores y la promoción de relaciones horizontales en la toma de decisiones tanto en la formulación como en la implementación del proyecto, el tipo de evaluación

que se propone para la evaluación interna de los proyectos es una **autoevaluación participativa**, donde todos quienes participaron del proyecto participan también de la evaluación, con un sentido constructivo y de la mejora del mismo.

Desde el punto de vista de quiénes llevan adelante la evaluación y son responsables de la misma, en el marco de este Programa se apunta a un tipo de **evaluación mixta**, porque participan los distintos actores que participaron en la implementación del proyecto –**evaluación interna**– en forma articulada con el acompañamiento de una organización externa tanto a la universidad como al territorio y las organizaciones que participan del proyecto –**evaluación externa** ofrecida por CLAYSS–. Proponemos también aportar una evaluación que mida los modos de hacer las cosas, los factores que intervinieron en los resultados obtenidos, que pueda aportar conocimientos que puedan ser utilizados como “modos de hacer y actuar” en circunstancias futuras similares.

En la evaluación de la intervención sociocomunitaria resultará importante analizar el impacto sobre la situación problemática inicial que dio origen al proyecto –y para esto existe una batería importante de herramientas– y los indicadores de logro de los objetivos, que se habrán construido a lo largo del proyecto con la colaboración de todos los actores.

También se tendrá en cuenta la **complejidad del problema social**, entendiendo que el no haber podido cumplir algunas de las metas pautadas no significa que todo el proyecto haya fracasado, ni tampoco subestimar las metas y dar por exitoso un proyecto que no pudo tener avances reales que modificaran en algún aspecto la situación inicial. En este punto habría que reiterar que consideramos la evaluación de carácter procesual como parte inherente al proyecto para aportar la información necesaria para el mejoramiento de las actividades en curso y su aporte al desarrollo del territorio en cuestión.

Desde el punto de vista de la **capacidad instalada** que deja el proyecto promovido por la universidad en la comunidad, sería valioso indagar el modo en que ésta se relacionó con los diversos actores de la comunidad. En esta línea puede ser de interés analizar:

- Las relaciones de poder y los mecanismos de participación democrática entre la universidad y las organizaciones
- Los grados de gestión asociada.
- Las relaciones de género –entre varones y mujeres– en el proyecto (en el acceso y control del trabajo, manejo de los recursos, capacitación, toma de decisiones, etc.-)
- Las relaciones generacionales –entre jóvenes y mayores– (en el acceso y control del trabajo, manejo de los recursos, capacitación, toma de decisiones, etc.).
- El grado de sostenibilidad que se evaluó dentro del proyecto en el uso y manejo de los recursos naturales y del medio ambiente
- Vínculos entre lo rural y urbano

Desde la perspectiva de la “construcción de **Capital Social**”², resultaría interesante también evaluar en qué medida los proyectos de aprendizaje-

² Entendiendo al Capital Social (CS) como una dimensión estratégica de la sociedad que atraviesa los demás tipos de capital (económico-financiero, político, institucional etc.),

servicio promovidos desde la Universidad aportan al fortalecimiento de dicha dimensión, como componente fundamental del desarrollo local y territorial. En este marco pueden resultar sustantivas las siguientes cuestiones:

- en cuánto los estudiantes conocieron las **distintas dimensiones que afectan un problema social**, su historia, sus causas y consecuencias, quiénes se perjudican y quiénes se benefician, cuáles han sido las situaciones que hasta ahora impidieron su solución
- si se sintieron parte de quienes sufren el problema, vieron sus caras, escucharon sus voces, compartieron sus incertidumbres y sus certezas.
- si la relación/vínculo que se construyó entre docentes, estudiante, destinatarios, participantes de organizaciones generó relaciones de reciprocidad de cierta intensidad que dejó instalada una puerta para el **trabajo asociativo** entre distintos actores de la comunidad, para petitionar ante las autoridades, gestionar en forma asociada, formar parte de colectivos que reivindiquen determinados derechos, entre otros.
- si a partir de la participación en el proyecto los destinatarios se vieron empoderados, si de aquí en adelante podrán ellos tomar la iniciativa para buscar alternativas de solución para éste u otros problemas. Si las puertas de la universidad se han abierto para nuevos actores de la comunidad.

Esta información no solamente es importante como parte de la dimensión del aprendizaje dentro del proyecto, si no que hace a la generación de empatía y vínculos entre diversos actores sociales como parte del fortalecimiento del capital social de un territorio.

3. REPASANDO CRITERIOS DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

3.1 Criterios de calidad para garantizar el impacto positivo de las experiencias de aprendizaje-servicio

Partimos del supuesto básico que los proyectos de aprendizaje-servicio tienen impacto real en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En efecto una serie de investigaciones sostienen que los proyectos de aprendizaje-servicio producen impactos estadísticamente significativos sólo si reúnen ciertas características:

- *Duración suficiente*: Hoy hay un consenso bastante generalizado entre los investigadores en cuanto a que el mínimo de tiempo que se requiere para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio con impacto significativo es de 6 meses. Una experiencia breve puede ser una experiencia interesante, pero es más difícil que deje en la vida de

constituido por relaciones o conexiones entre dos o más organizaciones, primarias, esto es agrupamiento o red de organizaciones, que se articulan con diferente grado de intensidad, a la que se agregan los atributos de confianza y conocimiento, solidaridad y participación, como elementos fundamentales para dar condiciones de posibilidad a la gestión asociada entre distintos actores comunitarios.

los estudiantes el tipo de huella que puede generar una experiencia sostenida por un semestre o por todo un ciclo lectivo.

- *Intensidad significativa*: entendemos por "intensidad" a la frecuencia con que se realizan las actividades solidarias. Si los estudiantes hacen una salida a la comunidad una vez cada 4 meses, esa experiencia no va a tener el mismo impacto que los proyectos que tienen una frecuencia semanal o quincenal, o que se desarrollan con una intensa carga horaria. Si bien la cantidad de tiempo dedicado a un proyecto no siempre se relaciona con la calidad del servicio prestado, la duración e intensidad de la actividad están muy estrechamente relacionadas con la potencialidad formativa del proyecto.
- *La actividad incluye las tres características fundamentales de una práctica de aprendizaje-servicio*, y se ajusta a criterios básicos de calidad de las prácticas. Este tercer criterio tal vez parezca redundante, pero tiene que ver con sólidas evidencias aportadas por la investigación, en el sentido de que no podemos esperar los mismos impactos positivos de experiencias de aprendizaje-servicio de calidad, que de aquellas que no garantizan efectivamente el protagonismo juvenil, una actividad solidaria realista y vínculos curriculares y actividades de reflexión bien planeadas.

Además de los criterios generales ya mencionados, la calidad de una experiencia de aprendizaje-servicio tiene que ver, por un lado, con su impacto en la calidad de vida de la comunidad, y por otro lado con su potencial específicamente educativo.

3.2. Criterios de calidad en relación al servicio solidario:

- *Duración e intensidad de la actividad solidaria:* más allá del tiempo que dediquemos en el aula a preparar y acompañar la actividad comunitaria, la acción solidaria requiere de tiempos específicos de acuerdo a los objetivos planteados. Se puede pintar un mural en un hospital en un fin de semana, pero para desarrollar un programa de alfabetización de adultos se va a necesitar más tiempo. Hay proyectos que pueden desarrollarse con éxito en tiempos acotados, y otros que requieren de años de continuidad hasta comenzar a mostrar frutos, o para ganarse la confianza de una comunidad. Articular los tiempos comunitarios con los tiempos académicos no es el menor de los desafíos a la hora de planificar un buen proyecto de aprendizaje-servicio.
- *Efectiva satisfacción de los destinatarios, e impactos positivos mensurables en la calidad de vida de la comunidad:* los resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio no se miden sólo por la satisfacción que puedan experimentar sus organizadores, sino más bien por la efectiva satisfacción de la población destinataria (o co-protagonista) del proyecto.
- *Posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo, y no sólo de satisfacer necesidades urgentes por única vez:* un buen proyecto de servicio a veces tiene que combinar o incluir elementos asistenciales, pero no puede agotarse solo en ese componente, tiene que tender a ofrecer respuestas que apunten a la promoción, al mediano y largo plazo.
- *Constitución de redes interinstitucionales eficaces con organizaciones de la comunidad, OSCs e instituciones gubernamentales,* en el aprendizaje-servicio no se trata tanto de hacer *para* la comunidad, sino *con* la comunidad, y en ese sentido la intencionalidad y densidad de las redes que tejamos en torno a nuestro proyecto contribuirán también a su eficacia.
- *Sustentabilidad de las propuestas* para lo cual necesitamos generar proyectos que sean sustentables, que no sean solo fruto de un impulso momentáneo, sino que estén en la comunidad para quedarse.

3.3 Criterios de calidad en relación a los aprendizajes articulados intencionadamente con el servicio solidario:

- *Las actividades de servicio permiten poner en juego explícitamente los contenidos disciplinares, las competencias asociadas al perfil del egresado, y los valores sustentados por el proyecto educativo de la institución.* Un buen proyecto de aprendizaje-servicio ofrece oportunidades para poner en juego los contenidos de una o varias asignaturas, para desarrollar competencias tan amplias como las comunicacionales, o tan específicas como las asociadas a un perfil

profesional determinado, y siempre implica una educación en valores, una formación para la ciudadanía activa que sale de lo discursivo para volverse práctica.

Estos procesos siempre se dan en el marco de "el proyecto de la institución". Uno de los aspectos más interesantes e innovadores del aprendizaje-servicio es que no hay un modelo "prefabricado" y "listo para instalar". Cada institución educativa tiene su historia, su cultura, sus valores, y es desde ese marco que surgen y deben surgir los proyectos de aprendizaje-servicio. A veces las experiencias surgen en el marco de un curso, por iniciativa de un docente o un grupo de estudiantes, pero es en el marco institucional que adquieren su integralidad y sustentabilidad.

- *La actividad solidaria y el diálogo entablado con la comunidad retroalimentan los conocimientos previos y suscitan nuevos aprendizajes, preguntas de investigación y nuevos desarrollos personales y grupales.* No se trata sólo de aplicar lo que sabemos, lo que aprendimos en el aula, en el terreno de la comunidad, sino también aprender de la comunidad y volcar esos nuevos estímulos a la tarea del aula.

3.4 Los 12 criterios de evaluación del Premio Presidencial del Programa de Educación Solidaria del Ministerio de Educación de Argentina

Presentamos a continuación los criterios con los que se evalúan las prácticas que año a año se presentan a los Premios Presidenciales de "Escuelas Solidarias" y "Prácticas Solidarias en Educación Superior"; organizados por el Ministerio de Educación de la República Argentina (TAPIA, 2009). Estos criterios de evaluación corresponden a una selección realizada intencionadamente para elegir a un grupo muy reducido de experiencias – en ocasiones a 20 entre 5000 – por lo tanto, no se trata solamente de criterios de calidad generales, sino que apuntan a definir prácticas excelentes, susceptibles de ser presentadas públicamente como motivación para otras instituciones.

a) Trayectoria/sustentabilidad de la práctica educativa solidaria: hay experiencias de aprendizaje-servicio muy interesantes, pero que acaban de empezar. Para poder verificar si la práctica es sustentable, si va a poder tener alguna incidencia positiva en la comunidad, generalmente se requiere que tenga al menos unos meses de trayectoria. Si bien la duración por sí sola no implica necesariamente excelencia en el aprendizaje-servicio, es cierto que este indicador suele revelar el tipo de compromiso institucional involucrado. Para que un proyecto se sostenga en el tiempo, además del entusiasmo de los docentes y los estudiantes, suelen ser necesarios ciertos niveles de decisión de los directivos, asignaciones de recursos, convenios institucionales, y sobre todo, que los proyectos de aprendizaje-servicio se institucionalicen, entren en la cultura y la tradición de la escuela o la Facultad, de manera que más allá de los cambios de autoridades o de docentes, los proyectos sigan adelante.

b) Identificación de la problemática a atender: En el contexto de las experiencias de aprendizaje-servicio, entendemos como "problemática" la

definición de una situación, carencia o necesidad concreta, que pueda ser atendida mediante un proyecto protagonizado por los estudiantes. A veces puede parecer sencillo definir el problema sobre el que se va a trabajar, pero no siempre es fácil identificar con precisión, en forma clara y acotada una problemática que sea abordable por los estudiantes y relevante para la comunidad.

c) Diagnóstico: Por diagnóstico entendemos un proceso de estudio que nos permite una mirada analítica sobre una realidad determinada, que nos facilita aproximarnos a las problemáticas y características de un contexto concreto, empezar a entender los diversos factores que interactúan y, en definitiva, conocer lo suficiente sobre esa realidad como para pensar posibles alternativas para la acción. La calidad del diagnóstico suele estar en relación con los instrumentos utilizados, las fuentes consultadas, y las herramientas usadas para describir e interpretar la realidad analizada. Las actividades de diagnóstico no sólo son claves para definir los objetivos del proyecto de aprendizaje-servicio, sino que tienen un enorme potencial en función del aprendizaje de los estudiantes. En la Educación Superior pueden alentar el desarrollo de investigaciones comprometidas con la realidad, y generar ricos diálogos interdisciplinarios.

d) Objetivos de aprendizaje y de servicio solidario: Sabemos que una de las claves de esta propuesta pedagógica es justamente el equilibrio entre la intencionalidad solidaria y la pedagógica. A veces algunas experiencias presentan muy claramente los objetivos de su acción solidaria con la comunidad, pero no tanto si los estudiantes van a aprender algo en ese proceso. También pasa lo contrario, en ocasiones los proyectos resultan excelentes trabajos de campo, que permiten una variedad de aprendizajes interesantes, pero en los que queda desdibujado el objetivo solidario.

e) Aprendizajes y contenidos curriculares: este es un aspecto clave en la distinción entre las prácticas de aprendizaje-servicio y otras formas de compromiso solidario. ¿Cuáles son los aprendizajes involucrados en el proyecto? ¿Qué contenidos curriculares específicos de una carrera, de un curso, de una o más asignaturas están vinculados con el proyecto de aprendizaje-servicio? ¿Esos contenidos son consistentes con los objetivos planteados para el proyecto?

En los mejores proyectos de aprendizaje-servicio los aprendizajes se dan en forma planificada e intencionada, y no simplemente como un resultado positivo no previsto en una actividad comunitaria. Intencionalidad y planeamiento son aquí dos cuestiones clave, que implican identificar y desarrollar las oportunidades de aprendizaje que ofrece el trabajo solidario. Si el protagonismo juvenil es indispensable para el éxito de un proyecto de aprendizaje-servicio, el protagonismo y la creatividad de los docentes se pone en juego especialmente en este aspecto del proyecto. Dentro de los procesos de aprendizaje característicos de un proyecto de calidad tiene un lugar preponderante los que denominamos "reflexión", es decir los procesos y actividades a través de los cuales los protagonistas del proyecto pueden pensar críticamente sus experiencias y apropiarse del sentido del servicio solidario.

f) Articulación entre aprendizaje y servicio solidario: directamente vinculado con el punto anterior, otro criterio de evaluación es la articulación entre los contenidos de aprendizaje planteados y la actividad solidaria

desarrollada en la comunidad. ¿Qué parte de la bibliografía tiene que ver con la problemática abordada desde las actividades solidarias? ¿Qué actividades desarrolladas en el aula están conectadas claramente con las actividades solidarias? ¿En qué medida lo aprendido se pudo aplicar en el terreno? ¿De qué manera recuperamos lo vivido en la comunidad en el trabajo del aula? Cada proyecto es único en las vinculaciones que establece entre teoría y práctica, entre el aula y la comunidad, pero siempre es necesaria una clara articulación entre los componentes de aprendizaje y los de servicio.

g) Actividades de los estudiantes. A veces hay proyectos muy interesantes, con gran impacto en la comunidad, pero en los que en realidad todo el trabajo lo hacían los docentes. En la Universidad los estudiantes generalmente son muy activos en los aspectos comunitarios del proyecto, pero habría que ver si se los alienta a presentar en congresos ponencias o artículos, como lo hace el titular de la cátedra. Es fundamental que los estudiantes puedan participar de todo el proceso del proyecto, no sólo en las actividades en la comunidad sino también en el planeamiento, la investigación y la evaluación.

h) Participación: aquí evaluamos qué actores participan en la práctica. Es importante visualizar si solo participan docentes y estudiantes o si también están involucrados de manera directa en el proyecto los directivos de la institución, otras áreas de la universidad, algún grupo de graduados; etc. Es especialmente importante saber si hay organizaciones de la sociedad civil y/o líderes comunitarios que se han vinculado a la práctica; organismos gubernamentales, empresas, u otros actores que hayan conformado redes participativas en torno al proyecto. Estos factores nos indican el grado de arraigo en la comunidad, su sustentabilidad, y también del nivel de apoyo institucional al proyecto.

i) Evaluación Es fácil para quienes tenemos formación docente, afirmar de un proyecto: "hay evaluación de proceso y hay evaluación final". Lo importante es ver si logramos superar ese tipo de evaluaciones sentimentales y llenas de superlativos –"*los chicos quedaron contentos*", "*con la comunidad salió todo muy lindo*"– con la que a veces agotamos la evaluación de lo sucedido en la comunidad. Un buen proyecto de aprendizaje-servicio implica evaluar los resultados de aprendizaje con las herramientas que conocemos, pero también generar herramientas de evaluación que nos permitan indagar las opiniones de la comunidad sobre nuestro trabajo, y reconocer el impacto en lo afectivo, pero también evaluar lo sucedido en cuanto a las dinámicas grupales, las competencias desarrolladas, etc.

j) Difusión: Es una instancia de gran importancia por varios motivos. En primer lugar, porque difundir lo que estamos haciendo es también una manera de sistematizar la experiencia, de documentarla para que pueda servir a otros, de rendir cuentas ante la comunidad de lo que estamos haciendo, y de atraer a otros a participar. En segundo término, porque es muy importante que la sociedad vea las acciones concretas que los jóvenes están haciendo para modificar la realidad social. No se trata de luchar por los diez minutos de fama de los estudiantes, sino de reconocer que hay un círculo vicioso por el cual los estudiantes solidarios creen que son los únicos "raros" que hacen esas cosas, porque a menudo no conocen a otros jóvenes

solidarios. Es importante preguntarnos cómo hacemos para que el mayor número posible de personas de nuestra comunidad y fuera de ella se entere de lo que estamos haciendo, y aprovechar todas las instancias de difusión posibles. Por último, la correcta difusión sirve para que nuestras sociedades tomen conciencia que muchas veces nuestros jóvenes no son sólo “la esperanza del mañana”, sino que ya son una buena noticia en el presente.

k) Impacto del proyecto: Este punto se refiere a la medición de impacto efectivo del proyecto, tanto en los aspectos educativos como en la vida de la comunidad.

l) Medidas de seguridad: Una solidaridad seria implica el cuidado de todas las personas implicadas en el proyecto, y eso implica planificar desde el principio si necesitaremos guantes protectores, barbijos, si pagamos el seguro, si sabemos dónde está la salida de incendios, y todos esos pequeños detalles que de pronto pueden volverse de vida o muerte.

4. EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Hablamos de un Proyecto Educativo Institucional Solidario cuando:

- *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio es parte formal del proyecto educativo, y está arraigado en la identidad y la cultura institucional:* No basta que en el proyecto institucional o en la misión de la Universidad se hable de solidaridad, o de educación en valores, o de compromiso con la comunidad. Es necesario que haya prácticas educativas solidarias arraigadas en la forma de educar de la institución, que hayan superado la etapa de los proyectos sostenidos por un docente para llegar al momento en que las experiencias de aprendizaje-servicio están sostenidas por el conjunto de la institución, se han convertido en parte de lo que esa escuela o Universidad hace “normalmente”, cuando más allá de los cambios en los equipos docentes o directivos, es una forma de enseñar y aprender que ya es parte de la historia, la identidad, la cultura de la institución.
- *Las prácticas solidarias están sólidamente articuladas con contenidos curriculares de más de una asignatura:* Cuando logramos romper la barrera de *mi materia* para que haya una red de asignaturas que convergen en el proyecto de aprendizaje-servicio es cuando estamos empezando a hacer que el proyecto esté arraigado institucionalmente, y pueda abordar más integralmente la complejidad de la realidad comunitaria.
- *Los estudiantes se han apropiado del proyecto como propio:* cuando los estudiantes están orgullosos de que su escuela, su IFD o su Universidad enseña a través del compromiso con la realidad, cuando son los propios estudiantes los que lideran las actividades, y pasan las consignas de una promoción a otra, cuando los ex-estudiante siguen participando, todas son señales de que el aprendizaje-servicio se ha institucionalizado.
- *El perfil del egresado incluye la dimensión del compromiso social y ciudadano.* Teóricamente, formar buenos ciudadanos no es optativo: en la mayoría de los países de latinoamericanos nuestras leyes dicen explícitamente que una de las funciones del sistema educativo es formar

para una ciudadanía activa y responsable. Todas nuestras instituciones educativas incluyen dentro del perfil del egresado que pretenden formar –al menos desde lo formal–, la dimensión de la participación ciudadana y solidaria. Sin embargo, no siempre se pasa de estas buenas intenciones al desarrollo de prácticas institucionales que apunten al cumplimiento de estas metas, ni se evalúa en qué medida estas se cumplen. Podríamos plantearnos cuáles son las didácticas de la formación para la ciudadanía en cada institución.

- En el caso de la Educación Superior, otro rasgo que nos dice que el proyecto está institucionalizado es cuando está *vinculado tanto a las actividades de docencia como a las actividades de investigación y las de extensión*. Cuando logra abarcar las tres misiones de la universidad y sostener un vínculo orgánico con estas tres áreas, en ese caso realmente es un proyecto institucionalizado.

A nivel mundial, algunos especialistas han desarrollado instrumentos de evaluación para medir en qué grado está institucionalizada una práctica de aprendizaje-servicio, entre ellos mencionamos:

- Andrew Furco, *Instrumento de evaluación sobre la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior* (FURCO, 2003)
- Red Talloires de Universidades por el compromiso cívico: *Herramienta de auto-evaluación del compromiso cívico en Educación Superior* (WATSON, 2004).³
- Robert Shumer y otros: *Instrumento de auto-evaluación de iniciativas de aprendizaje-servicio* (SHUMER, 2000)

Las dos primeras son herramientas para la evaluación de los procesos de institucionalización en la Educación Superior, el de A. Furco específicamente vinculado a las prácticas de aprendizaje-servicio, y el de la Red Talloires en torno a un concepto más amplio de “compromiso cívico”. El tercero, creado por Robert Shumer, está destinado a que las escuelas puedan auto-evaluar sus procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio.

Describimos a continuación el instrumento de evaluación creado por Andrew Furco que si bien fue creado pensando en los modelos institucionales de la Educación Superior en el mundo anglosajón, creemos que pueden ser un estímulo y una fuente de inspiración para que cada Universidad pueda ir desarrollando sus propios instrumentos de evaluación y auto-evaluación, de acuerdo a la propia cultura institucional y a los objetivos de sus programas y proyectos de aprendizaje-servicio.

Furco señala la existencia de tres grandes momentos en el proceso de institucionalización, un proceso que en base a sus investigaciones empíricas afirma que suele desarrollarse en un mínimo de 5 ó 6 años:

1. *Creación de Masa Crítica: se comienzan a difundir y reconocer las experiencias iniciales de aprendizaje-servicio*. Suele comenzar con uno o dos profesores -o un director, o un jefe de cátedra- que empiezan a organizar un proyecto de aprendizaje-servicio, que hablan de la propuesta a los colegas, que cuentan que estuvieron en un Seminario, y algunos colegas piensan empiezan a escuchar con interés y de a poco se

³ Disponible en castellano en:

http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/downloads/IATool_Spanish_final.pdf

suman. Cuando los estudiantes se empiezan a entusiasmar, cuando el proyecto empieza a dar frutos, cuando tal vez se gana un premio y se comienza a difundir lo que se está haciendo dentro de la institución. Durante esta primera etapa de a poco se va creando la masa crítica de los líderes, de los protagonistas del proyecto, de los socios comunitarios, de los aliados dentro de la institución, que a veces puede ser el Secretario de Extensión de la Facultad, y a veces puede ser el o la bibliotecaria que se ofrecen para ayudar o acompañar a los estudiantes en su salida a la comunidad.

2. *Construcción de Calidad: mayor apoyo institucional, foco en la calidad y no sólo en la cantidad de experiencias.* Esta segunda etapa comienza cuando se va construyendo un grupo en el que participan más docentes, se suman más estudiantes y los directivos comienzan a apoyar claramente los proyectos. Con mayor apoyo institucional, ya no estamos tan preocupados por la pura supervivencia del proyecto, y podemos poner el foco en la calidad y no sólo en la cantidad de experiencias. Esto implica entre otras cosas fortalecer las redes inter-institucionales, las redes interdisciplinarias, las actividades de reflexión, los instrumentos de registro, sistematización y evaluación, y fortalecer la sustentabilidad de las prácticas de aprendizaje-servicio.

3. *Sustentabilidad Institucional: el aprendizaje-servicio forma parte estable de la identidad institucional.* En esta tercera etapa, el aprendizaje-servicio ya forma parte estable de la identidad institucional, está integrado al currículum, tiene sólidos vínculos con la comunidad, cuenta con referentes institucionales claros, y si bien todo programa requiere siempre de mejoras y actualizaciones, ya es parte sustentable de las actividades reconocidas de la institución.

Como señala Furco, la institucionalización del aprendizaje-servicio es un proceso que lleva tiempo, y –agregaría– que estemos en la etapa en la que estemos, siempre requiere de paciencia y perseverancia para avanzar. En este modelo, Furco habla de cinco dimensiones de la institucionalización, que a su vez involucran diversas cuestiones:

1. *Filosofía y misión del aprendizaje- servicio*
 - Definición de aprendizaje-servicio
 - Plan Estratégico
 - Alineación con la misión institucional
 - Alineación con la búsqueda de innovación y mejoramiento educativo
2. *Involucramiento y apoyo de los docentes en el aprendizaje-servicio*
 - Sensibilización y conocimiento por parte de los docentes
 - Involucramiento y apoyo de docentes
 - Liderazgo docente
 - Incentivos y reconocimientos a docentes
3. *Involucramiento y apoyo de los estudiantes en el aprendizaje-servicio*
 - Sensibilización y conocimiento de los estudiantes
 - Oportunidades de protagonismo para los estudiantes
 - Liderazgo estudiantil

- Incentivos y reconocimientos a estudiantes
- 4. *Participación comunitaria y asociación con organizaciones sociales o públicas*
 - Sensibilización y conocimiento de la contraparte comunitaria
 - Entendimiento mutuo
 - Liderazgo y voz de la contraparte social o pública
- 5. *Apoyo institucional al aprendizaje-servicio*
 - Entidad Coordinadora
 - Entidad Diseñadora de Políticas
 - Equipo o personal
 - Apoyo administrativo
 - Fondos y recursos
 - Apoyo de los Departamentos
 - Evaluación y logro de Objetivos

A modo de conclusión:

Para cerrar este tema nos detenemos en algunas cuestiones que nos parecen particularmente significativas en nuestro contexto nacional y latinoamericano.

- *Filosofía y misión del aprendizaje- servicio:* Puede haber excelentes programas institucionales de aprendizaje-servicio que partan de definiciones conceptuales muy diversas: por ejemplo, la Universidad de Mar del Plata habla de "compromiso social universitario" y la Universidad Católica de Córdoba de "Responsabilidad social universitaria", una habla de la misión de la Universidad pública, y la otra de la visión ignaciana de una Universidad fundada por los jesuitas. En ambas Universidades, a partir de experiencias que surgieron por iniciativa de un pequeño grupo de docentes, se han desarrollado programas de aprendizaje-servicio fuertemente ancladas en la identidad y misión de sus propias instituciones.
- *Alineación con la búsqueda de innovación y mejoramiento educativo:* los proyectos de aprendizaje-servicio no se proponen exclusivamente atender problemáticas comunitarias –lo cual sería más propio de una organización de la sociedad civil o de un organismo de políticas sociales-, sino que se conciben como una herramienta para la innovación y la excelencia educativa. La institucionalización de los aspectos del aprendizaje-servicio más directamente vinculados al aprendizaje generalmente se manifiestan en la inserción curricular de las prácticas educativas solidarias. No hay un modelo único en cuanto a cómo se articula el aprendizaje-servicio en el currículo: hay excelentes experiencias que forman parte de trabajos prácticos, de los requisitos de una cátedra, que son parte de materias optativas u obligatorias. En muchos casos los proyectos de aprendizaje-servicio en la Educación Superior se insertan en prácticas pre-profesionales.
- *Incentivos y reconocimientos a los estudiantes:* La certificación es importante especialmente para los jóvenes que salen en busca de su primer empleo, y estamos empezando a ver que algunos empleadores empiezan a valorar este tipo de experiencias y dicen: "nos interesa tener empleados jóvenes que ya saben organizarse, que tienen iniciativa, que saben comunicarse, que tienen experiencia de práctica real, que tienen valores solidarios".
- *Participación comunitaria y asociación con organizaciones sociales o públicas:* la densidad de las redes y alianzas que teje una institución suele ser un buen indicador de la institucionalización de los programas de aprendizaje-servicio. Cuando una experiencia pasa del nivel de las buenas relaciones personales entre un docente y un líder comunitario al establecimiento de convenios inter-institucionales, a la participación sistemática en redes locales, sabemos que se ha alcanzado un nivel de institucionalización de las prácticas que hace más difícil volver atrás.
- *Apoyo institucional al aprendizaje-servicio:* en la experiencia latinoamericana hay múltiples modelos en cuanto a cuál es la "Entidad Coordinadora" y la "Entidad Diseñadora de Políticas" en una institución. En algunas Universidades, los proyectos de aprendizaje-servicio

dependen de la Secretaría Académica de la Universidad, en otros de la Secretaría de Extensión. En algunos casos hay decisiones políticas desde el Rectorado que promueven a nivel del conjunto de las Secretarías y Facultades la promoción del aprendizaje-servicio, en otros casos los proyectos de aprendizaje-servicio dependen de una Secretaría de una Facultad, y a veces de la jefatura de un departamento. Sabemos que lo ideal es que el apoyo institucional se manifieste desde las más altas autoridades hasta los ayudantes de cátedra, desde quienes manejan los recursos económicos hasta quienes pueden facilitar la logística de un proyecto.

5. BIBLIOGRAFIA

- BAQUERO, R. (1999). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires. Editorial Aique.
- BUTIN, Dan W. (ed). *Service-Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions*. New York, Palgrave Macmillan, 2005.
- BUCKINGHAM, David (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era digital*. Buenos Aires. Editorial Manantial.
- CAIRN, R.W. - KIELSMEIER, J. (1995) *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council.
- CLAYSS (2010) Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario-Natura. Creer para Ver. *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Segunda edición revisada. Buenos Aires.
- COOPER, Mark (1999). *Planning Your Next Successful Volunteer Project*. The FIU Volunteer Action Center. www.fiu.edu/~time4chg/Library/planning.html
- EDUSOL (2007). MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Educación Solidaria. Actas del 9o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.
- ESCOTORIN, Pilar (2010) *Comunicación con calidad prosocial en comunidades educativas*. En ROCHE OLIVAR, Roberto. *Prosocialidad, nuevos desafíos*. Cap. 4. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- FURCO, A. (2005) *Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio*. En: PROGRAMA NACIONAL EDUCACION SOLIDARIA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.
- FURCO, Andrew. (2008) *Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje-servicio en la Educación Superior (Revisión 2003)*. Un Proyecto de Campus Compact en la Universidad de Brown. Traducido al Español por Sebastián Zulueta, Pontificia Universidad Católica de Chile. Mimeo.
- GARDNER, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro: Un ensayo educativo*. Buenos Aires, Paidós
- GARDNER, H. (2007): *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, Fondo de Cultura Económica.
- GUDMUNDSDOTTIR, Sigrun (2005) *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos* en McEwan H. y Egan K. (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
- HOLT, M. (1981) *Evaluating the Evaluator*. Holder and Sthugton. London.

KOLB, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory 3.1: Technical Specifications*. Boston, MA: Hay Resources Direct
Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

KOLB, A. Y. and KOLB, D. A. (2006). *Learning styles and learning spaces: A review of the multidisciplinary application of experiential learning in higher education*. Chapter 3 (p45-91) in Sims, R and Sims, S. (Eds.). *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education*. Hauppauge, NY: Nova Publishers

NHN (1998) National Helpers Network, *Reflection. The Key to Service Learning*. 2nd. ed. New York, 1998.

NYLC (2004) NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. *Growing to Greatness 2004. The State of Service-learning Project*. St. Paul, MN, 2004.

PASO JOVEN (2004). BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL. PaSo Joven: Participación Solidaria para América Latina. *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. Buenos Aires.
En: http://www.clayss.org.ar/paso_joven/index.htm

PUIG, Josep Maria (2007). Con BATLLE, Roser, BOSCH, Carme, PALOS, Josep. *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1996) *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1998) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Biblioteca Docente Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, Ediciones Aljibe.

SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

SHUMER, Robert, with contributing authors: Pat Duttweiler, Andrew Furco, Madeline Hengel, and Gwen Willems. *Shumer's Self-assessment for Service-learning*. Center for Experiential and Service-Learning, Department of Work, Community, and Family Education, College of Education and Human Development, University of Minnesota. St. Paul, Minnesota, December 2000.

En: <http://www.servicelearning.org/filemanager/download/3/shumasses.pdf>

TAPIA, María Nieves (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

TAPIA, María Nieves (2009). *Aprendizaje-servicio y calidad educativa*. En: MINISTERIO DE EDUCACION. Programa Nacional Educación Solidaria. Excelencia académica y solidaridad. *Actas del 11o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, septiembre 2009, pp. 37-67. www.me.gov.ar/edusol

Sitios de Internet recomendados.

- CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
www.clayss.org
- Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio
<http://www.clayss.org.ar/redibero.htm>
- Red Talloires de Universidades por el compromiso cívico
<http://www.clayss.org.ar/talloires.htm/>
<http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/>
- REDIVU, Red Iberoamericana de Compromiso Social y voluntariado universitario
<http://www.redivu.org/>
- Red Latinoamericana de Universidades por el emprendedurismo social
<http://www.claritas.org/reduniversitaria/>
- Red española de aprendizaje-servicio
<http://aprendizajeservicio.net>
- *Campus Compact* (Alianza de Universidades norteamericanas que desarrollan prácticas de aprendizaje-servicio)
<http://www.compact.org/>