



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

El Aprendizaje-Servicio como Escenario Formativo y su Influencia en Distintos Agentes Socioeducativos. Percepción de los Participantes

Domingo Mayor Paredes ¹

Ana María Lòpez Medialdea²

María Gloria Solís Galán²

1) Universidad de Almería, Spain

2) Universidad de Extremadura, Spain

Date of publication: June 25th, 2019

Edition period: June 2019-October 2019

To cite this article: Mayor Paredes, D., Lòpez Medialdea, A.M. & Solís Galán, M.G. (2019). El Aprendizaje-Servicio como Escenario Formativo y su Influencia en Distintos Agentes Socioeducativos. Percepción de los Participantes, *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 153-172.
doi: [10.17583/rise.2019.4071](https://doi.org/10.17583/rise.2019.4071)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.4071>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Service-Learning as a Training Scenario and its Influence on Socio-Educational Agents. Participant Perception

Domingo Mayor Paredes
Universidad de Almería

Ana María Lòpez Medialdea
Universidad de Extremadura

María Gloria Solís Galán
Universidad de Extremadura

(Received: 8 February 2019; Accepted: 25 April 2019; Published: 25 June 2019)

Abstract

The purpose of this paper is to show some of the results of evaluation of a training and public information experience organized by the Grupo Promotor de Aprendizaje-Servicio [Service-Learning Promotion Group] of the Autonomous Region of Extremadura (Spain). The Workshops, held in the University of Extremadura School of Teacher Education, addressed teachers, university students and other socio-educational agents. Over 220 socio-educational agents from academic and social education participated. The evaluation instruments used were: a questionnaire addressed to teachers in active practice, and gamification through a Kahoot application questionnaire directed at the rest of the socio-educational agents. The results reflect the high satisfaction of the participants with the usefulness and interest of the contents dealt with, the methodology applied and the information provided. They also underlined the importance of training to continue spreading, promoting and institutionalizing Service-Learning practice.

Keywords: service-learning, training, evaluation, pedagogical innovation, collaborative relationships

El Aprendizaje-Servicio como Escenario Formativo y su Influencia en Distintos Agentes Socioeducativos. Percepción de los Participantes

Domingo Mayor Paredes
Universidad de Almería

Ana María Lòpez Medialdea
Universidad de Extremadura

María Gloria Solís Galán
Universidad de Extremadura

(Recibido: 8 Febrero 2019; Aceptado: 25 Abril 2019; Publicado: 25 Junio 2019)

Resumen

Este trabajo tiene por objeto mostrar algunos de los resultados obtenidos en la evaluación de una experiencia formativa y divulgativa organizadas por el Grupo Promotor de Aprendizaje-Servicio de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Las Jornadas iban dirigidas a docentes, alumnado universitario y otros agentes socioeducativos, celebradas en la Facultad de Formación de profesorado de la Universidad de Extremadura. En la misma han participado más de 220 agentes socioeducativos procedentes de la educación escolar y la educación social. Los instrumentos de evaluación utilizados han sido: el cuestionario dirigido al profesorado en activo y la gamificación, a través del cuestionario de la aplicación Kahoot orientando al resto de agentes socioeducativos. Los resultados alcanzados reflejan la alta satisfacción de los participantes por la utilidad e interés de los contenidos tratados, la metodología aplicada y las informaciones ofrecidas; además ponen de relieve la importancia de la formación para seguir difundiendo, promocionando e institucionalizando las prácticas de Aprendizaje-Servicio.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, formación, evaluación, innovación pedagógica, relaciones colaborativas.

El reconocimiento progresivo por parte de instituciones internacionales (Asociación de Ciudades Educadoras, 1990; UNESCO, 1973, 1996) y estudiosos de la educación (Carbonell, 2015; Mayor, 2018; Pérez, 2012; Puig et al., 2015; Trilla, 2015) de los espacios múltiples y heterogéneos que configuran el nuevo *universo educativo* ha posibilitado: a) Su formalización disciplinar en áreas de conocimiento como la pedagogía, sociología, psicología, etc.; b) La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación al ámbito de la educación formal; c) La necesidad de rentabilizar los recursos públicos y privados insertos en un territorio; d) Detectar la incapacidad de la escuela para hacer frente, por sí sola, a todas las demandas sociales vinculadas a la instrucción y formación integral, etc. Estos son algunos de los factores que han incidido, por un lado, en la reconfiguración de un concepto más expandido de la educación, ampliando sus contornos más allá del entorno escolar y, por otro, en la búsqueda de nuevas formas de hacer y relacionarse, orientadas a promover sinergias entre distintos agentes y agencias para aprovechar el potencial educativo que encierran las comunidades físicas y virtuales donde la escuela es considerada como un nodo más del conjunto de nodos que conforman el tejido de las redes por donde transitan las personas y grupos humanos a lo largo y ancho de su vida

La conexión entre la escuela y la comunidad es una idea que ha ido madurando debido a los procesos sociales y educativos que se han ido entrelazando, así como a la identificación y análisis de diferentes prácticas educativas que se estaban implementando fuera del entorno escolar y a la evolución del pensamiento pedagógico (Caride, 2006; Dewey, 1950; Freire, 1983; Olsen, 1951; Trilla, 2015) que pasó de observar y analizar los fenómenos educativos en el ámbito escolar, a significar dichos fenómenos desde una perspectiva holística e integradora.

Siguiendo a Trilla (2015) y Puig et al. (2009) se pueden diferenciar cuatro momentos que señalan los diferentes niveles de relación entre la institución escolar y otras instituciones educativas insertas en el territorio:

a) *La escuela encerrada en sí misma.*

En este primer momento, la escuela tradicional cree tener el saber y los valores necesarios que necesitan los jóvenes. Esta imagen acabada del saber y los valores permite que la escuela se cierre sobre sí misma creyendo tener toda la cultura relevante. Este dispositivo no espera nada de la realidad que la

circunda

b) *La escuela abierta al medio.*

Este segundo momento representa los postulados de la escuela activa, que considera que el saber y los valores son herramientas que están en continua evolución. Los mismos deben servir para que menores y jóvenes se adapten de forma crítica al medio y aprender a vivir de modo cada vez más feliz y justo. Conciben que la escuela es una preparación para la vida y por ello debe tender puentes que la pongan en relación con la comunidad. En este sentido Olsen (1951, p. 12) planteaba: “La escuela moderna debe aprender a utilizar la comunidad como un laboratorio y libro de texto vivientes para conformar la vida personal y cívica”.

c) *El medio es educativo.*

Un tercer momento está vinculado al reconocimiento del potencial educativo del territorio sociocultural y económico donde se desenvuelven las personas y grupos humanos. Así lo pusieron de manifiesto los distintos informes internacionales a los que hacíamos referencia anteriormente, dando lugar a la configuración de las tres categorías que conforman el universo educativo actual: educación formal, no formal e informal, para representar las múltiples y heterogéneas prácticas educativas que se estaban implementando al margen del contexto escolar. Desde esta perspectiva, se concibe que el medio como “un libro abierto que puede leerse sensorial y cognitivamente, desde las inteligencias múltiples, y que activa las diversas dimensiones de la educación integral. En definitiva, un espacio de espacios abiertos al aprendizaje y a la socialización” (Carbonell, 2001, p. 105).

d) *El medio es una red educativa.*

El cuarto momento, supone un avance cualitativo en relación con la forma de trabajar en el territorio. La evaluación de los procesos puestos en marcha indica la insuficiencia de la escuela, y demás entidades, proyectos o influencias educativas de la sociedad en sí mismas, para dar respuestas eficaces a las nuevas demandas sociales, por lo que hay que avanzar en acciones que se sirvan de todas las redes de aprendizaje existentes en la comunidad (Carbonell, 2015; Pérez, 2012). En esta línea de pensamiento van aflorando prácticas educativas donde la escuela y distintas instituciones públicas y entidades sociales trabajan colaborativamente orientadas por objetivos comunes: programas de desarrollo comunitario, ciudades educadoras, comunidades de aprendizaje, planes educativos de entorno,

proyectos de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), etc.

De las prácticas educativas anteriormente señaladas nos vemos a detener en el ApS, ya que es la temática generadora del estudio.

El Aprendizaje-Servicio, una Práctica Pedagógica Articulada por una Doble Intencionalidad: Pedagógica y Social

El ApS, en su devenir sociohistórico, ha sido interpretado y materializado de múltiples formas como lo evidencian las diversas definiciones y prácticas halladas. Un estudio realizado por Kendal (1990 citado en [Martínez-Odría, 2008](#)) encontró hasta 147 nociones diferentes en la literatura especializada para significar esta práctica educativa de naturaleza multidimensional (instituciones y agentes que intervienen, ámbitos donde se desarrolla, dimensiones pedagógicas que la constituyen, tipología de servicios, edades de los participantes, etc.) y multidisciplinar (pedagogía, psicología, sociología, etc.) que se viene implementando por múltiples agencias en diversos contextos socioculturales.

En el escenario iberoamericano se suele asumir la definición de ApS planteada por Puig y Palos (2006, p. 61): “Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”.

A pesar de las diferencias y similitudes que guarda con otras prácticas experienciales (trabajo de campo, iniciativas solidarias y servicios comunitarios), el estudio científico de la evolución de dicho fenómeno ha posibilitado “un consenso a nivel internacional que apunta a definir al aprendizaje-servicio a partir de tres dimensiones fundamentales” ([Montes, Tapia y Yaber, 2011, p. 9](#)): a) Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar una respuesta a necesidades reales y sentidas; b) Existe una planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares; y c) Las actividades relacionadas que conforman el servicio a la comunidad; y diseño, implementación y evaluación.

Las prácticas de ApS se constituyen como actividades complejas que quiebran la forma de enseñanza de los dispositivos escolares tradicionales, basada en aprendizajes declarativos abstractos, descontextualizados y de escasa relevancia social. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes

poco significativos, relevantes y útiles, y en la incapacidad del alumnado para transferir y generalizar lo que aprenden a situaciones de la vida real. En cambio, en las acciones de ApS los aprendizajes, al estar imbricados con el servicio, favorecen la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar: diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta; implementar un servicio adecuado a dichas necesidades y reflexionar sobre lo acontecido. En este sentido, lo que se aprende en las acciones de ApS se caracteriza por ser contextual, ya que parte de situaciones reales; por ser vivencial, porque requiere la implicación directa de los participantes en el proyecto; por ser integral, puesto que promueve el desarrollo de competencias necesarias para pensar y actuar sobre diversas realidades donde se ha decidido incidir y, por ser relacional, ya que requiere el enganche de diversas agencias educativas (Deeley, 2016; Martín y Rubio, 2010; Puig et al., 2007; Rubio y Escofet, 2017).

Las Prácticas de Aprendizaje-Servicio se Sustentan en el Reconocimiento del Potencial Educativo de Diversos Agentes

Los proyectos de ApS requieren, para su puesta en acción, la conexión entre variados dispositivos que, aunque inicialmente, tienen fines, características e intereses desiguales, pueden articular acciones con objetivos comunes que potencian la capacidad educativa de cada uno de ellos. En consecuencia, la escuela puede llevar a cabo proyectos de ApS vinculándose a entidades sociales que le ofrecen espacios de servicio con intencionalidad educativa. Y, por otra parte, las mismas entidades sociales y/o instituciones públicas pueden ofrecer a las escuelas programas formativos y de servicio de la comunidad. En definitiva, se legitima plenamente el papel del nuevo actor educativo: las entidades sociales e instituciones públicas insertas en el territorio que ofrecen opciones de servicio.

Existen distintos estudios relacionados con los agentes que participan, o pueden participar, en el desarrollo de acciones de ApS (Batlle, 2013; Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; Mayor, 2016; Puig et al., 2015; Puig y Campo, 2012). Entre dichas propuestas existen algunas diferencias con relación al número de agentes que pueden participar en las acciones de ApS. Los primeros autores mencionados, los sitúan en tres: centros educativos, entidades sociales y agentes de conexión, considerando a la Universidad como

un actor incluido en la denominación genérica *centros educativos*. En cambio, Batlle amplía el número de agentes, considerando, además de los anteriores, a la Universidad, las Administraciones Públicas y las Empresas privadas.

Como venimos planteando, la doble intencionalidad (educativa y social) que articula los proyectos de ApS ofrece un escenario de posibilidad para que diversos actores, que tradicionalmente han trabajado dándose la espalda, puedan implementar acciones conjuntas en función de sus finalidades, intereses, disposiciones legales, etc., con el propósito de mejorar sus prácticas. Desde esta perspectiva vamos a centrar la atención y el análisis de algunas de las mejoras que pueden obtener los agentes que participan en las prácticas de ApS.

En relación a los *centros educativos*, pueden aprovechar su participación en las acciones de ApS para introducir innovaciones en distintos ámbitos del currículum, la organización y el funcionamiento de la institución; mejorar la práctica docente; promover la participación del alumnado la organización y funcionamiento de la vida del centro; contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc., así como fortalecer las relaciones con la comunidad en orden a aprovechar los recursos educativos insertos en las misma, para mejorar los procesos formativos del alumnado, del profesorado y de otros agentes socioeducativos. En este sentido, las investigaciones realizadas para conocer el impacto de esta herramienta pedagógica en los estudiantes evidencian impactos positivos en las siguientes dimensiones: desarrollo académico y cognitivo; desarrollo cívico; desarrollo vocacional y profesional; desarrollo ético y moral; desarrollo personal y desarrollo social (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019; Tapia, González y Elicegui, 2005; Uruñuela, 2018).

Por otro lado, la implicación de las *entidades sociales y las instituciones públicas* en prácticas de ApS promueve el rol educativo de las mismas, ya que supone repensar las actividades contemplando los aprendizajes que adquirirán los participantes en el desarrollo de la experiencia que, a diferencia de los propuestos en el ámbito de la educación formal, serán diversificados y estarán conectados con los fines de la institución y el servicio que desarrolla.

Según García, Francisco, Moliner y Rubio (2014); Mayor (2018) y Puig y Campo (2012), las organizaciones sociales que colaboran en proyectos de ApS junto a centros educativos, reciben, en general, una aportación valiosa y necesaria para la entidad ya que la participación del estudiantado y del

profesorado posibilita la realización de distintos servicios. Su implicación en el proyecto aporta mayor visibilidad a la institución, abre la posibilidad para que los participantes puedan colaborar en su entidad como voluntarios y fortalece su presencia en la comunidad. Dichas apreciaciones son coincidentes con las investigaciones realizadas por Contreras et al. (2012); Mayor y Rodríguez (2015) y Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2019), donde se pone en evidencia, entre otras cuestiones, la satisfacción de los socios comunitarios por los servicios recibidos por parte del estudiantado y la creación de una red de contactos con distintos agentes socioeducativos.

Contextualización de las Jornadas.

Las I Jornadas Internacionales de Aprendizaje-Servicio, Extremadura 2018, emergen del Grupo Extremeño de ApS (GEApS). Dicha organización, que forma parte de la Red Estatal de Aprendizaje-Servicio, fue creada en 2012 y actualmente está integrada por 17 personas que trabajan en centros educativos de Infantil y Primaria, Institutos de Educación Secundaria, Universidad de Extremadura (Campus de Badajoz y de Cáceres), Centros de Profesores y Recursos (CPR) y organizaciones sociales. Los objetivos del Grupo son: promocionar la metodología y apoyar y difundir las prácticas del ApS en Extremadura; realizar acciones formativas sobre ApS para mejorar las competencias del alumnado, profesorado, familias y entidades (asociativas, culturales, de desarrollo, ayuntamientos...), y promover la investigación en innovación sobre ApS en nuestra Comunidad Autónoma.

El GEApS viene desarrollando desde hace 4 años funciones como agentes dinamizadores o intermediarios. Según Batlle (2013), son profesionales del ámbito educativo, personal de las entidades sociales o instituciones que tienen, entre otras funciones, el establecimiento de vínculos entre distintos organismos con potencial formativo para participan en prácticas de ApS. La inclusión de esta figura en el universo del ApS responde a un planteamiento educativo de ciudad que trasciende las prácticas puntuales y aisladas de ApS para situarlas en un escenario más próximo a los planteamientos formativos de las Ciudades Educadoras.

En el diseño de la organización de las I Jornadas participaron representantes de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad

de Extremadura y del Grupo Extremeño de ApS, con la intencionalidad de construir un formato que recogiera los intereses y necesidades de dichas instituciones.

Objetivos de las I Jornadas

Tomando en consideración los intereses y necesidades del conjunto de instituciones implicadas en la acción formativa se establecieron los siguientes objetivos:

- Divulgar los conceptos básicos del ApS, los fundamentos teóricos que lo articulan y su valor pedagógico y social.
- Valorar la utilidad del ApS como metodología para unir el éxito escolar y el compromiso social.
- Promover espacios de difusión, intercambio y reflexión de las experiencias educativas implementadas en Extremadura.
- Analizar la estructura de los proyectos de ApS y favorecer el diseño de propuestas en los distintos niveles educativos.
- Potenciar la creación de redes y conexiones entre entidades (centros educativos, ONGs y otras instituciones...) interesadas en el estudio y la práctica del ApS.

Metodología

Los objetivos de la investigación estaban focalizados en el análisis de las percepciones de los asistentes sobre la implementación de las Jornadas como espacio formativo sobre ApS e indagar en la posible implantación e institucionalización del ApS en Extremadura. Para ello se optó por un diseño cuantitativo inspirado en el modelo evaluativo que plantea Pérez-Juste (1995). Dicho modelo está orientado a mejorar los procesos de acción educativa (Wood y Smith, 2018). Siguiendo su propuesta, nos centramos en el momento de evaluación final, con el propósito de constatar y valorar los niveles de logro de las Jornadas y reflexionar sobre su continuidad y replicabilidad, a través de la percepción de los implicados sobre su eficiencia y utilidad.

Para la recogida de datos se ha empleado un cuestionario de naturaleza cuantitativa y un muestreo natural no probabilístico (Tejada, 2011). El cuestionario diseñado para la obtención de la información de la totalidad de

los asistentes a las Jornadas (profesorado y alumnado universitario, docentes en activo de diversos niveles educativos, profesionales de entidades sociales, etc.) fue elaborado por tres expertos a través de la aplicación Kahoot ([Rodríguez-Fernández, 2017](#)) para evaluar las diferentes variables del proceso formativo vivido: utilidad de los contenidos para su posible aplicación práctica, interés por el contenido transmitido por los ponentes, diseño de las jornadas, organización de las jornadas, etc. (Ver figura 1). Dicho instrumento fue cumplimentado por 95 participantes (profesorado y alumnado universitario y otros agentes educativos), y pretendía medir la acción formativa llevada a cabo a través de una escala de valoración criterial por intensidad (1. Muy bajo; 2. Bajo; 3. Regular; 4. Alto; y 5. Muy alto) para valorar distintas dimensiones de las Jornadas. También se han utilizado los datos obtenidos por el CPR a través de un cuestionario de satisfacción implementado por 55 profesores en activo, con la intencionalidad de valorar distintas variables de las Jornadas: utilidad de las Jornadas para la mejora de la práctica, utilidad para la mejora de la competencia, convivencia, metodología, materiales y equipamiento, horario, etc. Para ello se utilizó una escala de valoración que recoge distintos grados de satisfacción: 1. Muy insuficiente; 2. Insuficiente; 3. Adecuado; 4. Satisfecho; y 5. Muy satisfecho (Ver Figura 2).

Resultados

Datos alcanzados a través del Cuestionario Kahoot

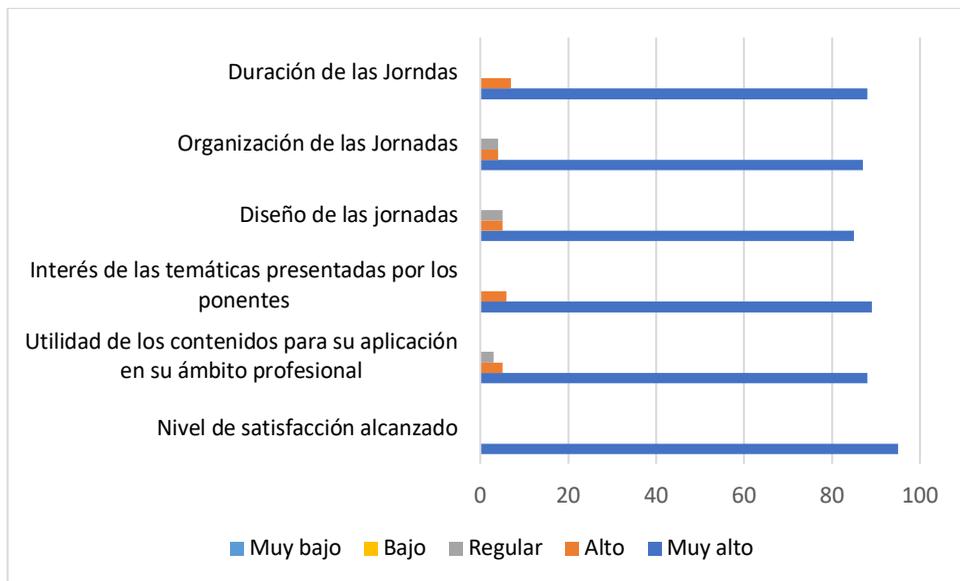


Figura 1. Valores asignados a las Jornadas por distintos agentes socioeducativos
Fuente: elaboración propia.

Tomando en consideración los datos extraídos del Kahoot (Figura 1), el ítem vinculado a la *duración* del evento ha sido valorado como *muy alto* por más del 92% de los encuestados, siendo estimado como *alto* por el 7%.

Cuando se les pregunta a los participantes por la *organización* de las Jornadas, podemos comprobar que más del 91% de los mismos le asignan un valor *muy alto*, el 5% *alto* y el 2% *regular*. Resultados que ponen en evidencia que las distintas acciones implementadas durante el espacio formativo (acogida, exposición de poster, actividades teóricas y prácticas, descansos, convivencia, etc.) fueron valoradas positivamente por la inmensa mayoría de asistentes.

En cuanto al *diseño* de las Jornadas: actividades para introducir contenidos teóricos del ApS, exposición de experiencias prácticas de ApS implementadas, comida como espacio de convivencia e intercambio de

saberes y la creación de espacios de encuentro entre profesionales pertenecientes al ámbito de la educación formal y la educación social, fue apreciado como *muy alto* por más del 89% de los asistentes, *alto* por el 4% y *regular* por otro 4%. Del mismo modo, también se obtienen porcentajes muy elevados a la hora de valorar a los *ponentes*, ya que más del 93% de los participantes valora *muy alto* las exposiciones realizadas y el debate posterior, siendo sólo el 6% los que lo estiman como *alto*.

Una cuestión interesante para indagar es la relacionada con la *utilidad de los contenidos para la aplicación en su ámbito profesional*, puesto que más del 92% (88 de 95) de las personas implicadas le asignaron un valor *muy alto*, el 5% *alto* y el 3% *regular*. Este asunto conecta con uno de los objetivos de la organización de las Jornadas (Propiciar la creación de redes y conexiones entre entidades, centros educativos, ONGs y otras instituciones interesadas en el estudio y la práctica del ApS), evidenciando que existe un contexto de posibilidad para seguir profundizando en la difusión e implantación del ApS en Extremadura.

Por último, en relación con el nivel de *satisfacción* alcanzado, el 100 %, es decir, los 95 participantes lo valoran como *muy alto*. Este dato puede ser relevante para los organizadores de las Jornadas, ya que evidencia que la estructura, contenidos y relaciones mantenidas durante las Jornadas han servido para satisfacer necesidades y/o intereses de los diversos profesionales implicados en el evento formativo. También puede ser una información relevante para justificar, entre otras cuestiones, el diseño de nuevas acciones formativas que sirvan para poner en acción proyectos de ApS, así como para la implementación de las II Jornadas.

Datos Obtenidos Mediante el Cuestionario de Satisfacción Elaborado por el CPR

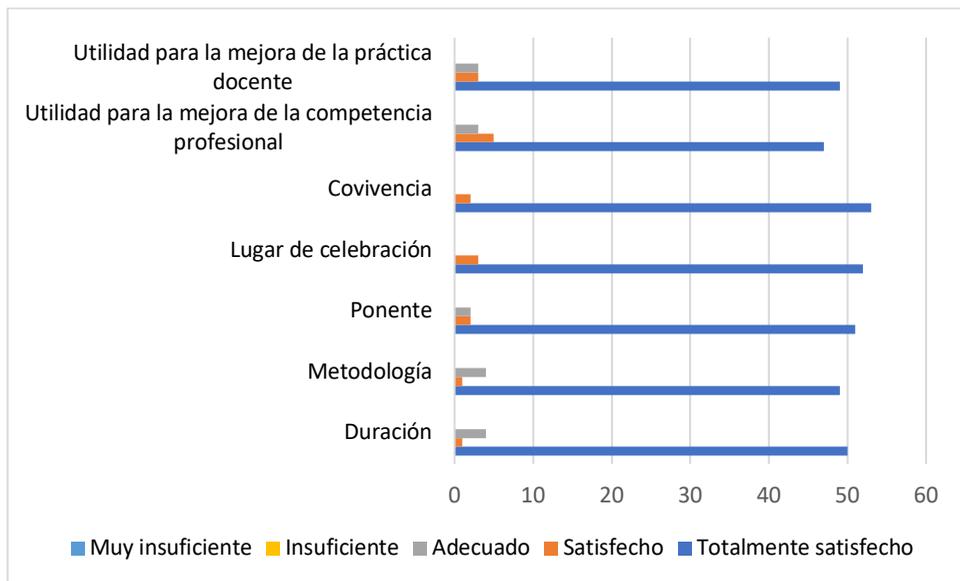


Figura 2. Valores asignados por el profesorado en activo a las Jornadas de Formación en Aprendizaje-Servicio.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Centro de Formación del Profesorado de Cáceres. España.

Teniendo en cuenta los datos alcanzados en el cuestionario de satisfacción (Figura 2) podemos observar que, aunque existen algunas diferencias en el valor asignado a los diferentes ítems, en todos los asuntos abordados en el instrumento de evaluación más del 80% de los encuestados los puntúan como *totalmente satisfecho*. En este sentido, el 90% de los asistentes han valorado como *muy satisfecho* la *duración* de las Jornadas, el 1% *satisfecho* y el 7% *adecuado*.

También el ítem que hacía alusión a la *metodología*, conformada por conferencias teóricas con un debate posterior, exposición de experiencias prácticas y taller grupal para la creación de proyectos de ApS, ha sido estimado por el 87% de los asistentes como *muy satisfecho*, el 3% *satisfecho* y el 9% como *adecuado*.

En cuanto a la valoración de los *ponentes*, expusieron dos expertas con relevancia en la promoción del ApS en el Estado español, el 92% de los encuestados le asignan la puntuación de *muy satisfecho*, el 3% *satisfecho* y otro 3% *adecuado*. Tenemos que resaltar que durante la exposición de los asuntos abordados hubo tiempos para que la audiencia pudiera participar con dudas, sugerencias, cuestionamientos, etc.

El ítem relacionado con el *lugar de celebración* ha sido valorado por el 94% de los participantes como *muy satisfecho* y el 5% *satisfecho*. Un indicador de que se sintieron cómodos y confortables en las instalaciones que acogían la actividad formativa.

Con respecto a la *convivencia*, tenemos que destacar que más del 96% de las personas implicadas han precisado que se sienten *muy satisfecho* con las Jornadas como espacio de convivencia. En esta línea, queremos destacar que durante el desarrollo del evento se crearon varios escenarios que favorecían el contacto entre los asistentes: desayuno, debates, comida y taller grupal de la tarde, en el cual se crearon proyectos conjuntos entre diferentes profesionales.

El ítem que planteaba la *utilidad para la mejora de la competencia profesional* ha sido estimado por más del 81% de los encuestados como *muy satisfecho*, el 10% como *satisfecho* y el 9% como *adecuado*. Estos datos pueden ser indicadores a tener en cuenta por los CPR, ya que un número elevado de profesionales de la educación formal confirman la adecuación del formato y contenidos utilizados durante las Jornadas para su desarrollo profesional.

Por último, más del 87% de los asistentes, 48 de 55, han valorado como *muy satisfecho* el ítem relacionado con la *utilidad para la mejora de la práctica docente*, el 5% le han asignado un valor de *satisfecho* y el 7% de *adecuado*. Estos resultados confirman que una gran parte de los participantes perciben la utilidad del ApS como estrategia metodológica que puede servir para mejorar su quehacer profesional. Un asunto de interés, ya que conecta con los objetivos del GEApS y de los CPR.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y los resultados alcanzados podemos señalar las siguientes regularidades:

- Los datos hallados a través de los dos cuestionarios implementados

ponen de relieve que más del 80% de las personas implicadas en el evento formativo han asignado a todos los ítems un valor de *muy alto o totalmente satisfecho*. Información que nos sirven para destacar la pertinencia de la estructura, contenidos y relaciones mantenidas en esta actividad formativa.

- También podemos considerar, en función de los resultados obtenidos, que ha sido un acierto pensar en un diseño basado en tres espacios interrelacionados donde se mostraban: aspectos teóricos del ApS como objeto de naturaleza multidimensional e interdisciplinar, experiencias prácticas de ApS que se estaban implementando en la realidad educativa extremeña, contadas por sus protagonistas, y un espacio grupal para la reflexión, la resolución de dudas y la iniciación en el diseño de proyectos de ApS.
- Otra cuestión importante, relacionada con los ponentes, ha sido poder contar con dos de las profesionales (Roser Batlle y Pilar Aramburuzabala) que han promovido la difusión y promoción del ApS en el Estado español. Su amplio conocimiento de las bases teóricas y experiencias prácticas implementadas favorece un discurso que conecta con los participantes, ya que en sus planteamientos teoría y práctica se enriquecen mutuamente.
- También hay que mencionar que el alto número de participantes en las jornadas (220), celebradas en un día no laborable, es un indicador del interés de los asistentes por la mejora de sus prácticas profesionales y del buen funcionamiento de las dos vías puestas en marcha para promocionar el ApS a través de la difusión de las Jornadas: página web del Centro de Profesores y Recursos y de la Universidad de Extremadura. En este sentido, sería interesante que en próximas investigaciones se analizara el poder de influencia de los profesionales del GEApS en el ámbito de la educación escolar y la educación social. Esta organización, como planteamos anteriormente, está constituida por profesionales pertenecientes a centros de profesores y recursos, agentes dinamizadores comunitarios y profesorado de los distintos niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y universidad).
- De especial interés son los datos obtenidos en el ítem *utilidad de los contenidos para su aplicación en su ámbito profesional*, ya que 81 de

los 95 encuestados han asignado un valor *muy alto*). Queremos indicar que se abre un horizonte de posibilidad para intentar materializar dicha percepción en actuaciones tendentes a la introducción de la metodología ApS en el ámbito de la educación escolar y social. Un asunto relevante para hacer un seguimiento, por parte del GEApS, de los proyectos que se puedan poner en marcha, dado que conecta con uno de los objetivos de dicha organización.

- Asimismo, hay que destacar que la alta valoración obtenida en ambos cuestionarios en el ítem *nivel de satisfacción alcanzado* indica, entre otras cuestiones, que las personas encuestadas han percibido la utilidad y beneficio para su formación y práctica profesional.
- Un asunto que destacar, aunque no estaba contemplado como objetivo de la investigación, es la importancia del GEApS en la difusión, promoción e institucionalización del ApS en la comunidad extremeña. Una cuestión que habrá que analizar en futuras investigaciones, ya que no existen espacios ni agentes institucionalizados orientados a promover el trabajo colaborativo entre agencias de educación formal y no formal.

Como conclusiones finales, queremos exponer:

- Teniendo en cuenta las informaciones obtenidas, las Jornadas han tenido un fuerte impacto en la formación de los y las participantes, ya que a través de las mismas han adquirido conocimientos sobre las distintas dimensiones que configuran las prácticas de ApS: bases conceptuales, encuadre metodológico, etc., han conocido proyectos que se estaban implementado, valorados como buenas prácticas por la administración educativa, se han establecido relaciones colaborativas entre distintos centros educativos y entidades sociales y han puesto en acción los saberes alcanzados a través del diseño de proyectos de ApS.
- Hay que apuntar que la heterogeneidad de los profesionales que conformar el grupo promotor (profesorado de distintos niveles educativos, asesores de centros de formación y recursos, dinamizadores y educadores sociales, etc.) favorece la recreación del hecho educativo más allá de los muros escolares. La articulación saberes procedentes de profesionales vinculados a diferentes ámbitos por donde circula la educación posibilita la creación de nuevos

escenarios educativos más expandidos. Una visión innovadora de la educación que requiere, para su materialización e institucionalización, la puesta en marcha de acciones de difusión, implementación, seguimiento, evaluación y sistematización de estas. Desde esta perspectiva, el trabajo de los grupos promotores, en los territorios donde no existe legislación reguladora de las prácticas de ApS, es fundamental para su difusión e implantación.

En relación con los límites de este estudio y su posible aportación de la comunidad científica, cabe señalar que una limitación ha sido no poder contar con instrumentos de recogida de datos de carácter cualitativo (entrevistas, grupos de discusión, etc.), con el objetivo de conocer las razones de los valores asignados.

En cuanto a posibles líneas de investigación, se propone avanzar en las siguientes cuestiones:

- Indagar las razones que sustentan la participación de los distintos agentes implicados en las prácticas de ApS.
- Estudiar los proyectos de ApS puestos en marcha y los agentes implicados.

Analizar la influencia de los proyectos de ApS en los cambios y mejoras producidas en los centros educativos y en las entidades sociales.

Referencias

- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (1990). *Carta de ciudades educadoras*. Recuperado de <http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Batlle, R. (2013) *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid, PPC.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Caride, J. A. (2006). La educación social en la acción comunitaria. En X. Úcar y Llena, A. (coords.) *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*, pp. 157-190. Barcelona: Graó.
- Chiva-Bartoll, O. y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro.

- Contreras, A., Berríos, V., Herrada, M., Robles, M. C. y Rubio, X. (2012). *Resumen de estudio. Resultados del Aprendizaje Servicio en la U C desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios (2005-2011)*. Chile: Pontificia Universidad Católica. Recuperado de <http://desarrollodocente.uc.cl/Investigacion-general/investigacion.html>
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en la educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- García, R., Francisco, A., Moliner, L. y Rubio, L. (2014). Aspectos clave para el desarrollo del Aprendizaje Servicio. En L. Rubio y L. Moliner. *Construyendo ciudadanía crítica y activa. Experiencias sobre el Aprendizaje Servicio en las universidades del Estado español*, pp. 9-22. Barcelona: Icaria.
- Martín, X. y Rubio, L. (2010). *Práctica de ciudadanía. Diez experiencias de Aprendizaje-Servicio*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Odría, A. (2008). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 1-18. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41033/23319>
- Mayor, D. (2016). *El Aprendizaje-Servicio como práctica educativa que promueve relaciones colaborativas entre la escuela y la comunidad. Estudio de caso* (tesis doctoral). Almería: Universidad de Almería.
- Mayor, D. (2018). Prácticas de Aprendizaje-Servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y la educación social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 35-56. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2847>
- Montes, R., Tapia, M., y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf

- Olsen, E. (1951). *La escuela y la comunidad*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid. Morata.
- Pérez-Juste, R. (1995) Evaluación de programas educativos. En A. Medina y L. M. Villar. *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*, pp. 73-106, Madrid: UNED.
- Puig, J. M. y J. Palos (2006) Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M. (2009). (coord.). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. (2015). (coord.). *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Puig, J. M. y Campo, L. (2012). *¿Cómo impulsar el Aprendizaje-Servicio en el ámbito local?* Barcelona: Fundación Jaume Bofill.
- Rodríguez-Fernández, L. (2017) Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 8(1), 181-190. doi: 10.14198/MEDCOM2017.8.1.13
- Rubio, L. y Escofet, A. (2017). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Tapia, M. N., González, A., y Elicegui, O. (2005). *Aprendizaje y Servicio Solidario en las escuelas argentinas: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org/06_investigacion/descargas/CLAYSS_Investigacion.pdf
- Tejada, J. (2011) La evaluación de competencias en contextos no formales. *Revista de educación*, 354, 731-745. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf
- Trilla, J. (2015). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, 2, 6-19. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y->

[ciudad/article/view/256/230](#)

- UNESCO (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Uruñuela, P. M. (2018). *La Metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*. Madrid: Narcea.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea

Domingo Mayor Paredes is professor at the University of Almería, Spain

Ana María Lòpez Medialdea is professor at the University of Extremadura, Spain

María Gloria Solís Galán is professor at the University of Extremadura, Spain

Contact Address: dmp810@ual.es