





## Desafíos del impacto educativo y social de los Proyectos ApS en educación secundaria

### Challenges of the educational and social impact of SL Projects in secondary schools

Laura Farré Riera 

e-mail: [laura.farre@uvic.cat](mailto:laura.farre@uvic.cat)

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya España

Laura Domingo Peñafiel 

e-mail: [laura.domingo@uvic.cat](mailto:laura.domingo@uvic.cat)

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya España

Núria Simó Gil 

e-mail: [nuria.simo@uvic.cat](mailto:nuria.simo@uvic.cat)

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya España

#### Resumen

Aprender a participar como ciudadanos activos en la comunidad plantea a la educación secundaria el reto de desempeñar proyectos en los que el alumnado pueda desarrollar hábitos de convivencia democrática dentro y fuera de la escuela. Los Servicios Comunitarios (SC) con metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) son una propuesta pedagógica cuyos objetivos se centran en el compromiso con la comunidad para la transformación social. Este artículo muestra los resultados más relevantes de la investigación El Servicio Comunitario como práctica social innovadora en el mundo local. Análisis y propuestas de mejora realizada durante los años 2016-2018 en un instituto con una trayectoria pedagógica innovadora. La metodología se basa en un estudio de caso único que recoge la experiencia de los estudiantes y de las entidades e instituciones, y parte de un proceso colaborativo con la integración de docentes en el equipo investigador para analizar los proyectos ApS desde dentro y en profundidad. Concretamente, el artículo pretende analizar de manera crítica el impacto educativo y social de los proyectos ApS desde el punto de vista de las entidades e instituciones colaboradoras. Los resultados que se presentan constatan que la participación del alumnado, la coordinación con las entidades e instituciones y el liderazgo distribuido por parte del centro son elementos clave a la hora de desarrollar una participación basada en la confianza, el compromiso y la reciprocidad con las entidades y las instituciones. Cuando dichas condiciones están presentes, los SC cumplen con el sentido educativo y con el compromiso de transformación social.

*Palabras clave:* democracia, participación juvenil, enseñanza secundaria, comunidad, aprendizaje activo, aprendizaje-servicio.

#### Abstract

Learning to participate as active citizens in the community challenges secondary education to carry out projects in which students can develop habits of democratic coexistence inside and outside school. Community Services projects (CS) with Service-Learning (SL) methodology are a pedagogical proposal whose objectives focus on community engagement for social transformation. This article shows the most relevant results of the research study Community Service as an innovative social practice in the local world. Analysis and proposals for improvement carried out during the years 2016-2018 in an institute with an innovative pedagogical trajectory. The methodology is based on a single case study that gathers the experience of the students and entities and institutions and starts from a collaborative process with the integration of teachers in the research team to analyse the SL projects from within and in depth. Specifically, the article aims to critically analyse the educational and social impact of SL projects from the point of view of the collaborating entities and institutions. The results presented confirm that student participation, coordination with entities and institutions and distributed leadership are key elements to develop participation based on trust, commitment and reciprocity with entities and institutions. Thus, when these conditions are present, CS projects fulfil the educational sense and the commitment to social transformation.

*Keywords:* democracy, youth participation, secondary education, communities, activity learning, service-learning.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Farré Riera; L., Domingo Peñafiel L., y Simó Gil, N. (2003). Desafíos del impacto educativo y social de los Proyectos ApS en educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 40, pp. 69-80. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.006>

## 1. Introducción y estado de la cuestión

Los resultados de este artículo se enmarcan en el proyecto de investigación El Servicio Comunitario como práctica social innovadora en el mundo local. Análisis y Propuestas de Mejora llevado a cabo en un instituto público de secundaria, considerado innovador, entre los años 2016-2018. El propósito principal de la investigación fue analizar el impacto del Servicio Comunitario (SC) en el contexto social y cultural mediante los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS), con el fin de proponer mejoras en la creación de redes de compromiso cívico con el territorio. De los objetivos del proyecto destacamos los que han sido claves en los resultados que presentamos en este artículo. Estos son: a) identificar elementos claves de las prácticas escolares democráticas que tienen impacto en el mundo local; b) detectar los diferentes niveles de implicación de los agentes y la creación de redes a nivel comunitario; y c) conocer la perspectiva de los diferentes agentes sobre el SC y las relaciones con el mundo local. Para ello, fue imprescindible incorporar docentes en el equipo investigador, así como dar voz a las personas implicadas, es decir, a estudiantes, entidades e instituciones. De este modo, se analizaron los proyectos de ApS desde la perspectiva de los agentes sociales y del alumnado para explorar las posibilidades y límites existentes que permitan al centro de secundaria mejorar sus prácticas. Desde este marco, el presente artículo plantea los principales desafíos del impacto educativo y social identificados en la investigación sobre el desarrollo de proyectos de ApS y su relación con las entidades e instituciones.

### 1.1. De la participación democrática en los centros al desarrollo comunitario

En la actualidad muchos centros educativos son conscientes de la necesidad de promover la formación en el pensamiento crítico, la resolución de problemas o el aprendizaje autónomo y colaborativo como herramientas con las que enfrentarse a una sociedad que está perdiendo la capacidad de preservar la cultura democrática y participativa en aras de la libertad individual vinculada a un modelo económico capitalista (Oliveras, 2021; Sánchez-Cuenca, 2014). En este contexto, los centros preocupados por la equidad y la cohesión social desarrollan experiencias comprometidas con la democracia que promueven la participación activa en todos los espacios del centro y la comunidad. De este modo, el alumnado tiene la oportunidad de vivir su condición de ciudadanía democrática (Biesta, Lawy y Kelly, 2009; Edelstein, 2011). Así pues, ciudadanía y participación son claves para entender el concepto de ciudadanía como práctica (Lawy y Biesta, 2006) o activa (Egea, Tey y Prat, 2014; Osler y Starkey, 2006), distanciándonos del de ciudadanía como logro (citizenship-as-achievement) (Lawy y Biesta, 2006), que considera que el alumnado sólo podrá ejercer la ciudadanía en un futuro, tras el aprendizaje realizado en la escuela.

Sandía y Montilva (2020) reflexionan en torno al análisis de dimensiones para la ciudadanía que muestran la complejidad formativa en la sociedad actual, como son la dimensión ciudadana, la creativa y colaborativa, así como la de conocimiento y pensamiento crítico. A estas, añaden la de comunicación y compromiso, inteligencia emocional, pensamiento sistémico y, por último, las competencias digitales. Formar desde una perspectiva crítica implica el desarrollo de actitudes y competencias, como las anteriormente descritas, que permitan luchar por el bien colectivo.

Investigaciones previas demuestran que fomentar la participación de las niñas, niños y adolescentes mejora la convivencia, promueve valores democráticos y fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad (Pallarès, 2012; Piñana, 2018). En esta misma línea, Traver-Martí, Moliner y Sales (2019) argumentan que «formar ciudadanos y ciudadanas críticos significa legitimar la función globalizadora de un proyecto educativo a través del diálogo democrático, la participación igualitaria y el compromiso con la transformación social» (p.196). De hecho, en los últimos años son muchos los centros de secundaria que han dinamizado proyectos de ApS como una alternativa en la que los jóvenes participan como ciudadanos activos con la comunidad. Dicho artículo se plantea como una aportación en esta línea

### 1.2. Experiencias participativas y democráticas con la comunidad: SC a través del ApS

El ApS puede entenderse desde distintas perspectivas: como una filosofía, pedagogía o metodología. Como filosofía se articula como una manera de comprender el crecimiento humano y de explicar la creación de los vínculos sociales con el fin de construir comunidades humanas más justas y solidarias y mejorar la convivencia (Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Lester, Tomkovick, Wells, Flunker y Kickul,

2005; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Tapia, 2010). Entendido como pedagogía, el ApS involucra cuestiones centrales de la reflexión educativa y propone un modo de relación educativa en la que educadores y educandos aprenden juntos de la realidad y se comprometen en su transformación. Asimismo, implica aprendizajes activos, centrados en el sujeto que aprende, y una concepción del conocimiento como bien social (Puig et al., 2007; Tapia, 2006, 2010). Como una metodología, Álvarez, Martínez, González y Buenestado (2017) la caracterizan, basándose en distintos estudios, como proactiva, cooperativa, problematizadora, relacional, reflexiva y transformadora (Martínez-Usarralde, 2014; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015; Pérez y Ochoa, 2017).

A pesar de que los proyectos de ApS son muy numerosos entre los centros educativos de secundaria, Redondo-Corcobado y Fuentes (2019) destacan el escaso número de publicaciones sobre proyectos ApS en dicha etapa. Si bien en los últimos años se han difundido un gran número de experiencias de ApS procedentes de Estados Unidos, América Latina, Reino Unido, del resto de Europa y de países asiáticos (Chui y Leung, 2014; Folgueiras, Aramburuzabala, Opazo, Mugarra y Ruiz, 2018; Ho y Vivien, 2012), la gran mayoría son experiencias universitarias. Entre ellas se constata diferentes acepciones del término ApS, de las que Tapia (2010) distingue dos tradiciones vinculadas al contexto social en el que se han desarrollado. En el contexto latinoamericano, el concepto ApS solidario se asocia a la acción colectiva por el bien común y a la ciudadanía activa con la intención de responder a alguno de los desafíos que plantea la pobreza y la inequidad del entorno social, mientras que en el contexto anglosajón, el concepto de Service-Learning (SL) se vincula con la acción altruista individual, entendido como un medio para el aprendizaje, a través de la experiencia y del «aprender haciendo» (Rodríguez-Falcon y Yoxall, 2010).

Centrándonos en el contexto de la investigación, en Cataluña el impulsor de la difusión del ApS es el Centro Promotor de Aprendizaje y Servicio (Fundació Bofill, 2019), que define el ApS como un proyecto educativo con utilidad social, combinando procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en una iniciativa articulada en la que los jóvenes aprenden trabajando con necesidades reales del entorno, para mejorarlo. Así, en el presente artículo se entiende el APS como un proyecto educativo que combina intencionalidades pedagógicas con fines solidarios (Furco, 1996; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011; Weiler et al., 2013).

Desde el año 2015 la Generalitat impulsa el SC en Cataluña de acuerdo con el artículo 79.1 e) de la Llei 12/2009, de 10 de juliol d'Educació, dirigido al alumnado de 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con el objetivo de que a lo largo de su trayectoria escolar puedan protagonizar acciones de compromiso cívico, aprender en el ejercicio de la ciudadanía y poner en juego sus conocimientos y capacidades al servicio de la comunidad. A partir del curso 2019-2020 este servicio a la comunidad se ha convertido en una práctica obligatoria para todos los centros de secundaria catalanes. El marco de referencia son las prácticas de ApS que muchos centros educativos ya estaban desarrollando por iniciativa propia, como el centro investigado.

## 2. Metodología del estudio

La investigación realizada se ha concretado en un estudio de caso único y parte de un proyecto con un enfoque colaborativo (Christianakis, 2010; Meyer, 2001; Katz y Martin, 1997), con el fin de garantizar la participación de los agentes implicados en el SC, es decir, del alumnado, el profesorado, así como también de las entidades e instituciones. Para dar respuesta a los objetivos de la investigación consideramos necesario integrar en el equipo investigador a dos profesoras que lideran el SC en el instituto. Esta decisión fue clave para analizar las prácticas del centro, desde dentro y en profundidad, a partir de la mirada de los agentes participantes, con el propósito de identificar posibilidades y límites del SC y analizar el impacto social y educativo de los proyectos de ApS.

Trabajar colaborativamente nos ha permitido establecer un marco de análisis compartido para analizar los proyectos existentes de ApS. Por un lado, se han recogido las opiniones y los puntos de vista de jóvenes de dos grupos distintos: a) un primer grupo con 10 estudiantes de 4º de la ESO; y b) un segundo grupo con 4 jóvenes que terminaron la ESO uno o dos años antes del inicio de la investigación. Por otro lado, se ha entrevistado a 8 representantes de entidades e instituciones. Los criterios para la selección de la muestra se han basado en la trayectoria de las entidades e instituciones (con una experiencia mínima de 3 años en el desarrollo de proyectos ApS con el centro de secundaria) y en la heterogeneidad de proyectos, tal y como se detalla en la siguiente tabla:

**Tabla 1***Ámbitos, SC y entidades/instituciones. Fuente: elaboración propia (2021)*

Ámbito	SC	Entidad / Institución
Apoyo a la escolarización	Apoyo en diversas actividades escolares	Tres escuelas públicas (3-12), dos en un municipio distinto al del instituto (E1 y E2) y una en el mismo municipio (E3)  Una escuela infantil (0-3) del mismo municipio (E4)
Ayuda a otras personas	Apoyo a los cursos municipales de deporte	Ayuntamiento del municipio donde se encuentra el instituto (E5)
Intercambio generacional	Alfabetización digital a partir de la realización de actividades	Equipamiento para personas mayores en un municipio distinto al instituto (E6)
Medio ambiente y patrimonio cultural	Recuperación de senderos	Ayuntamiento de un municipio distinto al del instituto (E7)
Solidaridad y cooperación	Creación de material didáctico en inglés para escuelas de Rwanda	ONG local y escuelas de Rwanda (E8)

Los instrumentos de recogida de datos han sido: a) análisis de documentos (memorias e informes del centro y documentación de entidades e instituciones); b) entrevistas a las entidades e instituciones para conocer sus opiniones sobre qué aprendizajes democráticos y de participación ciudadana creen que promueven dichos proyectos; y c) grupos de discusión y dos dinámicas participativas para recoger los puntos de vista del alumnado.

El análisis, desarrollado junto con las profesoras del instituto, ha tenido en cuenta dos dimensiones: el nivel y la calidad de la participación democrática (D1) y la transformación social y mejora de la comunidad (D2), con tres subdimensiones cada una de ellas, tal y como muestra la tabla siguiente:

**Tabla 2***Dimensiones y subdimensiones de análisis. Fuente: elaboración propia (2021)*

Dimensiones de análisis			
D1. Nivel y calidad de la participación democrática			
Subdimensiones	Metodología activa educativa (en el centro) y social (en la comunidad)	Grado de implicación de los participantes en las decisiones que afectan al diseño, desarrollo y evaluación del servicio (alumnado y entidades e instituciones)	Rol del alumnado en el ejercicio de la ciudadanía activa, como experiencia educativa
D2. Transformación social y mejora de la comunidad			
Subdimensiones	Reciprocidad entre los agentes: docentes, alumnado y entidades/instituciones	Sostenibilidad de la innovación: trabajo en red entre entidades/instituciones y función social de los agentes locales	Impacto social en la comunidad: cambio y mejora local

El propósito de la investigación ha sido ofrecer resultados que tengan impacto en la realidad estudiada, así como en otras realidades con el fin de mejorar las experiencias de SC. Aunque los resultados de la investigación no son generalizables, el análisis en profundidad de los datos cualitativos garantiza la transferibilidad a otros espacios y proyectos. Dado que el método utilizado para llevar a cabo dicha investigación es el estudio de caso interpretativo desde una perspectiva crítica (Denzin y Lincoln, 2000; Simons, 2011), a continuación, se contextualiza el centro de secundaria analizado.

### *2.1. Contextualización*

El caso investigado ha sido un centro de secundaria catalán, situado en una pequeña población de unos 2.500 habitantes. Este instituto de titularidad pública acoge a más de 300 estudiantes de la ESO de distintos municipios cercanos. Teniendo en cuenta que su proyecto educativo pretende conseguir la mejora de los resultados académicos del alumnado, así como un elevado grado de cohesión social, el instituto ha puesto en marcha diferentes actividades para promover la participación democrática de los jóvenes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre dichas experiencias destacamos los grupos de trabajo cooperativo en todas las materias curriculares, los equipos de apoyo al profesorado o el SC a través de la metodología ApS.

El centro cuenta con una sólida trayectoria de innovación educativa vinculada al aprendizaje democrático y cívico con los proyectos de SC (Simó-Gil, Tort-Bardolet, Barniol y Pietx, 2018). Desde sus inicios se ha convertido en un referente con el impulso de prácticas de ciudadanía activa, responsable y participativa (Puig, 2009). El instituto ha articulado esta experiencia a través de la materia de ciudadanía, en 3º de la ESO, y vincula la participación ciudadana del alumnado con un gran número de entidades e instituciones del mundo local y del ámbito internacional.

Desde el punto de vista organizativo, los proyectos de ApS se desarrollan durante un curso escolar y cuentan con tres fases. En el primer trimestre se lleva a cabo la formación sobre qué es el SC, así como también la elección de la entidad o institución (seleccionando diferentes opciones según orden de preferencia), el grupo de trabajo y la formulación de los objetivos y actividades. En el segundo trimestre los estudiantes realizan el servicio fuera del horario lectivo. Los chicos y chicas deben cubrir un mínimo de 10 horas con la entidad/institución y tras su cumplimiento tienen la oportunidad de transformar esta participación en proyectos de voluntariado más estables en el centro. Finalmente, el tercer trimestre corresponde al proceso de evaluación, en el que los jóvenes deben elaborar una carpeta de aprendizaje digital (portafolio) donde se documenta el proceso de forma escrita. Con este portafolio el alumnado da cuenta, desde el inicio de curso, de la experiencia de aprendizaje vivida en el centro y en la comunidad, y le sirve para estructurar la exposición oral de fin de curso.

La metodología ApS permite vincular tareas sociales con el aprendizaje de contenidos y competencias curriculares, y a su vez ofrece al alumnado mayores oportunidades de interacción entre iguales, intergeneracionales o con organizaciones sociales y municipales. En cada uno de los proyectos de ApS el alumnado realiza un proceso de observación de la realidad local y/o internacional y se formula preguntas como método de análisis para identificar necesidades en las que fundamentar el proyecto. Los estudiantes comparten la responsabilidad del diseño y el desarrollo de la actividad con el profesorado y con los miembros de las entidades e instituciones, por lo que pueden convertirse en promotores y corresponsables del proyecto.

## **3. Análisis de resultados**

### *3.1. Desafío 1. La capacidad participativa del alumnado en la entidad o institución*

Dado que el SC pretende conseguir la finalidad educativa (vinculada a la metodología ApS) y la social (basada en la aportación a la comunidad) y que ambas tengan el mismo recorrido, la investigación ha puesto de relieve la importancia de que las entidades e instituciones sean conocedoras de sus necesidades para ofrecer servicios de mayor calidad. En el momento en que la entidad o institución identifica la necesidad, la calidad de la participación que se propone al alumnado mejora, mientras que en los casos en que las entidades colaboradoras no identifican claramente sus necesidades los alumnos cuentan con experiencias de menor calidad para convertirse en agentes activos, tal y como



afirma una entidad participante: «si ahora me dijeran qué necesidad tenemos en la escuela para que vengan los alumnos del instituto a ayudar, no sabría ni qué decirte» (E3).

El hecho de no conocer qué implica un servicio de ApS condiciona la percepción de las entidades e instituciones sobre el beneficio que obtienen del mismo. Por un lado, hay algunas que se perciben como receptoras de las necesidades del instituto: «lo que nosotros hemos vivido aquí en la escuela es que ellos nos han hecho una petición y nosotros no ofrecemos el servicio, sino que facilitamos que ellos vengan» (E1). Estas entidades o instituciones, pues, consideran que las aportaciones de los jóvenes son limitadas, ya que las actividades que se les encargan no son imprescindibles: «desde el instituto nos dicen que hay tres alumnos interesados en hacer el SC. Vienen y hablamos. Nosotros les decimos el lunes por la tarde hacemos talleres, la tarde del martes huerto, el miércoles lectura y ellos deciden» (E3).

Por otro lado, aquellas que identifican sus necesidades establecen relaciones de mayor reciprocidad porque el beneficio es mutuo entre entidad/institución y centro educativo a raíz de la participación del alumnado. En este segundo caso se establecen relaciones más horizontales e igualitarias en la toma de decisiones, ya que las entidades colaboradoras cuentan con los chicos y chicas para sacar adelante los proyectos.

En consecuencia, el alumnado asume roles de mayor responsabilidad y compromiso cuando tiene claro el resultado a conseguir, como por ejemplo con el sendero recuperado o el dinero recaudado para una organización que trabaja en Rwanda y que colabora con la instalación de tanques de agua. El hecho de que los jóvenes tomen la iniciativa y participen más activamente cuando son conscientes del impacto que tiene el servicio conlleva que, en ocasiones, algunas entidades o instituciones transformen los proyectos de ApS en proyectos de voluntariado para mantener su colaboración.

El alumnado también afirma que si el servicio no está bien definido y sus posibilidades de acción son reducidas los conocimientos y valores aprendidos son menos significativos. Es decir, defienden la importancia de intervenir, por ejemplo, en una ONG que trabaja con países desfavorecidos porque les permite desarrollar competencias sociales y ciudadanas, pero ponen en duda que dichas competencias se alcancen si el servicio consiste en forrar libros en una escuela, aunque estas acciones den respuesta a la necesidad identificada por el centro. No obstante, la adquisición de estas competencias no disminuye el grado de compromiso del alumnado, puesto que, en muchos casos, a pesar de desempeñar un rol subsidiario, muestran un alto nivel de implicación personal con la entidad o la institución y sobre todo con las personas atendidas.

### *3.2. Desafío 2. La corresponsabilidad entre alumnado y entidades o instituciones*

Los resultados muestran que los proyectos de ApS ganan en calidad si el centro educativo vela por la implicación del alumnado en las tres fases del proyecto. Una gran parte de los estudiantes valoran la experiencia de la realización del servicio como formativa y la consideran positiva si han podido realizarla en el lugar que escogieron como primera opción. De hecho, los jóvenes manifiestan la importancia de respetar sus deseos y orientaciones personales ya que opinan que les condiciona en su posterior implicación y compromiso. Esta idea resulta aún más relevante si tenemos en cuenta que estas experiencias son actividades obligatorias en el currículum. Aunque el alumnado valora positivamente los proyectos de ApS que propone el centro, a su vez reconocen que la evaluación condiciona el proceso, por lo que enfatizan la importancia de contar con una variada oferta de proyectos que den respuesta a sus intereses personales.

Todas las instituciones y entidades coinciden en valorar la responsabilidad de los estudiantes en el desempeño del servicio como una actitud imprescindible. Cabe destacar que las entidades colaboradoras entienden la responsabilidad de los jóvenes desde diferentes puntos de vista. Si bien en todos los casos hay coincidencia en la importancia de cumplir los acuerdos, el margen de maniobra en la toma de decisiones varía según la estructura organizativa de la institución o entidad. Asimismo, dicha variabilidad se relaciona con la confianza hacia las actuaciones de los chicos y chicas participantes. La responsabilidad, pues, está sujeta a la percepción de las entidades e instituciones en torno a la concepción de la juventud. Así, hay algunas que consideran la edad del alumnado como un límite para asumir responsabilidades educativas, como afirma la persona responsable del área de las actividades deportivas del municipio: «quizás como limitación es que son muy jóvenes. Cuanto más pequeños desarrollen el hábito de la colaboración mucho mejor, pero son muy pequeños para darles

una responsabilidad sobre otros niños» (E5).

Por el contrario, otras entidades e instituciones como la ONG vinculan la responsabilidad de los jóvenes con su capacidad de participación activa hacia la participación plena como sujetos: «que se cuente con los estudiantes como participantes válidos en temas comunitarios. Muchas veces se descalifica a la juventud diciendo que no se implican. Son egoístas, vagos y no es cierto. Si les das la oportunidad se implican muchísimo. Les ilusiona que la gente cuente con ellos» (E8).

En todos los casos, las personas de las entidades e instituciones que han liderado las acciones del SC han establecido distintas relaciones de diálogo con los estudiantes, siendo más educativas aquellas en las que el ente receptor ha confiado en las aportaciones que los estudiantes han propuesto según el diseño de su plan inicial.

### *3.3. Desafío 3. El liderazgo distribuido, una cuestión clave en la coordinación*

Como se desprende de la web del centro y de los diferentes agentes entrevistados, es el instituto, y en concreto las dos profesoras colaboradoras en el proyecto, quienes lideran y supervisan todo el proceso de selección, contacto, seguimiento y cierre de los proyectos con las entidades e instituciones. El centro ha adoptado un fuerte rol de liderazgo que aporta garantía de continuidad y de calidad a los proyectos, aglutina las necesidades y las canaliza. No obstante, una de las principales tensiones es la necesidad de un liderazgo más compartido con otros docentes del instituto y con las entidades e instituciones participantes. Su existencia mejoraría significativamente la calidad de los proyectos de ApS. A continuación, se presentan los distintos grados de coordinación que el instituto lleva a cabo, de mayor a menor protagonismo del centro, a partir de las evidencias de los agentes participantes:

- a) Relación unidireccional entre el instituto y los entes receptores. Es el centro quien propone la realización del SC y aunque los jóvenes deciden los objetivos y las actividades a desarrollar, algunas de ellas no pueden llevarse a cabo debido a la dinámica de la entidad o institución receptora. Algunos agentes comunitarios reclaman una coordinación real y un proceso más compartido de toma de decisiones: «en las reuniones de Primaria-Secundaria hacemos coordinación sobre lo que hacen ellos allí y lo que hacemos nosotros aquí. Nos comentan, ¿queréis alumnos? ¡Sí! Pero no sé... Echo de menos una coordinación más específica. No hay suficiente información» (E3). Incluso hay entidades e instituciones que viven la coordinación del SC por parte del instituto como una imposición ya que creen que éste no se integra en su plan de trabajo establecido: «si no nos lo dicen con tiempo, no tenemos el espacio. Pero nos lo dicen tan justo que no tenemos tiempo porque ya lo tenemos programado» (E6).
- b) Organización y coordinación bidireccional entre el instituto y las entidades e instituciones. Del trabajo de campo emergen dos ideas principales, la necesidad de establecer acuerdos para definir lo que espera cada agente (instituto, alumnado y entidad o institución), así como la concreción de estos en un posible protocolo compartido para evitar la sensación de invasión de competencias por parte del instituto: «En la escuela hay una maestra de referencia, pero está claro que tiene que haber alguien más desde el instituto ya que muchas veces te sorprenden con alguna salida fuera de tono propia de la edad. Este tipo de cosas, las vamos hablando y para el próximo año dijimos de diseñar un protocolo» (E2).

En este caso el instituto y algunos de los entes receptores, aparte de coordinarse, asumen la responsabilidad educativa de los proyectos ApS de forma compartida, y esto contribuye a la reciprocidad y sostenibilidad del proyecto, como afirma una de las entidades: «y que los alumnos de primaria (...) puedan explicar qué han aprendido, sus sensaciones y que tomen consciencia del hecho de haber tenido jóvenes y lo que han aprendido gracias a ellos o con ellos» (E1).

c) Trabajo en red: rompiendo la radialidad entre el instituto y las entidades e instituciones. Un paso más sería lograr el trabajo en red y transversal entre el instituto y las propias entidades e instituciones entre ellas. Un ejemplo que ya está en marcha y que ha evidenciado la investigación es la de contar con una figura de dinamización y soporte, impulsada por el Ayuntamiento, para facilitar y promover un mayor trabajo colaborativo entre las entidades e instituciones del territorio ya que, aunque reconocen que este existe también afirman que a veces es insuficiente, «y como vamos todos con mucho trabajo nadie se queja... En fin, querría más red, pero sin pasarse» (E3).



### 3.4. Desafío 4. Agilizar los procesos administrativos para imaginar otros retos educativos

Abrirse a la comunidad e incrementar la responsabilidad social exige, en primer lugar, tiempo para consolidar la coordinación entre el centro y las entidades e instituciones porque cada uno de los agentes implicados debe hacer frente a su propia organización y trabajo. La representante municipal del área de deportes así lo argumenta:

«El tema de la responsabilidad social consiste en hacer más y mejor (...). Es fundamental incorporar en estas actividades a la escuela, al centro de mayores, a la fundación que atiende gente con disminución, pero a veces cuesta. No es sólo un problema de recursos, sino de cómo gestionarlos y hacerlo» (E5).

En segundo lugar, es necesario encontrar estrategias y recursos para agilizar el trabajo administrativo ya que este aumenta con la comunicación entre agentes sociales y educativos. Dicho aspecto puede hacer fracasar la iniciativa en aquellas situaciones que las gestiones administrativas entorpecen el trabajo colaborativo entre agentes. Un ejemplo es la reflexión que realizan en el centro de mayores: «a las estudiantes les gustaría hacer algo de informática, pero nos lo dicen tan justo que no tenemos tiempo porque ya lo tenemos programado. Y lo que agobia es todo el papeleo que se tiene que hacer. Con más tiempo podríamos programarlo de otro modo» (E6).

Finalmente, queremos destacar que las situaciones en las que la coordinación es ágil y las entidades e instituciones han encontrado el sentido educativo de la colaboración, los proyectos impulsados generan nuevas relaciones de cohesión. Es el caso de la escuela de educación infantil y primaria cuya directora comenta: «en nuestro centro los de sexto plantearon en una asamblea por qué no podían colaborar ellos con los más pequeños si son los mayores del centro, tal y como lo hacen los del instituto» (E2). Asimismo, también pueden nacer nuevos proyectos educativos, como plantea el representante municipal de la localidad vecina: «podría ser que, por ejemplo, con algunos casos se pueda trabajar con el mismo proyecto con diferentes equipos o en diferentes municipios, sería interesante la coordinación entre ayuntamientos» (E1).

## 4. Discusión y conclusiones

Aprender en contextos comunitarios y más allá de las fronteras simbólicas de los centros de secundaria se convierte en un elemento motivador para el aprendizaje curricular y el desarrollo de competencias sociales y democráticas. Para el alumnado las acciones que desarrollan en los proyectos de ApS (Folgueiras et al. 2018) son percibidas como positivas y con sentido educativo (Pérez y Ochoa, 2017). Tras el análisis realizado, las entidades e instituciones valoran el ApS como un espacio participativo y vivencial en el que los estudiantes se comprometen con la comunidad. De los tres componentes básicos del ApS: reciprocidad, reflexión y participación activa (Tapia, 2006, 2010), los entes receptores reconocen el de la participación activa como el más relevante. Además, con dicha participación y de manera transversal en todos los proyectos de ApS el alumnado desarrolla la colaboración, la comunicación, el compromiso y la inteligencia emocional (Sandía y Montilva, 2020).

Los cuatro desafíos analizados sobre el impacto educativo y social de los proyectos de ApS investigados y su relación con las entidades e instituciones, sin ánimo de generalizar los resultados de un estudio de caso, nos permiten abordar debates transferibles a otros centros y contextos educativos. Estos son:

Los desafíos 1 y 2 muestran que la calidad de la participación aumenta en aquellos proyectos cuyas acciones promueven, en el alumnado, el conocimiento sistémico fundamentado en el pensamiento crítico y la creatividad (Sandía y Montilva, 2020), con el fin de combinar el sentido educativo con el compromiso social. El impacto educativo se asegura desde el mismo momento en que inician el trabajo en grupo hasta que desarrollan el servicio en la entidad o institución, mientras que el impacto social viene condicionado por el tipo de proyectos y de necesidades a cubrir, por lo que en algunos SC es difícil sostener procesos de transformación social.

El desafío 3 muestra que cuánto más compartida es la relación de liderazgo entre los centros y las entidades e instituciones las actividades de ApS son más comprometidas con la transformación social y la mejora del servicio a la comunidad (Aramburuzabala, Cerillo y Tello, 2015; Lin, 2015; Tapia 2010).

Ante el desafío 4, los proyectos ApS son más efectivos en situaciones en las que las

administraciones construyen las condiciones óptimas para un contexto de trabajo y de relación con la comunidad basado en la confianza y reciprocidad, por lo que el profesorado desarrolla procesos de mejora y cambio de mayor calidad si los puede organizar de forma ágil y eficiente (McArthur, 2011).

Por último, podemos afirmar que si bien el impacto formativo y transformador es uno de los rasgos distintivos del ApS (Puig et al., 2011), el mantenimiento del compromiso cívico (Koliba, Campbell y Shapiro, 2006; Lin, 2015) con la comunidad es complejo y no exento de incertidumbres para mantener una participación comprometida con valores cívicos de ciudadanía sostenida en el tiempo. Los desafíos devienen amenazas si los entes receptores no alcanzan a comprender el papel formativo de la implicación social de los jóvenes en los proyectos y los centros no pueden coordinarse desde el punto de vista educativo con las entidades e instituciones. En consecuencia, el compromiso social de los centros tejiendo redes con las entidades e instituciones es clave para expandir la ciudadanía activa (Lawy y Biesta, 2006; Osler y Starkey, 2006) desde los centros hacia la comunidad.

### Financiación

Proyecto de investigación financiado por el Departamento de Asuntos y Relaciones Institucionales, Exteriores y Transparencia de la Generalitat de Cataluña (Convocatoria DEMOC. 2016-2018). Expediente: 2016DEMOC00012.

### 5. Referencias

- Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H., y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. [Service-learning in teacher training in Spanish universities]. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), pp. 199–217. doi: [10.22550/REP75%2D2%2D2017%2D02](https://doi.org/10.22550/REP75%2D2%2D2017%2D02)
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. [Service-learning: a methodological proposal for introducing sustainability curriculum in higher education]. *Revista Profesorado*, 19(1), pp. 78-95. [handle/10481/36101](https://doi.org/10.1080/104813610143)
- Biesta, G., Lawy, R. y Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), pp. 5–24. doi: [10.1177/1746197908099374](https://doi.org/10.1177/1746197908099374)
- Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in Teacher Education*, 19(2), pp. 109-125. <https://bit.ly/2OuoS2I>
- Chui, W. H. y Leung, E. W. Y. (2014). Youth in a global world: attitudes towards globalization and global citizenship among university students in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(1), pp. 107-124. doi: [10.1080/02188791.2013.810143](https://doi.org/10.1080/02188791.2013.810143)
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), pp. 127–137. doi: [10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x)
- Egea, A., Tey, A., y Prat, E. (2014). Estudio crítico de la competencia social y ciudadana en España. [Critical study of social and citizen competence in Spain] *Revista Educ@rmos*, 12-13, pp. 11-32. [bit.ly/30fYizE](https://bit.ly/30fYizE)
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A., y Ruiz, A. (2018). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education. Citizenship and Social Justice*, 15(2), pp. 162-180. doi: [10.1177/1746197918803857](https://doi.org/10.1177/1746197918803857)
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, J. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, pp. 159–185. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157)
- Fundació Bofill (2019, septiembre 10). Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. Recuperado de [bit.ly/2Zw6NaT](https://bit.ly/2Zw6NaT)
- Furco, A. (1996). Service-Learning: a balanced approach to experiential education. In B. Taylor y Corporation for National Service (Eds). *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Washington DC: Corporation for National Service. [bit.ly/2ZttuMF](https://bit.ly/2ZttuMF)
- Ho, S. y Vivien, M. L. (2012). Toward integration of reading and service learning through an

- interdisciplinary program. *Asia Pacific Education Review*, 13 (2), pp. 251-262. [eric.ed.gov/?id=EJ969370](http://eric.ed.gov/?id=EJ969370)
- Katz, J. S., y Martin, B. R. (1997). What is research collaboration? *Research Policy*, 26, pp. 1-18. [bit.ly/3h3idZk](https://bit.ly/3h3idZk)
- Koliba, C. J., Campbell, E. K. y Shapiro, C. (2006). The practice of Service Learning in local school-community contexts. *Educational Policy*, 20(5), pp. 683-717. doi: [10.1177/0895904805284112](https://doi.org/10.1177/0895904805284112)
- Lawy, R. y Biesta, G. (2006). Citizenship-As-Practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), pp. 34-50. [www.jstor.org/stable/40214325](http://www.jstor.org/stable/40214325)
- Lester, S. W., Tomkovick, C., Wells, T., Flunker, L., y Kickul, J. (2005). Does service-learning add value? Examining the perspectives of multiple stakeholders. *Academy of Management Learning and Education*, 4(3), pp. 278-294. <https://www.jstor.org/stable/40214325>
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), pp. 35-63. doi: [10.1080/00131911.2013.813440](https://doi.org/10.1080/00131911.2013.813440)
- Martínez-Usarralde, M. J. (2014). Otras metodologías son posibles... y necesarias. Cuando la cooperación al desarrollo encontró al ApS (aprendizaje servicio). In Centro de Cooperación al Desarrollo (Ed.) Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de las universidades al Desarrollo Humano (pp. 135-154). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. <https://bit.ly/3fwZLrR>
- McArthur, J. (2011). Exile, sanctuary and diaspora: mediations between higher education and society. *Teaching Higher Education*, 16, pp. 579-589. doi: [10.1080/13562517.2011.560264](https://doi.org/10.1080/13562517.2011.560264)
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field Methods*, 13(4), pp. 329-352. doi: [10.1177/1525822X0101300402](https://doi.org/10.1177/1525822X0101300402)
- Oliveras, A. (2021). Paraules d'Arcadi. Què hem après del món i com podem actuar? Barcelona: Angle Editorial.
- Osler, A., y Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, pp. 433-466. doi: [10.1080/02671520600942438](https://doi.org/10.1080/02671520600942438)
- Pallarès, M. (2012). La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad. *Tendencias Pedagógicas*, 19, pp. 189-209. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2008>
- Pérez, L. M., y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. [Service-learning as a strategy to educate in citizenship] *Alteridad*, 12(2), p. 175. doi: [10.17163/alt.v12n2.2017.04](https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04)
- Piñana Martín, E. (2018). Experiencia educativa de aprendizaje-servicio en Educación Primaria: Gota a Gota. *Tendencias Pedagógicas*, 32, pp. 193-201. doi: [10.15366/tp2018.32.014](https://doi.org/10.15366/tp2018.32.014)
- Puig, J. M. (coord.) (2009). Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. [Learning-service and Citizenship Education] *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 45-67. <https://bit.ly/2B1HsvX>
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. (2019). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), pp. 69-82. doi: [10.5209/rced.61836](https://doi.org/10.5209/rced.61836)
- Rodríguez-Falcon, E. y Yoxall, A. (2010). Service learning experiences: a way forward in teaching engineering students? *Engineering Education*, 5(2), pp. 59-68. doi: [10.11120/ened.2010.05020059](https://doi.org/10.11120/ened.2010.05020059)
- Sánchez-Cuenca, I. (2014). La impotencia democrática. Sobre la crisis política en España. Madrid: Ediciones La Catarata.
- Sandia, B., y Montilva, J. (2020). Tecnologías digitales en el Aprendizaje-Servicio para la formación ciudadana del nuevo milenio. [Digital technologies in Service Learning for the formal education of the new millennium citizenship] RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 129-148. doi: [10.5944/ried.23.1.24138](https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24138)

- Santos, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo. Barcelona: Octaedro.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Morata.
- Simó-Gil, N., Tort-Bardolet, A., Barniol, M., y Pietx, T. (2018). Learning democracy in a new secondary school. *Power and Education*, 10(2). pp. 166-180. doi: [10.1177/1757743818756912](https://doi.org/10.1177/1757743818756912)
- Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del «aprendizaje-servicio»: una perspectiva latinoamericana. [The pedagogical proposal of «service-learning»: a Latin American perspective] Tzhocoen. *Revista Científica Institucional*, 5, pp. 23-43. <https://bit.ly/2DOsZVj>
- Traver-Martí, J. A., Moliner, O., y Sales, A. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), pp. 195-206. doi: [10.17163/alt.v14n2.2019.04](https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04)
- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K. y Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a service-learning course. *American Journal of Community Psychology*, 52(3), pp. 236-248. doi: <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9589-z>