

Aprendizaje y Servicio: Estudio sobre el grado de satisfacción de alumnado de primaria

Pilar Folgueiras Bertomeu*
Esther Luna González**

Resumen

El aprendizaje y servicio (APS) es una metodología pedagógica que pone en relación a la escuela y a la comunidad en la realización de un proyecto común. Partiendo de esta metodología, el artículo presenta los resultados de un estudio descriptivo-comprensivo realizado con 96 estudiantes de primaria, que busca analizar su satisfacción con respecto a su participación en proyectos de APS. Mediante la adaptación de un modelo de satisfacción se analizan 4 dimensiones clave. La principal técnica de análisis de información es el análisis de contenido donde se triangulan técnicas e informantes. El análisis realizado muestra un alto grado de satisfacción del alumnado participante y nos abre la discusión sobre aspectos clave de la metodología de APS: reflexión, evaluación y participación.

Palabras clave: Aprendizaje y servicio. Educación primaria. Investigación cualitativa. Satisfacción.

* Doutora em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (UB), Espanha. Professora do Departamento de Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação da Universidade de Barcelona (UB), Espanha.

** Doutora em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (UB), Espanha. Professora do Departamento de Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação da Universidade de Barcelona (UB), Espanha.

Introducción

El Aprendizaje y Servicio (de ahora en adelante APS) constituye hoy una de las principales vías metodológicas (BILLIG, JESSE and ROOT, 2006; DELP, BROWN and DOMENZAIN, 2005; FIELDING, 2001; MORGAN and STREB, 2003; OLDFATHER, 1995; TAPIA, 2000 y WATERMAN, 1997) para poner en práctica contenidos teóricos a la vez que se promueve la solidaridad y la responsabilidad. El APS fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario y combina los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un sólo proyecto (PUIG y PALOS, 2006).

En este artículo nos aproximamos a la metodología del Aprendizaje y Servicio a través de los resultados obtenidos mediante un estudio diagnóstico-comprensivo¹ sobre el grado de satisfacción de estudiantes de primaria que participan en proyectos de APS desarrollados en tres escuelas públicas de la provincia de Barcelona. La investigación que aquí se presenta constituye una aportación novedosa en el Estado Español, dado que son muy escasas las investigaciones ya finalizadas sobre APS en la etapa educativa de primaria en nuestro contexto².

1. Conceptualización del Aprendizaje y Servicio

El auge en las iniciativas de APS que vivimos en la actualidad, no es ajeno a los retos que hoy plantea la sociedad ante situaciones que atentan contra nuestra democracia y valores de equidad, responsabilidad y cohesión social. Desde distintas instancias educativas, se pretende ofrecer medidas formativas que tomen en consideración el desarrollo de una cultura democrática participativa, que despierten el interés ya desde pequeños para formar parte activa de la vida pública, que promuevan la convivencia en sociedades multiculturales desde la comprensión y el diálogo y que luchen contra la exclusión en pro de la cohesión social.

Si bien el auge del APS es una realidad en diferentes contextos, también lo es la multitud de definiciones que existen sobre proyectos y programas que se definen como APS³. En el siguiente cuadro recogemos algunas de estas definiciones:

¹ Todas las evidencias recogidas para cada una de la dimensiones se encuentran disponibles en el informe de investigación (<http://www.ub.edu/aps/recerca/>).

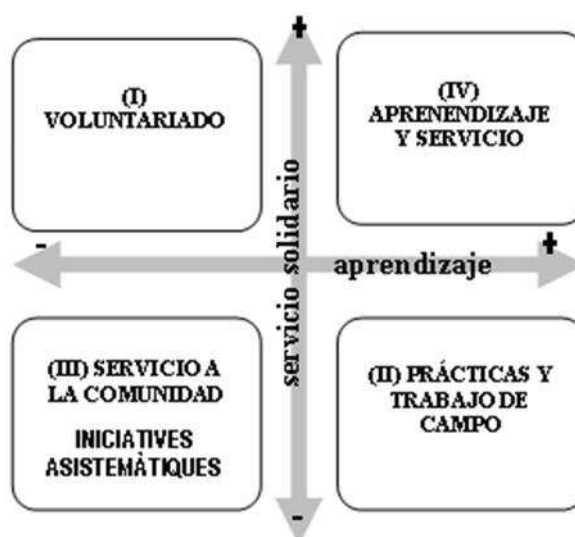
² Hart (1996), basándose en la tipología propuesta por Arnstein, plantea una escalera que va de la no participación a la participación en la toma de decisiones informada y consciente.

³ Entendemos la participación como un valor que se articula a través de las actitudes, las cuales tienen una triple dimensión: cognitiva, afectiva y comportamental. La dimensión cognitiva de la participación representa las creencias, los valores, los conocimientos y las expectativas que pueden predisponer a las personas a actuar dependiendo del objeto o situación (ROKEACH, 1968; FOLGUEIRAS, 2009). Esta dimensión se nutre del elemento informativo.

Stanton (1990)	Una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores y servicio a los demás que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre aprendices (estudiantes) y las personas a los que ellos sirven, y entre los programas de educación experiencial y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan.
National and Community Service Trust Act (1990)	Un método por el cual el alumnado o participantes aprenden y se desarrollan a través de la participación en servicios concienzudamente organizados, que se realizan en una comunidad y se dirigen a satisfacer las necesidades de dicha comunidad; se coordina con una escuela de primaria, de secundaria, una institución de educación superior o un programa de servicio comunitario y con la propia comunidad; ayuda a promover el civismo; se integra en el currículo académico de los estudiantes, reforzándolo, o en aquellos componentes educativos del programa de servicio comunitario en el cual los participantes toman parte; y proporciona un tiempo estructurado para que el alumnado o participantes reflexionen sobre la experiencia del servicio comunitario.
Toole and Toole (1994)	Es una forma de aprendizaje experiencial donde el estudiantado aplica los conocimientos académicos y habilidades de pensamiento crítico para hacer frente a las verdaderas necesidades de la comunidad.
Furco (1996)	Es una pedagogía de enseñanza por la que el alumnado adquiere una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad. Todo ello se consigue mediante su participación e implicación.
Halsted (1998)	Es una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades.
Eyler and Giles (1999)	Es una forma de educación experimental donde el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión, el alumnado trabaja con otros a través de un proceso de aplicación -por lo que están aprendiendo sobre problemas de la comunidad- y, al mismo tiempo, reflexionan sobre su experiencia en su búsqueda para alcanzar los objetivos reales de la comunidad, una mayor comprensión y desarrollo de habilidades.
Tapia (2000)	Una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los y las jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad.
Exley (2004)	Señala como características particulares y sustantivas del APS el trabajar necesidades comunitarias, genuinas, integradas en los objetivos curriculares y donde se abren espacios de reflexión.
Puig y Palos (2006)	Una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un sólo proyecto bien articulado, en el que los y las participantes se forman en el trabajo sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Formulan también un conjunto de características que, sin ser imprescindibles, mejoran las experiencias.
Martínez-Odría (2007)	Método de enseñanza que enfatiza tanto el aprendizaje académico como la realización de un servicio voluntario a favor de las necesidades identificadas en la comunidad más próxima.
National Youth Leadership Council (2008)	Se define como una filosofía, una pedagogía y un modelo de desarrollo comunitario que se utiliza como una estrategia de enseñanza para cumplir con las metas de aprendizaje y/o los estándares de contenido.

TABLA I. Algunas definiciones sobre APS.

De todos los aspectos señalados en las definiciones se destacan dos elementos clave del APS: el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad, los cuales llevan a la Universidad de Stanford (SERVICE-LEARNING 2000 CENTER, 1996) a presentar estos dos conceptos y la tensión entre ellos, utilizando un eje de coordenadas; “los cuadrantes del aprendizaje servicio” (ver Figura 1) es ampliamente utilizado en la bibliografía para diferenciar el APS de otras actividades similares con las que suele confundirse.

FIGURA 1. *Service-Learning Quadrants. Service-Learning 2000 Center, (1996).*

Tal y como se puede observar, en el cuadrante IV se sitúa el *Aprendizaje y Servicio* que posibilita realizar proyectos de diversas índoles donde el alumnado ocupa un papel relevante en el diagnóstico, en la formulación de un plan de acción, en su seguimiento y en la evaluación. Así, tan importante es el servicio solidario que presta, como la adquisición de objetivos curriculares que se pretenden adquirir con dicha actividad.

2. Objetivos de investigación

La investigación que presentamos persigue el siguiente *objetivo general*:

- *Describir y analizar la **satisfacción*** de alumnado de primaria que participa en proyectos de APS.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos

- Describir y analizar el conocimiento que tiene el estudiantado sobre lo que hacen y por qué lo hacen con respecto a su participación en proyectos de APS.
- Describir y analizar la percepción que tiene el alumnado con respecto a los aprendizajes alcanzados y al servicio realizado.
- Describir y analizar la valoración que el estudiantado hace del proceso llevado a cabo durante la aplicación de los proyectos de APS.
- Describir y analizar la proyección social que percibe el alumnado con respecto a los proyectos de APS en los que han participado.
- Dialogar con otros estudios sobre APS que trabajen aspectos trabajados en alguno de los objetivos anteriores.

- Aportar orientaciones para la mejora de proyectos de APS a partir de los resultados obtenidos en los objetivos anteriores.

3. Metodología de investigación

La metodología utilizada es la propia de un estudio descriptivo/compreensivo, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas, que atienden a los diferentes objetivos específicos planteados en el apartado anterior.

4. Muestra/informantes

La muestra del estudio ha estado formado por 96 estudiantes. El muestreo ha sido intencional. Se ha seleccionado alumnado que participa en proyectos de APS de escuelas de Barcelona. En la selección de los proyectos se han tenido en cuenta las aportaciones de Furco (2003). Este autor señala la falta de acuerdo sobre las características para considerar una práctica educativa como APS. Enfatiza esta confusión conceptual en la interpretación de resultados. En base a ello, hemos establecido los siguientes criterios de selección de proyectos

- Que funcionen desde hace, como mínimo, dos años.
- Que ofrezcan un servicio a la comunidad.
- Que estén integrados en el currículum.

Estos criterios – especialmente el primero – unido a la accesibilidad de la muestra ha reducido las posibilidades de contar con una diversidad de proyectos y nos ha conducido a seleccionar los tres proyectos siguientes:

Proyecto 1. El alumnado conoce a los abuelos y a las abuelas de su entorno más cercano y aprenden conjuntamente con ellos.

Proyecto 2. El alumnado hace sesiones musicales didácticas sobre los instrumentos de cuerda (violín y violonchelo) y sobre el mensaje de paz que aporta la figura de Pau Casals.

Proyecto 3. El alumnado conoce a los abuelos y a las abuelas de su entorno más cercano y aprenden conjuntamente con ellos.

De los y las 96 *estudiantes que forman parte de la muestra*, el 27% participa en el proyecto 3 y son de cuarto curso; el 24% también participa en este proyecto y son de tercero y el 11% también lo hace en este mismo proyecto pero cursan quinto. El 11% es alumnado que participa en el proyecto 1 y son de quinto curso y el 8% lo hace en el proyecto 2 y cursan sexto.

Los *informantes* han sido los 96 estudiantes que forman parte de la muestra, 4 profesores y profesoras de un total de 6 que participan en los proyectos, 4 miembros de las entidades, de un total de 7 que participan en el proyecto y documentos elaborados por el alumnado.

4. Técnicas de recogida y análisis de información

Las principales técnicas de recogida de información son: entrevista, dinámicas participativas, cuestionario y análisis documental. Realizamos triangulación de técnicas y de informantes.

	Cuestionario	Dinámicas participativas	Entrevistas	Análisis documental
Alumnado	•	•		•
Profesorado			•	
Entidades			•	
Documentos alumnado				•

TABLA II. Relación técnicas/informantes

5. Resultados. Grado de *satisfacción*

Partimos de un concepto multidimensional de *satisfacción* propuesto por Cabrera, Donoso, Aneas, Del Campo y Pi (2010) que incluye componentes objetivos y subjetivos. En base a su propuesta, la adaptamos a las características que definen la metodología de APS:

A) Componentes objetivos

- *Características de los proyectos*: descripción del conjunto de acciones que conforman los proyectos.
- *Contexto educativo en el que se desarrollan*: las características de los ámbitos educativos constituyen un marco de referencia para el análisis de las respuestas.

Ambos aspectos nos ubican en un plano que se ha venido a denominar objetivo por el carácter “externo” de la información recopilada que nos permite contextualizar los procesos posteriores de elaboración subjetiva.

B) Componentes subjetivos: atribución de significados

- *Conocimiento e intencionalidad atribuida*: grado de conocimiento del alumnado sobre lo que hacen y por qué lo hacen.
- *Valoración de la utilidad atribuida*: percepción sobre los aprendizajes y el servicio que realiza en el proyecto.

- *Valoración del proceso*: nivel de implicación, procesos de reflexión y evaluación, metodología y vínculos entre los y las participantes.
- *Proyección social*: utilidad social de las acciones.

De manera previa, recogemos las dimensiones y subdimensiones de análisis:

Conocimiento e intencionalidad atribuida	Finalidad del proyecto Objetivos del proyecto Integración curricular Servicio a la comunidad
Valoración de la utilidad atribuida	Percepción de aprendizajes (1) conceptuales, (2) ciudadanos y (3) personales Servicio a la comunidad
Valoración del proceso	Metodología Implicación /participación Reflexión Relación estudiantes-profesorado-entidades Evaluación
Proyección social	Utilidad social de las acciones

TABLA III. Relación dimensiones y subdimensiones

Los *resultados* obtenidos a través de este estudio descriptivo-comprensivo nos muestran que existe *un alto grado de satisfacción en el alumnado* participante. En concreto a un 77% le ha gustado mucho las actividades de los proyectos y a un 20% bastante. El 75% está muy contento con los proyectos de APS desarrollados y el 22% bastante. Desde una perspectiva cualitativa, la valoración del alumnado también es muy positiva:

Nos gustaría mucho continuar, porque nos gusta, nos divertimos y aprendemos...Me gustaría seguir con el proyecto por los abuelos y por nosotros... Lo que menos nos ha gustado no ha sido nada porque nos ha gustado todo. (Alumnado, dinámica).
A mí me ha gustado tocar el violoncelo porque aprendes cosas nuevas en conjunto con los compañeros de violín, y también representar la paz. En teoría me ha gustado todo. (Alumnado, cuestionario 23).

Para analizar el *grado de satisfacción del alumnado*, nos centramos en las respuestas obtenidas a través del trabajo de campo realizado, que hemos organizado a partir de las dimensiones explicitadas en la Tabla II.

El conocimiento y la utilidad atribuida

El análisis de la información nos permite conocer que el alumnado de primaria conoce los proyectos así como las actividades que lo integran. Incluso, en tres de las dinámicas realizadas, cuando les preguntamos cómo se llama el proyecto que están realizando responden “Aprendizaje y Servicio porque ayudamos a los abuelos y además aprendemos” (alumnado, dinámica). Se puede afirmar que los niños y niñas se sitúan a partir del peldaño 4 (asignados pero informados, Hart,

1996). Así, identificamos en el alumnado un alto grado de conocimiento del proyecto. La dimensión cognitiva de la participación está cubierta (ROKEACH, 1968; FOLGUEIRAS, 2009).

La mayoría del alumnado identifica que el proyecto está integrado en los currícula. Establecen relaciones entre actividades y contenidos curriculares; por ejemplo, vinculan tareas como la realización de una encuesta a los abuelos con las matemáticas, o el estudio de la vida de Pau Casals con la música y los Derechos Humanos:

Hicimos una encuesta y les preguntábamos la edad, cuando nacieron, los hijos que tienen, luego hacíamos gráficas con nuestra profesora. (Alumnado, cuestionario 15).
Primero vinieron unos abuelos y nos enseñaron como se hacía un dibujo e hicieron un dibujo con pintura al óleo y aguarrás y nosotros lo dibujamos igual pero con la ayuda de los abuelos... Lo hicimos para que nosotros mejoremos nuestra técnica de dibujar y para que conozcamos la técnica del óleo, y que en el futuro podamos utilizar como mezclar, como pintar o como dibujar. (Alumnado, dinámica).

En muchos casos, el alumnado de primaria toma conciencia del por qué del proyecto a dos niveles y esto les *satisface*. Por un lado, como hemos visto anteriormente, destacan los aspectos que se suponen desde la óptica del aprendizaje y, por el otro, valoran la actividad desde una dimensión más solidaria: “A mí lo que me ha gustado es poder ir a las escuelas y ayudar enseñando a otros niños el mensaje de paz de Pau Casals. Esto es lo que más me ha gustado” (Alumnado, cuestionario 82).

No obstante, a pesar de esta conciencia, los datos analizados nos muestran que ésta no está presente cuando les preguntamos por la utilidad social de los proyectos que realizan; es decir, cuando planteamos la proyección que este tipo de proyectos pueden tener a nivel social.

Valoración de la utilidad atribuida

En esta dimensión algunos estudiantes hablan desde lo académico en cuanto a aprendizajes de contenidos -en este caso, se incluyen contenidos y técnicas aprendidas- y, otros, se refieren a lo personal y ciudadano en la medida que enfatiza un aprendizaje de valores, desarrollo de capacidades y superación de estereotipos y prejuicios.

Sobre los aprendizajes vinculados con los contenidos señalan algunos como:

Hicimos muchas cosas de matemáticas y nos lo pasamos bien. También jugando al ajedrez hacíamos matemáticas porque teníamos que contar ¿Sabes? Has de ir contando y aprendes más y te lo pasas mejor. (Alumnado, dinámica).
En este proyecto aprendimos unas técnicas para dibujar mejor de lo que sabíamos hacer. En un papel dibujamos un elefante junto a un árbol que copiábamos del que hacían los abuelos y, finalmente, al acabar de dibujar pintamos con pinturas de óleo y nos ensuciamos de pintura, pero es igual porque aprendimos mucho. (Alumnado, cuestionario 2).

En los *aprendizajes de contenidos* se observa la intencionalidad pedagógica a la que hace referencia Furco (2003) y Tapia (2006) sobre la adquisición de los objetivos curriculares que se persiguen con los proyectos de APS. El profesorado percibe que el alumnado ha aprendido,

obviamente la mejora del rendimiento académico es un aspecto básico cuando se trabaja con la comunidad en proyectos de APS. Desde esta misma perspectiva, Furco (2007) -basándose en diversas investigaciones- indica como el APS puede mejorar los resultados académicos en áreas de contenido tales como lectura, escritura, matemáticas y ciencia.

Sobre los *aprendizajes ciudadanos*, el alumnado ha desarrollado una serie de habilidades y competencias que promueven una relación positiva con los otros, contribuyendo en una convivencia harmónica, empática e inclusiva. Algunos de estos aprendizajes han sido compartir, ser pacientes, desarrollar otro tipo de comunicación, relacionarse con personas con necesidades diferentes, etc. Se puede decir que los proyectos de APS han contribuido en el desarrollo de actitudes participativas:

El año pasado estaba con una abuela que tenía *alzheimer* y tenía que tener paciencia porque le decías las cosas y, entonces, te decía “ay... no lo recuerdo”... He aprendido a comunicarme de otra manera porque había un abuelo que tenía como un cartel con símbolos. (Alumnado, dinámica).

La participación del alumnado es excelente, yo creo que aprenden más que con nosotros, pero no sólo aprenden técnicas para dibujar sino el respeto; por ejemplo, niños que no pueden estar quietos cuando los abuelos les enseñan están más tranquilos, tienen más paciencia, etc. (Profesor, entrevista).

El desarrollo de este tipo de habilidades y competencias ciudadanas en los proyectos de APS también ha sido señalado por Melchior and Bailis (2002), Fox (2010) y Sandrea y Reyes (2010).

Sobre los *aprendizajes personales*, podemos destacar la capacidad de observación del alumnado en tanto que es capaz de detectar las necesidades y las potencialidades de los otros. Este aprendizaje no hace referencia a evidencias en concreto sino a una comprensión más global de la información obtenida durante la recogida de datos. También, a nivel general, destaca el desarrollo de la autonomía:

Dónde han mejorado también es cuando hacen una actuación. Cuando un aspecto en concreto no les ha salido bien, enseguida saben encontrar soluciones. Han aprendido, son más autónomos, no necesitan tanto al profesorado como cuando el aprendizaje sólo se basa en “haz esta ficha, llénala y dámela”. Si bien estos aprendizajes más guiados también son necesarios, los proyectos de APS dan más autonomía y ponen también el énfasis en aprender a aprender (...) Esto les hace sentir bien, cuando encuentran que pueden resolver situaciones sin que el profesorado le diga exactamente qué es lo que debe hacer. (Profesor, entrevista).

En esta línea de aprendizajes personales, cabe destacar que estudios centrados en los cambios que experimenta el alumnado que participa en proyectos de APS, muestran como su participación en la comunidad influye positivamente en su autoestima y autoconcepto (BOSS 1994, EYLER y GILES 1999, FOLGUEIRAS, 2009 y LUNA, 2010). También Furco (1999) –a partir de su trabajo de recopilación de tesis- destaca la adquisición de competencias y habilidades tales como: habilidades comunicativas, autoconocimiento de las propias destrezas y preferencias profesionales cuando se participa en proyectos de APS, etc. (MARTÍNEZ-ODRIA, 2007).

De forma transversal a los tres tipos de aprendizajes destaca una reciprocidad entre los mismos. Por ejemplo, si bien los abuelos enseñan a jugar a cartas, el alumnado se queda sorprendido como, de forma espontánea, ellos también les pueden enseñar a jugar. En palabras de Cabrera y Luna (2008), es un ejemplo donde puede y debe permanecer la relación horizontal y bidireccional de los proyectos de APS. Esta reciprocidad es causa de satisfacción.

La valoración del proceso

La *satisfacción* que demuestra el alumnado también viene dada, sobre todo, por la metodología que han utilizado durante el desarrollo de los proyectos. Destacan que les ha gustado especialmente ir a los centros de personas mayores y a las escuelas.

Respecto a la relación entre alumnado, profesorado y entidades, el alumnado afirma sentirse muy *satisfecho* de haber realizado estos proyectos con sus profesores. Este aspecto, seguramente, tiene que ver con la alta motivación e implicación que demuestra el profesorado implicado, a quienes -a pesar de suponerles mucho trabajo- les ha *satisfecho* personalmente, sobre todo por los efectos positivos que ha tenido sobre el alumnado:

A mí me aporta *satisfacción* personal; me da mucho trabajo porque no puedes improvisar, todo ha de estar muy planificado, pero hay una *satisfacción* tan grande cuando ves estas caras de los niños, cuando miran a los abuelos, los miran con admiración. (Profesora, entrevista).

Desde esta misma perspectiva, ya en el año 2001, Kirham aseguraba que el profesorado se sentía *satisfecho* de utilizar esta metodología; en concreto, encontró que el 97,9% del profesorado aseguraba sentirse satisfecho porque el alumnado aprende más realizando este tipo de proyectos que lo que hubieran aprendido a través de la enseñanza regular y, casi la mitad (46,48%), contestaba que las calificaciones del alumnado mejoraban⁴.

El alumnado también muestra una alta *satisfacción* con la relación que ha tenido con los participantes. Este aspecto tiene mucho que ver con el hecho que el profesorado promueva el conocimiento y la relación entre los y las participantes. Destacan, especialmente, la relación con los abuelos y con los niños de otras escuelas, aspecto importante, ya que ayuda a potenciar la valoración hacia las personas de la tercera edad y fomenta la responsabilidad al tener que enseñar a otros niños y niñas menores que ellos y ellas:

Lo que más nos ha gustado es que hayan sido los abuelos quienes nos han enseñado porque son personas más mayores, con más experiencia. Los abuelos saben pintar y son muy buenos maestros. Nosotros hacemos felices a los abuelos y ellos nos hacen felices a nosotros. Cuando están solos están tristes pero cuando venimos nosotros se les cambia la cara, y nosotros nos ponemos contentos. (Alumnado, dinámica).

⁴ Sobre el incremento de la motivación del profesorado que participa en proyectos de APS, destacamos los estudios de: Abes, Jackson and Jones (2002) Ammon (2002) McKay and Rozee (2004).

También, las entidades entrevistadas valoran la figura del profesorado y del alumnado participante: “A los abuelos les hace muy feliz. A parte de que les crea una obligación buena, también les crea una ilusión diferente. Los niños transmiten esta ilusión” (Entidad, entrevista).

En cuanto a la implicación y participación del alumnado, la gran mayoría de ellos participa en la toma de decisiones; por ejemplo, afirman que las actividades las escogen entre todos. El alumnado se siente *satisfecho* con este protagonismo que, si bien no se da desde el inicio, se va desarrollando a medida que avanza el proyecto. Contar con su participación contribuye a mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que ésta suceda (Trilla y Novella, 2011). Por ejemplo, se sienten más corresponsables del aula, de la institución, etc. a la vez que aprenden más matemáticas, historia, etc⁵.

Otro de los elementos clave en el proceso de los proyectos así como en su alto grado de *satisfacción* es la *reflexión*. De sus argumentaciones se puede extraer que 1) han reflexionado sobre diferentes situaciones vividas y 2) les ha servido para relacionar teoría y práctica:

Lo que menos me ha gustado ha sido no hablar con los abuelos, porque nosotros hablábamos entre nosotros y los abuelos entre ellos. Pero hemos reflexionado y nos hemos dado cuenta que no lo hemos hecho bien y hemos cambiado y luego lo hemos hecho bien. (Alumnado, cuestionario 46).

El abuelo me enseñó que pintando el tronco del árbol puedo mezclar el verde y el marrón y me sale un marrón más flojo. Esta idea, cuando estoy aquí o en casa y no tengo este color, hago esta mezcla y así ya lo tengo y eso me gusta mucho. (Alumnado dinámica).

Como ya decía Dewey “no aprendemos tanto de la acción sino de la reflexión que hacemos de ella”. La *reflexión* es, por tanto, un principio fundamental en cualquier programa de APS (Holland, 2001). Esta autora considera que es la herramienta indispensable a través de la cual el alumnado adquiere conocimientos y habilidades. La *reflexión* –siendo conscientes que debería estar presente en cualquier metodología que se utilice- además de ser el punto de llegada de los proyectos de APS es el camino por donde deben transitar los mismos, tanto en referencia a los aprendizajes del alumnado como en las relaciones que se establecen entre todas las personas implicadas. Además, la etapa educativa de primaria es un momento ideal para aprender y fomentar la reflexión.

Consideramos que estos procesos de reflexión deben implicar la interacción entre emoción y cognición (FELTEN, GILCHRIST AND DARBY 2006). Abriendo la puerta a la emoción no estamos sugiriendo que se deba poner la emoción en el proceso de reflexión, dado que ésta siempre ha estado y siempre estará, ni animando a utilizar la reflexión simplemente preguntado al estudiantado “¿cómo se siente?”, sino que, sugerimos que el profesorado, de manera explícita, debe considerar el papel que las emociones pueden ejercer en todo proceso reflexivo de aprendizaje. Esta consideración es, particularmente, importante en los proyectos de APS, porque, a menudo, los estudiantes se colocan ante situaciones desafiantes y nuevas dentro de la comunidad, generándose

⁵ A lo largo de la historia encontramos numerosos ejemplos que reflejan esta relación entre participación y aprendizaje. Por ejemplo, el modelo de Freinet, Montessori, Freire, Postman, etc. entre otros.

emociones de todo tipo, si las visibilizamos, aprovechamos y reflexionamos sobre ellas vinculándolas con los aspectos cognitivos, entonces, es probable que el aprendizaje sea más significativo.

El alumnado se muestra *satisfecho* con estos momentos de reflexión, prueba de ello también son las mismas dinámicas realizadas durante el proceso de recogida de información, que se convirtieron en momentos de reflexión compartida. Todos quieren hablar y argumentar y se muestran muy *satisfechos* tanto con los proyectos como con el espacio reflexivo que genera la dinámica.

Obviamente, el profesorado concibe la *reflexión* como un elemento que forma parte del proyecto:

Primero miramos qué haremos, después planificamos y al día siguiente de estar con los abuelos, hablamos todos, porque puede ser que una persona haya visto unas cosas que otras. Todo el mundo tiene plena libertad para explicar lo que ha visto. Pero, además, al día siguiente han de traer un escrito con lo que han sentido, con lo que han hecho. Tanto es así que la mitad de curso una niña me dice “hoy estoy triste” y yo le digo “¿Por qué?” y me dice “Porque he visto a un abuelo que está muy enfermo”. Evidentemente, el abuelo tenía cáncer. Esta niña fue capaz de ver que estaba enfermo y expresar sus sentimientos. Esto lo trabajamos después en clase. (Profesorado, entrevista).

Sobre la *evaluación*, no tenemos evidencias directas sobre el grado de *satisfacción* del alumnado. No obstante, en todos los proyectos vemos que el profesorado aprovecha los espacios de reflexión para evaluar también los contenidos que están aprendiendo. Además, continuamente, se realizan trabajos como: redacciones, dibujos, murales, actuaciones musicales, encuestas, etc. que son materiales se que utilizan para la evaluación.

Proyección social

El profesorado trabaja para que el alumnado comprenda sus experiencias de servicio en el contexto de los resultados obtenidos. Esta comprensión es un elemento de *satisfacción* entre los estudiantes que valoran muy positivamente los servicios realizados. “Nosotros queremos ir siempre, nos gustaría hacerlo siempre [...] También en las vacaciones... Nos gustaría seguir yendo a las escuelas porque nos gusta enseñar” (Alumnado, dinámica).

No obstante, tal y como hemos señalado anteriormente, creemos que, por su corta edad, todavía no acaban de entender las implicaciones sociales que tiene participar para contribuir en la mejora de la sociedad. Consideramos que una propuesta interesante sería la participación de las familias en los proyectos de APS. Por ejemplo, podrían ya colaborar en la identificación de necesidades en la comunidad.

6. Conclusiones y propuestas

A partir del análisis realizado en cada una de las dimensiones expuestas en la Tabla II, presentamos las principales conclusiones y propuestas: 1) los elementos que han influido más en el grado de *satisfacción*, 2) la continuidad de los proyectos de APS, 3) la investigación participativa y los proyectos de APS, 4) la necesidad de una evaluación formadora y 5) la realización de proyectos de APS en la Universidad.

1) Elementos que han influido más en el grado de *satisfacción*:

Los datos analizados nos indican que el alumnado se siente especialmente *satisfecho* por haber trabajado con los abuelos y con los niños de otras escuelas. Se puede decir que la metodología que se utiliza en los proyectos de APS les gusta. Evidentemente, este aspecto está unido a la relación generada entre profesorado, participantes de entidades y alumnado.

En todas las dinámicas realizadas, y en la mayoría de cuestionarios, aparece siempre la *satisfacción* que tienen porque se lo han pasado bien. Esto, más que un elemento concreto de *satisfacción*, es un aspecto que también está presente durante toda la recogida de información y que se plasma tanto en frases (“estamos contentos”, “nos gusta mucho”, “nos hace felices”, etc.) como en sus expresiones corporales cuando se realizan las dinámicas. Creemos que este aspecto, es decir, que se lo pasen bien, es muy importante porque ayuda a vivir los aprendizajes como una cosa divertida. En ningún momento –tanto en las dinámicas como en los cuestionarios– cuando se refieren a las tareas que han de hacer (encuestas, gráficas, redacciones, estudiar la vida de Pau Casals, dibujos, etc.) aparecen expresiones como “teníamos deberes”.

Tal y como hemos dicho con anterioridad, la relación entre los participantes también ha sido un elemento de *satisfacción* para el alumnado. Esta buena relación entre todos los implicados tiene que ver con el hecho que todos y todas las participantes se han visto beneficiados de una u otra manera; en los proyectos de APS es básico que esto ocurra (BOSMA, SIEVING, ERICSON, RUSS, CAVENDER and BONINE, 2010). Es importante destacar este elemento dado que, en muchas ocasiones, se olvida incluir a algunas de las partes y, sobre todo, la perspectiva de la comunidad (TOLEDANO and LAPINID, 2010 y FOLGUEIRAS, LUNA y PUIG (en prensa).

2) La continuidad de los proyectos de APS

Es importante tener en cuenta la continuidad de los proyectos. Este aspecto se ha de contemplar, ya, en el mismo momento en que se identifican las necesidades. Para ello, en este tipo de proyectos, un elemento esencial es implicar a las familias para que, de alguna manera, colaboren con la continuidad del mismo más allá de la escuela. Además, con su implicación también ayudaran

a fomentar la motivación que el alumnado ha empezado a sentir -a pesar que todavía no la han identificado claramente- por participar en un futuro en la sociedad.

3) La investigación participativa y el APS

Los proyectos de APS son una buena oportunidad para iniciar al alumnado en los procesos de investigación participativa. El alumnado participa ya en la detección de necesidades a la vez que va reflexionando sobre lo que acontece y proponiendo, conjuntamente con el profesorado y la comunidad, nuevas acciones a realizar (BOSMA, ERICSON, CAVENDER and BONINE, 2010).

4) Una evaluación formadora

Es necesario modificar nuestras prácticas evaluativas (BIGGS, 2005) y los proyectos de APS son una buena ocasión para atrevernos a desarrollar nuevos sistemas de evaluación, donde el “poder de la evaluación” sea compartido, reconociendo la capacidad del alumnado para llegar a ser responsable de su propio aprendizaje. Se trataría de fomentar una evaluación formadora que tiene su origen en el alumnado y se basa en el auto aprendizaje, en lugar de la evaluación formativa que sigue buscando informar al docente y al alumnado sobre los avances del aprendizaje (CABRERA, 2011).

Además, con este tipo de evaluación, también estaremos promocionando una evaluación que contribuya al desarrollo social en términos de equidad y cohesión social (CABRERA, 2011). Aspecto más coherente con la filosofía de los proyectos de APS. También, probablemente, sería un aspecto que influenciaría positivamente en la satisfacción del alumnado.

Consideramos que una propuesta interesante podría ser combinar la modalidad de evaluación ya utilizada donde el profesorado es quien tiene la responsabilidad de evaluar con:

- La autoevaluación que ayuda en: 1) la elaboración de un pensamiento crítico y en el desarrollo de una mayor autonomía y autorregulación del aprendizaje, 2) el logro de los objetivos transversales y 3) el desarrollo de la meta cognición.
- La co evaluación que contribuye en: 1) el desarrollo del aprendizaje cooperativo y 2) la formación en la solidaridad, autonomía, responsabilidad, etc.

5) Realizar proyectos de APS en la Universidad

Realizar proyectos de APS en carreras como Formación de Profesorado donde el servicio se dé en una escuela. De esta manera, el alumnado en formación tendría –además del practicum- una mayor experiencia en su campo profesional y podrían promocionar este tipo de proyectos cuando ejercieran su profesión, a la vez que se fomentan valores como la empatía, la solidaridad (LAKE

and JONES, 2008; NANDAN and SCOTT, 2011 y BLUM and DE LA PIEDRA, 2010) y se presta un servicio solidario a la comunidad⁶.

Un ejemplo de este tipo de proyectos se está realizando en los estudios de Formación de Profesorado de la Universidad de Barcelona. Entre ellos destacamos “Los amigos de la lectura” que consiste en la participación de estudiantes en escuelas e institutos donde colaboran en tareas de comprensión lectora con niños y adolescentes. El proyecto ha sido evaluado (FOLGUEIRAS (coord.), 2011) y ha obtenido resultados óptimos tanto en el aprendizaje del alumnado como en el servicio realizado.

REFERÊNCIAS

ABES, E.S., JACKSON, G. and JONES, S.R. Factors that motivate and deter faculty use of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 9: 5-17, 2002.

AMMON, M.S. Probing and promoting teachers' thinking about service-learning: towards a theory of teacher development. In: BILLIG, S.H. and FURCO, A. *Service Learning Through a multidisciplinary lens*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002. 33-54.

BIGGS, J.B. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2005.

BOSS, J.A. The Effect of Community Service on the Moral Development of College Ethics Students. *Journal of Moral Development*. 23 (2): 183-198, 1994.

BLUM, D. and DE LA PIEDRA, M.T. Counter-storytelling through service-learning: Future teachers of immigrant students in Texas and California re-tell “Sell” and the “Other”. *International Journal of Progressive Education*. 6 (2): 6-26, 2010.

BOSMA, L.M.; SIEVING, R.E.; ERICSON, A.; RUSS, P.; CAVENDER, L. and BONINE, M. Elements for Successful Collaboration Between K-8 School, Community Agency, and University Partners: The Lead Peace Partnership. *Journal of school Elath*. 80 (10): 501-507, 2010.

CABRERA, F. Evaluación y ciudadanía. Atendiendo a la diversidad: Evaluación participativa autogestionada. En: PANTOJA, A.; ZWIEREWICZ, M. y MORAES, R. *Diversidad y adversidad en Educación*. Jaen: Joxman, 2011. 247-275.

CABRERA, F. y LUNA, E. Diálogo escuela-comunidad: el aprendizaje-servicio. En: SORIANO, E. *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla, 2008. 191-226.

CABRERA, F.; DONOSO, T.; ANEAS, A.; DEL CAMPO, J. y PI, A. Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: propuesta de un modelo de análisis. *Revista de Educación*. 351: 311-336, 2010.

EYLER, J. and GILES, D.E. Where's the learning in service-learning? San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

⁶ Desde esta perspectiva es interesante el estudio realizado por Bosma, Sieving, Ericson, Russ, Cavender and Bonnie (2010), donde analizan –a través de un proyecto de APS- los elementos básicos de la asociación entre la escuela y la universidad.

EXLEY, R.J. A Critique of the Civic Engagement Model. En SPECK, B. y HOPPE, S. (eds.). *Service-Learning: History, Theory, and Issues*, Westport, Connecticut: Praeger Publishers, 2004. 85-97.

FELTEN, P.; GILCHRIST, L. and DARBY, A. Emotion and Learning: Feeling our Way Toward a New Theory of Reflection in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 12 (2): 38-46, 2006.

FOLGUEIRAS P. *Ciudadanas del mundo. La participación de mujeres en sociedades multiculturales*. Madrid: Síntesis, 2009.

FOLGUEIRAS, P. (coord.); CABRERA, F.; LUNA, E. y PUIG, G. *Projecte d'estudi sobre l'avaluació de l'impacte (grau de satisfacció i xarxa territorial) dels projectes d'aprenentatge-servi.* [Documento en línea] Disponible: <http://www.ub.edu/aps/recerca/> [Consulta: 2014, Junio 12], 2011.

FOLGUEIRAS, P.; LUNA, E. y PUIG, G. Estudio diagnóstico-comprensivo sobre el grado de satisfacción de estudiantes universitarios que participan en proyectos de Aprendizaje y Servicio. *Revista de educación*, 362, 2012.

FOX, C.R. Children Making a Difference: Developing Awareness of Poverty through Service Learning. *The Social Studies*, 101 (1): 1-9, 2010.

FURCO, A. Service Learning. A balanced approach to experiential Education. In: TAYLOR, B. (ed.). *Expanding Boundaries: Service and Learning*, Washington, DC: Corporation for National Service, 1996. 2-6.

FURCO, A. *Research Notes*. National Society for Experiential Education Quarterly, 1999. Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In: BILLIG, S.H. (ed.). *Studying Service-Learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishing Company, 2003. 13-33.

FURCO, A. *Growing to Greatness*. St. Paul, MN: National Youth Leadership Council, 2007.

HALSTED, A. Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio, en *Actas I Seminario Internacional: Educación y servicio comunitario*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998.

HART, R. *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Santafé de Bogotá: Unicef, 1996.

HOLLAND, B. A Comprehensive Model for Assessing Service-Learning and Community-University Partnerships. *New Directions for Higher Education*, 114: 51-60, 2001.

KIRHAM, M. *Sustaining service-learning in Wisconsin: What principals, teachers, and students say about service-learning, 2000–2001*. Madison, Wisconsin: Department of Public Instruction, 2001.

LAKE, V. and JONES, I. Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teacher and Teacher Education*, 24: 2146-2156, 2008.

LUNA, E. *Del centro Educativo a la Comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.tdx.cat/handle/10803/81944> [Consulta: 8 Julio 2014], 2010.

MCKAY, V.C and ROZEE, P.D. Characteristics of Faculty Who Adopt Community Service Learning Pedagogy. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10 (2): 21-33, 2004.

MARTÍNEZ-ODRIA, A. Service-Learning o Aprendizaje y Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (4): 611-626, 2007.

MELCHIOR, A. and BAILIS, L.N. Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth: findings from three national evaluations. In: FURCO, A. and BILLIG, S.H. *Service Learning: The essence of Pedagogy*, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002. 201-222.

NANDAN, M. and SCOTT, P. Service Learning and Community-Based Partnerships: A Model for Teaching Macro Practice Social Work. *Journal of College Teaching and Learning*, 8 (8): 26-38, 2011.

NATIONAL AND COMMUNITY SERVICE TRUST ACT. *National and Community Service Trust Act*. [Documento en línea] Disponible: http://www.nationalservice.gov/about/role_impact/history.asp National [Consulta: 27 Junio 2014], 1990.

NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. *National Youth Leadership Council*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.nylc.org/> [Consulta: 28 Junio 2014], 2008.

PUIG, J.M. y PALOS, J. Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de pedagogía*. 357: 60-63, 2006.

ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1968.

SANDREA, L. y REYES, L. Proyectos de aprendizaje-servicio comunitario y su influencia en las conductas prosociales de estudiantes universitarios. *Revista de Pedagogía*. 31 (89): 379-401, 2010.

STATON, T. Service Learning: Groping toward a definition. In: KENDALL, J.C. *Combining Service and Learning: A resource Book for Community and Public Service*, Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education, 1990. 65-67.

SERVICE LEARNING 2000 CENTER *Service-Learning Quadrants*. Stanford University: California, 1996.

TAPIA, M.N. *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2000.

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

TOLEDANO, L.S. AND LAPINID, R.C. A NEGLECTED DIMENSION IN SERVICE-LEARNING PEDAGOGY: Developing Projects from the Perspective of Rural Community Stakeholders. *Educational Research for Policy and Practice*. 9(1): 41-57, 2010.

TOOLE, J. and TOOLE, P. *Compass Institute training materials*. St.Paul, MN: Authors, 1994.

TRILLA, J. y NOVELLA, A. Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*. 356: 23-43, 2011.

Service Learning: Study on the degree of satisfaction of students in primary school**Abstract**

Service learning (SL) is a pedagogical methodology that engages school and community in a common project. Based on this methodology the article presents the results of a comprehensive descriptive study completed with 93 primary education students in order to analyze the satisfaction they have regarding their participation in SL projects. By adapting a model of satisfaction 4 key dimensions are discussed. The main technique for data analysis is content analysis where we triangulate techniques as well as informants. The data analysis shows a high degree of satisfaction from participating students and opens to discussion the key aspects of SL methodology: reflection, evaluation and participation.

Keywords: Service learning, Primary education. Qualitative research. Satisfaction.

Aprendizagem e serviço: estudo sobre o nível de satisfação de estudantes do primário**Resumo**

Aprendizagem e Serviço (APS) é uma metodologia pedagógica que coloca em relação a escola e a comunidade na realização de um projeto em comum. Tomando por base esta metodologia, este artigo apresenta os resultados de um estudo descritivo-compreensivo realizado com 96 estudantes de educação primária, buscando analisar seus níveis de satisfação com relação à participação em projetos de APS. Mediante a adaptação de um modelo de satisfação, se analisam 4 dimensões chave. A principal técnica de análise da informação é a análise de conteúdo na qual se triangulam técnicas e informantes. A análise realizada demonstra um alto índice de satisfação dos estudantes participantes e estimula a discussão sobre aspectos centrais da metodologia de APS: reflexão, avaliação e participação.

Palavras-chave: Aprendizagem e serviço. Educação primária. Investigação qualitativa. Satisfação.

Pilar Folgueiras Bertomeu
E-mail: pfolgueiras@ub.edu

Esther Luna González
E-Mail: eluna@ub.edu

Enviado em: 21/04/2015

Versão final recebida em: 27/06/2016

Aprovado em: 04/09/2016