



Percepción de la calidad del aprendizaje-servicio desde la mirada del profesorado de Educación Secundaria

Brenda Bär

Universitat de Barcelona

Mail: brendabar@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4263-4007>

Anna Escofet*

Universitat de Barcelona

Mail: annaescofet@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2230-8802>

Mónica Gijón

Universitat de Barcelona

Mail: mgijon@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2696-6415>

Esther Luna

Universitat de Barcelona

Mail: eluna@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6913-4742>

Xus Martín

Universitat de Barcelona

Mail: xusmartin@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4404-1026>

RESUMEN

La evaluación de la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio es fundamental para conocer el nivel de repercusión que pueden tener en el alumnado y avanzar en propuestas que mejoren y optimicen esta práctica en los centros educativos. Con el objetivo de realizar un diagnóstico de la calidad pedagógica de los proyectos de aprendizaje-servicio, se realizó una investigación diagnóstica cuantitativa *ex-post-facto* de tipo descriptivo a una muestra de 62 proyectos de aprendizaje-servicio realizados en 38 centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria de Barcelona y su área metropolitana. Para la recogida de información se utilizó una rúbrica que permite la autoevaluación de las experiencias de aprendizaje-servicio y facilita la reflexión y toma de conciencia del profesorado. Los resultados obtenidos analizan los dinamismos básicos, pedagógicos y organizativos de cada proyecto y sus correlaciones, mostrando la necesidad de realizar una aproximación sistémica y articulada de todos ellos y subrayando la importancia del servicio, la participación y la reflexión crítica para una experiencia formativa significativa y transformadora.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, autoevaluación, calidad, rúbrica, reflexión docente.

*Autora de correspondencia: annaescofet@ub.edu

Recibido: 01/11/2024 – Aceptado: 05/07/2025

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.21901>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

Secondary school teachers' perceptions of the quality of service-learning

ABSTRACT

The evaluation of the quality of service-learning projects is essential to know the level of impact they can have on students and to advance in proposals that improve and optimise this practice in educational centers. With the aim of diagnosing the pedagogical quality of service-learning projects, a descriptive *ex-post-facto* quantitative diagnostic study was carried out on a sample of 62 service-learning projects carried out in 38 compulsory secondary schools in Barcelona and its metropolitan area. A rubric was used to collect information, which allows for self-evaluation of the service-learning experiences and facilitates reflection and awareness-raising among the teaching staff. The results obtained analyse the basic, pedagogical and organisational dynamics of each project and their correlations, showing the need for a systemic and articulated approach to all of them, emphasizing the importance of service, participation, and critical reflection for a meaningful and transformative learning experience.

Keywords: service-learning, self-evaluation, quality, rubric, teacher reflection.

1. Introducción

La voluntad de conseguir que niños y niñas vivan experiencias reales de participación en la vida de la comunidad surge de distintas sensibilidades pedagógicas preocupadas y comprometidas con la formación de una ciudadanía activa, crítica y democrática. Así, junto a las actividades habituales de aula, orientadas a la creación de conocimiento y a generar procesos reflexivos y deliberativos en el alumnado, es necesario incorporar prácticas que permitan la acción en el medio y fomenten el desarrollo de la competencia ciudadana.

Las prácticas de ciudadanía comparten el objetivo de ofrecer a la infancia y la adolescencia en formación oportunidades para realizar actividades e implicarse en el bien común mientras adquieren y desarrollan virtudes cívicas (Puig, 2021). Propuestas como el trabajo por proyectos, la actividad reflexiva, la problematización de la realidad, el trabajo cooperativo o la mediación, son solo algunas de ellas. Entre las diferentes prácticas, el aprendizaje-servicio (ApS) destaca por su potencial formativo. Se trata de una propuesta que va más allá del centro educativo y es relevante para lograr un aprendizaje de participación ciudadana, para favorecer el sentimiento de pertenencia a la comunidad y para movilizar a los jóvenes en la defensa de los derechos como ciudadanos y ciudadanas. El aprendizaje-servicio parte de las aportaciones que autores como Dewey empezaron a gestar a principios del siglo XX. Posteriormente, adoptó el nombre de service-learning en Estados Unidos y aprendizaje-servicio solidario en Latinoamérica (Tapia et al., 2023). En nuestro entorno cercano, el aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina aprendizaje y servicio en un solo proyecto articulado a través del cual niños y niñas adquieren contenidos, valores y competencias mientras trabajan en las necesidades de la comunidad con la intención de mejorarla (Puig, 2021).

La generalización del aprendizaje-servicio en las últimas décadas en los centros educativos de nuestro país ha supuesto un avance importante para implicar a chicos y chicas en el bien común contribuyendo con su esfuerzo a optimizarlo (Batlle y Escoda, 2019). Sin embargo, como cualquier práctica educativa, el impacto formativo del aprendizaje-servicio depende de la calidad de las actividades que se llevan a cabo. Su potencial formativo puede permanecer en estado latente si los proyectos y actividades que se realizan no exploran y movilizan los distintos dinamismos que le son propios. Por todo ello, investigar sobre la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio (Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM), 2015; Lorenzo y Belando, 2019) es imprescindible no solo para conocer el nivel de repercusión que pueden tener en niños y niñas, sino también para avanzar en propuestas que mejoren y optimicen esta práctica en los centros educativos.

En Cataluña, el establecimiento del Decreto de Servicio Comunitario del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (artículo 16 del Decreto 187/2015) supuso la incorporación obligatoria del aprendizaje-servicio como metodología de proyectos con vocación de servicio en los cursos de tercero o cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria. Con el nombre de Servicio Comunitario se generó un espacio que exige que el alumnado realice entre 10 y 20 horas de servicio a la comunidad. El objetivo del Servicio Comunitario es promover que chicos y chicas en edad de escolaridad obligatoria experimenten y protagonicen acciones de compromiso cívico, aprendan en el ejercicio de la ciudadanía, y apliquen sus conocimientos y capacidades al servicio de la comunidad.

2. Revisión de la literatura

Después de años de extensión y proliferación de prácticas de aprendizaje-servicio que han demostrado sus beneficios en las diferentes etapas educativas, es importante poner el foco en la mejora de la calidad de las acciones que se realizan. Como siempre ocurre cuando una práctica se hace extensiva, en el momento de generalización su calidad puede sufrir retrocesos o no haber alcanzado los niveles de rigor y de eficacia esperados (Martín, 2022).

2.1. Evaluación de la calidad

Diversos aspectos pueden considerarse relevantes para evaluar la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio, entre los cuales merecen ser destacados la definición de elementos básicos como el aprendizaje y el servicio, la intensidad y duración del proyecto, el diseño de actividades exigentes, la relación con la comunidad, su sostenibilidad, la contribución al aprendizaje ético y ciudadano, su institucionalización y la participación del alumnado (Furco et al., 2023).

Existe un importante número de evaluaciones de proyectos de aprendizaje-servicio que se centran en el estudio del impacto en el alumnado (Furco, 2008), y otras que aportan concreción en identificar los elementos de calidad a contemplar para mejorar el impacto en dicho alumnado (Matthews et al., 2023). Asimismo, se observan evaluaciones que contemplan como elementos de calidad los impactos en la comunidad o en las entidades con las cuales se colabora. En este sentido, Rodríguez-Izquierdo et al. (2017) proponen evaluar la percepción que tiene el profesorado de la calidad de la colaboración establecida.

También hay propuestas que evalúan la calidad según el diseño y organización de los proyectos de aprendizaje-servicio. En algunos casos mediante uso de escalas valorativas relacionadas con criterios de diseño específicos de los proyectos (Tocto y Palacios, 2013) o contemplando sus fases y agentes participantes (López-de-Arana et al., 2023; Lorenzo y Belando, 2019). En otros casos, revisando los elementos esenciales del aprendizaje-servicio como pueden ser la duración e intensidad, la vinculación al currículo, el servicio con sentido, la participación de niños, niñas y jóvenes, el partenariado con la comunidad, la diversidad, la reflexión y la capacidad de revisión y mejora (Billig, 2009) o su dimensión formativa de competencias adquiridas, aprendizaje de referencia y el servicio a la comunidad (León-Carrascosa et al., 2020). Finalmente, otros estudios incorporan aspectos como el nivel de participación, las competencias adquiridas, las tipologías de servicio y la satisfacción de la experiencia (GREM, 2015). Entre los elementos pedagógicos destaca la reflexión como uno de los factores clave en el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio de calidad, siendo las que presentan una reflexión más rigurosa y estructurada las que tienen mayor impacto en otros aspectos de calidad vinculados a la satisfacción con el aprendizaje (Lorenzo et al., 2021).

López-de-Arana et al. (2023) consideran que la investigación ha avalado los efectos en el ámbito académico y comunitario, pero hay escasas experiencias de evaluación de los proyectos concretamente en clave para orientar su desarrollo y calidad. En este sentido, Allen et al. (2021) demuestran la importancia de conseguir proyectos de mayor calidad, ya que cuando el alumnado los percibe así se reporta una participación más efectiva y el aumento en el impacto positivo de la práctica en sus capacidades de liderazgo, autoeficacia, autoeficacia en el servicio comunitario, compromiso cognitivo, compromiso afectivo y conductual. Se pone así de relieve el compromiso que deberían tener centros e instituciones educativas en conseguir proyectos de mayor calidad. Estos efectos positivos no solo son detectados por el alumnado, sino que se consideran aspectos que mejoran el impacto de las acciones según la percepción tanto de alumnado como de profesorado (Billig, 2009). Pero, además, la importancia de la evaluación en las prácticas educativas crece progresivamente al abrir procesos de reflexión y alejarse de visiones vinculadas prioritariamente a tareas de control (Cano, 2015). Una apertura que ha facilitado la creación de herramientas de trabajo que permiten evaluar las actividades atendiendo a su complejidad y a la diversidad de aprendizajes del alumnado. Y que permite, asimismo, valorar sus características pedagógicas y las condiciones en que se realizan. También la evaluación de las prácticas de aprendizaje-servicio ha recibido el impacto de nuevos sistemas e instrumentos sensibles a incentivar procesos de reflexión y diálogo entre las personas implicadas (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019).

2.2. Rúbricas como elemento de evaluación

En la evaluación de la calidad se utilizan herramientas diversas, entre ellas existen rúbricas o matrices que pretenden concretar los elementos de calidad para el seguimiento y la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio (Darby y Willingham, 2022; GREM, 2015; López-de-Arana et al., 2023; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Steinke y Fitch, 2007) o su institucionalización (Furco, 1999; Santos Rego y Lorenzo, 2018). Cuando las rúbricas se utilizan como herramienta de autoevaluación tienen un primer impacto en la reflexión individual y colectiva sobre la propia tarea (Alsina, 2013). El debate pedagógico que generan permite identificar las fortalezas y puntos débiles de la actividad, facilita un análisis preciso para introducir cambios realistas atentos al contexto y anima la toma de conciencia (Cano, 2015).

2.3 Reflexión docente

Para mejorar la calidad de las prácticas de aprendizaje-servicio es necesario que el profesorado las evalúe y pueda reflexionar sobre ellas (Puig et al., 2017). La reflexión es crucial en su ejercicio profesional (Martín, 2022), ya que permite identificar aspectos de su tarea que desean modificar y toman conciencia de procedimientos y estrategias que les funcionan en el aula. Perrenoud (2004) llega a considerarla una postura, una forma de identidad o un *habitus* para todo docente. Reflexionar en la acción, cuestionarse la propia intervención, distinguir las soluciones que se da a los problemas o tener acceso a hábitos y rutinas que no han pasado por la criba de la crítica, es imprescindible para poder optimizar, idear y probar nuevas estrategias.

La práctica reflexiva es una fuente de aprendizaje continuo, pero también de autonomía para el profesorado, ayudándole a construir sus propios repertorios de competencias y habilidades sobre la base de la continuidad. Estos elementos son especialmente importantes dado que las prácticas de aprendizaje-servicio tienen influencia positiva en diferentes dimensiones del desarrollo pro-

fesional docente mejorando la calidad docente más allá del proyecto concreto que se realiza: incrementando la motivación del profesorado, la adquisición de nuevos conocimientos, el replanteamiento de la práctica docente y su compromiso con la docencia (Mayor et al., 2023). A partir de realizar actividades de aprendizaje-servicio, el profesorado cambia percepciones, creencias o prejuicios y desarrolla una mayor reflexión crítica acerca de sus propios pensamientos y prácticas (Opazo, 2015). Además, desarrolla competencias necesarias para llevar a cabo una enseñanza de calidad (Root et al., 2002), tiene mayor interés por la diversidad (Vázquez et al., 2017), adapta mejor el currículum a las demandas del alumnado y a las necesidades del entorno (Root, 2005).

Lo que antecede enmarca una investigación cuyo objetivo principal ha sido realizar un diagnóstico de la calidad pedagógica de los proyectos de Servicio Comunitario con metodología de aprendizaje-servicio que se llevan a cabo en los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria de Barcelona y su área metropolitana.

3. Método

La decisión metodológica para llevar a cabo esta investigación recae en la naturaleza de la técnica de recogida de información, la rúbrica. Es por ello que se realizó una investigación diagnóstica cuantitativa, *ex-post-facto* de tipo descriptivo, ya que nos acercamos a la realidad respetando al máximo la situación natural sin manipularla y centrándonos únicamente en el objeto de estudio con el fin de describirlo.

3.1. Muestra

Se seleccionaron y analizaron un total de 62 proyectos de aprendizaje-servicio de educación secundaria de Barcelona y su área metropolitana. La selección de estos proyectos se llevó a cabo mediante el tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia.

3.2. Instrumento de obtención de información

Para la recogida de información y la correcta realización del estudio diagnóstico para valorar la percepción de la calidad pedagógica de los proyectos de aprendizaje-servicio que se llevan a cabo en la educación secundaria, se utilizó una rúbrica de ApS (GREM, 2015) que permite la autoevaluación de las experiencias de aprendizaje-servicio y facilita la reflexión y toma de conciencia por parte del profesorado responsable de los proyectos de aprendizaje-servicio. La rúbrica utilizada, además de ser un instrumento utilizado en investigaciones académicas, ha sido usada por equipos educativos de escuelas, centros de tiempo libre y entidades socioeducativas interesados en analizar, y posteriormente mejorar, la calidad de sus actividades de aprendizaje-servicio (Cea y Muñoz, 2024; Samino, 2023).

La rúbrica consta de tres dimensiones principales (dinamismos básicos, pedagógicos y organizativos), con sus correspondientes indicadores. Cada indicador se concreta en un ítem con cuatro niveles de valoración (1=*nada*; 4=*mucho*). A continuación, se expone la relación de dimensiones e indicadores que constituyen las variables de análisis que guían, precisamente, el análisis de la recogida de información tras su aplicación:

Tabla 1
Relación de dimensiones e indicadores de la rúbrica de evaluación. Elaboración propia

Dimensiones	Indicadores
Dinamismos básicos	Necesidades
	Aprendizaje
	Sentido del servicio
	Servicio
Dinamismos pedagógicos	Participación
	Trabajo en grupo
	Reflexión
	Reconocimiento
Dinamismos organizativos	Evaluación
	Partenariado
	Consolidación

Los dinamismos básicos se refieren al núcleo central de las experiencias de aprendizaje-servicio (necesidades, servicio, sentido del servicio y aprendizaje). Los dinamismos pedagógicos abordan los dinamismos formativos que configuran las propuestas educativas (participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento y evaluación). Y, por último, los dinamismos organizativos tratan de los aspectos logísticos e institucionales del aprendizaje-servicio (partenariado y consolidación). En total, son 11 dinamismos que corresponden a las variables de análisis.

3.3. Procedimiento de la investigación

La investigación tuvo una duración de 13 meses (abril 2023-mayo 2024) y se desarrolló en tres fases. La Fase 1 se centró en la selección de experiencias de Servicio Comunitario con metodología de aprendizaje-servicio realizadas en centros de educación secundaria en el área metropolitana de Barcelona (abril y mayo de 2023). Para contactar y acceder a los centros se estableció un acuerdo con el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio de Catalunya que permitió obtener proyectos participantes en la investigación. En la selección se tuvieron en cuenta experiencias plurales y diversas en relación con los ámbitos de servicio. En cuanto al proceso de recogida de datos, es decir, la aplicación de la rúbrica al profesorado responsable de los proyectos de aprendizaje-servicio de los centros de secundaria, en primer lugar, se envió un correo electrónico a todos los institutos de Barcelona y su área metropolitana, se hizo un recordatorio también por correo electrónico y se acompañó de llamadas telefónicas para animar a contestar la rúbrica. Con todo, se obtuvo la participación de 62 proyectos de aprendizaje-servicio.

La Fase 2 realizó el diagnóstico de los proyectos de Servicio Comunitario con metodología de aprendizaje-servicio (junio a diciembre de 2023) mediante la aplicación de una rúbrica para la autoevaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio. Esto nos permitió conocer el estado de los once dinamismos (básicos, pedagógicos y organizativos) pudiendo aproximarnos a la calidad pedagógica de los proyectos de Servicio Comunitario de Barcelona y su área metropolitana a partir de la percepción del profesorado que lidera los proyectos en los centros educativos. Las evidencias obtenidas en esta fase permitieron identificar los dinamismos más desarrollados en los proyectos y aquellos que implicaron un mayor grado de dificultad.

La Fase 3 permitió analizar la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio (enero a mayo de 2024). Una vez sistematizada la información se obtuvo un análisis de la calidad pedagógica del Servicio Comunitario con metodología de aprendizaje-servicio de los proyectos participantes.

Cabe destacar que se ha cumplido con el *Código ético de integridad y buenas prácticas de la Universitat de Barcelona* (Comité de Ética, 2019) en tanto que la investigación se caracteriza porque sus miembros, a quienes se les aplica en tanto que personal de la Universitat de Barcelona, han trabajado con honestidad, responsabilidad y rigor a lo largo de toda la investigación tal y como puede evidenciarse en el procedimiento de la investigación realizado, así como en la aplicación de una rúbrica que ya ha sido validada previamente en investigaciones anteriores.

3.4. Análisis de datos

La rúbrica permite elaborar un gráfico que facilita la visualización de los puntos fuertes y débiles de cada uno de los proyectos, invitando a decidir sobre qué aspectos centrar el debate. En la investigación que nos ocupa y, con el fin de responder a la percepción de la calidad pedagógica de los 62 proyectos de aprendizaje-servicio de educación secundaria participantes de la investigación, los datos obtenidos en las rúbricas se trasladaron automáticamente a un documento Excel que trasparamos al programa informático estadístico SPSS+ v.29 con el objetivo de realizar un análisis descriptivo en todo su conjunto. Además, se realizó un análisis de clasificación con variable criterio con el fin de analizar las relaciones o asociaciones entre todas las variables mediante el software SPAD (Sánchez-Martí y Ruiz-Bueno, 2018).

4. Resultados

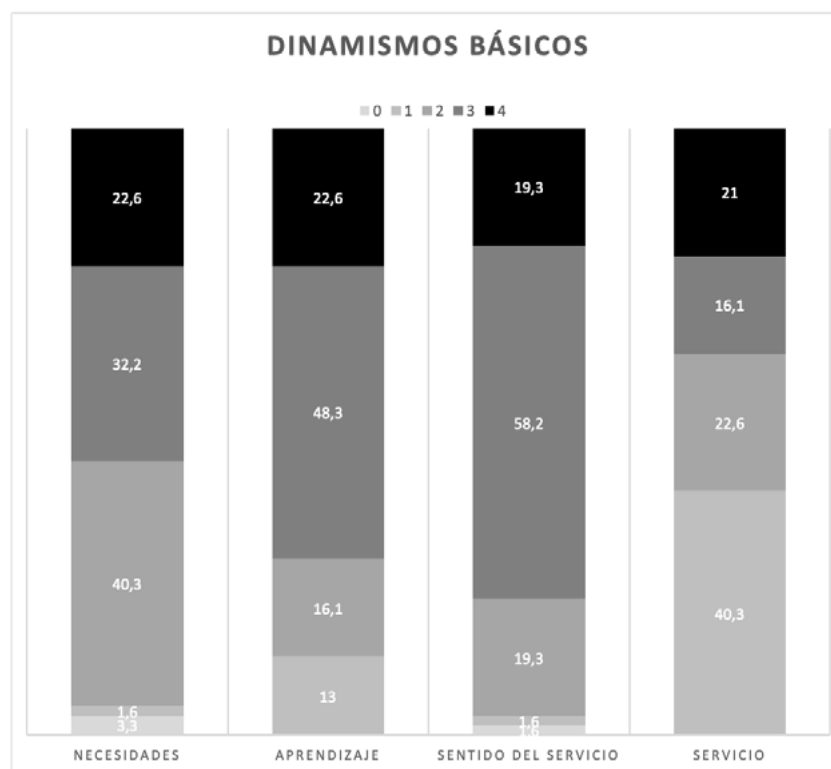
Los centros de educación secundaria participantes en la investigación fueron 38, todos ellos de Barcelona y su área metropolitana. El número de proyectos de aprendizaje-servicio analizados fueron 62. La Tabla 2 muestra la distribución de los proyectos en relación con los ámbitos de servicio, que se dividen entre acciones de servicio dirigidos a niños, niñas y jóvenes (8), a personas mayores (9) y a personas enfermas o con discapacidad (4). Además, hay otra tipología de proyectos en los que el eje no es la edad de las personas destinatarias sino el tipo de servicio. Así, encontramos acciones para la sostenibilidad (4), acciones para la inclusión social (10), campañas de donación de sangre (4), y actividades deportivas y culturales (8). Finalmente, aparece un grupo de proyectos que tienen en común ser acciones solidarias de intervención en el entorno próximo (15), que sin estar destinadas a un grupo de edad determinado incluyen proyectos pequeños de tipología diversa que siempre tienen en común su vinculación con el territorio más cercano.

Tabla 2*Distribución de los proyectos de aprendizaje-servicio según los ámbitos de servicio. Elaboración propia*

Ámbitos de servicio	Número de proyectos
Acciones dirigidas a niños, niñas y jóvenes	8
Acciones dirigidas a personas mayores	9
Acciones dirigidas a personas enfermas o con discapacidad	4
Acciones para la sostenibilidad	4
Acciones para la inclusión social	10
Campañas de donación de sangre	4
Actividades deportivas y culturales	8
Acciones solidarias en el entorno próximo	15

Para cada uno de los proyectos de aprendizaje-servicio participantes, se pidió al profesorado responsable que respondiera la rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de ApS. A continuación, se detallan los resultados para cada uno de los once dinamismos, estructurados visualmente en una escala de Likert de 4 niveles: el primero describe la presencia ocasional y no organizada del dinamismo y el cuarto apunta a su máximo desarrollo. Además, se incluye un nivel 0 cuando el profesorado responsable no evalúa el apartado.

La Figura 1 muestra los resultados de la autoevaluación del profesorado responsable de los proyectos de aprendizaje-servicio en relación con los dinamismos básicos.

**Figura 1.** *Dinamismos básicos. Elaboración propia*

Las necesidades tienen que ver con problemáticas sociales a las que se pretende dar respuesta a través de los proyectos de aprendizaje-servicio. Tal y como muestra la figura, casi la mitad de los proyectos se sitúa en el nivel 2, cuando chicos y chicas no tienen poder de decisión sobre las necesidades a responder y la otra mitad se distribuye entre los niveles 3 y 4, en los que el alumnado analiza y decide las necesidades sobre las que quieren actuar.

El aprendizaje también ha obtenido una puntuación destacada, con un 71% en los niveles elevados. Este dinamismo refleja la vinculación de los contenidos desarrollados en el proyecto de aprendizaje-servicio con los contenidos, capacidades y valores que están contemplados en el currículum escolar. Los niveles 3 y 4 implican que los aprendizajes se planifican y que las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio.

El sentido del servicio apunta al grado de conciencia que el alumnado tiene de su acción y de su importancia para las personas receptoras, para el entorno próximo o para el medio ambiente. Tal y como puede observarse, casi un 78% se sitúa en valores comprendidos entre 3 y 4, lo que implica que se percibe que se da respuesta a una necesidad de la comunidad y se tiene conciencia de su dimensión social y política.

Finalmente, el servicio tiene que ver con las tareas que se llevan a cabo de forma altruista para intentar dar respuesta a la necesidad. Tal y como muestra la figura, es el dinamismo básico que tiene un mayor número de proyectos en el nivel 1 (40,3%), un nivel caracterizado por servicios de duración corta y de tareas simples.

En relación con los dinamos pedagogicos, la Figura 2 muestra los resultados obtenidos.

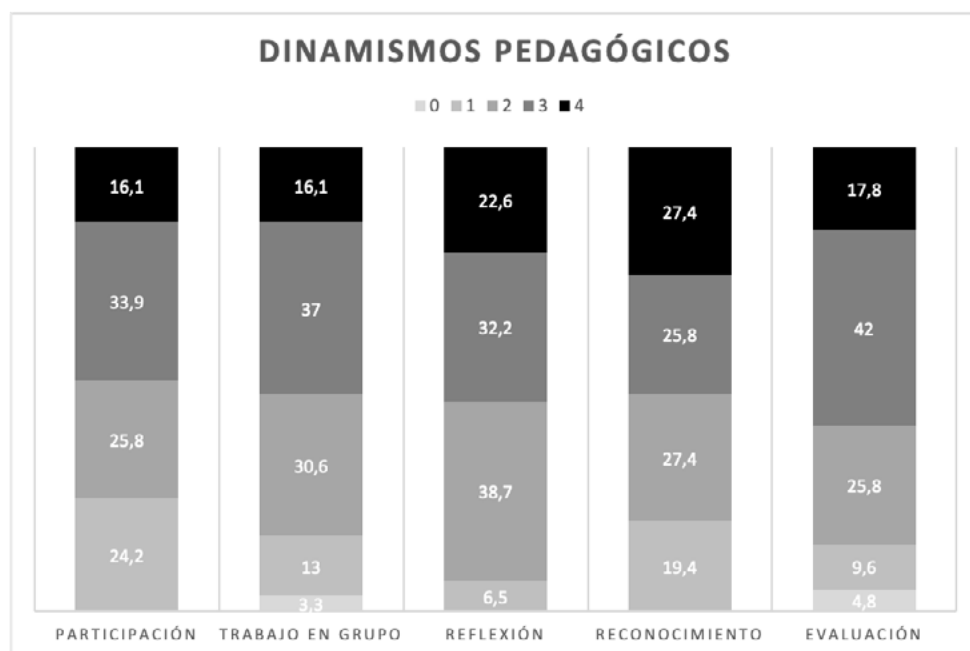


Figura 2. Dinamos pedagogicos. Elaboración propia

El dinamismo de la participación acumula un número igual de respuestas en el nivel 1 (24,2%) y el nivel 2 (25,8%), frente a los niveles 3 (33,9%) y 4 (16,1%). La participación hace referencia al diseño, planificación y evaluación de las diversas actividades de servicio. Los niveles inferiores de participación implican que el alumnado se limita a realizar las tareas previstas, sin posibilidad de introducir modificaciones.

El resto de los dinamos pedagogicos (trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento y evaluación) tienen puntuaciones distribuidas en los cuatro niveles. Los tres primeros (trabajo en grupo, reflexión y reconocimiento) acumulan un número elevado de respuestas en el nivel 2. Así, en el trabajo en grupo, un 30,6% se sitúa en el nivel 2, que se basa en una mínima colaboración. En cambio, un 37% se sitúa en el nivel cooperativo, lo que implica la articulación de las diversas tareas para alcanzar el objetivo marcado.

En relación con la reflexión, un 54,8% se sitúa en los niveles 3 y 4, lo que implica que las y los participantes llevan a cabo actividades reflexivas durante la realización del proyecto, llegando incluso a realizar nuevas aportaciones a la comunidad.

En referencia al reconocimiento de las actividades de servicio realizadas, existe un porcentaje del 27,4% en el nivel 2, y del 53,2% en los niveles 3 y 4, lo que conlleva el desarrollo de iniciativas para celebrar el servicio.

El último dinamismo pedagógico es el de la evaluación y es el que acumula puntuaciones más altas, casi un 60%, de manera coherente con las puntuaciones obtenidas en el dinamismo básico del aprendizaje. Ambos ponen de manifiesto la planificación y programación del profesorado tanto con relación a la adquisición de contenidos como a la actividad evaluadora de los proyectos.

Por último, se observa una puntuación alta de los dos dinamos organizativos, puntuaciones que revelan que el aprendizaje-servicio es parte de la cultura de los centros educativos y que existe una relación de colaboración real entre las entidades del entorno. La Figura 3 muestra que la relación de partenariado se valora de manera positiva (69%) por una amplia mayoría de los equipos docentes que han respondido a la rúbrica, lo que implica que un centro educativo y una organización social diseñan el proyecto a desarrollarse posteriormente, de manera conjunta en el nivel superior.



Figura 3. *Dinamismos organizativos. Elaboración propia*

Respecto al dinamismo de la consolidación, los docentes consideran mayoritariamente (casi un 73%) que los proyectos desarrollados están consolidados, lo que significa que el aprendizaje-servicio llega a formar parte de la cultura tanto del centro educativo como de la organización comunitaria.

A continuación, se analizaron las relaciones o asociaciones entre todas las variables. La Tabla 3 muestra todas las correlaciones, marcando con sombreado las correlaciones significativas obtenidas. Cabe destacar que todas las correlaciones significativas tienen un coeficiente de Pearson positivo, es decir, que al aumentar una dimensión aumenta la otra. Así, por ejemplo, el dinamismo “servicio” correlaciona positivamente con los dinamos «aprendizaje», «participación», «trabajo en grupo», “reflexión”, «reconocimiento» y «partenariado». De todos modos, es necesario precisar que en ninguna de las correlaciones hay valores superiores a 0,6, lo que indica que las relaciones no son muy intensas, al no acercarse a 1. Finalmente, la tabla también muestra que los dinamos «necesidades», «sentido del servicio», “evaluación” y «consolidación» no presentan correlación con ninguno de los otros dinamos.

Tabla 3

Análisis de correlaciones. Elaboración propia

		Necesidades	Servicio	Sentido del servicio	Aprendizaje	Participación	Trabajo en grupo	Reflexión	Reconocimiento	Evaluación	Partenariado	Consolidación
Necesidades	Correlación de Pearson	1	0,212	0,004	0,204	0,231	0,091	-0,026	0,068	0,010	0,174	0,101
	Sig. bilateral		0,093	0,973	0,106	0,067	0,473	0,838	0,595	0,938	0,170	0,426
Servicio	Correlación de Pearson	0,212	1	0,441	0,662	0,565	0,547	0,521	0,521	0,349	0,518	0,439
	Sig. bilateral	0,093		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,005	0,000	0,000
Sentido del servicio	Correlación de Pearson	0,004	0,441	1	0,216	0,301	0,359	0,405	0,209	0,237	0,284	0,130
	Sig. bilateral	0,973	0,000		0,086	0,016	0,004	0,001	0,098	0,059	0,023	0,304
Aprendizaje	Correlación de Pearson	0,204	0,662	0,216	1	0,592	0,529	0,520	0,538	0,357	0,511	0,304
	Sig. bilateral	0,106	0,000	0,086		0,000	0,000	0,000	0,000	0,004	0,000	0,015
Participación	Correlación de Pearson	0,231	0,565	0,301	0,592	1	0,502	0,638	0,409	0,397	0,224	0,159
	Sig. bilateral	0,067	0,000	0,016	0,000		0,000	0,000	0,001	0,001	0,075	0,208
Trabajo en grupo	Correlación de Pearson	0,091	0,547	0,359	0,529	0,502	1	0,569	0,429	0,390	0,338	0,201
	Sig. bilateral	0,473	0,000	0,004	0,000	0,000		0,000	0,000	0,001	0,006	0,111
Reflexión	Correlación de Pearson	-0,026	0,521	0,405	0,520	0,638	0,561	1	0,591	0,472	0,413	0,155
	Sig. bilateral	0,838	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,001	0,222
Reconocimiento	Correlación de Pearson	0,068	0,521	0,209	0,538	0,409	0,429	0,591	1	0,421	0,449	0,333
	Sig. bilateral	0,595	0,000	0,098	0,000	0,001	0,000	0,000		0,001	0,000	0,007
Evaluación	Correlación de Pearson	0,010	0,349	0,237	0,357	0,397	0,390	0,472	0,421	1	0,234	0,250
	Sig. bilateral	0,938	0,005	0,059	0,004	0,001	0,001	0,000	0,001		0,063	0,046
Partenariado	Correlación de Pearson	0,174	0,518	0,284	0,511	0,224	0,338	0,413	0,449	0,234	1	0,201
	Sig. bilateral	0,170	0,000	0,023	0,000	0,0751	0,006	0,001	0,000	0,063		0,111
Consolidación	Correlación de Pearson	0,101	0,439	0,130	0,304	0,159	0,201	0,155	0,333	0,250	0,201	1
	Sig. bilateral	0,426	0,000	0,304	0,015	0,208	0,111	0,222	0,007	0,046	0,111	

5. Discusión y conclusiones

El trabajo realizado se ha centrado en evaluar la calidad de los proyectos de Servicio Comunitario realizados con metodología de aprendizaje-servicio en Barcelona y su área metropolitana a partir de las autoevaluaciones realizadas por el profesorado de secundaria implicado mediante la aplicación de una rúbrica. El interés de la evaluación realizada se enmarca en la necesidad de obtener datos sobre la calidad de los proyectos realizados a partir del momento en que el Servicio Comunitario se hace obligatorio en la enseñanza secundaria en Catalunya.

A continuación, presentamos ocho conclusiones sobre el aprendizaje-servicio como práctica compleja, sobre diversos dinamis-mos y, finalmente, sobre el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación.

En primer lugar, nos referiremos a la articulación sistémica y la calidad pedagógica del aprendizaje-servicio. Coincidimos con la literatura especializada que el aprendizaje-servicio es una práctica compleja con un alto potencial formativo, crítico y democrático (Furco y Root, 2010). La revisión teórica mostró que muchas investigaciones evaluativas se centran en aspectos parciales como la motivación, o algunos dinamis-mos aislados, como el aprendizaje, la reflexión o el servicio (Billig, 2009; Lorenzo et al., 2021). Aportaciones sin duda interesantes pero insuficientes para valorar la calidad pedagógica del aprendizaje-servicio. El análisis de la calidad de una práctica compleja como el aprendizaje-servicio requiere una aproximación sistémica y articulada de todos sus elementos. La correlación significativa observada en la investigación entre la mayoría de los dinamis-mos apunta que la mejora de la calidad no puede considerarlos de manera aislada. Este aspecto puede invitar a los docentes a abandonar lógicas fragmentadas centradas en el aprendizaje o el servicio y evaluar los proyectos integrando todos sus dinamis-mos.

En segundo lugar, queremos hacer referencia al dinamismo del servicio, el motor de los proyectos de ApS. Los datos muestran la importancia de las acciones de servicio en la calidad de los proyectos. Cuando el servicio se orienta a la justicia social (Hawes et al., 2021), las tareas convierten el alumnado en ciudadanos capaces de contribuir al bien común. Los jóvenes no se limitan a observar y analizar críticamente la realidad que les envuelve, sino que el servicio les da la oportunidad de transformarla y mejorarla. Este aspecto dota de mayor significación a la experiencia, al aprendizaje y al ejercicio de la ciudadanía (Santos Rego et al., 2025). En ese sentido, la mejora de la calidad en los proyectos de aprendizaje-servicio invita a pensar en tareas de servicio más cercanas a retos comunitarios que conecten la escuela con la comunidad y se orienten transversalmente a la justicia.

En tercer lugar, la investigación muestra la significatividad de los dinamis-mos del aprendizaje y de la reflexión. Parece que los aprendizajes que realiza el alumnado en los proyectos de ApS adquieren significación cuando son reales, implican participación y construcción conjunta y se trabajan con diferentes estrategias reflexivas y de comprensión crítica. Con López-de-Arana et al. (2023) compartimos que la calidad del aprendizaje-servicio tiene incidencia en la mejora del aprendizaje y el rendimiento académico, dato que invita a realizar futuras investigaciones que contrasten los resultados de calidad con el rendimiento académico del estudiantado.

En cuarto lugar, queremos hacer referencia a la cultura conjunta de colaboración, el dinamismo del partenariado. La colaboración entre centros de educación secundaria, entidades sociales y administración pública resulta primordial para la calidad en los proyectos de aprendizaje-servicio. Los socios comunitarios valoran la colaboración y el fortalecimiento de relaciones con las instituciones educativas (Rinaldo et al., 2022). En ese sentido, la mejora de la calidad seguramente pasa por ampliar y consolidar dichas relaciones, comprender y respetar las culturas institucionales y diseñar proyectos en los que todas las instituciones experimenten que salen ganando en el proceso. La calidad del partenariado aumenta cuando se consolidan y fortalecen las relaciones de colaboración.

En quinto lugar, la investigación muestra las relaciones del dinamismo del reconocimiento. Las acciones de reconocimiento visibilizan al alumnado como actores responsables en la ciudadanía y les permiten dotar de sentido e integrar la experiencia y los aprendizajes realizados (Santos Rego et al., 2025). La investigación revela que el profesorado percibe que la reflexión se realiza mayoritariamente de manera crítica, realizando aportes a la comunidad. En esa misma dirección, coincidimos con Lorenzo et al. (2021) cuando apuntan que la reflexión rigurosa y estructurada resulta clave en la calidad pedagógica. Ello invita a mejorar las tareas de reflexión y reconocimiento para incidir en una mejora de la calidad de los proyectos.

En sexto lugar, la participación y el trabajo en grupo reflejan el protagonismo de los jóvenes. Parece que una mayor participación del alumnado mejora los proyectos de aprendizaje-servicio. En ese sentido, coincidimos con Allen et al. (2021), Billig (2009) y León-Carrascosa et al. (2020) al sugerir que una de las mejoras del aprendizaje-servicio en educación secundaria se podría dirigir hacia un mayor liderazgo, ejercicio de la responsabilidad y protagonismo del estudiantado en diferentes momentos del proyecto. La participación del alumnado puede ser una buena brújula para valorar su capacidad de agencia y su compromiso con la comunidad.

En séptimo lugar queremos mencionar las necesidades, el reto de calidad en los proyectos. La investigación ha revelado que el dinamismo de las necesidades no correlaciona con los demás dinamis-mos. En los centros educativos, el análisis de necesidades suele ser presentado por el profesorado o por las entidades sociales que colaboran con los centros, minimizando el potencial de aprendizaje situado que implica para el alumnado un trabajo profundo sobre necesidades de la comunidad. Con Shi y Cheung (2021) coincidimos en que un análisis reflexivo e intenso sobre las necesidades es un componente crucial para el aprendizaje situado. En ese sentido, la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio aumentaría con un trabajo analítico y crítico sobre este dinamismo, aspecto que dotaría de mayor significatividad a los proyectos.

En último lugar, queremos hacer referencia a la rúbrica, el instrumento para una evaluación compleja. La rúbrica utilizada ofrece posibilidades para evaluar los dinamis-mos básicos, pedagógicos y organizativos en el aprendizaje-servicio. Por un lado, la gradación de los niveles en cada dinamismo resulta muy útil para comprender el estado de la práctica. Por otro, sistematiza todas las dimensio-

nes y apunta a elementos para el análisis y la reflexión con el objetivo de mejorar el proyecto evaluado. En esa dirección, coincidimos con Darby y Willingham (2022), Redondo-Corcobado y Fuentes (2020) y Santos Rego et al. (2025) cuando apuntan a la necesidad de una evaluación compleja con rúbricas o instrumentos similares para el aprendizaje-servicio. En esta investigación, la rúbrica ha facilitado información para reconocer puntos fuertes y débiles en los proyectos y apunta vías de optimización de los dinamismos.

Para finalizar, presentamos las limitaciones del estudio, que podrían ser consideradas en futuros trabajos. Los datos obtenidos son de corte cuantitativo, pero para un análisis en mayor profundidad sería necesario incorporar datos cualitativos. En ese sentido, las voces y experiencias de docentes y alumnado en los proyectos de aprendizaje-servicio pueden resultar de gran utilidad. Sería necesario incorporar grupos de discusión, grupos de trabajo y entrevistas para recoger narrativas, testimonios y saberes provenientes de la realidad. Datos cualitativos que nos permitan identificar la vivencia de los participantes, destacar aspectos óptimos y limitaciones en cada dinamismo y diseñar acciones de mejora que se puedan compartir y transferir entre proyectos participantes.

Otra limitación del estudio es la promoción de procesos reflexivos y de mejora en los equipos docentes. Los proyectos no se mejoran en solitario, sino que requieren procesos colectivos que permitan compartir puntos de vista distintos e impulsar cambios en los dinamismos más débiles. Para ello se precisa tiempo y espacio en los equipos profesionales para compartir, dialogar y proyectar mejoras. La calidad pedagógica requiere generar procesos de reflexión y debate en los equipos docentes. Como se ha explicado anteriormente, el aprendizaje-servicio es una práctica compleja que requiere también de procesos de revisión y mejora reflexivos, colectivos y diversos que incorporen voces de todos los participantes.

Otra dificultad del estudio ha sido la inexistencia de estudios publicados que tengan por objeto el análisis del aprendizaje-servicio en un territorio. Sería interesante obtener datos de otros territorios para buscar tendencias y, en un sentido más amplio, realizar estudios comparativos entre ciudades o incluso entre comunidades autónomas para extraer datos que faciliten una imagen del estado de la calidad del aprendizaje-servicio. Y quizá tener en cuenta otros parámetros como la dimensión de los territorios y el nivel de articulación entre entidades y administración local para albergar proyectos de aprendizaje-servicio. La calidad de la práctica también puede analizarse por su impacto local y en esa dirección sería interesante analizar el desarrollo local del aprendizaje-servicio.

Agradecimientos

El artículo es resultado de la investigación *Servicio comunitario. Diagnóstico y claves para la mejora* (IRE_2022_5), que se realizó con una ayuda a la investigación del Instituto de Investigación en Educación de la Universitat de Barcelona.

Referencias

- Allen, J. A., Fosler, K., y Prange, K. (2021). All Service-Learning Experiences Are NOT Created Equal! Effects of Service-Learning Quality on Self-Efficacy and Engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 25(4), 41-58.
- Alsina, J. (Coord.). (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Octaedro.
- Batlle, R., y Escoda, E. (Coords.). (2019). *100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio*. Santillana.
- Billig, S. H. (2009). Does quality really matter? En B. E. Moely, S. H. Billig, y B. A. Holland (Eds.), *Creating Our Identities in Service-Learning and Community Engagement: Advances in Service-Learning Research* (pp. 131-157). Information Age Publishing.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 19(2), 265-280.
- Cea, P., y Muñoz, M. (2024). Avances y desafíos de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 57-71. <http://doi.org/10.1344/RIDAS2024.17.5>
- Comité de Ética (2019). *Código ético de integridad y buenas prácticas de la Universitat de Barcelona*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Darby, A., y Willingham, L. (2022). Faculty motivation in service-learning based on expectancy x value theory. *Journal of Experiential Education*, 45(3), 337-353. <http://doi.org/10.1177/10538259211058292>.
- Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6945, de 28 de agosto de 2015.
- Furco, A. (1999). *Self-assessment Rubric for the Institutionalizing of Service-Learning in Higher Education*. Center for Research and Development of Service Learning at the University of California.
- Furco, A. (2008). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. *Antología 1997 -2007. Seminarios Internacionales Aprendizaje y Servicio Solidario Programa Nacional Educación Solidaria* (pp. 175-183). EUDEBA.
- Furco, A., Brooks, S. O., Lopez, I., Matthews, P. H., Hirt, L. E., Schultzenberg, A., y Anderson, B. N. (2023). Service-Learning Quality Assessment Tool (SLQAT). *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 27(2), 181-200.
- Furco, A., y Root, S. (2010). Research Demonstrates The Value of Service-Learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20. <https://doi.org/10.1177/003172171009100504>
- GREM (2015). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio*. Fundació Jaume Bofill.

- Hawes, J. K., Johnson, R., Payne, L., Ley, C., Grady, C. A., Domenech, J., Evich, C. D., Kanach, A., Koeppen, A., Roe, K., Caprio, A., Puente Castro, J., LeMaster, P., y Blatchley, E. R. (2021). Global service-learning: A systematic review of principles and practices. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 9(1), 11. <https://doi.org/10.37333/001c.31383>
- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S., y Belando-Montoro, M. R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. *Estudios sobre Educación*, 39, 247-266. <https://doi.org/10.15581/004.39.247-266>
- López-de-Arana, E., Martínez-Muñoz, L. F., Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., y Santos-Pastor, M. L. (2023). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 381-402. <http://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-07>
- Lorenzo, M., y Belando, M. R. (2019). Criterios e indicadores de calidad para evaluar proyectos de ApS. En M. Ruiz-Corbella, y J. García-Gutiérrez (Eds.). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 71-80). Narcea.
- Lorenzo, M., Sáez-Gambín, D., Ferraces, M. J., y Varela, C. (2021). Reflection and Quality Assessment in Service-Learning Projects. When, With Whom, and Why. *Frontiers in Education*, 5, 605099. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.605099>
- Martín, X. (2022). Herramientas para la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 61-84. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.4>
- Matthews, P. H., Lopez, I., Hirt, L. E., Brooks, S. O., y Furco, A. (2023). Developing the SLQAT (Service-Learning Quality Assessment Tool), a Quantitative Instrument to Evaluate Elements Impacting Student Outcomes in Academic Service-Learning Courses. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 27(2), 161-180.
- Mayor, D., Solís, M. G., y Ochoa, A. (2023). Percepción del profesorado universitario implicado en prácticas de Aprendizaje-Servicio. Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 919-929. <https://doi.org/10.5209/rced.80277>
- Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Puig, J. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.
- Puig, J., Martín, X., y Rubio, R. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje-servicio? *Voces de la Educación*, 2(2), 122-132.
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el aprendizaje-servicio en la producción científica española: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Rinaldo, S. B., Davis, D. F., y Borunda, J. (2022). Delivering Value to Community Partners in Service-Learning Projects. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 8(1), 115-124. <https://doi.org/10.54656/THOH3113>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., Cabillas, M., y Martínez, V. (2017). Percepción del profesorado y calidad en experiencias de aprendizaje-servicio. Un estudio de caso. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 3, 105-117. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2017.3.8>
- Root, S. (2005). Improving Service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impact. En S. Root, J. Callahan, y S. H. Billig (Eds.), *The National Service-Learning in Teacher Education Partnership: A Research Retrospective*. Information Age Publishing.
- Root, S., Callahan, J., y Sepanski, J. (2002). Building Teaching Dispositions and Service-Learning Practice: A Multi-Site Study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 50-60.
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación*. Narcea.
- Samino, R. (2023). A service-learning program assessment: Strengths, weaknesses and impacts on students. *Intangible Capital*, 19(1), 4-24 <https://doi.org/10.3926/ic.2093>
- Sánchez-Martí, A., y Ruiz-Bueno, A. (2018). Análisis de clasificación con variable criterio en SPAD. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 41-53. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119354>
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Sáez-Gambín, D. (2025). *La universidad y el aprendizaje-servicio. Lo que importa es la calidad*. Narcea.
- Shi, H., y Cheung, L. M. E. (2021). Service-Learning Partnership: Identifying Needs, Negotiating Service, and Navigating Learning in Pre-implementation Communication. [Póster]. *International Symposium and Expo on Service-Learning & Socially Responsible Global Citizenship 2021*.
- Steinke, P., y Fitch, P. (2007). Assessing service-learning. *Research & Practice in Assessment*, 1(2), 24-29.
- Tapia, M. N., Giorgetti, D., Furco, A., Weigert, K. M., Vinciguerra, A., González, A., Luna, E., Ma Hok-Ka, C., y Bouwman, B. (2023). *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio*. CLAYSS.
- Tocto, C., y Palacios, L. G. (2013). Criterios evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio de la Escuela de Educación Inicial. *Revista de Investigación y Cultura*, 2(2), 78-83.
- Vázquez, S., Liesa, M., y Lozano, A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.213181>