

GUIA 1
Aprendizaje-servicio
y práctica reflexiva

ACUP ASSOCIACIÓ
CATALANA
D'UNIVERSITATS
PÚBLIQUES

Aprendizaje-servicio y práctica reflexiva

© Autoras y © Editoras

Victoria Morín-Fraile, Anna Escofet, Mireia Esparza, Ana Novella y Laura Rubio
(Universitat de Barcelona)

Equipo de trabajo

La Red de Aprendizaje-Servicio de las Universidades Catalanas y la Asociación Catalana de Universidades Públicas.

Maquetación

Jordi Ribot (Nexe-Minimilks)

ISBN

978-84-09-22020-5

Primera edición

Barcelona, julio 2020

Contacto

@apsucat

info@acup.cat

Índice

1. El aprendizaje-servicio y la práctica reflexiva	4
1.1. El aprendizaje experiencial	4
1.2. La reflexión en el aprendizaje experiencial.....	4
1.3. Aprendizaje-servicio y reflexión	5
2. Agentes de la práctica reflexiva en los proyectos de aprendizaje-servicio	7
2.1. El estudiantado.....	7
2.2. Los profesionales de las entidades sociales	8
2.3. El profesorado	9
3. Algunas claves para acompañar la práctica reflexiva en los proyectos de aprendizaje-servicio desde la docencia universitaria	11
4. El diario reflexivo, una herramienta al servicio de la práctica reflexiva	14
Bibliografía	19

1. El aprendizaje-servicio y la práctica reflexiva¹

1.1. El aprendizaje experiencial

En el ámbito universitario cada vez hay una mayor conciencia de la importancia del aprendizaje experiencial como vía de construcción de conocimiento, desarrollo de habilidades y refuerzo de valores. La idea no es nueva, ya Dewey (1967) promovió el aprendizaje por la acción y la reflexión, en un proceso en que el docente² involucra al estudiante en la acción y posteriormente le pide que reflexione sobre la experiencia que ha tenido para extraer así los conceptos teóricos generales. Esta comprensión de los principios generales permitirá al estudiante aplicarlos en nuevos contextos y situaciones.

¿En qué consiste la práctica reflexiva?

¿Qué aporta la reflexión al aprendizaje experiencial?

¿Cómo y cuándo debe planearse la reflexión en los proyectos de aprendizaje-servicio?

¿Qué ejes deben guiar la reflexión en los proyectos de aprendizaje-servicio?

En el aprendizaje experiencial el estudiante toma una actitud activa en todo el proceso, hecho que favorece su motivación y que dicho aprendizaje sea significativo, pasando de lo concreto -la observación y la experiencia- a lo general y abstracto, formulando hipótesis en base a esta experiencia. Así se atribuye significado a los contenidos que se van adquiriendo, es decir, los estudiantes entienden claramente cuáles son los objetivos de su aprendizaje y qué están aprendiendo. Esta atribución de significado a los contenidos en el aprendizaje experiencial se realiza durante el proceso de reflexión posterior a la experiencia, cuando se puede dotar de contenido teórico a la situación vivida.

1.2. La reflexión en el aprendizaje experiencial

Pero no todas las experiencias tienen valor formativo, ello depende de la riqueza de la situación y de la validez de las herramientas y estrategias para generar reflexión (Kolb, 1984). Estas herramientas han de permitir, además de diseñar conjuntamente la acción e implementarla, construir su significado, problematizarla, extraer generalizaciones, señalar sus especificidades y establecer relaciones, preparando a su vez al estudiante para la siguiente situación de experiencia (Oser y Baeriswyl, 2001; Rodríguez, 2009).

En este enfoque resulta de vital interés potenciar la reflexión de los estudiantes favoreciendo la construcción, individual y colectiva, de conocimiento, ya sea sobre los contenidos académicos que se ponen en

1 Esta guía se enmarca en el proyecto de investigación "Análisis y mejora de los procesos de práctica reflexiva en los proyectos de aprendizaje-servicio" (REDICE16-1623). Además, parte de publicaciones previas realizadas por el equipo de investigación (Escofet y Rubio, 2018; Rubio y Escofet, 2017; Morín, Esparza, Escofet, Novella y Rubio, 2019).

2 A fin de incluir todos los géneros, se utilizarán genéricos y, cuando no sea posible, el masculino.

juego y se aprenden, como sobre la significación personal y social de su actividad. Así, la reflexión debería realizarse a través de actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan ampliar la zona de innovación, rescatando los conocimientos previos y los aprendizajes tácitos con los que operen los estudiantes (Rodríguez, 2009) con el fin de reelaborarlos.

La práctica reflexiva es un medio para estimular a los estudiantes a desarrollar la capacidad de observar, observarse y emprender un diálogo crítico con ellos mismos –sobre lo que piensan y lo que hacen– y con lo que les rodea (Barnett, 1992). La práctica reflexiva permite profundizar en el sentido y significados de las experiencias de aprendizaje, construyendo conocimiento y desarrollando competencias (Schön, 1987). Los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir las competencias haciendo lo que no saben hacer (Meirieu, 1996) y tomando decisiones sobre situaciones educativas concretas y reales (Perrenoud, 2004).

La práctica reflexiva es pues una metodología formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente (Domingo y Gómez, 2014). Consta de tres ejes fundamentales:

1. La experiencia personal que representan los aprendizajes que se han adquirido a lo largo de la vida y que deben ampliarse, actualizarse, revisarse.
2. El escenario profesional en que se aplican concretamente nuestros conocimientos y en el que las competencias docentes se activan para resolver situaciones concretas.
3. La reflexión como elemento que pone en común la teoría y la práctica.

1.3. Aprendizaje-servicio y reflexión

Dado que el aprendizaje-servicio es una pedagogía basada en la experiencia y en la reciprocidad necesita de la reflexión para que las experiencias sean verdaderamente educativas (Puig et al., 2006). La reflexión permite mostrar aquello que los estudiantes han realizado y su sentido, así como la manera de solucionar y cambiar todo lo necesario para mejorar la acción.

La propia naturaleza del aprendizaje-servicio, en cuanto que proyecto común de las entidades sociales y de la universidad, se convierte en una estrategia formativa y de vinculación con la responsabilidad en la formación universitaria y, en este contexto, la práctica reflexiva contribuye a la formación de profesionales comprometidos, ética y socialmente.

La reflexión toma mucha importancia en los procesos de aprendizaje-servicio ya que permite la integración del servicio con el aprendizaje académico al promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades cognitivas.

La reflexión tiene que ser continua, conectada, desafiante y contextualizada (Eyler, Giles y Schmiede, 1996):

- » Continua, ya que ocurre antes, durante y después de la experiencia.
- » Conectada, dado que es el vínculo entre el servicio y los intereses intelectuales y académicos del estudiantado.
- » Desafiante, al empujar a estudiantes a pensar en nuevas formas de resolver problemas, plantear nuevos retos e intereses.
- » Contextualizada, es decir, apropiada para cada contexto.

Por todo ello se hace necesario programar diferentes momentos y actividades distintas para facilitar la reflexión, vinculándola con la experiencia en su conjunto. Además, más allá de la disciplina y del área académica en que se desarrolla la experiencia de aprendizaje-servicio, hay unos ejes centrales que toman un sentido nuclear y sobre los cuales es necesario plantear los procesos de reflexión:

- » Sobre el servicio: el ámbito, los destinatarios, la necesidad social atendida, incluso la dimensión social del servicio (a nivel global, las necesidades siempre tienen un reflejo en la desigualdad social por la que se trabaja).
- » Sobre uno mismo: las emociones, los sentimientos, los valores, el autoconocimiento generado a lo largo del proceso de aprendizaje-servicio.
- » Sobre la profesión: las habilidades necesarias, la deontología, los nuevos ámbitos de aplicación y desarrollo; en definitiva, sobre la identidad profesional generada.
- » Sobre el contenido académico: los conocimientos asociados, las competencias específicas que se ponen en práctica y se desarrollan.
- » Sobre por qué hacer aprendizaje-servicio en la universidad: el sentido del compromiso con el entorno y la responsabilidad social universitaria.

El diseño de los proyectos de aprendizaje-servicio debe incorporar la práctica reflexiva como un eje fundamental de su desarrollo. Desde esta perspectiva, la práctica reflexiva debe incluir a los diferentes agentes, contemplar diversidad de ejes reflexivos, utilizar instrumentos varios y garantizar el acompañamiento a lo largo de todo el proceso. Es de esta manera cómo los proyectos de aprendizaje-servicio podrán avanzar hacia un aprendizaje experiencial que surge y vuelve a la realidad con voluntad de cambiarla y extraer de ésta nuevos aprendizajes.

La formación en el compromiso social es una tarea compartida que tiene su máxima expresión en las acciones que se llevan a cabo durante los procesos de aprendizaje-servicio. Si estos se realizan incorporando las prácticas reflexivas, se facilita su incentivación en los diversos protagonistas de los proyectos de aprendizaje-servicio. Por ello se considera que, en la medida que la práctica reflexiva contribuye al aprendizaje significativo, los profesionales de las entidades sociales y el profesorado pueden participar desde una doble vertiente: siendo ellos mismos profesionales reflexivos y contribuyendo a que el estudiantado desarrolle habilidades reflexivas. La práctica reflexiva puede considerarse, por lo tanto, desde los tres agentes principales implicados en un proyecto de aprendizaje-servicio.

2. Agentes de la práctica reflexiva en los proyectos de aprendizaje-servicio

El desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio necesita de la participación de los diversos agentes: docentes, estudiantes y responsables de las entidades sociales (Morín, Esparza, Escofet, Novella y Rubio, 2019). La práctica reflexiva no es una excepción y aunque se vincula directamente con el aprendizaje del estudiantado, necesita del papel activo tanto de los profesionales de las entidades como del profesorado.

- ¿Cuáles son los agentes clave en la práctica reflexiva en los proyectos de aprendizaje-servicio?*
- ¿Qué tareas realizan cada uno de ellos en relación con la práctica reflexiva?*
- ¿Qué aspectos clave permiten desarrollar en cada caso?*

2.1. El estudiantado

A través de la práctica reflexiva, los estudiantes toman conciencia de diferentes aspectos clave para su formación y para el desarrollo del compromiso cívico. Cuando se les pregunta sobre este tema señalan que la práctica reflexiva, como eje transversal de los proyectos de aprendizaje-servicio, les ha permitido aprender y mejorar diversas áreas. Entre los aspectos que destacan como más relevantes indican los siguientes:

- » La percepción del propio proceso de aprendizaje y de adquisición de competencias.
- » El incremento de la seguridad en el desarrollo de actividades propias de la profesión, que reconocen como menos automáticas y con mayor necesidad de realizar de manera ajustada y personalizada.
- » El sentimiento de autorrealización por los aprendizajes hechos, pero sobre todo por su implicación en la realización de actividades que tienen un gran valor y sentido para la comunidad.
- » El desarrollo de la capacidad crítica de las situaciones y de la estructura social, en tanto que están inmersos en el contexto.
- » El sentimiento de interpelación a aspectos personales, ya que comparten vivencias con personas en situaciones de vida muy diversas y diferentes a las de ellos mismos.
- » La configuración de una nueva visión de sí mismos y de sus capacidades.
- » El sentimiento de valía personal al recibir el reconocimiento por parte de las entidades.
- » El incremento de la percepción del sentido del servicio y su compromiso social, sentimiento de apoyo, de trabajo en equipo, de acabar siendo parte de un equipo.

El propio estudiantado, ante las propuestas de realizar los proyectos de aprendizaje-servicio incorporando la práctica reflexiva, a menudo expresa que además de su desarrollo de forma individual, en algunos momentos es adecuado e incluso de gran valor llevar a cabo análisis reflexivos compartidos con sus propios compañeros. La realización de conversaciones reflexivas sobre aspectos concretos o hechos puntuales les brinda la posibilidad de:

- » Abrir nuevos espacios de aprendizaje mutuo a partir de la discusión con sus compañeros.
- » Sentirse con libertad de expresar y discutir entre iguales las experiencias y aprendizajes que extraen de su participación en los proyectos. En ocasiones conectan con los argumentos de sus compañeros, pero también hay aspectos en los que difieren y se sienten seguros de mostrar sus propios puntos de vista.
- » Aprender de forma críticamente reflexiva, en tanto que se hace de forma conjunta y, por ello, facilita la elaboración de argumentos que pueden ser rebatidos o matizados por otros y que difícilmente se hacen de forma individual, al menos no con el mismo nivel de profundidad.

El estudiantado aprende a desarrollar una práctica reflexiva durante su participación en los proyectos de aprendizaje-servicio, en la medida en que tiene oportunidades de practicarla, de observarla en sus propios compañeros y de observarla y discutirla con su profesorado.

2.2. Los profesionales de las entidades sociales

Las personas referentes de las entidades son agentes clave en la puesta en marcha de la práctica reflexiva en los proyectos de aprendizaje-servicio. Pueden participar y dotar de sentido y valor aspectos vinculados al compromiso social, a la implicación con las personas, a la orientación cívica de las acciones que se realizan y a todos los elementos contextuales que, en ocasiones, pueden pasar desapercibidos.

La propia realidad de la labor de las organizaciones sociales se convierte en el principal elemento formativo para el estudiantado, que participa activamente en el desarrollo de una actividad real, contextualizada y de contacto directo con las personas. Ello posibilita algunos aspectos de la práctica reflexiva:

- » Facilita el contenido sobre el que reflexionar, en situaciones concretas y contando con el apoyo de profesionales expertos en ese ámbito, que pueden orientar y guiar la reflexión sobre ámbitos y elementos en los que adquiere sentido el compromiso social y la implicación en la mejora de las necesidades de la comunidad.
- » Favorece la reflexión conjunta con los propios profesionales y con el profesorado en diversos momentos de la realización del servicio y en momentos de reuniones programadas para la propia práctica reflexiva conjunta.

Por otra parte, también cabe otorgar valor a los aprendizajes, que a la par, pueden realizar las entidades cuando participan de momentos reflexivos conjuntos. En ocasiones, la realización de sesiones reflexivas conjuntas ha facilitado que algunas entidades reconozcan que el estudiantado y las relaciones que mantienen con éste y con el profesorado durante su participación en los proyectos han contribuido a:

- » Estimularlos y animarlos a mejorar aspectos de su funcionamiento y a introducir cambios en las dinámicas de la propia organización.
- » Obtener reconocimiento a su labor por parte del profesorado universitario y entender que los proyectos pueden ser un valor añadido en cuanto que conjuntamente pueden complementar o mejorar los servicios que la entidad ofrece a la comunidad.

- » Facilitar una oportunidad para que las entidades reflexionen acerca de su misión, visión y tarea habitual.

Los profesionales de las entidades son un agente motivador para la práctica reflexiva del estudiantado y la dotan de sentido en tanto que aportan contenido sobre el que reflexionar como es la propia misión de la entidad y su servicio social. De igual manera, la práctica reflexiva compartida con el estudiantado y el profesorado contribuye a la mejora del servicio que ofrece la entidad.

2.3. El profesorado

En tercer y último lugar, resulta fundamental reconocer el papel del propio profesorado en el diseño, implementación y evaluación de los procesos de práctica reflexiva. El profesorado que participa en los proyectos de aprendizaje-servicio lo hace siguiendo motivaciones diversas:

- » La necesidad de dar profundidad y significatividad al aprendizaje del estudiante, dotando a la docencia de un cariz más práctico y de contacto con las necesidades reales de la sociedad.
- » La voluntad de un compromiso cívico y de ofrecer un retorno útil a la sociedad, siempre con la implicación del estudiantado.
- » La intención de mantener una relación más estrecha con las entidades y organizaciones externas a la universidad, que permita una relación recíproca de mejora.

El profesorado universitario actúa como modelo, de manera que muestra como realiza el proceso reflexivo y como éste influye en su labor docente y en su compromiso social.

En este marco, el profesorado es consciente que los proyectos de aprendizaje-servicio permiten una acción cívica y social en favor de la ciudadanía, que contacta con las necesidades reales de la sociedad. Además, permite la implicación del estudiantado en todo el proceso, haciendo que éste se involucre en la sociedad que los rodea y, por lo tanto, favoreciendo su formación ciudadana.

Todos estos aspectos dan sentido a la profesión docente y requieren de una acción reflexionada, es decir, de una práctica reflexiva por parte también del profesorado, que ha de tener ciertas características:

- » Desarrollarse desde una doble vertiente, la de profesor reflexivo que aprende de su experiencia y la de profesor modelo que tiene la intención de evidenciar las formas y estrategias de reflexión a sus estudiantes, con la voluntad de mostrar claves, herramientas y técnicas que les faciliten la reflexión.
- » Ejemplificar momentos de reflexión sobre aspectos vinculados a la profesión, a partir de las actividades realizadas en el proyecto de aprendizaje-servicio.
- » Incorporar en la reflexión el compromiso social que él mismo desarrolla a través de su docencia. Este aspecto se puede vincular también con el desarrollo de la competencia transversal del compromiso ético. Si bien esta competencia se expresa en la formación de los futuros profesionales en el apren-

dizaje de los códigos éticos específicos, no es menos importante la aplicación global a otros aspectos de la vida social.

- » Incorporar la práctica reflexiva intencionada, como estrategia que ayuda a otorgar sentido y a adquirir compromiso en el estudiantado respecto de su contribución social como estudiante y de su propio aprendizaje.

Estas maneras de desarrollar la práctica reflexiva en los proyectos de aprendizaje-servicio constituyen una expresión de la incorporación del compromiso social del profesorado y de los profesionales de las entidades que asumen su responsabilidad en la formación de buenos profesionales ejerciendo una práctica profesional reflexiva, de trabajo en equipo y de facilitación del compromiso del estudiantado en su propio aprendizaje y en su vinculación con la sociedad.

El gráfico que se muestra a continuación resume los agentes y las características de la práctica reflexiva mencionadas hasta el momento.

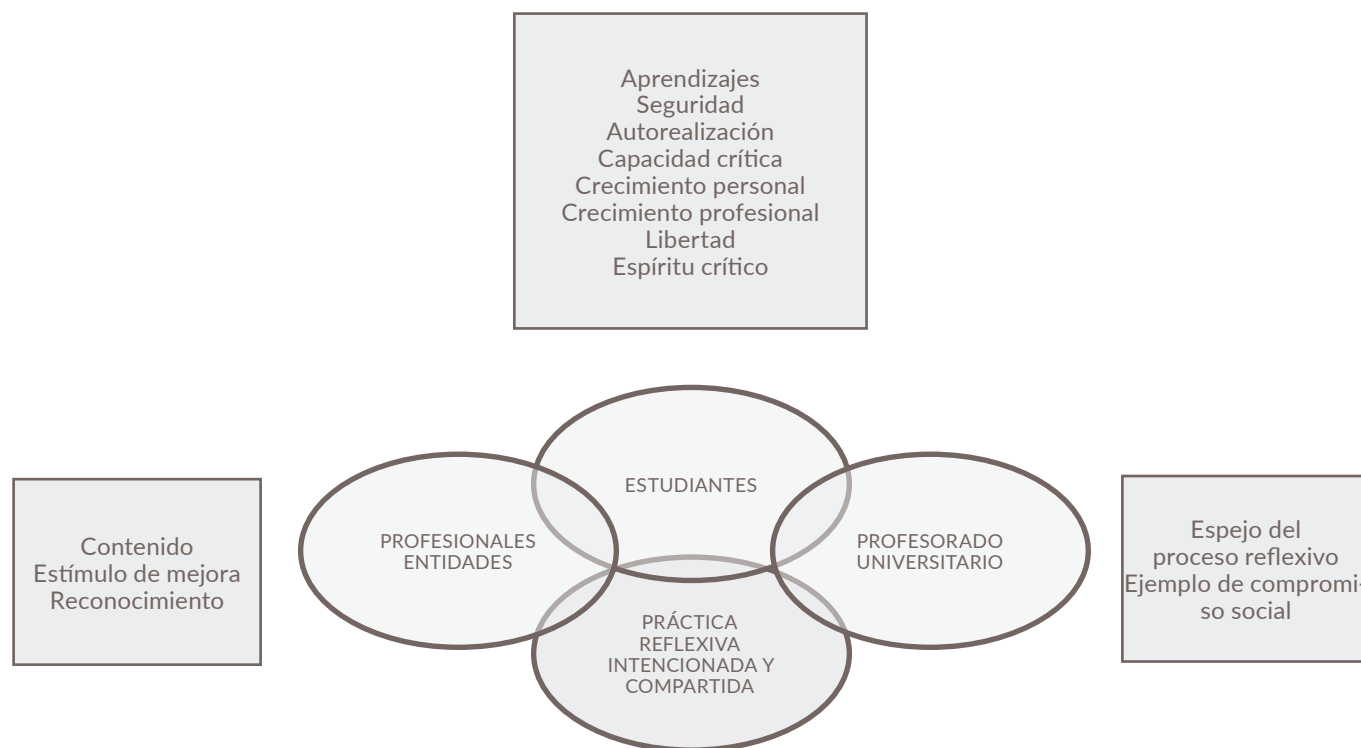


Gráfico 1. Agentes y características de la práctica reflexiva. Fuente: elaboración propia.

3. Algunas claves para acompañar la práctica reflexiva en los proyectos de aprendizaje-servicio desde la docencia universitaria

Acompañar es una de las funciones de la docencia universitaria. El proceso de enseñanza y aprendizaje necesita de un acompañar cercano, flexible, regulado y dialogado. El acompañar implica ajustar la ayuda en el proceso de enseñar para favorecer un aprendizaje que atienda a la diversidad de cada estudiante.

- ¿Cómo acompañar la práctica reflexiva en los proyectos de aprendizaje-servicio?*
- ¿Qué componentes son importantes para que la reflexión multiplique su potencial formativo?*
- ¿Qué estrategias facilitan el acompañamiento de la práctica reflexiva?*

La metodología docente universitaria permite sistematizar la forma como se puede favorecer, impulsar e intensificar el valor formativo de la práctica reflexiva, y por tanto potenciar el desarrollo competencial del estudiante crítico reflexivo comprometido. En esta ocasión, y de forma indiscutible, la metodología docente es desarrollada por los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las experiencias de aprendizaje-servicio -como se ha explicitado anteriormente- y en cada uno de los encuentros formativos la práctica reflexiva acontece de tres formas complementarias (Perrenoud, 2001):

- » *Reflexionar durante la acción*, que comporta la capacidad de interrogarse sobre lo que pasa o pasará, lo que podemos hacer, lo que tenemos que hacer, etc.
- » *Reflexionar sobre la acción* en el recorrido previo y posterior a los momentos de compromiso intenso con la intervención socioeducativa. Aquí lo que se hace es tomar la propia acción como objeto de reflexión, en nuestro caso como contenido de aprendizaje. Es una reflexión fuera del impulso de la acción, y también retrospectiva y prospectiva.
- » *Reflexionar sobre el sistema de acción*, esto es, reflexionar sobre estructuras de acción estables, sobre las cuales tenemos que tomar conciencia para analizarlas e introducir variantes que optimicen la acción.

Estas tres formas complementarias han de impulsar la toma de conciencia sobre el proceso formativo para amplificar el desarrollo competencial. El sentido del perfil formativo que se brinda desde la intensificación de la práctica reflexiva en las experiencias de aprendizaje-servicio no es un hilo más del tejido de la identidad profesional, sino que es el hilo que fortalece el desarrollo competencial del estudiante comprometido.

El acompañar del docente universitario y del profesional de la entidad social ha de incidir en el reconocimiento de las competencias, y el desarrollo personal permite identificarse con una forma de ser profesional. La relación con los otros acompaña el proceso de identificación y singularización. Es fundamental fomentar los procesos de introspección del “yo/nosotros” desde la autorreflexión de aquello que se somete a

cuestionamiento, para pasar a participar en un foro público de carácter deliberativo donde se facilitará la generación de un sentir y/o disentir colectivo.

Construimos nuestra historia tomando parte de manera activa y comprometida y desde ahí exploramos un posicionamiento que va reconstruyendo nuestra forma de ser, estar y sentir.

El docente potenciará que este dinamismo esté permanentemente activo y se alimente desde el cuestionamiento del “yo/nosotros” ante el mundo de valores que pone al estudiante en confrontación y con una actitud de cuestionamiento hacia aquello que sustenta lo que creemos ser. De alguna forma, la docencia fomentará que el estudiante entre en diferentes tareas donde reflexionar alrededor de la práctica profesional, de qué profesional es y quiere llegar a ser y cómo decide estar en el mundo profesional. A la vez, potenciará la competencia de la reflexividad como herramienta profesional que configurará sus saberes, su saber hacer, ser y estar.

En este sentido, Eylar (2001) propone un mapa de diferentes actividades para distintos momentos y tipos de reflexión:

	Actividades antes del servicio	Actividades durante el servicio	Actividades después del servicio
Reflexión individual	Escrito sobre uno mismo	Diario estructurado	Ensayo reflexivo
Reflexión con los compañeros	Exploración de los miedos y esperanzas	Grupo de discusión	Presentación en grupo en forma de collage, póster o video
Reflexión con los socios comunitarios	Planificación con la comunidad de estrategias de actuación	Lecciones aprendidas	Presentaciones a los grupos comunitarios

Tabla 1. Mapa de la reflexión en el aprendizaje-servicio. Fuente: Eylar, 2001.

Las actividades basadas en procesos reflexivos son particularmente relevantes al permitir la creación de nuevos conocimientos, la comprensión de problemas y el desarrollo de la organización de las experiencias. Deeley (2016) añade que la mayoría de modelos reflexivos combinan los elementos descriptivos con la reflexión crítica, lo que permite dotar de sentido a la práctica realizada.

En el hacer docente del acompañar se han de potenciar las siguientes claves (Morín, Esparza, Escofet, Novella y Rubio, 2019):

» *Fomentar la comunicación, la cercanía y el reconocimiento.*

La comunicación es fundamental, no solo desde la disposición de escucha con su correspondiente respuesta ajustada, sino también desde el dominio de los códigos comunicativos que facilitan la construcción del sentido que tiene la práctica reflexiva y la representación del proceso en que se dará a lo largo de la experiencia. En la comunicación se vincula lo relacional, lo emocional y lo afectivo.

- » Favorecer la organización del conocimiento mediante estrategias metacognitivas e instrumentos narrativos.

La reflexión permite buscar permanentemente el sentido de aquello que experimentamos desde el análisis y la interpretación de los elementos que inciden en la experiencia y que facilitan su optimización. Para ello, resulta fundamental aportar herramientas que apoyen la reflexión y faciliten la construcción de relatos reflexivos, tanto a nivel individual como colectivo. Las herramientas facilitadoras que favorecen la práctica reflexiva son aquellas que permiten emerger en el proceso de aprendizaje contenidos centrales que desde una vivencia personal y colectiva son construidos e interiorizados en el hacer profesional y en el hacer reflexivo.

- » Amplificar los encuentros deliberativos donde colaborar reflexivamente.

La práctica deliberativa y reflexiva es una oportunidad para hacer emerger las ideas fuerza que construye el grupo y que se sustentan desde la experiencia y el planteamiento conceptual, el desarrollo práctico y las implicaciones éticas que invaden al contexto y la praxis profesional. Por ello, resulta fundamental que el docente acompañe al grupo para mantener una deliberación constructiva basada en argumentos fundamentados en la teoría y la práctica, y guiada por la voluntad de entenderse con las otras personas implicadas en el intercambio de saberes que buscan la construcción colectiva.

- » Revisar el desarrollo competencial para definir el profesional reflexivo.

La relación con los otros, con el entorno y con la propia experiencia acompaña este proceso de identificación y singularización. El aprendizaje-servicio ha de permitir al estudiante actuar en su entorno cercano, para que reconozca que su progresión competencial es el resultado de la agencia e interiorización de los conocimientos teórico-prácticos en este sentido. Para ello, el profesorado debe potenciar que este dinamismo esté permanentemente activo, fomentando que el estudiantado entre en un ejercicio de cuestionamiento de qué profesional es y quiere llegar a ser, y con ello, cómo decide estar en el mundo profesional para el que se está preparando.

Estas claves entran en acción de forma transversal e integrada en diferentes estrategias docentes centrales en la reflexividad y tienen asociadas prácticas concretas, como el diario reflexivo como instrumento narrativo y estrategia metacognitiva y la tutoría individualizada como encuentro deliberativo que potencia la revisión del proceso reflexivo y el desarrollo competencial. A continuación, en los siguientes puntos, vamos a profundizar en ellas.

4. El diario reflexivo, una herramienta al servicio de la práctica reflexiva

Bringle y Hatcher (1999) señalan que las actividades basadas en procesos de escritura son particularmente relevantes al permitir la creación de nuevo conocimiento, la comprensión de problemas y el desarrollo de la organización de las experiencias. Deeley (2016) añade que la mayoría de modelos reflexivos combinan los elementos descriptivos con la reflexión crítica, lo que permite dotar de sentido a la práctica realizada. Los diarios son, por ello, una de las herramientas más usadas en los proyectos de aprendizaje-servicio, tomando diferentes modelos y mediados por distintas actividades.

¿Cómo realizar un diario para promover la práctica en el aprendizaje-servicio?

Bringle y Hatcher (1999) señalan los siguientes formatos:

- » *Diarios personales* en que los estudiantes escriben periódicamente de manera libre sobre su experiencia. Muchas veces, los diarios se basan en la búsqueda de relaciones entre las experiencias desarrolladas y la respuesta a preguntas centradas en el desarrollo personal, las conexiones académicas y las recomendaciones para la acción futura.
- » *Incidentes críticos* enfocados al análisis de un acontecimiento significativo ocurrido durante la experiencia de aprendizaje-servicio. Se empieza por la descripción del incidente para proponer posteriormente otras posibles acciones y analizar los puntos fuertes y débiles de todas ellas.
- » *Dilemas éticos* dirigidos a analizar una situación, explorar la toma de decisiones y los valores asociados. Para ello debe realizarse una descripción del contexto, los individuos involucrados y la situación que creó el dilema ético, para analizar finalmente las decisiones tomadas.

Los mismos autores relatan diferentes actividades o propuestas de trabajo que pueden complementar los diarios entendidos como espacios abiertos para la reflexión. Entre ellas nos parecen especialmente sugerentes las siguientes:

- » *Diario dialogado*. Los estudiantes envían páginas sueltas de su diario de manera periódica al profesor, para que lo lea y comente. Ello permite proporcionar una retroalimentación continua y nuevas preguntas para desarrollar la reflexión.
- » *Diario subrayado*. Los estudiantes marcan secciones del diario que se relacionan directamente con conceptos analizados. De esta manera el profesor puede guiar la reflexión sobre la experiencia del estudiante a la luz del contenido del curso.
- » *Diario de frases clave*. Los estudiantes parten de un listado de palabras y frases clave (facilitado por el profesor o elaborado por ellos mismos) y deben integrarlo en sus entradas de diario. Ello permite relacionar la experiencia de servicio con el contenido del curso. De manera parecida, se puede realizar con citas académicas.

- » *Diario de doble entrada.* Los estudiantes deben escribir una entrada al diario cada semana, describiendo sus pensamientos y reacciones personales a la experiencia de servicio en la página izquierda y los temas clave de la asignatura en la página derecha de la revista. La tarea por realizar es relacionar con flechas las relaciones entre sus experiencias personales y el contenido del curso.
- » *Diario de tres partes:* El diario debe tener dividida cada página en tercios. En la sección superior, se describe algún aspecto de la experiencia de servicio, en el centro de la página se pide que los estudiantes analicen cómo se relaciona el contenido del curso con la experiencia de servicio. Por último, el tercio inferior debe servir para comentar cómo la experiencia y el contenido del curso pueden aplicarse a la vida personal o profesional del estudiante.
- » *Lluvia de ideas.* Esta actividad debe tener lugar al inicio del servicio. Los estudiantes deben anotar en tarjetas todos los sentimientos que tuvieron en relación a la actividad de aprendizaje-servicio antes de empezar, después del primer día de servicio y en tercer lugar en el momento presente. Es importante anotar tantos pensamientos como sea posible (uno por cada tarjeta). Una vez escritas las tarjetas, se pide al estudiantado que relacione sus palabras con tres sentimientos (alegría, tristeza, indiferencia) y se realiza una puesta en común grupal de todo ello.
- » *Expresiones artísticas.* Se basa en el uso de poesía, arte visual, música o juegos para que el estudiante explique sus sentimientos hacia el proyecto de aprendizaje-servicio.

La Oficina de Aprendizaje-Servicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (<https://www.ub.edu/portal/web/educacio/aps>) usa el diario como instrumento reflexivo y concreta las actividades en diferentes momentos siguiendo el mapa de reflexión de Eylar (2001) anteriormente presentado (ver tabla 1).

Ello se debe a que una experiencia vivida, por sí misma, por muy estimulante que sea, puede quedar desvirtuada si no va acompañada de espacios y momentos que permitan superar el componente emocional y avanzar en los aprendizajes posibles (Zabalza, 2011). En este sentido es importante destacar el valor de la reflexión sistemática como un proceso organizado mediante el cual se consideran las dificultades que plantea la experiencia con el objetivo de realizar nuevos aprendizajes (Páez y Puig, 2013). El gráfico siguiente concreta herramientas y momentos del proceso reflexivo de la Oficina de Aprendizaje-Servicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (Escofet y Rubio, 2017):



Gráfico 2. Herramientas y momentos reflexivos. Fuente: Oficina de Aprendizaje-Servicio de la Facultad de Educación.

El diario es una herramienta formativa personal que los estudiantes elaboran de manera individual, partiendo de un guion y unas premisas compartidas que concretan de manera práctica la propuesta de Kolb (1984): 1) identificar lo que se aprende, tanto los aprendizajes nuevos como los previos que a partir de la experiencia se han ido reforzando; 2) valorar estos aprendizajes y prever su transferencia; 3) autoevaluarse sobre lo que se ha hecho y las expectativas que se tenían al empezar y cuando ha terminado el proyecto; y 4) corregir y readaptar el proyecto encontrando soluciones a los problemas e imprevistos que han ido surgiendo.

Garantizar que los estudiantes realicen estas diferentes tareas y transiten por los diferentes niveles de reflexión será el objetivo fundamental de la tutorización y acompañamiento a lo largo de lo que dura el proyecto de aprendizaje-servicio.

El diario reflexivo es un documento vivo y tutorizado que el estudiante desarrolla a lo largo del tiempo que dura el proyecto de aprendizaje-servicio. Su objetivo es que cada estudiante pueda ir reconstruyendo su experiencia y, más allá de describirla, reflexionar sobre lo que le va pasando, aquello que va sintiendo y los aprendizajes que va construyendo.

Para conseguirlo y con la finalidad de orientar y potenciar las reflexiones de los estudiantes a lo largo del proyecto de aprendizaje-servicio, al inicio del proyecto se propone un índice y una serie de ejercicios reflexivos sobre ejes clave en la formación de un futuro profesional de la intervención socioeducativa. La voluntad es poder superar la visión meramente descriptiva de la experiencia que están viviendo para poder profundizar en ella. Es por esto que es imprescindible diferenciar la parte del diario con una breve descripción o relato del día a día, de otros momentos y espacios para explorar los aprendizajes derivados de la participación en el proyecto³.

1. Quién soy
 - » Trayectoria personal y académica
 - » Expectativas en relación con el aprendizaje-servicio

2. Dónde hago el servicio
 - » Entorno
 - » Centro
 - » Grupo / Destinatario
 - » Personas

³ Esta propuesta es el resultado del trabajo de los diferentes equipos que han formado parte de la Oficina de Aprendizaje-Servicio.

3. Los primeros días. Retos y soluciones

4. Documentos reflexivos

- » *Descripción en positivo*: descripción de una de las personas participantes en la experiencia de aprendizaje-servicio desde una perspectiva positiva. Para ello se pide al estudiante que piense y enumere las tres virtudes principales de dicha persona y las describa en detalle. Además, debe explicar en qué momentos se han identificado estas virtudes. Posteriormente se le pide que reflexione sobre las posibilidades de mejora y de crecimiento, así como el análisis y propuestas de acciones y actividades que le podrían ayudar a ello.
- » *Relación educativa*: explicación de todo aquello realizado para el establecimiento de una relación positiva y la construcción de un vínculo afectivo con los participantes en la experiencia de aprendizaje-servicio. Además, se le pide que describa y reflexione sobre todo aquello realizado para establecer una relación educativa, así como sobre las actitudes y reacciones de los educandos y también que realice una proyección de futuro sobre dicha relación.
- » *Incidente crítico*: descripción de algún momento de duda y/o dificultad al que el estudiante se ha enfrentado a lo largo del proyecto de aprendizaje-servicio. También se motiva la reflexión sobre los sentimientos y sensaciones vividas y sobre cómo la búsqueda de soluciones a estas situaciones problemáticas puede servir para actuar con más seguridad en otros momentos y otras situaciones, tanto a nivel personal como profesional.
- » *Despedidas*: relato de los momentos y acciones realizadas para el cierre de la experiencia de aprendizaje-servicio con los educandos y con los miembros de la entidad en que se ha realizado el servicio. Así, por ejemplo, se pide identificar las 10 ideas o reflexiones finales clave sobre el proyecto realizado o también incluir una imagen significativa de la experiencia, explicando lo que se quiere transmitir con ella y su significado en relación con el proyecto de aprendizaje-servicio realizado.

5. Aprendizajes a nivel personal y profesional

6. Anexo: dietario elaborado durante las sesiones en cada centro

El diario es un documento vivo y tutorizado a lo largo de todo el proceso. Las tutorías y el papel del tutor acompañando todo el proceso de reflexión es clave para diseñar oportunidades diversas y ricas de reflexión y ayudar a alcanzar las metas establecidas, propiciar la apertura de espacios de análisis y síntesis a la luz de los objetivos y apoyar emocionalmente a los estudiantes. Todo ello mediante la escucha activa, el cuestionamiento crítico de todo aquello que se va realizando y la propiciación de espacios de silencio para hacer pensar.

El propósito final del proceso que hasta aquí se ha presentado es propiciar que cada estudiante además de analizar la situación vivida focalizando en diferentes aspectos, consiga también avanzar a lo largo de tres niveles de reflexión, desde la descripción de la práctica, pasando por el análisis, la descripción reflexiva de la situación vivida y, finalmente, llegar a la proyección de la experiencia.

Identificar y tener en cuenta estos diferentes niveles puede ser una manera de valorar y evaluar la tarea reflexiva del estudiante, así como también acompañarlo para su optimización. Velar porque los estudiantes lleven a cabo todo el proceso reflexivo, con las diferentes aproximaciones propuestas es una manera de trabajar por la calidad de la experiencia de aprendizaje-servicio.

Bibliografía

- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Bingle, R. G. y Hatcher, J. A. (1999). Reflection in Service Learning: Making Meaning of Experience. *Educational Horizons*, 179-185.
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1967) *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Domingo, À. y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Escofet, A. y Rubio, L. (2017). El valor de la reflexión en el aprendizaje-servicio. En L. Rubio y A. Escofet (coords). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Escofet, A. y Rubio, L. (2018). Las tutorías en el aprendizaje-servicio: dotar de sentido las experiencias de servicio. En J. Gustems (ed.) (2018). *Retos de la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de los maestros*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Eyler, J. (2001). Creating your Reflection Map. *New Directions for Higher Education*, 114, 35-43.
- Eyler, J., Giles, D. y Schmiede, A. (1996). *A Practitioner's Guide to Reflection in Service-Learning: Student Voices and Reflection*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF Éditeur.
- Morín, V.; Esparza, M.; Escofet, A.; Novella, A. y Rubio, L. (2019). Acción con reflexión. Aprender el compromiso social a través de las experiencias de Aprendizaje-Servicio. En A. Martínez Odría y P. Carrascosa (Coords.). *Educación en el compromiso social. Los proyectos de Aprendizaje-Servicio en la formación universitaria*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Oser, F. K. y Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching. A Richardson, V. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA (1031-1065).
- Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 13-32.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Barcelona: Octaedro.

Rodríguez, E. F. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional del saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (3), 39-57.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass.

Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.