



Trabajo de Fin de Máster: Anejo

Título: "Herramientas para potenciar el impacto de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los Ciclos Formativos de Grado Medio"

Apellidos: Kobeaga Pi
Nombre: Paula Adhara
Titulación: Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Especialidad: Tecnologías Industriales

Director/a: Òscar Farrerons
Fecha de lectura: 17/06/20

ÍNDICE

1. EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS

1.1. Proyectos ApS aplicados en CFGB.....	01
1.2. Proyectos ApS aplicados en CFGM.....	02

2. ENTREVISTA

Entrevista a Roser Batlle.....	04
--------------------------------	----

3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE PROYECTOS ApS DEL GREM.....	10
---	----

1. EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS'

1.1. Proyectos ApS aplicados en Ciclos Formativos de Grado Básico

1.1.1. BICIS SOLIDARIAS. Comunidad Valenciana

_Agentes: El Colegio San José Artesano-Salesianos Elche, la Fundación Pascual Ros Aguilar y Art Mustang, la ONG Kasumai Elche, Cáritas Elche, Cruz Roja de Alicante, Casa Mamá Margarita (Salesianos Elche) y Bicicletas Galo (Elche).

_Objetivo: Restaurar y/o reparar bicicletas para donar a diferentes colectivos o particulares con escasos recursos económicos que las puedan necesitar para mejorar su calidad de vida.

_Acciones: Campaña de recogida de bicicletas a través de cartelería, redes sociales y boca a boca. Restauración o reparación de las bicicletas y entrega a colectivos vulnerables.

_Alumnado implicado: Alumnado de 1ero de Formación Profesional Básica de Mantenimiento de Vehículos (16-18 años)

_Competencias curriculares trabajadas:

- Habilidades específicas propias del programa formativo
-

_Competencias personales/sociales trabajadas:

- Conocimiento de la realidad social y cultural de Elche
- Conocimiento de otras realidades en entornos menos favorecidos
- Habilidades sociales
- Convivencia
- Adquisición de valores

1.1.2. LUCES Y..ACCIÓN! Comunidad de Madrid

_Agentes: La Fundación Tomillo (Madrid) con Iberdrola, asociaciones vecinales del distrito de Usera de Madrid y la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas y Energía de la Universidad Politécnica de Madrid.

_Objetivo: Reducir la pobreza energética de familias vulnerables.

_Acciones: Revisiones eléctricas y asesoramiento sobre eficiencia energética en viviendas de familias con bajos recursos. Sensibilización sobre el cuidado del medioambiente en el hogar.

_Alumnado implicado: Alumnado de Formación Profesional Básica de Electricidad (16-18 años)

_Competencias curriculares trabajadas:

- Aplicación de conocimientos y destrezas sobre instalaciones eléctricas
- Comunicación básica con clientes

_Competencias personales/sociales trabajadas:

- Competencias para la participación ciudadana y el compromiso social
- Organización
- Trabajo en equipo
- Responsabilidad

¹ Battle R., Cuñado M.ª J., Escoda E. , García A., Martín D., Prats D. (2019) "100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social". Red Española de Aprendizaje-Servicio. Editorial Santillana C.P.: 102342

1.2. Proyectos ApS aplicados en Ciclos Formativos de Grado Medio

1.2.1. BIABANCA ÉTICA. Catalunya

_Agentes: El Institut Miquel Biada de Mataró (Barcelona) con la asociación Oikocredit Catalunya, la Xarxa d'Economia Solidària, el Ateneu Cooperatiu del Maresme, la asociación FETS (Finançament Ètic i Solidari), la Fundació Jaume Bofill y escuelas de Primaria del Programa CuEmE (Cultura Emprendedora en la Escuela).

_Objetivo: Difundir la banca ética como alternativa a la banca tradicional a alumnado o entidades sociales de la localidad.

_Acciones: Campaña de sensibilización y servicio de asesoramiento financiero simulado para los proyectos de emprendimiento ideados por el propio alumnado.

_Alumnado implicado: Alumnado de ESO y de Formación Profesional de Grado Medio de Gestión Administrativa (16-18 años)

_Competencias curriculares trabajadas:

-Conocimientos técnicos específicos sobre administración y finanzas éticas

_Competencias personales/sociales trabajadas:

-Implicación social

-Valores y competencias éticas para el trabajo

-Desarrollo sostenible

-Análisis crítico de la realidad

-Resolución de problemas

-Competencia comunicativa

-Trabajo en equipo

-Transformación social

1.2.2. BAT HOUSE. Comunidad Valenciana (Proyecto interdisciplinar e intercentros)

_Agentes: EE Profesor Sebastián Burgos, CIPFP Ciudad del Aprendiz

_Objetivo: creación de casas refugio para murciélagos a instalar en parques y jardines, como forma de luchar contra las plagas de mosquitos evitando fumar y utilizar productos químicos.

_Acciones: diseño y construcción de casas refugio para murciélagos

_Alumnado implicado: Alumnado de Formación Profesional de Grado Medio de Instalación y Amueblamiento y de Grado Medio de Artes gráficas, alumnado del Centro de Educación Especial, alumnado de los Programas de Transición a la Vida Adulta y del Programa Formativo de Cualificación Básica.

_Competencias curriculares trabajadas:

-Adquisición de competencias profesionales de cada ciclo

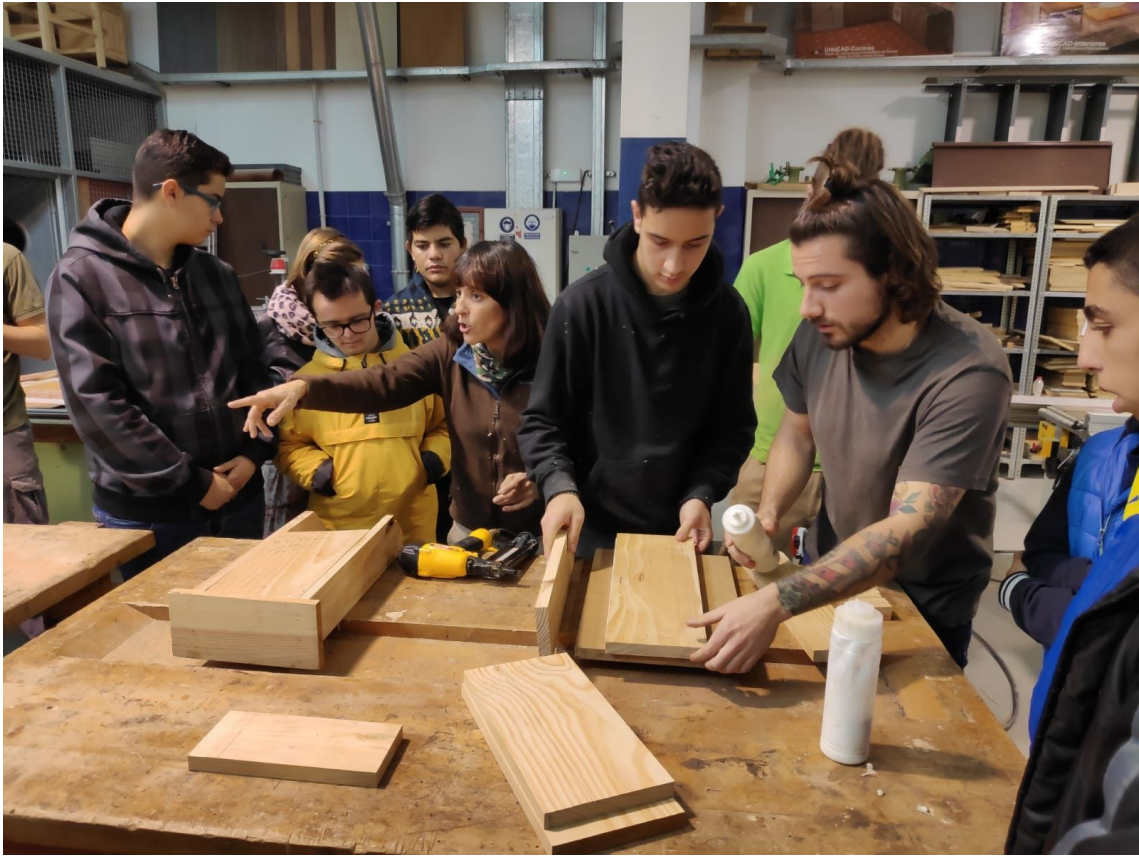
_Competencias personales/sociales trabajadas:

-Cooperación

-Sensibilización por el medio ambiente

-Respeto

-Atención a la diversidad



Fotografía extraída del blog:

<http://cifpciudaddelearning.edu.gva.es/blog/proyecto-de-aprendizaje-servicio-bat-house/>

02. ENTREVISTA A ROSER BATLLE

Roser Batlle es pedagoga y emprendedora social, especializada en aprendizaje-servicio y comunicación en público. Forma parte de la Junta Directiva de la Red Española de Aprendizaje-Servicio; del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio de Cataluña; de la Fundación Zerbikas del País Vasco y de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio. Estuvo colaborado durante cuatro años como profesora en ESADE y actualmente colabora con la consultoría social Inpacte. Administra su blog personal².

Gracias Roser por concederme esta entrevista. Me será de gran ayuda ya que hay aspectos del diseño de la parte propositiva del TFM que me gustaría validar (aunque fuera indirectamente) por parte de alguien con tanta experiencia en el tema como tú.

- **Eres miembro del Centre Promotor d'ApS en Cataluña y de la Fundación Zerbikas en el País Vasco (entre otras) y fundadora de la Red Española de ApS. Llevas la mayor parte de tu vida profesional dedicada al ámbito educativo, y los últimos años en concreto los has enfocado a la investigación y puesta en práctica de la metodología ApS.**

¿Recuerdas alguna dificultad significativa que te hayas encontrado a la hora de llevar a cabo un proyecto ApS con adolescentes en un centro educativo?

Dificultades hay muchas, como en todos los proyectos, donde existen unas tareas que se tienen que hacer y unos resultados a obtener. Además, en un proyecto de ApS se trabaja con la comunidad, no de puertas para adentro, lo cual complejiza la cosa.

Durante un proyecto de Aprendizaje-Servicio hay varias cosas que pueden salir mal. No especialmente significativas, sino que forman parte de la normalidad, pero hay que saber detectarlas para ponerles remedio.

Una dificultad que puede haber (no específica de adolescentes) es que el partenariado entre la escuela y la entidad social no funcione, que no haya habido suficiente trabajo previo con la entidad social para garantizar que ese proyecto salga adelante. Ello puede derivar en que en la primera dificultad peligre el proyecto porque no había suficiente sintonía en el inicio. Hacer un proyecto con una entidad es como casarse.. si vas a ciegas con ella, te arriesgas a que no funcione.

Otro hándicap podría ser que el claustro de profesores o el equipo directivo no apoye suficientemente el proyecto, ya que el proyecto también tiene que tener prestigio dentro del centro, no sólo con las chicas y chicos.

Otro problema puede venir derivado de haber hecho un diagnóstico erróneo. Hay que sintonizar mucho con las necesidades reales de la comunidad y las alianzas para que el proyecto tenga sentido.

- **Durante este tipo de proyectos se tratan valores como la cooperación, la convivencia, la empatía..etc. Como bien comentas en un artículo, cuando los alumnos realizan un proyecto ApS se sienten motivados al demostrar la utilidad práctica de lo que aprenden para afrontar necesidades reales, hecho que también favorece a que se sientan reconocidos y valorados.**

Otro punto importante que mencionas es que, llevando a cabo este tipo de proyectos, los adolescentes dejan de poner el foco en sus historias personales para ponerlo en el exterior y contribuir a hacer frente a necesidades de una comunidad.

² Descripción extraída literalmente del blog "EducAcción"

Estos factores parecen todavía más relevantes en contextos específicos como podrían ser los adolescentes de los Ciclos Formativos, que llegan al centro habiendo vivido, en muchas ocasiones, el fracaso escolar en la ESO y pueden no haber realizado una buena transición hacia el bachillerato, con la consecuente autoconcepción bajo que ello representa.

Durante 4 años estuviste colaborando con la escuela Esade, en una asignatura impartida con metodología ApS y posteriormente con la Facultad de Derecho de la misma universidad.

¿Qué diferencias has notado entre realizar un ApS en ámbito universitario o realizarlo en un Ciclo Formativo con adolescentes (o ESO)?

No puedo generalizar, porque la experiencia que estuve coordinando en la facultad de ESADE fue una experiencia muy particular. Fue una experiencia muy positiva, y continúa haciéndose después de varios años, pero no es trasladable. El contexto universitario no es mi especialidad, tengo más rodaje en trabajo con adolescentes.

Sin embargo, decir que sí que hay muchos rasgos diferenciadores entre realizar un proyecto en una Formación Profesional o en una Universidad. Uno de los factores que te diría que más condiciona es el entorno. No es lo mismo el entorno entidad social/entidad de barrio que el universitario, y las instituciones con las que se trabaja son muy diferentes.

- **Buscando meta-análisis sobre el impacto académico, personal y social de proyectos ApS me he fijado que existen muchos sobre estudiantes de secundaria y no tantos sobre estudiantes de Ciclos Formativos. ¿Hay menos experiencias en CCFF, o se debe a otro factor?**

Testimonios y experiencias de proyectos ApS en Ciclos Formativos hay muchísimas [*me remite a un apartado de su blog personal*], pero sobre estudios de su impacto desconozco. Hay algunas investigaciones autoreferenciadas de algunos centros, pero en base a sus experiencias concretas, sin comparativas con otras experiencias.

De meta-análisis creo que hay poco material sobre el tema (...). [*Me proporciona un par de contactos a los que puedo escribir por si me pueden ayudar, y dos libros de la autora María Jesús Martín*].

- **Como mencionas en algunos artículos, el ApS no solo es una metodología educativa, también es una herramienta de desarrollo comunitario. Por ello, el centro educativo debe colaborar activamente con los actores sociales de la comunidad, cambiando una cultura de trabajo aislado por una cultura de trabajo colectivo en red.**

¿Crees que es condición indispensable que la comunidad con la que se trabaja tenga una mínima cohesión y organización a la hora de trabajar con ella?

Eso depende de en qué territorio estás, porque podría pasar que en un territorio concreto no haya tejido social. Aquí, por ejemplo, no habría ese problema, porque existe un minifundismo de asociaciones y entidades trabajando muchísimos temas.

Entonces, respondiendo a la pregunta: si te encontraras en Horta, en Sants o en Hospitalet, por ejemplo, sí sería indispensable que la comunidad con la que se trabaja tuviera una mínima organización y cohesión. Pero si estás en Sort o Lliçona, por ejemplo, que no sé si existe una sociedad civil organizada, tendrían que ser los estudiantes quienes encabezaran un hipotético ApS.

En el caso de que estuviéramos en un territorio con cierto tejido social organizado, en el que hubiera por ejemplo una Asociación de Vecinos, una de ayuda mutua, defensa forestal.. etc. habría que contar con ellas, sería muy grave no contar con estas fuerzas vivas.

- **Durante el proceso de un proyecto ApS siempre está el riesgo de que la comunidad con la que se trabaja asuma el rol de “objeto de políticas sociales”, teniendo el educador y alumnos más el de “sujetos políticos”. Ello podría derivar fácilmente a proyectos más parecidos a un**

voluntariado, hecho que no revierte en un cambio de las estructuras de poder ni es transformador (bajo mi punto de vista).

¿Qué aspectos consideras relevantes para evitar dinámicas asistencialistas con la comunidad con la que se lleva a cabo un proyecto ApS?

Yo creo que una clave, que se ha hecho en varios proyectos, es desvelar a los agentes sociales externos a una comunidad educativa el potencial que tienen los proyectos de ApS. “Yo, entidad social, ¿qué gano si me involucro en un proyecto de Aprendizaje-Servicio?” Esta pregunta se tiene que poder responder.

El municipio de Sabadell, por ejemplo, ha impulsado jornadas convocando a entidades sociales del territorio y les ha explicado ejemplos de buenas prácticas.

En Catalunya, es obligatorio en tercero y cuarto de ESO que sea obligatorio desarrollar proyectos de ApS. El Consorci d’Ensenyament ha impulsado cursos de ApS de cinco sesiones de 2.5 h cada sesión, en las que los participantes están mezclados (docentes + entidades sociales) con la idea de que a final de curso se hagan parejas (maridajes), vinculando entidades sociales con centros educativos.

- **Antes has mencionado que una de las dificultades con las que te puedes encontrar a la hora de plantear un ApS es la de basarse en un diagnóstico erróneo. Ese es un aspecto que me preocupa bastante y trato en este TFM. ¿El hecho de realizar un mal diagnóstico podría hacer que la comunidad se desanime y que peligre su implicación en el proyecto y la sostenibilidad de éste a futuro?**

Bueno, te diría que he visto más casos donde ha peligrado el proyecto a causa de lo contrario.

El hecho de dedicarle mucho tiempo al trabajo de campo previo para detectar una necesidad puede derivar en que vaya pasando el tiempo, se acaben los plazos escolares y el proyecto quede sin finalizar. Esto en proyectos de secundaria ha pasado mucho. Se le dedican muchas horas al trabajo de campo y luego no queda tiempo para realizar correctamente el servicio.

Como conclusión, diría que hay que dedicarle rigor pero teniendo en cuenta que se juega con los tiempos escolares.

- **¿Se puede realizar un diagnóstico representativo y fiable teniendo tan poco tiempo?**

Si tú quieres que tus estudiantes hagan el diagnóstico desde cero, te lo estás poniendo muy difícil.

Por ejemplo, imagina que te contacta una entidad que trabaja con personas sin techo y te habla de un problema concreto que tienen estas personas, y que cree que desde el centro educativo se le puede ayudar. En este caso, ya se contaría con ese trabajo previo de diagnóstico, que ya está hecho y es real. Tú podrías, como docente, profundizar en un diagnóstico, pero en un diagnóstico que ya esté hecho, y proponer y planificar las acciones.

Pero si tú propones entrevistas, etc. para saber qué problemas hay en el barrio, eso será de utilidad seguro, pero se te irán las horas, y hay que ser pragmática. Que una necesidad social se plantee desde una entidad social es una garantía de que esa necesidad es real.

Y sí, la detección de esta necesidad es la parte más importante de un proyecto, pero personalmente, me parece secundario que el diagnóstico lo hagan los estudiantes.

- **En el caso de no tener una sociedad civil organizada en el territorio, ¿crees que se podría plantear que la elaboración del diagnóstico fuera el propio proyecto ApS? ¿Y proponer un ApS que durara varios cursos, por ejemplo?**

Por proponer, se podría hacer de todo. Pero si me das a escoger, y sobretodo en el ámbito que estás tratando de Ciclo Medio de Formación Profesional, te diría que es demasiado arriesgado trabajar en varios cursos.

Por pequeño que sea el pueblo donde se vive, aunque parezca que no hay tejido asociativo, algo siempre hay. Habrá un área de Servicios Sociales que te puede decir qué problemas se han detectado en el territorio, por ejemplo. Por muy pequeño que sea el pueblo, siempre tiene que haber esa figura, podría ser un concejal desempeñando la tarea de servicios sociales, incluso.

- **Me preguntaba más bien sobre la potencialidad de la elaboración del diagnóstico como mecanismo para generar comunidad, para conformar un grupo motor que después pudiera implicarse en un hipotético ApS.**

Eso sí, totalmente de acuerdo con eso. Pero cada cosa tiene su nombre. Un proceso de elaboración de diagnóstico no es Aprendizaje-Servicio, es solo Aprendizaje.

Es frecuente que en algunos centros educativos se les llame ApS a algunas acciones (estupendas, por otro lado) pero que no lo son. Que un trabajo de campo trate un tema social no lo convierte automáticamente en un proyecto de Aprendizaje-Servicio.

Algunos ejemplos de proyectos con temática social que no son ApS podrían ser: el trato de las personas mayores como testimonios, encuestas a los ciudadanos, difusión de la escuela en el entorno, colaboraciones solidarias, visitas a las entidades sociales del entorno, debates sobre temas sociales, investigaciones sobre temas sociales...

A menos que te contacte (por ejemplo) la Fundación de Secretariado Gitano y te dijera que quieren hacer un trabajo de campaña para evitar que las niñas no abandonen prematuramente la escuela. Si te dijeran, por ejemplo: *"Nos iría muy bien tener un estudio de la percepción que tiene este barrio de la etnia gitana. ¿Nos podríais hacer vosotros esta encuesta?"* Aquí habría una demanda directa y clara. Habrá un delivery, una entrega concreta... En este caso sí estaríamos hablando de un proyecto de Aprendizaje-Servicio.

- **Clayton habla de tres "escalas de evaluación" para la relación transformacional:**

(a) relaciones de explotación: tan unilaterales que, intencionalmente o no, tienen beneficios y/o daños para al menos una de las partes implicadas.

(b) relaciones transaccionales o instrumentales: para el intercambio a corto plazo.

(c) relaciones transformacionales: de compromisos profundos y sostenibles.

¿Crees que se pueden llegar a obtener relaciones transformacionales comunidad-alumnado en una corta temporalización? Si es que sí, ¿qué factores crees relevantes para conseguirlo?

Depende de lo que tú quieras transformar. Si la transformación es nivel campaña contra la xenofobia que montan los alumnos, ¿tú pondrías la mano en el fuego de que, una vez acabada la campaña, se haya combatido la xenofobia en el barrio?

Hay que ser prácticos, y sobretodo, honrados. Un proyecto ApS no es la virgen de Lourdes ni lo pretende ser.

- **No me refería tanto a un plano estructural sino a que lo transformacional pueda venir de la pequeña escala, en el plano relacional, por ejemplo.**

Eso sí. Lo que me parece que es una transformación profunda no lo diría tanto del impacto del servicio, que es más limitado, sino de la relación entre comunidad y alumnado. Hay una escuela pública en Horta que con la Fundación “Els Tres Turons” ha llegado a un nivel de entendimiento y colaboración que es muy transformador en sí mismo. Lo que realmente transforma la escuela con todo esto es el mismo concepto de escuela.

El potencial de estos proyectos es el adoptar como educadores y como aliados, como compañeros de viaje, a personas que no son educadoras. Estás transformando la escuela en un espacio mucho más comunitario, y lo realmente transformador creo que es el cómo se consolidan estas relaciones.

- **En el caso de que no se hubieran cumplido los plazos de temporalidad programados en un proyecto ApS y no se hubieran podido lograr todos los objetivos, ¿crees que es una oportunidad para trabajar ciertos temas con los alumnos, como por ejemplo la tolerancia a la frustración?**

Se puede trabajar la tolerancia a la frustración, pero yo soy partidaria de que la frustración se tiene que entrenar. Si eres un alumno con la autoestima dañada, o muy exigida por tu entorno, a ese chico no le puedes pedir que se involucre a tope en una campaña de donación de sangre (por poner un ejemplo) y que sólo acudan dos personas. No puedes pretender que lo asimilen bien, sobretodo si estás con estudiantes de 1o y 2o de ESO. No se puede ser “suicida”: hay que ir de simples a complejos, de cortos a largos, y no al revés.

Yo recomendaría empezar por cosas fáciles, sencillas y que tengan poco riesgo de fracaso. Y luego, cuando se tenga más rodaje, poder complejizar para enriquecer las experiencias.

Haría un símil deportivo: si quieres correr una maratón tienes que entrenar antes un tiempo. Pero vaya, esto no es pedagogía, sino puro sentido común.

- **Claro. Aunque una, inocentemente, aspira a trabajar con los alumnos la valoración del proceso y no solo del resultado final, de una evaluación continuada en vez de final. De poder trabajar aspectos transversales y no solo resultados curriculares.**

Esto siempre es posible, desde un proyecto largo hasta en uno de campaña para donación de sangre, por poner un ejemplo.

Las reflexiones durante y tras el proyecto tienen que estar presentes. “*¿Qué podríamos haber hecho para haber llegado a más gente?*”

Y no solamente preguntarse del por qué de los aspectos deficitarios o negativos. Si ha salido bien, “*¿por qué ha salido bien?*”

La reflexión sobre el proceso no sólo siempre es posible, sino que es necesario, independientemente haya salido el proyecto como se esperaba o no.

- **¿Conoces muchas experiencias de ApS en las que, finalizados los plazos escolares, el proyecto haya tenido continuidad? ¿Cuáles crees que han sido las claves en ellos para lograrlo?**

La mayoría de los proyectos sólidos que conozco acaban siendo una “tradicición” en el centro educativo. Por ejemplo, el proyecto de concienciación de comida saludable para niños más pequeños con los estudiantes de FP de Grado Medio que se realiza en el centro donde trabaja una amiga mía. Es un proyecto emblemático, está dentro del carnet de identidad del centro y forma parte de la identidad pedagógica de éste.

Cuando el plazo escolar acaba, los estudiantes involucrados han acabado su proyecto, pero el curso siguiente vendrán otros alumnos que pueden continuarlo.

Hay proyectos que pueden ser de una meta a corto plazo, pero imagina, por ejemplo, talleres de memoria en una residencia de ancianos durante un curso. Si este tipo de proyectos funciona bien, se repiten año tras año.

Que haya o no una continuidad por parte de la comunidad con la que se hace el proyecto forma parte del diseño de éste. A la hora de planificar el proyecto no sólo se tiene que pensar en el desarrollo de éste sino en la gestión posterior. Tienes que asegurarte de que habrá una gestión posterior, ya sea por parte de los estudiantes de otro curso como de entidades sociales. (Ejemplo, un proyecto de cajas nido con la Asociación Medioambiental de ese lugar, o con los alumnos del siguiente curso..)

Hay proyectos con fecha de caducidad, pero hay otros que deben tener una continuidad para no caer en la frivolidad. Esto es muy importante.

Muchísimas gracias por tu tiempo y tus reflexiones Roser. ¡Que tengas mucha suerte!

03. EJEMPLOS DE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN DE PROYECTOS ApS

Autores:

Josep M. Puig, Xus Martín, Laura Rubio, Josep Palos, Mónica Gijón, Maribel de la Cerda y Mariona Graell

Colaboradores:

María López-Dóriga, Laia Gómez, Mireia Páez y Laura Campo

La rúbrica propuesta por el GREM (Grupo de Recerca en Educación Moral de la UB) propone dos dimensiones para la valoración del proyecto: los dinamismos (elementos pedagógicos que inciden en las experiencias de aprendizaje- servicio) y dentro de cada uno de ellos cuatro niveles, que miden el grado de desarrollo pedagógico de cada dinamismo.

Los dinamismos están asimismo divididos en tres secciones: básicos (necesidades, servicio, sentido del servicio y aprendizaje), pedagógicos (participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento, evaluación) y organizativos (partenariado, consolidación centros, consolidación entidades).

- 1) NECESIDADES: ignoradas, presentadas, decididas, descubiertas
- 2) SERVICIO: simple, continuado, complejo, creativo
- 3) SENTIDO DEL SERVICIO: tangencial, necesario, cívico, transformador
- 4) APRENDIZAJE: espontáneo, planificado, útil, innovador
- 5) PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO: cerrada, delimitada, compartida, liderada
- 6) TRABAJO EN GRUPO: indeterminado, colaborativo, cooperativo, expansivo
- 7) REFLEXIÓN: difusa, puntual, continua, productiva
- 8) RECONOCIMIENTO: casual, intencionada, recíproco, público
- 9) EVALUACIÓN: informal, intuitiva, competencial, conjunta
- 10) PARTENARIADO: unilateral, dirigido, pactado, construido
- 11) CONSOLIDACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS: incipiente, aceptada, integrada, identitaria
- 12) CONSOLIDACIÓN EN ENTIDADES SOCIALES: incipiente, aceptada, integrada, identitaria

I	II	III	IV
Necesidades	Ignoradas. Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definirías, aunque es probable que estén presentes en el proyecto.	Presentadas. Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes.	Descubiertas. Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.
Servicio	Simple. Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas.	Continuado. Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas.	Creativo. Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores.
Sentido del servicio	Tangencial. Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social.	Necesario. Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social.	Transformador. Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política.
Aprendizaje	Espontáneo. Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio.	Planificado. Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio.	Innovador. Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.
Participación	Cerrada. Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones a la propuesta inicial.	Delimitada. Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso.	Liderada. Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.
Trabajo en grupo	Indeterminado. Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio.	Colaborativo. Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes.	Expansivo. El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria.
Reflexión	Difusa. La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia.	Puntual. La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto.	Productiva. La reflexión, además de prevista y continua, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad.
Reconocimiento	Casual. No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas.	Intencionado. Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio.	Pública. El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico.
Evaluación	Informal. No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes.	Intuitiva. Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse.	Conjunta. Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial.
Partenariado	Unilateral. En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa.	Dirigido. En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio.	Construido. Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso.
Consolidación centros	Incipiente. El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro.	Aceptada. Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado.	Identitaria. El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad.
Consolidación entidades	Incipiente. El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad.	Integrada. El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación.	Identitaria. El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación.

BÁSICO

PEDAGÓGICO

ORGANIZATIVO