

VOL. 19, Nº 1 (Enero-Abril 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

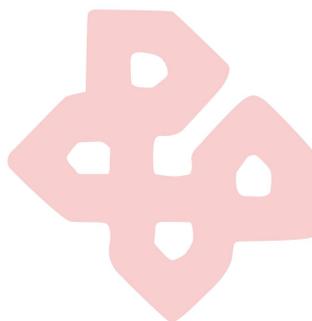
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/01/2015

Fecha de aceptación 24/03/2015

## ACOMPañAMIENTO EDUCATIVO: EL ROL DEL EDUCADOR EN APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO

*Educational support: the educator's role in Service-Learning*



Ángela García-Pérez <sup>1-2</sup> y Rafael Mendía <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Deusto, <sup>2</sup>Fundación Zerbikas

E-mail: [angelagarcia@deusto.es](mailto:angelagarcia@deusto.es), [rmendia@mac.com](mailto:rmendia@mac.com)

### Resumen:

*El acompañamiento educativo es una dimensión fundamental en los procesos de crecimiento y desarrollo de individuos y grupos. Educar a través del cuidado de las relaciones, del clima y del estilo educativo constituye un proceso de apoyo a la construcción de itinerarios personales y sociales, enriquecido por matices experienciales en la planificación de proyectos desde enfoques metodológicos como el de Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS).*

*En concreto, el estilo educativo del AySS y la actitud de la persona acompañante posibilitan conceder el protagonismo pedagógico de cada experiencia al educando. Además, este liderazgo no puede darse sin la participación de todos los agentes implicados.*

*Con todo ello, se realiza un recorrido por el acompañamiento educativo como proceso, dado el liderazgo democrático y prosocial de los educadores, así como el protagonismo pedagógico y liderazgo de los educandos; se presenta el AySS como propuesta educativa que permite "aprender mientras se realiza un servicio a la comunidad" y, finalmente, se ofrecen orientaciones hacia el rol de la persona educadora en los proyectos de AySS.*

*Así, se considera a la juventud (o a cualquier otro colectivo implicado) como sujetos de derechos y responsabilidades; partícipes de un proceso de aprendizaje con funcionalidad y relevancia práctica y en el que puedan realizar aportaciones significativas a la comunidad, consolidando su propia historia personal y colectiva.*

**Palabras clave:** Acompañamiento educativo; Aprendizaje y Servicio Solidario; compromiso cívico; liderazgo; relación pedagógica; clima educativo.

### Abstract:

*Educational support is a fundamental dimension in the growth and development of individuals and groups. Teaching through care for the relations, climate and educational style constitutes a way to create personal and social itineraries enriched with experiential nuances in the planning of projects from methodological approaches such as Service-Learning (SL).*

*In particular, the educational style of SL and the supporter attitude are able to grant the pedagogical role of every experience to learners. Besides, this leadership cannot be forged without the participation of all the stakeholders.*

*As a result, in this work, a study of educational support as a process, focusing on the democratic and pro-social leadership of the educators as well as on the pedagogical role and leadership of the learners is presented. Moreover, SL is shown here an educational proposal that allows to "learn while a service is done to the community". Finally, some orientations for the educational role in SL projects are offered.*

*Thus, the youth (or any other stakeholder) is considered as a subject with rights and responsibilities; participants of a learning process with practical relevance where they can make significant contributions to the community while consolidating their own personal and collective history.*

**Key words:** *Educational support; Service-Learning; civic engagement; leadership; educational relationship; educational climate.*

## 1. Introducción

En una reciente investigación en el ámbito escolar latinoamericano se recogen los siguientes datos en cuanto a la participación del alumnado: en promedio, “los profesores no logran que todos sus alumnos mantengan la atención en el aprendizaje más de un 25 % del tiempo de clase”; además, “entre una quinta y una cuarta parte del tiempo total de clase, en todos los países un grupo numeroso de alumnos (seis o más) claramente no participa en la actividad que dirige el profesor” (Bruns y Luque, 2014, p. 17).

En el presente artículo se pretende precisar esta última apreciación: ¿dirigir o acompañar en el aprendizaje? De dicha cuestión se derivan dos modelos que difieren en las relaciones educativas que conllevan, en los estilos de liderazgo, en la concepción participativa, en el clima de trabajo y, en definitiva, en la producción de los aprendizajes.

Actualmente, esta cuestión no está resuelta en la práctica, pues existen discrepancias en las opiniones de distintos profesionales del sistema educativo: ¿enseñar o educar? Los posicionamientos superan o atraviesan el espacio de lo formal, lo no formal e informal; desde las experiencias de ocio educativo (Franch, 1972), a la escuela (Bolívar, 2006) o a la universidad:

En un estudio realizado en un conjunto de universidades españolas (Escámez, García y Jover, 2008) el 59% del profesorado no cree que la universidad deba transmitir valores, mientras que un 85% afirma que sí debe formar en los principios éticos de las profesiones y un 62% sostiene que entre sus objetivos debe figurar la formación de ciudadanos competentes (Martínez, 2010, p.13).

Aún con todo ello, el “clima emocional del aula es una variable por sí misma” en el éxito escolar (Duk, 2004, p. 170) y no se puede obviar que el mismo esté ligado al aprendizaje emocional y social (Zins et al., 2007). En coherencia con ello, es necesaria una cultura de la colaboración en la institución educativa (Bolívar, 1993) y es conveniente a su vez comprender el rol de la persona educadora como mediadora (Bolívar, 2006).

Es más, para conseguir un “aprendizaje integrado”, Beane (2005) afirma que la escuela democrática fomenta la ciudadanía; defiende un enfoque interdisciplinar y postula que para que el conocimiento sea funcional tiene que estar conectado con la experiencia y tener una implicación social. El “conocimiento para la acción (...) se centra en los problemas, utiliza los conocimientos y funciona en un marco de participación” (Beane, 2005, p. 39).

Por todo ello, se considera al acompañamiento como una dimensión fundamental en los procesos de desarrollo de personas y grupos (Hsieh, 2014); pertinente para impulsar el itinerario de crecimiento personal y social de cada individuo. Además, si el acompañamiento se realiza en el proceso de construcción de un proyecto compartido, se educa a través de la calidad de la relación y se posibilita la comprensión de un sentido social en la experiencia (Vigotsky, 1997).

En las siguientes páginas, el nivel educativo no se vincula en exclusiva a la educación formal, ni al ámbito escolar o al universitario, sino también a otras fórmulas educativas, como el Tiempo Libre Educativo. Así, al hablar del rol del educador (desde la personificación en una persona adulta) se hace referencia a la figura del monitor/a, del docente, del maestro/a... y, al hablar de educandos, a niños y niñas, jóvenes, adolescentes, adultos u otros colectivos identificados por edad o por otros criterios. Aunque en ocasiones se contextualice desde el lenguaje propio de lo escolar o universitario, las ideas que subyacen a este discurso pueden ser adaptadas a otros ámbitos educativos.

Finalmente, se recomienda una profundización de los elementos prácticos y de las ejemplificaciones en la sexta guía de la Fundación Zerbikas (Mendia, 2013), al respecto del acompañamiento educativo en el Aprendizaje y Servicio Solidario (en adelante AySS): un enfoque metodológico que se articula desde el aprendizaje experiencial y el servicio a la comunidad, permitiendo transferir “la excelencia, el talento, la creatividad” al compromiso social (Batlle, 2013, p. 18). Es más,

La dicotomía debe poder resolverse, porque no podemos renunciar ni a la competencia ni a la solidaridad. Como dice la filósofa Adela Cortina, hay que sumar ambos anhelos para resolver la antinomia (Batlle, 2013, p. 18).

## **2. El acompañamiento educativo como proceso**

El debate sobre la redefinición de la profesionalidad educativa, superando la distancia entre enseñar y educar e, incluso, la “apuesta por construir capital social mediante el establecimiento de redes y relaciones con la comunidad” (Bolívar, 2006, p. 119) continúa vigente propiciando diversos posicionamientos al respecto.

En términos de la identidad profesional educativa, la relevancia de la orientación trasciende a un proceso de negociación entre factores individuales y contextuales (Hsieh, 2014). De hecho, es una dimensión fundamental en los procesos de crecimiento y desarrollo de personas y grupos.

El acompañante como educador (o el educador como acompañante) es una persona adulta que contribuye con sus competencias y bagaje experiencial al itinerario de crecimiento personal y social de las personas y grupos en el proceso educativo. La persona adulta aporta su crítica constructivista, su trayectoria y su empatía para estimular al grupo y al individuo a que construya su propio proyecto. Se trata de un proceso en el que se educa a través de la

calidad de la relación: transmitiendo interés, entusiasmo y motivación por el proyecto compartido; conviviendo y comunicándose en un ambiente de respeto y libertad; cediendo el protagonismo a quienes están viviendo desde dentro su proceso educativo para que se sientan valorados, capaces y en posesión de un papel social relevante y transformador (Mendia, 2013).

Dichas relaciones pedagógicas tienen su fundamentación en el modelo de liderazgo carismático de Max Weber; en el modelo de ajuste a las necesidades y al conocimiento y, esencialmente, en el modelo liberador. Este último incide en la relación educador-educando desde la implicación personal, con un modelo de orientación no directiva y centrado en la persona (Rogers, 1986), de libertad y creatividad; así como desde la relación con el grupo y la dimensión institucional, con la autogestión y la multiplicidad de los recursos planteados por Célestin Freinet. Este enfoque liberador se ve reforzado por autores como Paulo Freire, su aprendizaje dialógico, junto a la educación problematizadora y su conciencia intencional (Mendia y Pitarque, 1975).

Así, se entiende el pensamiento como proceso y la liberación supera a las barreras de lo personal hacia lo social, hacia la lucha contra la desigualdad radicando desde lo propio y de ahí a la consecución de la reciprocidad en las relaciones, tanto en las intrínsecamente humanas como en las de su producción (Harnecker, 2005).

## **2.1. Liderazgo democrático y prosocial de los educadores**

Tradicionalmente y en términos de “dinámica de grupos”, se identifican tres tipos de “estilos de mandato”: el autocrático, el democrático y el *laisser-faire*. En la actualidad, se está demostrando que el liderazgo autocrático no funciona a largo plazo, aportando incluso en dichos estudios características profesionales de los líderes exitosos (Day, 2013).

De hecho, en el ámbito escolar, algunas investigaciones apuntan a que el liderazgo distribuido en la comunidad educativa mejora el rendimiento estudiantil (Leithwood y Louis, 2011). En el escenario de los equipos directivos en la escuela a este concepto de liderazgo distribuido se incrementa la terminología al respecto, haciendo referencia al liderazgo transformacional, al participativo, emancipador y democrático (Bass, 2000).

Como se apuntaba en la introducción, el clima de trabajo y los estilos de liderazgo son claves para el desempeño profesional y su impacto en el rendimiento educativo. Así, es preciso considerar la formación en la inteligencia emocional de los líderes (Goleman, Boyatzis y McKee, 2013), tanto en los acompañantes de cada experiencia educativa, como en quienes acompañan a dichos educadores: las personas líderes de su institución.

Incidir en los roles de equipo en el trabajo y en cada proyecto educativo (tanto de los educadores como de los educandos) permite “descubrir nuevos talentos, dada la combinación entre enseñanza y educación que ha superado roles estereotipados sin posibilidad de cambio en el pasado” (Belbin, 2010, p.9, traducción propia).

El análisis del aprendizaje integrado, donde la institución es creadora de una “ciudadanía sin certezas” (Martin, Novella y Puig, 2013, p. 99), supone otra manera de entender la cultura escolar y/o educativa, promover que la “escuela sea auténtica, dinámica, creativa” (Beane, 2005, p. 37).

## 2.2. Protagonismo pedagógico y liderazgo de los educandos

La autonomía e iniciativa personal supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico. (Real Decreto 1513/2006, p. 43063).

La descripción de esta competencia básica desde la Educación Primaria, ha reivindicado un mayor espacio de participación del colectivo educado, en el marco de un incremento en la funcionalidad y relevancia práctica de lo aprendido. Aunque el Real Decreto citado ya ha sido derogado (por Real Decreto 126/2014), la señalada competencia de “Autonomía e iniciativa personal” continúa vigente en la actual “Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”.

Al enfoque competencial de conocimientos, habilidades y valores, junto al conocido como “Informe Delors” y sus pilares de la educación (UNESCO, 1996), hay que añadirle otra serie de fundamentaciones de la participación en la Educación Básica, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). En las declaraciones precedentes a esta última, se definía al niño como objeto de protección y de provisión de derechos, pero esta vez también como sujeto de participación. Es más, su articulado explicita el “orientar la educación en conformidad con tales principios” (art. 29). De lo que se deduce que hay que aprender a ejercer la ciudadanía, con sus correspondientes repercusiones en los contenidos de enseñanza y en las relaciones interpersonales. De todos modos, ya en 1923 Eglantyne Jebb, fundadora de la organización Save The Children, formula la Declaración Ginebra: primera Carta de los Derechos del Niño. En la misma se interpela a que “el niño debe ser educado en el sentimiento de que tiene que poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo”. Con ello se legitima su “derecho a contribuir en mejorar la sociedad” (Batlle, 2013, p. 24).

Así, se podría apuntar a que las nociones “compromiso cívico” y “liderazgo estudiantil” se complementan, por procedimiento análogo con sus homólogas competencias en Educación Básica (social y autonomía, respectivamente); pudiendo darse por separado y, como ocurre con el resto de las Competencias Básicas, sin ser tan enriquecedoras en su desempeño si no se tratan de manera integral.

En nuestro ámbito académico y universitario este “protagonismo pedagógico, autónomo y social” se fomenta desde diversos enfoques como el Aprendizaje Basado en Competencias (Villa y Poblete, 2008), en coherencia con el proceso de Bolonia de las universidades europeas. Al mismo tiempo, la Declaración de Bucarest (EHEA, 2012) destaca la dimensión social como motor del aprendizaje, incidiendo en el papel central del estudiante en ese proceso.

---

1. Como nota aclaratoria para el lector internacional es preciso señalar que “Educación Primaria” es una etapa de la Educación Básica en el sistema educativo español. La Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria configuran una educación obligatoria y gratuita de los educandos hasta los 16 años de edad, como derecho constitucional. Desde el referente común de la Constitución Española de 1978 (artículo 27), la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) aspira a implementar la Teoría del Constructivismo; la Ley Orgánica de Educación (LOE) incluye el sistema de Competencias Básicas y, en la actualidad, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) redefine dicho enfoque. Estas leyes orgánicas regulan la educación en el ámbito estatal, junto a su concreción en los Reales Decretos de Mínimos y, territorialmente, en las normativas autonómicas; estableciendo aspectos que condicionan otros en cada institución educativa, como por ejemplo el Proyecto Educativo de Centro (PEC), realizado por cada colegio e instituto. Este PEC, a su vez, se contextualiza en/desde/con/para la comunidad educativa (alumnado, familias, entorno, profesionales) y recoge entre otros el enfoque competencial que se verá reflejado en la programación educativa para cada grupo y/o educando.

A escala internacional, la Declaración sobre la Educación Superior de la UNESCO (2009) entiende el servicio a la comunidad como una de las tres funciones primordiales de la universidad y alude para ello a nuevas estrategias en la Sociedad del Conocimiento, con presencia de la interdisciplinariedad al servicio de la sociedad. Por ejemplo, es reconocido el espacio norteamericano de Campus Compact, en los que tanto las nociones de “compromiso cívico” como de “liderazgo estudiantil” están dotadas de la misma relevancia en su aparición en los planes estratégicos en el 75% de la muestra estudiada por Zlotkowski, Longo y Williams (2006).

Más allá de la contextualización propia de cada etapa educativa, e incluso del ámbito estatal con el que ha presentado el inicio de este apartado para fundamentar la participación del educando, el enfoque competencial compete a todo el Aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*), no sólo en su conceptualización de enseñanza para personas adultas. Trascendiendo a cualquier edad y situación social, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en su Proyecto sobre la definición y selección de competencias clave (DeSeCo) presenta las “competencias clave” desde tres grandes categorías: “interactuar en grupos socialmente heterogéneos; actuar con autonomía y emplear herramientas interactivamente” (OCDE, 2005, p. 9)

Aún con todo ello, todo este marco normativo u orientativo no delimita (o no debiera delimitar) en su totalidad la fundamentación educativa en su diseño, actuación y evaluación por los agentes educativos en el territorio. De hecho, que categorías tan amplias y complejas como Ciudadanía (en relación a la competencia ciudadana-social, compromiso cívico, y otros, según ámbito y etapa educativa) y Emprendimiento (autonomía e iniciativa, etc.) sean definidas externamente por orientaciones gubernamentales no implica que no sea necesario que éstas sean debatidas en un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico en el centro o institución educativa. Así, la intención del agente educativo es fundamental para dotar de significado a las actuaciones desempeñadas, pues las diversas concepciones por las que éste puede optar en su entendimiento de la solidaridad y ciudadanía condicionan el proyecto, su perfil de acompañamiento y su impacto en los implicados, entre ellos los educandos. De esta manera, desde el compromiso cívico, el educador tiene la posibilidad de integrar (mediante un perfil de liderazgo prosocial y democrático) al protagonismo pedagógico y al liderazgo social de los educandos.

### **3. Aprendizaje y Servicio Solidario como propuesta educativa**

Nadie es demasiado pequeño, ni demasiado pobre, ni demasiado especial como para no tener la posibilidad de ofrecer algo a los demás (Tapia, 2008, p. 78).

Este principio es lo que propicia que cualquier persona en un proceso educativo pueda liderar su propio proyecto, sea con la medida y aportación que sea, pero con cierto grado de autonomía y con relevancia cívica en la misma. Así, el enfoque metodológico de AySS consiste en “aprender haciendo un servicio a la comunidad” y difiere de otros aprendizajes experienciales en cuanto a la existencia de una intencionalidad curricular y de servicio (Furco, 1996), dos componentes que no están presentes al mismo tiempo ni en la modalidad de Servicio Comunitario; ni en el voluntariado; ni en el trabajo de campo o prácticas.

Las repercusiones en servicio y aprendizaje no pueden entenderse únicamente a corto plazo, con las mejoras inmediatas de la acción realizada en los contextos sociales (Batlle, 2009) y en la formación (Eyler y Giles, 1999), entre las que no sólo se encuentra el

conocimiento particular de cada materia, también las competencias emocionales (Conway, Amel y Gerwien, 2009) y sociales (Verjee, 2010), todo ello desde un enfoque prosocial, lejos de concepciones paternalistas. Es preciso señalar los impactos también a largo plazo, en un amplio espectro de dimensiones en el alumnado: los futuros profesionales que formarán parte de una realidad social (Tejada, 2013).

En relación al enfoque competencial anteriormente citado, todo proyecto de AySS deba concebirse, por lo menos, desde la competencia en autonomía e iniciativa personal; la competencia social y ciudadana y la competencia de aprender a aprender, e incluso una extra de “aprender a emprender” (Mendia, 2011), promoviendo el AySS como entrenamiento al emprendimiento social (Batlle, 2013), un proceso de aprendizaje también llamado (sobre todo en el tercer sector y en el universitario) “emprendizaje social” (Villa, 2013).

Con todo ello, AySS se consolida como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación (Mendia, 2012), contextualizando los aprendizajes y asegurando el desarrollo de las competencias; dotando a lo aprendido de significado social compartido, a partir de espacios de participación y encuentro en las distintas fases del proyecto (diseño, ejecución, evaluación), con educandos actuando en alteridad para y con otras personas; resolviendo una necesidad comunitaria desde y por la justicia social, con la responsabilidad que le compete a todo miembro de la sociedad, individual y colectivo. La potencialidad del AySS como estrategia educativa permite reunir a diversos colectivos no sólo en términos de servicio, sino también de aprendizaje, pudiendo realizarse proyectos con protagonistas pedagógicos también en el ámbito educativo de lo no formal (Silió y Batlle, 2012). En concreto, en el ámbito formal, se configuran como especialmente urgentes los procesos de la reflexión sistematizada (Páez y Puig, 2013) y la evaluación de los impactos, de las mejoras y/o cambios, ambos aspectos en coherencia con el modelo de la Innovación Social (Villa, 2013), como se representa sobre el ámbito universitario en la figura 1.

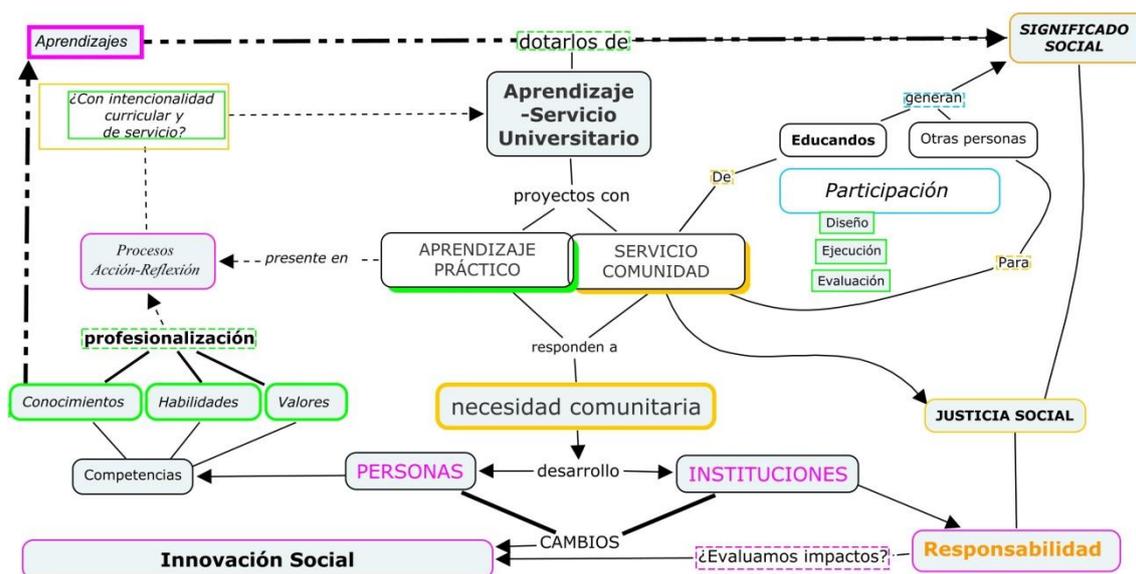


Figura 1. Síntesis general del AySS en la universidad.  
Fuente: elaboración propia.

En la construcción de ese significado social compartido tendría sentido a su vez favorecer el aprendizaje de los “destinatarios”. Este término, así como el de “receptores”, es coherente con el hecho de que no siempre se incluye la participación de los usuarios de un

determinado servicio. Así, y en el marco de las diferentes categorías con las que puede contar un proyecto de AySSy su tipología (Gezuraga, Egizabal y García-Pérez, en prensa), es posible obtener un tipo de AySS que, a su vez, favorezca otra/s iniciativas de AySS desarrolladas por las personas a las que se pretende ayudar, convirtiéndose así los educandos en acompañantes simultáneamente. Aún sin concebir la posibilidad de este “doble AySS”, lo que sí es preciso recuperar en cualquier proyecto de AySS es la RECIPROCIDAD:

No se lleva a cabo el Aprendizaje Servicio “para” o “hacia” a una comunidad. Se representa “en” y “con” la comunidad, a través de la comunicación y la actividad compartida entre las personas que puedan articular el beneficio mutuo y la reciprocidad de intereses que consigue el servicio compartido (Plater, 2012, p. 33, traducción propia).

En la investigación, esta calidad de la relación recíproca (valga la redundancia, por enfatizar en lo no unidireccional) cuenta con Escalas de Evaluación para la Relación Transformacional (Clayton, Bringle, Senor, Huq y Morrison, 2010), que categorizan las relaciones humanas desde el criterio de compromiso cívico implicado en: (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.

#### **4. El rol del educador en los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario**

El profesorado, en función de la edad, del grupo-clase, plantea los servicios a realizar de una manera más o menos abierta: motiva, dinamiza, problematiza, informa y orienta en la búsqueda de información, facilita herramientas, promueve la reflexión, ayuda a la síntesis, aporta el conocimiento experto, ayuda a la toma de conciencia de lo aprendido en el proceso... (Hernández, Larrauri y Mendia, 2009, p. 9).

Es por ello que el acompañamiento educativo en AySS fomenta la Educación en Valores, la autoestima, la competencia social y ciudadana y el emprendimiento social. El diálogo, la acción cooperativa, la toma de decisiones y demás actividades involucradas en este estilo educativo fortalecen la experiencia dada su caracterización práctica para la planificación de un proyecto, como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1. *Técnicas para el acompañamiento educativo en proyectos de AySS*

Fases y componentes del proyecto	Actividades
Análisis de la realidad	Actividades de carácter socio-dramático; registro...
Propuestas de mejoras del entorno	Actividades creativas (lluvia de ideas; expresión artística; exposiciones de eslóganes...)
Construcción de proyectos y experiencias	Centros de interés; Aprendizaje por proyectos; Proyectos de investigación
Desarrollo del proyecto	Actividades cooperativas
Ayuda mutua y relaciones interpersonales	Tutoría entre iguales; actividades de relación (juegos de

	presentación, resolución de conflictos; evaluación de resultados...)
Redes Sociales	Conocimiento; Plataforma; Difusión
Celebración	Jornadas de sensibilización, exposiciones o debates

Nota: Adaptado de “Guía 6. Aprendizaje y Servicio Solidario: el Acompañamiento Educativo”, por Rafael Mendia, 2013, Zerbikas Fundazioa, pp. 12-14.

De hecho, algunas experiencias reúnen no sólo la recurrida “tutoría entre iguales”, una estrategia que posibilita la caracterización y desempeño de las capacidades de cada miembro de la pareja (alternando ambos roles de ayuda) y otras dinámicas como “acción tutorial y la escritura auto-reflexiva” (Páez y Puig, 2013); sino que, dada la flexibilidad en el diseño del AySS, pueden abordar una amplia gama de actividades, como es el uso de internet y/o software libre como plataforma para compartir, desarrollar y poner a disposición de la población el producto/idea/servicio, buscando nuevas fórmulas para la interdisciplinariedad y el encuentro de diferentes lenguajes perspectivas (Mugarra, Borges y García-Pérez, en prensa).

Así, el estilo de acompañamiento educativo en AySS, es decir, el modo característico de actuar superando concepciones paternalistas y preservando un clima educativo acorde al enfoque metodológico, es un estilo interactivo, participativo, transformador, solidario y facilitador de acción y reflexión. Tanto al respecto de los educandos como del clima educativo pueden recogerse ciertos rasgos sintetizados en la tabla 2.

Tabla 2. *Rasgos del estilo de acompañamiento educativo en AySS*

	Interactivo	Participativo	Transformador y solidario	Facilitador de instrumentos de acción y reflexión
<b>Educandos</b>	Interacciones. Agentes: compañeros, educadores, familia...	Espacios de reflexión sobre el proyecto: expresar, comprender y solucionar.	Capacidad de las personas como agentes de transformación social.	Dinámicas grupales y estrategias interactivas.
<b>Clima</b>	Valorar aportaciones en función de los argumentos y no de la posición de poder.	Descubrir el sentido de lo realizado para generar adhesión, entusiasmo y construcción de pensamiento y acción desde el consenso.	Potenciar la solidaridad desde la base y extenderla.	Ceder el protagonismo al educando (como grupo e individuo), con un aprendizaje que posibilite transformar la realidad.

Nota: Adaptado de “Guía 6. Aprendizaje y Servicio Solidario: el Acompañamiento Educativo”, por Rafael Mendia, 2013, Zerbikas Fundazioa, p. 10.

Una de las características señaladas en la tabla 2 hace referencia a que el educador “deposite su confianza en el nivel de conocimiento de los alumnos es una manera de otorgarles competencia, lo que influye sobre la percepción de competencia de éstos” (García-Rodicio y Silió, 2012, p.8).

Aún con todo ello, el perfil del educador en un proyecto de AySS no puede ser el de un mero espectador. El hecho de que el protagonismo pedagógico se le conceda al educando no implica una menor implicación del docente, todo lo contrario:

No es suficiente hacer que los estudiantes hagan un proyecto de aprendizaje-servicio y después tomarles una prueba escrita al final del proyecto. El aprendizaje-servicio tiene múltiples dimensiones de aprendizaje y el docente debe evaluar el desempeño de los estudiantes en cada una de estas dimensiones (Furco, 2007, p. 73).

Como explica Andrew Furco en la anterior cita, AySS tiene múltiples dimensiones de aprendizaje y el profesorado tiene que contar con diversas estrategias de evaluación para evaluar cada una de ellas, ya que “necesitamos evaluar sistemáticamente el aprendizaje que los estudiantes reciben a través del aprendizaje-servicio” (Furco, 2007, p. 72). No sólo deben evaluarse las competencias adquiridas por los educandos, sino también sus impactos en el entorno, con la “participación activa” de las personas implicadas en este proceso, lo que promueve por un lado un mayor nivel de reflexión en el educando y, a su vez, evidencia la capacidad transformadora de los proyectos de AySS.

Todos estos rasgos del estilo de acompañamiento en AySS sobre el clima educativo y sobre los educandos precisan de una especial motivación en quienes dinamizan procesos: dada “la relevancia de las actitudes del profesorado hacia las innovaciones educativas” (Furco y Moely, 2012, p. 128, traducción propia) y dado que “el grado de satisfacción en los alumnos es mayor por el alto grado de compromiso social de los profesores que lo están poniendo en práctica” (Folgueiras, Luna y Puig, 2013, p. 174). Con todo ello, en relación al estilo educativo de AySS y a la actitud y posicionamiento educativo del acompañante, se podrían seleccionar algunas tareas pertinentes en su acompañamiento, como muestra la tabla 3.

Tabla 3. *Tareas del docente y/o educador en el proceso de acompañamiento*

Trata de conocer a los educandos	Facilita la dinámica de integración en el grupo	Conoce el proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario que va a acompañar
Desarrolla su capacidad de observación para responder a las necesidades, expresadas o no.	Conoce la dinámica del grupo y facilita su desarrollo, identificando conflictos y ayudando a afrontarlos.	Se implica en la detección de necesidades.
Promueve la reflexión.	Activa su capacidad de diálogo y ayuda.	Facilita herramientas para el trabajo de grupo y la consecución de los objetivos del proyecto.
Ayuda en el proceso de toma de decisiones.	Orienta al grupo en la síntesis de las discusiones y debates en la búsqueda de soluciones.	Ayuda a la toma de conciencia de aquello aprendido en el proceso.
Problematiza, para estimular el pensamiento crítico y la creatividad.	Motiva a las personas y al grupo en su conjunto.	Mantiene la comunicación con los implicados en el proyecto y con miembros del equipo educativo y familias.

*Nota:* Adaptado de “Guía 6. Aprendizaje y Servicio Solidario: el Acompañamiento Educativo”, por Rafael Mendia, 2013, *Zerbikas Fundazioa*, p. 20.

Algunos componentes como la comunicación es esencial transversalmente a nivel socioeducativo ya que, entre otros motivos, “a veces puede haber objetivos en conflicto en ambas partes” (Billig, 2011, p. 12, traducción propia).

Se trata de encontrar un equilibrio: que el acompañante asista, pero que no supla al grupo, pues se ha de preservar su protagonismo pedagógico; que facilite estrategias para el tratamiento de la información, la dinámica de grupo y la reflexión crítica que potencien las capacidades de los individuos y del grupo, pero sin evitar que puedan desenvolverse por sí

mismos ejercitándolas; trabajar con reciprocidad y con planificación, consensuando agendas y objetivos con los agentes implicados; compartir la responsabilidad con el grupo educativo, conformado por la institución, familia y comunidad, que a su vez pueden formar parte de los agentes sociales participantes; crear conciencia de grupo sin olvidar las necesidades de cada cual y, a su vez, garantizar el mayor desarrollo de cada persona sin caer en individualismos que generen desigualdad o competitividad. Todo ello con la logística de intercambios culturales y personales, mientras los diversos agentes tejen redes solidarias a distintos ritmos, tiempos y espacios, como se expone en la figura 2.

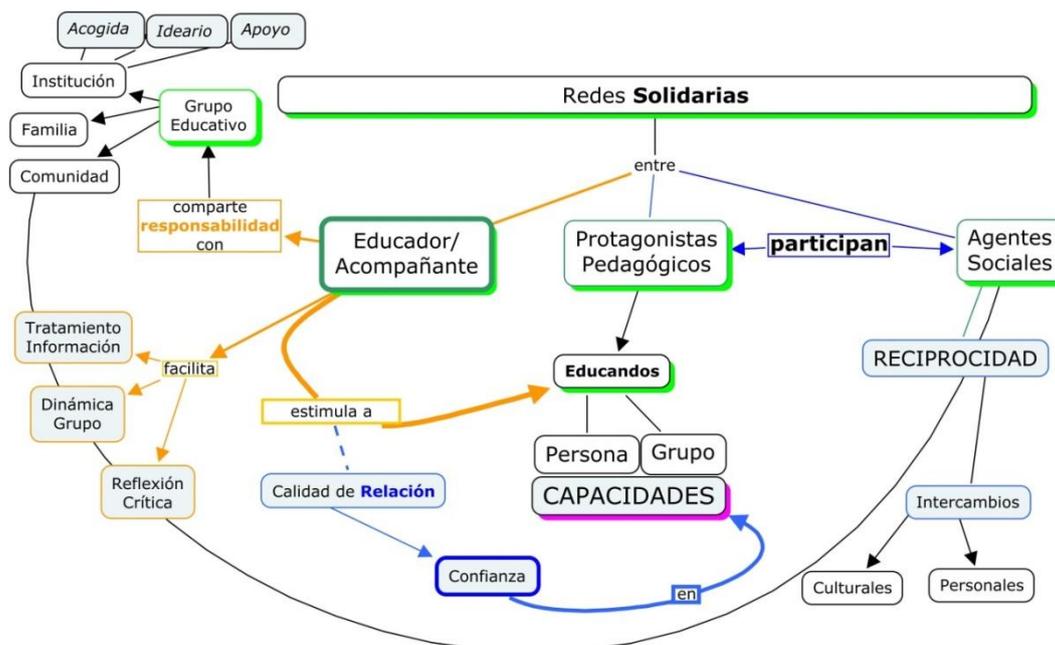


Figura 2. Rol del acompañante educativo en proyectos de AySS.  
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, ¿quién acompaña al acompañante? ¿Pueden manejar todos los factores sin ayuda? Como se explica en secciones anteriores, el liderazgo distribuido se está consolidando como garantía de éxito educativo:

Mientras los docentes juegan un rol esencial en la calidad de cada experiencia individual de aprendizaje-servicio de los estudiantes, los directores tienen un rol fundamental en la sustentabilidad a largo plazo de los programas de aprendizaje-servicio en la escuela (Furco, 2007, p. 72).

Estas sinergias entre miembros de la comunidad educativa también pueden alcanzar su reflejo en el alumnado/educando, con buenos resultados en liderazgo tras la realización de proyectos de AySS, “ayudándoles a sentirse mejor preparados para sus roles de liderazgo tanto en sus comunidades como en sus futuras profesiones” (Wurr y Hamilton, 2012, p. 213, traducción propia). Dicha dimensión de la profesionalización desde AySS (Tejada, 2013) repercute en sus aprendizajes universitarios y en su competencia para transferirlos en su formación, entre otros impactos como sus resultados académicos, sus habilidades de autogestión y pensamiento crítico; sus valores; su autoeficacia y, de nuevo, su liderazgo (Astin y Sax, 1998).

Mientras algunos autores inciden en la importancia de “crear comunidad a través del diálogo y la participación” para la formación de formadores (Susinos y Rodríguez Hoyos, 2011), a la vez se continua avanzando e incidiendo en el modelo del Aprendizaje basado en Competencias y, en concreto y como ejemplo, específicamente en la percepción del profesorado de Magisterio al respecto (Villa, Campo, Arranz, Villa y García-Olalla, 2013). Tanto es así, que el aprendizaje basado en competencias no debiera desvincularse de la dimensión social en las universidades, ya que la evaluación de la Innovación Social a través de AySS puede reportar importantes beneficios a sus socios comunitarios, un enriquecimiento en ambas vías de cooperación (Villa, 2013). Esas conexiones universitarias “con el mundo real” ponen el foco, de nuevo, sobre experiencias de AySS como nexo de unión entre distintos universos (Carrington, 2011).

Por tanto, y respondiendo a la cuestión final del acompañamiento sobre la persona acompañante, el rol del educador en los proyectos de AySS precisa a su vez de apoyos, de calidad en diversas relaciones socioeducativas que maximicen el beneficio recíproco en su desempeño profesional y en el entorno que contribuye a transformar. Para ello y por ello, una institución educativa responsable socialmente y comprometida con su entorno cuenta con posibilidades metodológicas como el AySS, que integralmente puede revertir en resultados satisfactorios en cuanto a lo competencial (conocimientos, habilidades y actitudes) y en su contribución a la Justicia Social, con especial relevancia cuando se trata de formación de los educadores (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvias, 2013).

## **5. Conclusiones**

Existe una premisa fundamental que subyace en este discurso: el desarrollo competencial en los educandos requiere de educadores competentes. Es muy complicado separar ambos roles, el de educando y el de educador; más cuando el profesorado, por ejemplo, debe continuar en un proceso de aprendizaje permanente. Para ello, es indispensable la PARTICIPACIÓN como clave educativa y social, como principal precursora del empoderamiento educativo y profesional. Además, esta participación se enriquecería si fuese lo menos dirigida posible, propiciando la “autonomía” del educando. Desde ahí, convendría subsanar algunas contradicciones propias del ejercicio profesional en educación, por ejemplo, cuando se delimita la acción del educando en un determinado proyecto y al mismo tiempo se prescinde de una adecuación de los aprendizajes para cada educando y grupo, que se debe en parte a las bajas expectativas sobre los educandos, por edad (infancia, personas mayores), por situación social (personas en riesgo de exclusión, ya sea por cultura, por diversidad funcional, etc.) o por otros términos que no tuvieran relación directa con la discriminación, como por ejemplo, el cursar el primer curso de titulación universitaria. Si, como diría Jon Holt, sólo se aprende haciendo, ¿por qué esperar a los últimos cursos de carrera para ofrecerles oportunidades como las de AySS? ¿y acaso no tienen el derecho y el deber de “entrenarse” como ciudadanos? O más bien, de ejercer su ciudadanía.

Al igual que en términos de Inclusión Social y/o Educativa, favorecer la autonomía no implica erradicar los apoyos, sino todo lo contrario, se trata de acompañar; de “asistir” a la persona y a su grupo en su contexto sin ser “asistencialista”, facilitando recursos y oportunidades de calidad de vida/aprendizaje hacia la autogestión y el empoderamiento. En clave de prospectiva y continuidad a este artículo, entendemos que el acompañamiento educativo en AySS permite explorar estas y otras muchas conexiones con diferentes modelos derivados de los Derechos Humanos.

Retomando los interrogantes de la introducción, se trata de acompañar y no de dirigir; no de enseñar, sino de educar. Quizás este debate entre “educar” y “enseñar” esté superado en áreas como en la Educación Social, tanto en términos de docencia e investigación universitaria, como en términos de intervención. Sin embargo, en el ámbito de la educación formal existe polémica al respecto, más aún en la Educación Secundaria si se compara con la Educación Primaria y aún en esta primera etapa obligatoria se reivindica que la “educación” compete en exclusiva a las familias, dándose este discurso por algunos profesionales de la educación (precisamente). Es por ello que en este artículo hemos recurrido (quizás en exceso) a una mayor fundamentación desde lo escolar, por ser común a todos; quizás deberíamos haber distribuido la citación a estudios teóricos y empíricos desde una concepción más generalista, sobre el Aprendizaje a lo largo de la vida. Se debe considerar a su vez que el acompañante no es sólo el docente (escolar, universitario, de Formación Profesional, etc.), cada vez existe un mayor abanico de tareas educativas que requieren acompañamiento y, por tanto, atención sobre sus necesidades y formación para el mismo. Esta formación de formadores no es exclusiva a lo universitario, pero sí ampara un gran volumen de futuros educadores: maestros, docentes (cualquier perfil académico a través de fórmulas como el Máster de Secundaria), psicopedagogos, trabajadores sociales, educadores sociales...

Es más, no debe olvidarse que también el acompañante debe sentirse acompañado: contando con el apoyo educativo de su entidad, con el soporte del liderazgo de la dirección del centro que a su vez esté contextualizado en su entorno. En el caso de la universidad, como en otras instituciones, la asistencia al desarrollo profesional de los docentes precisa de refuerzo y reconocimiento, fomentando la motivación también de los educadores.

Sin embargo, a pesar de que es positivo que ese liderazgo profesional incremente su presencia en la investigación, no es suficiente estudiar el liderazgo del educando únicamente desde la repercusión que los cambios en el paradigma del liderazgo educador (tanto de la dirección de la institución como de la propia acción educativa) generan en los resultados de aprendizaje del educando. Por ejemplo, en la educación formal, las investigaciones de “liderazgo estudiantil” inciden en el incremento del éxito académico derivado del liderazgo profesional de sus educadores, produciéndose un sesgo que convendría explorar, ¿cuál es el espacio del “compromiso cívico” en este liderazgo del educando? De hecho, ¿se asocia aprendizaje únicamente a los conocimientos? ¿Se identifica liderazgo del educando únicamente desde la autonomía? ¿Cómo se interrelacionan estos componentes de compromiso social y de aprendizaje? ¿Qué supone vincular o desvincular el emprendimiento del educando de su vertiente social? (emprendizaje social y solidaridad). Aunque cada vez se menciona más el “compromiso cívico”, este únicamente es un componente más de dicho liderazgo estudiantil, como se ha explicado en el artículo. Autonomía y compromiso cívico no siempre están vinculados, aunque enfoques metodológicos como AySS posibilitan oportunidades para su integración y muestran que es enriquecedor que así sea.

El análisis desde la perspectiva de compromiso cívico suscita otra serie de cuestiones, también desde la calidad de la relación. Así como el AySS se distancia de otros aprendizajes experienciales en cuanto a intencionalidad curricular y de servicio, ¿tiene sentido hablar de AySS sin que se den relaciones humanas de intención transformacional? De ser así, todo cambio tendría que tener vocación de permanencia; aun siendo mejoras de humilde magnitud, pero sostenibles. Esto no quiere decir que un proyecto de AySS deje de serlo si no se replica, pues una determinada acción puntual de AySS puede tener una repercusión positiva en el entorno, gracias a la construcción del significado social compartido y a través del cuidado en las relaciones, con reciprocidad; trabajando por una transformación que no quede en lo meramente anecdótico. Del mismo modo, consideramos que la “sostenibilidad”

no es un criterio ni necesario ni suficiente por sí mismo en cuanto a lo transformacional, aunque sí la fortalece, como ocurre con la institucionalización en AySS.

Finalmente, una de las principales gratificaciones del AySS es que permite no renunciar a nada, como se apuntaba en palabras de Roser Batlle al final de la introducción. No sólo no es necesario enfrentar los “conocimientos” a la “ciudadanía”, sino que es contraproducente para todos. En las argumentaciones al respecto, por un lado hay quien se declina por una elección dicotómica de los conocimientos frente a la ciudadanía, si acaso con más fuerza la primera componente. En su fundamentación, la reacción del profesorado ante “los objetivos a cumplir”, el temido currículo que parece estar condenado a una única manera de desempeño (cuando se está demostrando que las metodologías catalogadas como “tradicionales”/transmisoras cada vez tienen menos impacto en el aprendizaje). Y, por otro lado, quienes para convencerles ante ello de la necesidad de “crear ciudadanos críticos” supeditan una a la otra, tal y como hacen aquellos a quienes se enjuicia desde ese extremo de su dialéctica: se arremete contra el profesorado “reacio al cambio” que persiste en la idea de que es “mejor ENSEÑAR únicamente conocimientos específicos y no EDUCAR”. En realidad, no dejan de tratarse de dos ideas en la misma línea/vector, por muy contraria que sea la dirección de las mismas; ya que no es posible educar “ciudadanos críticos” sin formarles en competencias específicas, ni “ciudadanos expertos” sin enseñarles a pensar y actuar en competencias genéricas, proyectando sus capacidades a futuro.

### Referencias bibliográficas

- Astin, A. W. y Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39, 251-263.
- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros. En M.C. Pérez y M.M. Molero (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, pp. 257-265. Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Bass, B.M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En A. Villa. (Ed.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.
- Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, pp.71-91. Barcelona: GRAÓ.
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Editorial PPC.
- Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Belbin, R. M. (2010). *Team roles at work (2ª ed.)*. Oxford: Elsevier.
- Billig, S. H. (2011). Making the Most of Your Time: Implementing the K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice. *Prevention Researcher*, 18(1), 8-13.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 68-72.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

- Bruns, B. y Luque, J. (Coords.) (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.
- Carrington, S. (2011). Service-Learning within Higher Education: Rhizomatic Interconnections between University and the Real World. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 1-14.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J. y Morrison, M. (2010). Differentiating and Assessing Relationships in Service-Learning and Civic Engagement: Exploitative, Transactional, or Transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-22.
- Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Conway, J., Amel, E., Gerwien, D. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233-245.
- Day, C. (2013). Prácticas exitosas de liderazgo desde una perspectiva comparada. En A. Villa (Ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*, pp. 57-85. Bilbao: Mensajero.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Aprobada el 10 de diciembre de 1948 en París. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Duk, C. (2004). *Educación en la Diversidad. Material de Formación Docente*. Santiago de Chile: UNESCO.
- EHEA Ministerial Conference (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué*. Recuperado de <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>
- Escámez, J., García, R. y Jover, G. (2008). Restructuring university degree programs. One opportunity for the ethics education. *Journal of Moral Education*, 37(1), 41-53.
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje-Servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185
- Franch, J. (1972). *L'autogestió a l'escola*. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning*, pp. 2-6. Washington: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2007). *El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio*. En Ministerio de Educación de Argentina (Coord.), *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario*, pp. 71-74. Buenos Aires: EUDEBA.
- Furco, A. y Moely, B. E. (2012). Using Learning Communities to Build Faculty Support for Pedagogical Innovation: A Multi-Campus Study. *Journal Of Higher Education*, 83(1), 128-153.
- García-Rodicio, H. y Silió, G. (2012). Tomando la temperatura al Aprendizaje-Servicio. ¿Qué procesos de aprendizaje fríos y cálidos promueve? *Revista Iberamericana de Educación*, 60(2), 1-11.

- Gezuraga, M., Egizabal, D. y García-Pérez, A. (en prensa). Catalogación de experiencias de Aprendizaje y Servicio Universitario. En A. Mugarra (Ed.), *Aprendizaje y Servicio Universitario: creando sinergias*. Bilbao: ZerbikasFundazioa.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2013). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business Press.
- Harnecker, M. (2005). *Los conceptos elementales del materialismo histórico* (65ª Ed.). México: Siglo xxi editores.
- Hsieh, B. (2014). The importance of orientation: implications of professional identity on classroom practice and for professional learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1-13. DOI:10.1080/13540602.2014.928133
- Hernández, C., Larrauri, J. y Mendiá, R. (2009). *Guía Zerbikas 2: Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias*. Bilbao. ZerbikasFundazioa.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Martin, X., Novella, A. y Puig, J.M. (2013). Citizenship without certainties. *Encounters on Education*, 14, 99-116.
- Martínez, M. (Ed.). (2010). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mendiá, R. (2011). *Guía 4, aprendizaje y servicio solidario: aprender a emprender sirviendo a la comunidad*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Mendiá, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista Educación Inclusiva*. 5(1), 71-82.
- Mendiá, R. (2013). *Guía 6, aprendizaje y servicio solidario: el acompañamiento educativo*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Mendiá, R. y Pitarque, J.M. (1975). *Educación en el tiempo libre*. Salamanca: Instituto Pontificio San Pío X.
- Mugarra, A., Borges, C.E. y García-Pérez, A. (en prensa). Ciudades Amigables para Todos: Investigación-Acción universitaria en Accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap. En P. Aramburuzabla (Ed.), *Congreso Universitario de Aprendizaje-Servicio ApS(U)5: de la iniciativa individual a la institucional*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- OCDE (2005). *Proyecto sobre la definición y selección de competencias clave (DeSeCo)*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/>
- Páez, M. y Puig, J.M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2, 13-32.
- Plater, W. M. (2012). The context for International Service Learning. An invisible Revolution is Underway. In R. Bringle, J. Hatcher & S. Jones, S. (Eds.), *International Service Learning. Conceptual Frameworks and Research*, pp. 29-56. Virginia: Stylus.
- Real Decreto 1513/2006 de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria. *BOE*, 296, 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43082.
- Real Decreto 126/2014 de currículo básico de Educación Primaria. *BOE*, 52, 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- Rogers, C. R. (1986). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.

- Silió, G. y Batlle, R. (2012). Learning in a Non-Formal Setting: The Development of Service-Learning in the Spanish Context. En T. Murphy & J. E. C. Tan, *Service-Learning and Educating in Challenging Contexts: International Perspectives*, pp. 173-198. Carnegie: Continuum.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30.
- Tapia, N. (2008). La pedagogía del aprendizaje-servicio, un estado de la cuestión. En Ministerio de Educación de Argentina (Coord.), *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales "Aprendizaje y Servicio Solidario"*, pp. 74-98. Buenos Aires: EUDEBA.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior/2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Verjee, B. (2010). Service-learning: Charity-based or transformative? Transformative Dialogues. *Teaching & Learning Journal*, 4(2), 1-13.
- Vygotsky, L. (1997). Interaction between learning and development. En M. Gauvain y M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2ª ed.), pp. 29-36. New York: W.H. Freeman and Company.
- Villa, A. (2013) (Ed.). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: TuningProject.
- Villa, A. y Poblete, M. (Eds.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O. y García-Olalla, A. (2013). Valoración del profesorado de Magisterio sobre el Aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 35-55.
- Wurr, A., y Hamilton, C. (2012). Leadership Development in Service-Learning: An Exploratory Investigation. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 213-239.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P y Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2), 191-210.
- Zlotkowski, E., Longo, N. V., y Williams, J. R. (Eds.). (2006). *Students as colleagues: Expanding the circle of service-learning leadership*. Providence: Campus Compact.