



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
**INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

## **LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO<sup>1</sup>**

**REFLECTION IN SERVICE LEARNING**

**A REFLEXÃO NO APRENDIZAGEM-SERVIÇO**

*Mireia Páez Sánchez y Josep M<sup>a</sup> Puig Rovira*

Fecha de Recepción: 3 de Septiembre de 2013  
Fecha de 1<sup>a</sup> Dictaminación: 28 de Octubre de 2013  
Fecha de 2<sup>a</sup> Dictaminación: 17 de Noviembre de 2013  
Fecha de Aceptación: 27 de Noviembre de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

*La reflexión en el Aprendizaje-Servicio*, 2(2), 2013, pp. 13-32, ISSN: 2254-3139  
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art1.pdf>

<sup>1</sup>Agradecimientos: Este trabajo se ha realizado en el seno del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, ha contatado con una ayuda del Programa RecerCaixa y forma parte del trabajo desarrollado por la Oficina del ApS de dicha facultad. Además de los firmantes, en la experiencia han participado también Maribel de la Cerda, Mariona Graell y Fátima Avilés, de quienes hemos recibido abundantes ayudas, sugerencias y comentarios.

## Resumen

El Aprendizaje-Servicio es una metodología cuya implantación en la educación superior exige vincular el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos académicos, competencias profesionales y valores cívicos. Uno de los mejores caminos para lograr tal conexión es implicar al alumnado en actividades de reflexión. Este tipo de actividad, además de contribuir a relacionar aprendizaje y servicio, multiplica los aprendizajes y da sentido personal y social a la experiencia de aprendizaje servicio. Para analizar el papel de la reflexión en las actividades de aprendizaje servicio se empieza presentando la idea de reflexión. A continuación se analiza una experiencia consolidada para corroborar tales ideas y profundizar en el papel de la reflexión en el aprendizaje servicio. El estudio del programa *Amics i amigues de lectura* de las facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona y del Consorcio de Educación de Barcelona se aborda a través de una metodología etnográfica que nos acerca a los dinámicos de reflexión del programa: la acción tutorial, la escritura autorreflexiva y la reflexión entre iguales. Las conclusiones aportan ideas sobre cómo entender y mejorar los procesos de reflexión. Destacan aspectos como la conexión entre experiencia y reflexión, la necesidad de ofrecer múltiples dispositivos de reflexión, la conveniencia de ayudar a que sean los estudiantes quienes problematicen su experiencia y, finalmente, la incorporación de mediaciones –instrumentos y marcos conceptuales– como elemento clave de la actividad reflexiva de los participantes en las actividades de aprendizaje servicio.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio, reflexión, experiencia, diario reflexivo, refuerzo de la lectura, responsabilidad social universitaria, etnografía, acción tutorial, ayuda entre iguales, mediación.

## Abstract

Service-learning is a method whose implementation in higher education requires linking community service with academic content learning, professional skills and civic values. One of the ways to achieve it is to have reflective activities. Furthermore, reflection is a means to enhance learning and to give personal and social meaning to the service learning proposals. To analyse the role of reflection in service learning activities, we will begin presenting the idea of reflection. Then, we will analyse a consolidated experience to substantiate such ideas and deepen the role of reflection in service learning. The study of the program *Amics i amigues de lectura* of the Faculties of Pedagogy and Teaching Learning of the University of Barcelona and Consorci d'Educació de Barcelona will be addressed through an ethnographic methodology by which we approach the dynamics of reflection of the program: the tutorial, reflective writing and reflection among equals. The findings provide insights on how to understand and improve the processes of reflection, highlight the connection between experience and reflection, the need for varied reflection devices, the convenience of helping the students to problematize their own experience and finally understand reflection as the incorporation of mediations -instruments and frameworks- in mental activity of the participants involved in service learning activities.

**Keywords:** Service learning, reflection, experience, reflective journal, reinforcing reading, university social responsibility, ethnography, tutorial, peer support, mediation.

## Resumo

O aprendizagem-serviço é uma metodologia cuja implantação na educação superior exige vincular o serviço à comunidade com a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, competências profissionais e valores cívicos. Um dos melhores caminhos para lograr tal conexão é implicar o alunado em atividades de reflexão. Este tipo de atividade, ademais de contribuir para relacionar aprendizagem e serviço, multiplica as aprendizagens e dá sentido pessoal e social à experiência de aprendizagem-serviço. Para analisar o papel da reflexão nas atividades de aprendizagem-serviço se começa apresentando a ideia de reflexão. Na continuação se analisa uma experiência consolidada para corroborar tais ideias e aprofundar o papel da reflexão no aprendizagem-serviço. O estudo do programa “Amics i amigues de lectura” das facultades de Pedagogia e Formação do Professorado da Universidade de Barcelona e do Consórcio de Educação de Barcelona se aborda através de uma metodologia etnográfica que nos acerca aos dinâmicos de reflexão do programa: a ação tutorial, a escritura auto-reflexiva e a reflexão entre iguais. As conclusões acrescentam ideias sobre como entender e melhorar os processos de reflexão. Destacam-se aspectos como a conexão entre experiência e reflexão, a necessidade de oferecer múltiplos dispositivos de reflexão, a conveniência de ajudar a que sejam os estudantes que problematizem sua experiência e, finalmente, a incorporação de mediações – instrumentos e marcos conceituais –, como elemento chave da atividade reflexiva dos participantes nas atividades de aprendizagem-serviço.

**Palavras-chave:** Aprendizagem-serviço, reflexão, experiência, diário reflexivo, reforço da leitura, responsabilidade social universitária, etnografia, ação tutorial, ajuda entre iguais, mediação.

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje-servicio no es en modo alguno una metodología dominada por el verbalismo y la memorización. Por el contrario, cuando se presenta de un modo simplista y acelerado tiende a reducirse a su dimensión de actividad o quehacer práctico. Pero definir el Aprendizaje-Servicio tan solo como la realización de una tarea en beneficio de la comunidad es empobrecerlo. Destacar lo que tiene de voluntariado, olvidando lo mucho que supone de adquisición de conocimientos, competencias y valores vinculados a lo curricular, es limitar sus posibilidades como metodología adecuada para la enseñanza superior. Contribuir a frenar esa tendencia es la finalidad de este escrito. El Aprendizaje-Servicio debe mantener vivas y vinculadas sus dos dimensiones básicas: contribuir al bien común y proporcionar conocimientos, competencias y valores a los estudiantes (Kendall y Asociados, 1990; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006; Tapia, 2006).

Por otra parte, la misma organización de las actividades de Aprendizaje-Servicio en el ámbito universitario puede contribuir a resaltar la dimensión de servicio por encima del aprendizaje. Cuando las propuestas se ofrecen al margen de las asignaturas –por ejemplo, como créditos de libre elección–, la vinculación con los contenidos académicos es más difícil de realizar. El alumnado no tiene una asignatura de referencia y quizás tampoco un tutor que siga su trabajo y le ayude a reflexionar sobre su experiencia (Jacoby y Asociados, 1996; Martínez, 2008). Considerar estas dificultades, que tanto complican la vinculación del servicio con el aprendizaje académico, es otro de los motivos de este escrito.

Queremos contribuir al equilibrio entre el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico destacando el rol de la reflexión (Daudelin, 1996; Eyler, 2002). El Aprendizaje-Servicio se define por un núcleo compuesto por tres dinanismos pedagógicos básicos: la detección de necesidades reales de la comunidad que se convierten en retos para el alumnado, la definición de una actividad de servicio que contribuya a paliar dichas necesidades y, por último, la adquisición de contenidos, competencias y valores propios de los estudios que cursan los participantes (Puig, 2009). Cuando una propuesta de Aprendizaje-Servicio articula correctamente estas tres dimensiones estamos ante una buena práctica educativa. Sin embargo, no es fácil conseguir que las tres dimensiones sean significativas, ni tampoco es fácil lograr que la vinculación entre ellas sea estrecha. Para conseguirlo hace falta un elemento mediador: la reflexión (Brockbank y McGill, 2002; Martín, 2009).

La actividad reflexiva incrementa la fuerza educativa de cada uno de los dinanismos del Aprendizaje-Servicio y refuerza los vínculos entre dichos dinanismos. Además, la reflexión da sentido social y personal a la implicación en actividades de Aprendizaje-Servicio. Consideramos que una buena actividad de Aprendizaje-Servicio requiere que se organicen de manera sistemática propuestas de reflexión (Eyler y Giles, 1999).

En consecuencia, la finalidad de este escrito es analizar el papel de la reflexión en las actividades de Aprendizaje-Servicio. Empezaremos aproximándonos al concepto de reflexión, luego se describirá un programa universitario de Aprendizaje-Servicio, a continuación se

analizarán sus dispositivos de reflexión y terminaremos esbozando algunas conclusiones sobre la incorporación de la reflexión en las actividades de Aprendizaje-Servicio.

## 1. SOBRE LA REFLEXIÓN SISTEMÁTICA

La reflexión es un mecanismo de optimización del aprendizaje, un dinamismo que se entrelaza con la experiencia para profundizar y aprender más de ella. Cuando el conocimiento adquirido no es suficiente para lograr el éxito esperado en la comprensión de la realidad o en la acción sobre ella, se puede activar un proceso reflexivo que incrementa el aprendizaje para acercarse a un mejor nivel de éxito. La reflexión apunta a una mejora del conocimiento y de las competencias que movilizan la conducta (Piaget, 1976).

Desde una perspectiva funcional, la reflexión es una operación que presta especial atención a los interrogantes que plantea la realidad, a la efectividad de la acción sobre ella y a las vivencias del protagonista. Se trata de un movimiento de vivir de nuevo la propia experiencia, aunque ahora de otro modo. De volver sobre la experiencia para examinarla con mayor atención e incrementar el conocimiento y las competencias que han de servir para optimizar la comprensión y la acción sobre la realidad (Dewey, 1967, 1989).

Tomemos un ejemplo distante del Aprendizaje-Servicio, la preparación de un arquero de competición. Hoy nadie dedicaría los entrenamientos de un buen arquero a la simple repetición de lanzamientos. Sin duda hace falta realizar una infinidad de lanzamientos para convertirse en un buen arquero, pero la mera repetición no garantiza el éxito. Todavía le irán peor las cosas al arquero en preparación si buscamos a un experto y le pedimos que explique todo cuanto hay que saber para convertirse en un consumado deportista del arco. En el primer caso hay abundante experiencia ciega y en el segundo excesiva teoría, pero en ninguno de los dos encontramos suficiente reflexión. En ambos falta una reflexión sistemática que permita al arquero obtener el máximo provecho de la consideración de su experiencia de lanzamiento y que le permita también asimilar el saber acumulado por sus antecesores. La reflexión sistemática supone experiencia de primera mano, retos y problemas, consideración de la propia experiencia, incorporación al proceso de saber experto y, finalmente, logro de nuevos aprendizajes. Por tanto, entenderemos que la reflexión sistemática es un proceso organizado mediante el cual se consideran las dificultades que plantea la experiencia con el objetivo de realizar nuevos aprendizajes.

A partir de esta idea de reflexión, podemos adentrarnos en el papel de la reflexión en las actividades de Aprendizaje-Servicio. Partimos de la conveniencia de analizar detenidamente la experiencia para ganar un nivel de aprendizaje superior al que nos proporciona la simple participación en la actividad. Por lo tanto, en las actividades de Aprendizaje-Servicio, la reflexión sistemática debe ser un proceso organizado que se aleja tanto de la reflexión ocasional como de la reflexión de bajo perfil que suele acompañar a toda acción humana. Se trata, por el contrario, de un proceso desarrollado intencionalmente tanto por los educadores que lo disponen como por el alumnado que lo lleva a cabo. Además, la reflexión sistemática supone una organización que reserva momentos destinados a ejercerla, así como estrategias para facilitarla. Por lo que respecta al alumnado, requiere una actitud activa y de alerta, una dedicación sostenida y esforzada, y una atención incisiva y cuidadosa. La reflexión sis-

temática está en las antípodas de la pasividad, de la espera o de la búsqueda de seguridades proporcionadas por el profesorado.

Los procesos de reflexión vinculados al Aprendizaje-Servicio requieren siempre una condición inicial de posibilidad: centrarse en una experiencia previa vivida en primera persona. La reflexión se activa cuando la experiencia se problematiza, cuando plantea alguna dificultad o despierta algún interrogante. Una incertidumbre o un reto que se refieren a la acción, al pensamiento o a las emociones vividas en la experiencia. En este sentido merece la pena advertir que la reflexión en el caso del Aprendizaje-Servicio no se lleva a cabo exclusivamente sobre las actividades de servicio, sino también sobre los procesos de detección de necesidades y de aprendizaje. La reflexión alcanza a todos los dinamismos presentes en las experiencias de Aprendizaje-Servicio.

La reflexión sistemática es un proceso organizado para considerar la experiencia vivida. ¿Qué entendemos por considerar? Pensamos que significa iluminar o echar luz sobre los aspectos de la experiencia que nos preocupan o interesan. Iluminar para observarlos mejor, para pensar sobre las cuestiones que plantean o sobre lo que muestran y para idear respuestas mejores a los interrogantes que impulsaron al principio el proceso de reflexión. Una tarea de considerar la experiencia que se lleva a cabo a lo largo de toda la actividad de Aprendizaje-Servicio: antes, durante y después del momento central de la experiencia.

Por último, la reflexión sistemática está orientada a obtener aprendizajes que permitan entender y actuar mejor en la realidad, dar sentido a lo vivido y abrirse a experiencias de mayor profundidad. Los resultados anteriores difícilmente se alcanzarán sin reflexión sistemática y, por lo tanto, las actividades de Aprendizaje-Servicio no lograrán desarrollar todas sus posibilidades formativas si no incorporan la reflexión en su diseño. Consideramos que este es uno de los principales retos que tiene planteado en la actualidad el Aprendizaje-Servicio en la educación superior y en cualquier etapa.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La aproximación a los procesos de reflexión que se producen en los proyectos de Aprendizaje-Servicio que se desarrollan al margen de las asignaturas y que exponemos en este artículo se ha diseñado con dos objetivos. El primero es corroborar que la reflexión facilita la conexión entre el aprendizaje y el servicio, multiplica los aprendizajes y da sentido personal y social a la experiencia. El segundo objetivo es desarrollar una mejor comprensión de los procesos de reflexión en las actividades de Aprendizaje-Servicio con la finalidad de optimizarlos y mejorar la creación de espacios y posibilidades favorables para la reflexión.

Para llevar a cabo los objetivos planteados, hemos estudiado una experiencia accesible de Aprendizaje-Servicio consolidada en la cual se proponen diferentes procesos de reflexión. Esta experiencia de Aprendizaje-Servicio -*Amics i amigues de lectura*, que se presentará a continuación- cuenta con una trayectoria de seis años, a lo largo de los cuales se ha producido un aumento significativo del número de centros y de los estudiantes participantes.

Desde el punto de vista epistemológico, el proyecto se ha construido bajo la mirada de un paradigma que considera necesario el desarrollo de teorías a partir de una práctica educa-

tiva arraigada en el terreno de la experiencia de los educadores. La investigación tiene que comprometerse con las dificultades cotidianas para buscarles la mejor solución y transformar paso a paso la realidad (Carr y Kemmis, 1988; Lewin, 1946). Se aspira, pues, a construir teoría desde la praxis. Este tipo de investigación exige un alto grado de colaboración, compromiso e inmersión en los problemas y conflictos de la realidad educativa. Desde el punto de vista metodológico, hemos partido de los supuestos de la investigación acción y de técnicas etnográficas y cualitativas para obtención de información (Kemmis, 1988; Stenhouse, 1991). Por tanto, no hemos establecido diferenciaciones entre la actividad práctica investigada y el proceso de investigación. En nuestro caso, son los referentes y tutores del proyecto quienes llevan a cabo la investigación mientras desarrollan sus tareas de seguimiento del alumnado y consideración de los diarios.

Para llevar a cabo el análisis de la actividad reflexiva de los participantes en la experiencia de Aprendizaje-Servicio, se ha obtenido información mediante cuatro estrategias distintas: 1) observación etnográfica de buena parte de las visitas a los centros en los que se desarrolla el programa que lleva a cabo el personal que tutoriza el proyecto y que ha servido para documentar su tarea de guía y de impulso a la reflexión; 2) análisis de contenido de los diarios reflexivos que los participantes entregan durante el desarrollo de la experiencia y de forma completa al final; 3) análisis de contenido de los *mails* intercambiados con los participantes y de las notas de campo que recogen los encuentros puntuales que el personal tutor realiza con los participantes; y 4) entrevista grupal realizada con una selección de alumnos participantes pensada para conocer los procesos de reflexión entre iguales que se llevaron a cabo durante la realización de la experiencia.

### 3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA Y DISPOSITIVOS DE REFLEXIÓN

El programa *Amics i amigues de lectura* es una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la que estudiantes de primer curso de los grados de pedagogía, educación social, trabajo social y educación infantil y primaria ayudan a niños y adolescentes de diferentes institutos y escuelas de la ciudad de Barcelona a mejorar la competencia lectora y a disfrutar leyendo (De la Cerda, 2012). Esta actividad se enmarca en el proyecto *Èxit* del Consorcio de Educación de Barcelona y se desarrolla gracias a la colaboración con la *Oficina d'Aprenentatge Servei* de la Facultad de Pedagogía y la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona.

El proyecto *Èxit* es un espacio destinado al refuerzo escolar para alumnos de ciclo superior de educación primaria y primer ciclo de secundaria que presentan dificultades de aprendizaje. La actividad está conducida por monitores de refuerzo que están al cargo de un pequeño grupo y ayudan a los alumnos a hacer deberes y estudiar con el objetivo de reducir los elevados índices de fracaso escolar. En este marco se incorpora la intervención de los alumnos de la universidad –los llamados amigos y amigas de lectura (*amics i amigues de lectura*)–, estudiantes de las facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado que se enfrentan al reto de trabajar la competencia y la comprensión lectora con la finalidad de mejorar los resultados académicos de los alumnos.

Durante los primeros días del curso universitario, el equipo coordinador de la *Oficina d'ApS* explica a los diferentes grupos de primer curso los objetivos del proyecto, la finalidad de

la propuesta, la metodología utilizada, las tareas que se deben desarrollar y el sistema de evaluación. Se destaca que la participación es voluntaria, pero exige la implicación de los estudiantes durante todo el curso para asegurar el progreso de los alumnos y para consolidar el vínculo afectivo con ellos. Durante la presentación del programa también se informa de que la facultad reconoce la actividad con seis créditos ECTS dentro del Reconocimiento de Actividades Institucionales Universitarias al Grado.

Los estudiantes universitarios asisten a los centros educativos dos días a la semana durante una hora y media para realizar el refuerzo de la lectura. La manera como los voluntarios prestan su ayuda se modifica en función de diversas variables: el centro, la dinámica de trabajo, el número de alumnos, y sus características personales. La organización del proyecto requiere que cada participante universitario tenga a cargo un número reducido de alumnos, que suele oscilar entre 8 y 12, con quienes deberá leer al menos una vez por semana de forma individual o por parejas. De este modo se garantizan intervenciones pedagógicas cercanas que atienden las necesidades específicas de cada alumno.

La metodología de trabajo que utilizan los estudiantes de la facultad es uno de los elementos más flexibles del proyecto. La dinámica general permite que todos los alumnos de Primaria y Secundaria lean acompañados por un adulto, cuya tarea es reforzar positivamente los éxitos y mejoras de sus alumnos, aportar correcciones (aunque no demasiadas, sin agobiar a los lectores), aclarar el significado de algunas palabras que no se entienden e introducir preguntas de comprensión lectora. Los materiales que se utilizan en el proyecto también son muy diversos. Algunos estudiantes aprovechan libros de lectura de los centros educativos, otros preparan materiales específicos, algunos buscan en las bibliotecas del barrio o en las estanterías de libros antiguos.

Esta experiencia resulta útil y formativa para los estudiantes universitarios. En primer lugar, porque en la mayoría de ocasiones es su primer contacto con la realidad profesional, pero también porque generarán espacios para la creación de aprendizajes significativos relacionados con la teoría, adquirirán competencias, valores y habilidades a partir del uso de las mismas y llevarán a cabo un servicio con una utilidad y una repercusión social importante.

En el desarrollo del programa, los participantes se ven implicados en diferentes procesos de reflexión que ayudan a optimizar los aprendizajes, relacionar teoría y práctica y dar sentido a la experiencia. Durante la observación y el análisis del programa hemos identificado y definido tres dispositivos de reflexión: 1) la *acción tutorial* mediante la cual se facilita información y ayuda a los participantes para desarrollar con éxito su actividad; 2) la escritura autorreflexiva o redacción de un diario de campo para recoger sus vivencias, emociones, metodologías de trabajo y aprendizajes; y 3) la reflexión entre iguales o conjunto de mecanismos de reflexión conjunta que se activan entre los participantes del proyecto.

#### 4. ACCIÓN TUTORIAL

*Las cuatro treinta, tras saludar a la conserje del instituto, la tutora de ApS busca al coordinador del programa, se saludan y pasan revista a los temas relevantes: no hay faltas de asistencia, las amigas de lectura están bien con sus grupos,*

*habrá una sesión formativa y se tendría que avisar y poco más. Unos días sin incidencias, todo va bien. La tutora abandona la sala de profesores en busca de las amigas de lectura.*

*-Hola Maria, ¿cómo estás? ¿Cómo te va?*

*-Bien, muy bien -y calla, pero ante los ojos de expectación de la tutora, piensa y continúa-. Quieren venir a leer casi todos y ya he buscado lecturas apropiadas para los distintos niveles que tengo.*

*-¿Ningún problema? - insiste la tutora.*

*-No, bueno sí, hay un chico que no quiere leer y se pasa el rato enredando y no sé qué hacer.*

*La tutora le pregunta qué ha hecho hasta el momento para motivarlo a leer y, cuando Maria se lo cuenta, le comenta que le parece una buena estrategia y las dos concluyen que será mejor tomárselo con más paciencia y a la vez dar seguridad al chico.*

*-¿Cómo te va el diario reflexivo? -pregunta la tutora.*

*-No muy bien, escribo poco y no tengo claro de qué hablar.*

*La tutora le explica que, más que describir lo que ha ocurrido, se trata de considerar su actuación, pensar cómo mejorarla, relacionarla con el contenido de las clases: vaya, reflexionar y escribir. Y acaba: "Mándame una parte por mail, que la leeré y te digo algo".*

*Han hablado unos diez minutos y se despiden. Si no hay ninguna urgencia, se volverán a ver antes de un mes. Ahora la tutora va en busca de las demás amigas de lectura (Del diario de campo de los investigadores).*

La reflexión no es en modo alguno un proceso que se desarrolla en solitario, no lo es ni siquiera en el momento de redactar el diario personal de la experiencia. La reflexión se enriquece con el intercambio de puntos de vista realizado entre iguales y también mejora con la ayuda que se puede recibir de un tutor experto. Intercambios y ayudas no coartan la capacidad reflexiva del alumno, sino que llenan su mente de voces que él se encargará de entremezclar en un diálogo creativo que puede acabar produciendo nuevas alternativas que mejoren la experiencia que está viviendo (Schön, 1992, 1998).

El primer dispositivo de reflexión que vamos a analizar es la acción tutorial. Una responsabilidad encomendada a alguien con experiencia en el proyecto y conocimientos pedagógicos suficientes para orientar al alumnado novel. Este papel recayó en una persona de la *Oficina d'ApS* de la Facultad, que cubrió la mayor parte del trabajo de orientación y seguimiento. Para realizar el resto del trabajo de acompañamiento se formó un pequeño equipo de tutoras constituido por alumnas destacadas del curso anterior. Estamos pues ante una estructura de mentoría en la que los más experimentados ayudan a los recién llegados. Consideramos que es una fórmula positiva porque la calidad de la ayuda a los noveles no

disminuye sino que se refuerza por la confianza que genera la edad muy parecida y el haber vivido recientemente la misma experiencia.

La ayuda reflexiva que se presta a través de la acción tutorial tiene varios objetivos: primero, conseguir que el proyecto funcione correctamente porque los participantes lo hacen suyo, se lo apropian y lo consideran acertado, algo que no se puede lograr con imposiciones y control; segundo, la acción tutorial contribuirá a enriquecer la calidad de la reflexión y con ella el aprendizaje del alumnado; finalmente, las ayudas reflexivas también han de contribuir a que sea una experiencia agradable y personalmente significativa, algo que tenga sentido para el alumnado. Para desarrollar la acción tutorial y conseguir estos objetivos se han previsto las siguientes tareas: visitar con regularidad –aproximadamente una vez al mes– a los participantes en los mismos centros donde realizan su tarea, comentar durante todo el curso los extractos del diario personal que el alumnado manda por *mail* a la tutora, mantener contacto vía *mail* o en las horas de consulta de la oficina con las personas participantes que requieran alguna ayuda. Del análisis del conjunto de estas tareas se han realizado dos aproximaciones que veremos a continuación: el inventario de los temas relevantes en cada etapa del proyecto y la definición de las funciones de apoyo que ha realizado la tutora de ApS.

#### 4.1. Temas relevantes

Como las obras de teatro clásicas, el desarrollo durante un curso escolar del programa *Amics i amigues de lectura* también consta de tres momentos bien definidos: entrada, nudo y desenlace. Tal como indica su nombre, al principio se trata de conocer a fondo el proyecto, familiarizarse con él y con los demás participantes, tomar las mejores decisiones organizativas de acuerdo a las necesidades de cada centro y, por último, empezar a adquirir soltura en el trato con los chicos y chicas. En cierto modo, superar el miedo que toda situación nueva provoca y empezar a hacerse un lugar propio y a ser útil. En esta etapa se consideran temas como el número de lectores que se puede atender, si es mejor leer con uno o con varios alumnos a la vez, las lecturas apropiadas, las estrategias para trabajar la lectura y la comprensión, los chicos que plantean alguna dificultad, la manera de redactar el diario reflexivo y, en algunos casos, el esfuerzo por aprender a tratar a los chicos y también a admirarse por lo receptivos y amables que pueden ser.

La segunda fase del desarrollo del proyecto, el nudo, es el momento más productivo y a la vez el más tranquilo. Todo el mundo conoce ya el proyecto y ha encontrado su lugar y su manera de proceder. Se trata de trabajar con el mayor empeño para conseguir los mejores resultados. Es el momento de considerar temas como la manera de evaluar los logros conseguidos, algo que motiva tanto a los lectores como a los universitarios, la relación del trabajo de refuerzo de la lectura con lo que se estudia en las asignaturas de la carrera, la redacción de un diario cada vez más reflexivo y menos anecdótico y, por último, la gestión del mes de febrero que con sus exámenes y semanas blancas complica la regularidad de la asistencia.

La fase final del proyecto, su desenlace, es un largo periodo en que los universitarios empiezan a ver que el curso termina, que ha ido más rápido de lo que se esperaban y que tendrán que vivir y gestionar la despedida. También es el momento de darse cuenta de lo que han

aprendido sus alumnos y de lo que han aprendido ellas y ellos como futuros profesionales de la educación. Desde la coordinación del proyecto se organiza un encuentro reflexivo final para poner en común y sintetizar la experiencia vivida. La última semana concluye en cada centro con una merienda festiva que cierra el proyecto y suaviza el dolor y la nostalgia de la despedida.

Esta relación de temas corresponde a una visión global del proyecto y a las preocupaciones habituales que hemos detectado, pero esconde la variedad de lecturas que realiza cada uno de los universitarios implicados en la actividad. Para muchos, además de vivir lo que acabamos de sintetizar, ha sido una ocasión de ponerse en juego como personas y de reflexionar sobre temáticas que les acompañan y preocupan. Con esto queremos decir que la riqueza que encierra el proyecto solo se puede advertir, y tan solo en parte, a través de los diarios reflexivos. Está claro que cada actor ha añadido a la obra planos y matices personales que con toda probabilidad la han enriquecido.

#### 4.2. Funciones de la tutoría

De la observación del trabajo de la tutora en sus visitas a los centros y del análisis de sus comentarios a los diarios reflexivos y respuestas a los *mails* que recibe del alumnado, hemos establecido el listado de las funciones que realiza. Entendemos por funciones las distintas tareas que lleva a cabo en su actividad tutorial para acompañar, ayudar y facilitar la reflexión al alumnado participante. Aunque hemos distinguido y separado las diferentes funciones para explicarlas mejor, en la actividad tutorial cotidiana se presentan entremezcladas y formando sucesiones de tareas muy variadas. Las funciones tutoriales que a continuación presentamos se ocupan prioritariamente de cuestiones como la creación de confianza, la adquisición de competencias profesionales y la regulación del conjunto de la actividad. Vistas con mayor detalle, hemos detectado las siguientes funciones tutoriales.

- **Relacional: acogida y seguridad.** Como ocurre en cualquier proceso educativo, crear una relación cálida de afecto y confianza es una condición esencial para conseguir unos óptimos resultados de aprendizaje. Para lograr una buena relación, durante los encuentros la tutora se mostró próxima, acogedora, cómplice sin rebajar la exigencia, sugerente sin imponer, y capaz de reconocer y valorar hasta los más pequeños éxitos (Gijón, 2004). Estas actitudes fueron tejiendo una relación positiva que incrementó la confianza de los participantes y les permitió vivir con mayor seguridad los riesgos de una experiencia que no conocían.
- **Organizativa: protocolo y cambios.** Una de las funciones más relevantes de la tutoría es implementar la actividad de refuerzo de la lectura respetando el protocolo establecido. La tutora se esforzó por conseguir que todos los participantes conociesen las recomendaciones organizativas básicas, que las considerasen adecuadas y, por último, que supiesen cómo aplicarlas con flexibilidad a cada situación particular. Establecer cuántos alumnos es posible atender correctamente, de qué modo hacerlo, cuánto tiempo destinar a cada uno de ellos, en qué espacio realizar el refuerzo son, entre otras, algunas de las claves del éxito de la actividad. Pero también es muy importante saber cuándo y cómo conviene introducir cambios, incluso si son contrarios al espíritu del protocolo establecido.

- Guía: reflejo y refuerzo. Sabemos que conocer el protocolo de una actividad es solo la mitad de la tarea docente. Todavía falta ser capaz de activarla personalmente, sostenerla, establecer una óptima relación educativa o resolver correctamente los problemas que surgen a diario. ¿Cómo trabaja la tutora algo que por naturaleza no se puede enseñar, aunque obviamente se aprende? Tal como ocurre con todos los conocimientos prácticos, aquí tampoco podemos enseñar a ser un buen docente, pero se puede dar la oportunidad de experimentar, de contar lo ocurrido sin sentirse juzgado, de mirarse como en un espejo y valorar lo realizado y, por poco que sea posible, de reforzar positivamente los éxitos. De este modo se aprende sin enseñanza explícita y directa (Perrenoud, 2004; Rogers, 1972 ).
- Apoyo: retornos y sugerencias. La función de apoyo se refiere a las ayudas de la tutora destinadas a dar continuidad a la reflexión sobre la experiencia personal del alumnado universitario. Ayudas que al principio se centraron en explicar qué significa llevar un diario, qué tipo de reflexiones pueden ser de mayor provecho y qué frecuencia de escritura conviene mantener. Junto a esta tarea de incitación a mantener el diario al día y a orientarlo provechosamente, se fueron añadiendo los comentarios pedagógicos de la tutora a los textos que periódicamente le enviaban. Comentarios y sugerencias que mantuvieron el tono poco intrusivo que hemos explicado en la función de guía.
- Regulación: asistencia y evaluación. La función de regulación tiene que ver con la tarea de asegurar el correcto cumplimiento de las responsabilidades encomendadas al alumnado universitario, con las advertencias que convenga dirigir a algún participante y con la evaluación final de la actividad. De nuevo constatar que ha imperado un estilo constructivo más preocupado por evitar los errores o solventarlos a tiempo que por penalizar las deficiencias.
- Informativa: formación y documentos. La función informativa se centró fundamentalmente en las actividades de formación que se han realizado al inicio y a lo largo de la experiencia, así como de los documentos sobre temas relacionados con la tarea a desarrollar que ha enviado la tutora de manera periódica. Estos dos momentos son los únicos espacios formativos basados en la transmisión de información.

Si quisiésemos resumir el estilo pedagógico que se desea implantar en el ejercicio de la acción tutorial con una sola idea, deberíamos referirnos a una de las expresiones más ampliamente repetidas en los encuentros de la tutora con los participantes: *¿cómo estás? ¿Cómo te va?* Empezar así muestra que lo más relevante es el punto de vista del alumnado que está viviendo la experiencia, que la tutora está atenta a escucharlos y que les invitará con insistencia a reflexionar desde su perspectiva.

## 5. ESCRITURA AUTORREFLEXIVA

*El hecho más positivo de esta semana han sido los minutos de lectura con Judit. Tal y como ya había comentado en la última sesión con ella, a partir de ahora leeremos unos cuantos días solas, para que tome confianza durante la lectura y se encuentre cada vez más cómoda leyendo y comprendiendo el texto delante de mí. He pensado que, más adelante, ya volveremos a incorporar parejas en*

*los momentos de lectura con ella. Me he llevado una gran ilusión cuando me he dado cuenta de que el método ha funcionado porque se ha sentido a gusto, me ha hablado tranquila, ha contestado a las preguntas que le he hecho sobre el texto y se ha esforzado para darme la respuesta correcta. Aunque a lo mejor no parece un hecho muy relevante en el conjunto de mi tarea, considero que es uno de los primeros éxitos que he conseguido, y aunque solo sea el principio, el hecho de que una de mis alumnas haya cambiado su actitud es algo que me satisface y me permite hacerme una primera idea de cómo se sienten los docentes cuando consiguen el éxito de sus alumnos. Considero que hechos como éste llenan de satisfacción a cualquier persona que enseñe a otra, tanto si es alguien que se quiere dedicar a la docencia, como es mi caso, o a cualquier otro trabajo (Del diario reflexivo de una amiga de lectura).*

Reflexionar y escribir es una excelente fórmula para aprender de una experiencia vivida. En el proyecto *Amics i amigues de lectura*, el recurso metodológico vertebrador del proceso reflexivo es la redacción de un diario individual que permite reflejar el punto de vista de los participantes sobre los procesos más significativos de su experiencia.

El diario individual es una guía para la reflexión sobre la práctica que favorece la toma de conciencia sobre la evolución en las tareas encomendadas y sobre los modelos de aprendizaje que tiene cada participante. Además, facilita el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, y también con saberes adquiridos en otros procesos de aprendizaje y en otros contextos. El diario también permite realizar focalizaciones en las problemáticas que se deben abordar en lo cotidiano de la práctica docente sin perder las referencias y las necesidades del contexto. Por último, el diario ofrece la posibilidad de involucrarse en una tarea de autoanálisis y de conversión de la experiencia en aprendizaje: es un modo de conocimiento y de formación personal, un diálogo con nosotros mismos en el que aprendemos a partir de nuestra actividad y de nuestros procesos mentales (Porlán y Martín, 1991; Puig, 1995)

En definitiva, la redacción del diario reflexivo en los proyectos de Aprendizaje-Servicio que se desarrollan en la educación superior permite trabajar sobre varios objetivos. En primer lugar, desarrollar la capacidad de autorregulación en la ejecución de las tareas, así como la revisión de las actitudes, la dedicación y la atención al efectuarlas. En segundo lugar, regular la acción docente que desarrolla durante todos los momentos del proceso: el análisis de la planificación, el curso de la acción y la evaluación. Por último, el diario reflexivo facilita la toma de conciencia del conocimiento individual y permite analizar qué se sabe y qué se necesita saber para ejercer la práctica docente (Bordas y Cabrera, 2001)

La escritura de diarios reflexivos puede plantearse de forma libre y abierta o bien enmarcada con cuestiones orientadoras. En el primer caso, quien escribe es completamente libre de seleccionar el contenido de sus reflexiones; en el segundo caso, puede tener algunas preguntas que ayuden a organizar las reflexiones (Bordas y Cabrera, 2001). Es importante también destacar que para que el diario reflexivo tenga efectividad debe realizarse con cierta periodicidad. Al principio no es tarea fácil reflexionar y autoanalizar el propio aprendizaje, por eso los estudiantes tienen el apoyo del equipo de la *Oficina d'ApS* para orientar el proceso de redacción desde el inicio hasta el final. Este recurso se materializa en entregas

periódicas de la redacción del diario reflexivo durante todo el curso, que sirven para hacer un seguimiento y acompañamiento en el proyecto a cada uno de los estudiantes.

Del análisis del conjunto de los diarios reflexivos se ha realizado un inventario de los temas relevantes sobre los cuales escriben los participantes en sus diarios. En síntesis, podemos afirmar que los diarios se nutren de temas referentes a aspectos anecdóticos, organizativos, metodológicos, relacionales, emocionales y sobre los aprendizajes adquiridos.

- Descripción de anécdotas. En las primeras líneas del diario reflexivo es muy común que los estudiantes narren situaciones de clase que se perciben como hechos aislados y aspectos anecdóticos de su experiencia en el aula.
- Descripción de hechos organizativos. En cualquier proceso educativo es necesario organizar ciertos aspectos como el espacio para el desarrollo de la actividad docente, el tiempo que se pretende dedicar a cada alumno o el material que se utilizará para llevar a cabo la actividad lectora. En las primeras sesiones de refuerzo de la lectura es muy habitual dedicar varios minutos al establecimiento de pautas y protocolos que regulen el funcionamiento ordinario de las tardes de lectura.
- Descripción de hechos metodológicos. Gran parte de los diarios reflexivos están dedicados al diagnóstico de los problemas de lectura y comprensión de los alumnos, a la formulación de hipótesis de trabajo, a la experimentación y la evaluación de las hipótesis, a la elección de materiales de lectura y al diseño de actividades. Es también importante la cantidad de líneas que los estudiantes dedican a la justificación de la propia acción docente.
- Descripción de hechos relacionales con los niños/as y adolescentes. Una condición prácticamente indispensable de cualquier intervención educativa es establecer una relación afectiva entre el educador y el educando porque los aprendizajes pasan por la vía del afecto y de la construcción de un vínculo positivo con la persona que nos enseña y de la que aprendemos. Es muy frecuente leer fragmentos de diario en que los estudiantes narran momentos de creación de vínculo y confianza con los alumnos para facilitar la tarea en los momentos de lectura y comprensión.
- Descripción de hechos relacionales con el grupo de iguales. Otra característica importante de los procesos de enseñanza-aprendizaje es la relación que se establece entre los iguales (alumnado universitario que trabaja la lectura y monitores de refuerzo del proyecto Èxit) para resolver situaciones problemáticas, conflictos o inseguridades que se plantean con frecuencia en el día a día de la experiencia. En numerosas ocasiones, se citan y narran situaciones en que se han ayudado entre ellos/as para solucionar pequeñas dudas, compartir experiencias de modo informal en los trayectos de metro o tomando un café y celebrar los éxitos conseguidos (De la Cerda, 2013).
- Expresión de sentimientos. Los participantes menos introvertidos se atreven a describir algunos sentimientos que viven durante el desarrollo del proyecto. Es frecuente encontrar testimonios de nervios al inicio del proyecto, satisfacción con el logro de los primeros éxitos, inquietud y algunas dudas frente a experiencias difíciles de afrontar

y agradecimiento por la oportunidad de participar en un proyecto así en las últimas líneas del diario.

- Expresión de aprendizajes personales. El último tema recurrente en la redacción de los diarios reflexivos es la expresión de aprendizajes curriculares adquiridos durante el desarrollo del proyecto.

Para concluir este apartado, podemos afirmar que los participantes dan diferentes usos al ejercicio de redacción de su diario reflexivo. Algunos utilizan esta práctica como una terapia para relajar las pequeñas inquietudes y dificultades que surgen durante el curso; otros redactan textos con indicios evidentes de protesta y manifiestan abiertamente todas aquellas cuestiones que no les han gustado de la experiencia; también hay algunos estudiantes que utilizan el diario para hacer análisis de las situaciones vividas, las intervenciones educativas y la utilidad de cada acción que han propuesto en el desarrollo de su actividad docente; por último, también se utiliza el diario reflexivo para hacer memoria de lo que ha pasado durante la experiencia vivida.

## 6. REFLEXIÓN ENTRE IGUALES

*He aprendido cosas en las reuniones y también en la sesión de síntesis final, cuando realizamos el mapa conceptual, pero los mejores momentos de reflexión los viví hablando con los compañeros y compañeras del proyecto Èxit. De todos he aprendido mucho, pero de quien más me he llevado es de la amiga gran de mi grupo, la persona con quien he pasado más tiempo. Recuerdo un día que ella tuvo que reñir a tres niñas al mismo tiempo y aunque las chicas le plantaron cara, supo defender su criterio y mantenerse recta. Durante todo el tiempo que las estuvo regañando, observé con atención lo que les decía, cómo lo decía, cómo gesticulaba, yo quería retenerlo todo. Volví a casa pensando que en caso de haberme encontrado en una situación similar no hubiese sabido cómo actuar, ahora en cambio sabría mejor qué conviene hacer. Nunca me había fijado en alguien riñendo a varias personas a la vez. Pero no solo aprendí a reñir, aprendí muchas otras cosas: a hablarles con calma, a organizar el trabajo, a animarlos a leer, a comunicarles sus progresos... (De la entrevista grupal realizada a participantes en el programa).*

Con anterioridad dijimos que la reflexión no es un proceso que se lleva a cabo en solitario, sino que gana calidad cuando se enriquece con la ayuda de tutores y con el intercambio entre iguales. Siguiendo pues con la idea de que la reflexión depende en buena medida de los estímulos que nos aporta la relación con aquellos que nos rodean, vamos a analizar el modo en que han influido los iguales en el proceso reflexivo desarrollado por los participantes en el programa.

Para empezar, y basándose en los estudios sobre cooperación y trabajo en grupo, no es difícil mostrar hasta qué punto es positiva la colaboración entre iguales cuando se desea abordar una cuestión compleja (Fernández y Melero, 1995; Pujolàs, 2008). Las diferentes miradas que aportan los participantes al proceso de construcción de conocimiento, de búsqueda de soluciones o de formación de nuevos puntos de vista son muy enriquecedoras

y permiten alcanzar unos logros que difícilmente conseguirían los individuos trabajando de modo independiente. El intercambio y la colaboración entre iguales ponen en marcha dinanismos constructivos basados en la complementariedad, la imitación, la crítica o las sinergias, que mejoran los resultados. La reflexión realizada conjuntamente con los iguales resuelve problemas, optimiza las prestaciones de cada uno de los participantes y desarrolla una comprensión más profunda de la realidad sobre la que se interviene. Por todo ello, consideramos que la reflexión entre iguales es un dispositivo esencial en el logro de un alto nivel de calidad de los programas de Aprendizaje-Servicio (De la Cerda, 2013).

Sin embargo, pese a las bondades de la reflexión entre iguales, hubo dificultades para programar la propuesta de Aprendizaje-Servicio que comentamos como una actividad prevista y realizada regularmente. Por motivos de índole organizativa, en especial por las dificultades debidas al horario, no fue posible realizar de forma sistemática casi ninguna actividad de reflexión conjunta. Pese a todo, los intercambios entre iguales no faltaron y además lograron jugar un papel formativo importante, que vamos a presentar destacando los aspectos de mayor relieve.

- Reflexión formal e informal. En relación a los momentos destinados a la reflexión entre iguales, hay que distinguir entre la reflexión formal y la informal. La primera comprende dos acciones, las reuniones de los equipos de formadores de cada centro, y la sesión final de debate entre todos los participantes, que concluyó con la confección de un mapa conceptual de síntesis. En cambio, por reflexión informal nos referimos a actividades de intercambio entre iguales que se recomendaron, pero que no estaban previstas ni organizadas. Se trata de momentos de intercambio ocasional que buscaban o aprovechaban los participantes.
- Compañeros/as de reflexión. De acuerdo con las declaraciones de los participantes, las personas con las que habitualmente mantuvieron estos intercambios fueron muy variadas, pero en la mayoría de casos ocurrió con los demás participantes en el proyecto, aunque también se realizaron intercambios con compañeros de la facultad no implicados o también con familiares y amigos de otros contextos. Parece que la reflexión con implicados en la misma tarea fue positiva, pero también lo fue con personas ajenas a la actividad educativa.
- Logros de la reflexión entre iguales. Siguiendo con las aportaciones de los estudiantes que participaron en la entrevista grupal, podemos afirmar que gracias a la reflexión entre iguales se alcanzaron dos tipos de logro: la adquisición de competencias profesionales y el apoyo mutuo para enfrentarse a las dificultades cotidianas. En el ámbito de las competencias profesionales señalan aprendizajes relativos a qué hacer en situaciones complejas y cómo hacerlo. Es decir, saber decidir en momentos de dificultad cómo debían proceder y saber también cómo llevar a cabo lo decidido. En segundo lugar, se alude también a competencias o decisiones relacionadas con la mejora de la actividad docente encomendada, en este caso el refuerzo de la comprensión lectora. Los iguales fueron magníficos ayudantes en la toma de decisiones ante los múltiples interrogantes relativos a cómo mejorar la tarea docente: qué leer, qué ejercicios realizar, cómo motivar, cómo agruparlos y otros interrogantes que en cada situación fueron surgiendo.

En cuanto al apoyo mutuo, el segundo tipo de logro propiciado por la reflexión entre iguales, se orientó principalmente a dar soporte a las personas que pasaban por alguna dificultad debida a su tarea de refuerzo de lectura. Cuando las cosas no van como se desea, suele ser positivo contarlo y ser escuchado y comprendido. Este apoyo suele ser suficiente para lograr algo de tranquilidad, para ver que casi todo el mundo tiene problemas parecidos y para recibir ánimos por parte de personas en las que se confía. Junto a esta función clara de apoyo en momentos de dificultad profesional, también se refieren con frecuencia a los comentarios sobre la mejora de la competencia lectora de los chicos y chicas, algo que indudablemente incrementa la autoestima de los docentes.

- Procedimientos de reflexión entre iguales. Los dinamos mediante los cuales se llevó a cabo el intercambio reflexivo entre iguales son clásicos: el debate en grupo orientado por un problema y la búsqueda de soluciones; la conversación flexible, y normalmente realizada en parejas o grupos muy pequeños, que busca principalmente la expresión de sentimientos, angustias y también nuevas ideas; y la observación de alguien con más experiencia seguida o no de comentarios sobre cómo y por qué se ha realizado una determinada conducta.

Destacar para cerrar este apartado que la compañía de los iguales es también un factor motivacional de enorme eficacia. Dicho de manera positiva, muchos alumnos trabajan mejor y se mantienen en el proyecto con una elevada dedicación cuando participan junto con otras personas amigas. Y dicho en negativo, se ha podido constatar que a menudo las bajas del proyecto han ido asociadas a personas que habían quedado solas o aisladas en su lugar de intervención. De ahí que podamos concluir que la compañía de los iguales es un factor de éxito y de mejora de la reflexión que no se puede olvidar.

## 7. CONCLUSIONES

Incluir actividades de reflexión sistemática en el interior de las propuestas de Aprendizaje-Servicio no es una tarea sencilla y, sin embargo, resulta esencial para lograr el máximo provecho educativo de esta metodología. Estudiar esta cuestión ha sido la finalidad principal de este trabajo. Una tarea que iniciamos esbozando qué entendemos por reflexionar y cómo los principales rasgos de la reflexión se presentan en las actividades de Aprendizaje-Servicio. A continuación, nos propusimos dos objetivos: corroborar las ideas obtenidas sobre el papel de la reflexión en las actividades de Aprendizaje-Servicio y, en segundo lugar, profundizar en la comprensión de la naturaleza y las funciones de la reflexión en el Aprendizaje-Servicio.

Por lo que se refiere al primer objetivo, podemos concluir que la experiencia analizada confirma las ideas que adelantamos sobre la reflexión en el Aprendizaje-Servicio. Estamos ante un proceso organizado intencionalmente, como nos ha mostrado el diseño y la aplicación de los dispositivos de reflexión del programa analizado. Por otra parte, el análisis de los diarios reflexivos, así como la observación de los intercambios entre la tutora y los participantes de la facultad, nos permiten constatar que la reflexión parte de la problematización de la experiencia: sin alguna duda que resolver no es fácil iniciar un proceso reflexivo. La duda incita a su vez a reflexionar o considerar detenidamente lo vivido para iluminarlo con una nueva luz. La información obtenida a partir del análisis de los dispositivos de reflexión

nos muestra el esfuerzo sostenido por aprender o ahondar en lo vivido que realizan los participantes. Y todo ello para conseguir el tipo de aprendizajes referidos a una mejor comprensión de lo vivido y un aumento de las competencias para actuar con mayor destreza, pero también se aprende a dar sentido personal y social a la experiencia y, por último, se consigue un saber global que permitirá obtener más provecho de experiencias posteriores.

En cuanto al segundo objetivo –ver si el programa analizado nos proporciona una mejor comprensión de la naturaleza y las funciones de la reflexión en el Aprendizaje-Servicio–, creemos haber alcanzado algunas conclusiones. Ideas que se deben entender a la vez como resultados y como hipótesis para un futuro programa de investigación que nos permita afirmar con mayor seguridad lo que aquí son aproximaciones tentativas. Declarada la naturaleza de las conclusiones que aportamos, el estudio del programa Amics/gues de lectura y de sus dispositivos de reflexión nos permiten realizar las siguientes afirmaciones:

La calidad de la reflexión depende de la riqueza de la experiencia vivida. Aunque la reflexión es un esfuerzo nuevo que se añade a la experiencia y que tiene cierta autonomía respecto de ella, no es ajena a las cualidades de lo vivido, como por ejemplo, la veracidad de la tarea o la responsabilidad que tengan los participantes. De esta afirmación se derivan dos consecuencias relacionadas con el Aprendizaje-Servicio: la íntima conexión que debemos crear entre experiencia y reflexión, y la necesidad de mantener la calidad del diseño de la actividad, así como la conveniencia de favorecer una fuerte implicación de los participantes.

La diversidad de dispositivos de reflexión mejora la calidad de los aprendizajes. Los dispositivos de intercambio reflexivo con los expertos, los iguales y uno mismo, junto con estrategias como los diarios, las visitas a los centros, la confección de mapas conceptuales y otras, ofrecen una variedad de posibilidades que facilita que todos los participantes encuentren caminos adecuados a su estilo cognitivo y además ofrece amplias posibilidades para completar y ahondar en el proceso reflexivo.

La calidad de la reflexión mejora si la problematización de la experiencia surge de los participantes. La primera condición de un proceso reflexivo es la formulación de dudas o interrogantes que inciten a profundizar en lo ocurrido para mejorar su comprensión y la capacidad de intervención. Sin embargo, hemos podido constatar que la reflexión es más aguda y constante si parte de preocupaciones vividas y tematizadas por los participantes. De ahí se deriva que la función tutorial y la redacción de los diarios deben dar un amplio margen de iniciativa a los participantes y no pautar excesivamente las temáticas y las formas de reflexión.

La reflexión es un proceso de iluminación de la experiencia que se logra al incorporar nuevas mediaciones a la actividad mental de los participantes. Mediaciones como: el uso de instrumentos –confección de diarios, vídeos o murales, reuniones periódicas u otras propuestas– que ayudan a entrar en mayor detalle y profundidad en la experiencia vivida; y la construcción de marcos conceptuales e ideas que permiten mirar, entender y actuar mejor en el espacio de la propia experiencia (Vygotsky, 1979; Wertsch, 1993). Por lo tanto, la reflexión tiene que ver con el empleo de herramientas que facilitan el análisis de la experiencia y con la transformación de la mirada a través de nuevas lentes que ayudan a entender mejor lo vivido. En consecuencia, el diseño de los dispositivos de reflexión y su activación en el día a día de la ejecución del programa tiene como objetivo prioritario conseguir que

los participantes adquieran nuevas mediaciones que les ayuden a entender y actuar mejor en la situación en la que actúan.

Conseguir que los proyectos de Aprendizaje-Servicio plasmen las indicaciones que acabamos de presentar nos acercará al logro de los objetivos de aprendizaje de esta actividad formativa: mejorar la comprensión teórica de la realidad en la que se trabaja, adquirir nuevas competencias que conviertan al alumnado en mejores personas y mejores profesionales, desarrollar un sentido más agudo del valor cívico, político y humano de su intervención y, por último, lograr un poso de experiencia personal reflexionada que proyecte a los jóvenes hacia un futuro de nuevos interrogantes que les movilice y haga creativos.

## REFERENCIAS

- Ash, S.L. y Clayton, P.H. (2004). The Articulated Learning: An Approach to Guided Reflection and Assessment. *Innovative Higher Education*, 26(2), 137-154.
- Barcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Billig, S. H. y Furco A. (2001). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Bordas, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londres: Kogan Page.
- Bronkbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cooper, D.D. (1998). Reading, Writing and Reflection. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 47-56.
- Daudelin, M.W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3), 36-48.
- De la Cerda, M. (2012). Amics i amigues de lectura. En J. Puig, *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat* (pp. 43-51). Barcelona: Graó.
- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: Graó.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Eyler, J. (2001). Creating Your Reflection Map. En M. Canada y W. Speck (Eds.), *Developing and Implementing Service-Learning Programs* (pp. 35-43). San Francisco: Jossey Bass.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning—Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.
- Eyler, J. y Giles, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

- Eyler, J., Giles, D.E. y Schmiede, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voice and reflections*. San Diego: Learn & Serve America National Service-Learning Clearinghouse.
- Fernández, P. y Melero, M. A. (Comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara*. Barcelona: Graó.
- Goldsmith, S. (1995). *Journal Reflection: A Resource Guide for Community Service Leaders and Educators Engaged in Service-learning*. Washington: The American Alliance for Rights & Responsibilities.
- Hatcher, J.A. y Bringle, R.G. (1997). Reflection: Bridging the gap between service and learning. *College Teaching*, 45(4), 153-158.
- Jacoby, B. y Asociados (1996). *Service-learning in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kaye, C.B. (2004). *The Complete Guide to Service Learning*. Minneapolis: Free Spirit.
- Kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Kendall, J.C. (1990). *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service*. Raleigh (Carolina del Norte): National Society for Internships and Experiential Education.
- King, P. y Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgement*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lewin, K. (1945). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2(4), 34-46.
- Martín, X. (2009). La pedagogía del Aprendizaje-Servicio. En J. Puig (coord.), *Aprendizaje-Servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: Graó.
- Martín, X. y Rubio, L. (Coord.). (2010). *Prácticas de ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (Coord.). (2008). *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Páez, M. (2012). Acompanyament a joves en risc d'exclusió social. En J. Puig, *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat* (pp. 65-71). Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1976). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada editoras.
- Puig, J. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.
- Puig, J. (Coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. (Coord.). (2012). *Compromís cívic i aprenentatge servei*. Barcelona: Graó.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rhoads, R. A. y Howard, J. (Eds.) (1998). *Academic. Service-Learning: A Pedagogy of Action and Reflection*. San Francisco: Jossey Bass.
- Rogers, C.R. (1972). *Liberté pour apprendre?* París: Dunod.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós.
- Silcox, H.C. (1993). *A How to Guide to Reflection: Adding Cognitive Learning to Community Service Programs*. Holland, Pennsylvania: Brighton Press Inc.
- Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.

