

Editorial

Un sueño colectivo realizado

María Nieves Tapia

El lema de un encuentro juvenil al que asistí hace muchos años era “los que sueñan solos, sólo sueñan, pero los que sueñan juntos están haciendo la historia”. La frase me quedó grabada más allá del tiempo transcurrido, tal vez porque la experiencia me ha mostrado que tan cierta era.

Hablamos, por cierto, del tipo de sueños que no se pueden comprar en cuotas, sino de los que tienen que ver con las utopías en el más militante sentido de la palabra, con la construcción de un mundo mejor para todos, con la solidaridad en el menos trillado y más auténtico sentido de la palabra.

La difusión del aprendizaje servicio en el mundo es precisamente ese tipo de sueño compartido que en diversas regiones del planeta va haciendo historia, a veces calladamente, pero siempre dejando huellas por donde pasa. En el marco de ese sueño grande que soñamos todos los autores y promotores de RIDAS, esta nueva revista académica es un pequeño sueño finalmente realizado, un nuevo hito en la historia compartida del aprendizaje servicio en Iberoamérica.

1

Este pedacito de historia comenzó hace casi exactamente diez años atrás. Era el 29 de octubre del 2005, y en Buenos Aires se acababa de concluir el VIII Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario. Un puñado de dirigentes de Universidades, organismos gubernamentales y organizaciones sociales latinoamericanas nos reunimos con algunos colegas norteamericanos y con representantes de la OEI y el programa de Juventud del BID. La idea era fundar una “Red Panamericana” que contribuyera a poner en diálogo al *service-learning* de los Estados Unidos con el aprendizaje servicio solidario latinoamericano, que ya entonces comenzaba a manifestar una fuerte identidad propia.

Ese año participaba del Seminario Internacional por segunda vez Charo Batlle, quien para 2005 ya había contribuido al nacimiento del Centro Promotor del aprendizaje servicio de Cataluña, el primero de los muchos que vendrían en España. No era la primera vez que España estaba presente en los Seminarios de Buenos Aires –en el primero de todos, en 1997, participó Robert Roche, de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien hoy nos acompaña en el Consejo Académico de RIDAS– pero para 2005 era ya evidente la sintonía entre lo que estaba pasando en América Latina y lo

que comenzaba a suceder en España. Charo nos pidió participar de la reunión panamericana como “oyente”, pero la invitamos a que participara como una más, y sus valiosos aportes a la reunión nos terminaron de convencer: el proyecto “panamericano” finalmente se amplió para convertirse en la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio.

Esa naciente Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio se propuso desde su documento fundacional ser “un espacio de aprendizaje, de articulación, ejecución, sensibilización e investigación, de oportunidades para el desarrollo y apoyo para el aprendizaje servicio”. Sin duda, en esta primera década de vida nos constituimos en una comunidad de aprendizaje y de apoyo recíproco, y a menudo nos parece increíble que en un tiempo relativamente corto para lo que implica visibilizar una innovación educativa, el aprendizaje servicio haya recorrido tanto camino en nuestros países.

Hoy la Red Iberoamericana cuenta con más de un centenar de miembros – organizaciones sociales, Universidades, organismos gubernamentales e internacionales– de América Latina, España y los Estados Unidos. Se ha vuelto también punto de referencia para el diálogo con redes mundiales, como la Red Talloires de Universidades o la Red de Scholas Occurrentes, y redes nacionales y regionales orientadas al aprendizaje-servicio y el compromiso universitario, como SAHECEF –la red de universidades comprometidas de Sudáfrica– hasta la Red asiática de aprendizaje servicio basada en Hong Kong, o Asia Engage, la red de Educación Superior del Sudeste asiático.

Desde los inicios, una de nuestras discusiones recurrentes pasaba por la escasez de bibliografía especializada en aprendizaje servicio en nuestra lengua, y sobre todo quienes trabajaban en el ámbito universitario se lamentaban de la dificultad por encontrar espacios donde publicar trabajos académicos con referato sobre este tema. Si bien en los últimos años muchos miembros de la Red han publicado sobre aprendizaje servicio en revistas científicas de sus disciplinas específicas en campos tan diversos como los de la Veterinaria, la Agronomía, la Arquitectura o la Psicología, releendo las minutas de nuestras reuniones se ve que casi desde el inicio la posibilidad de tener una revista académica propia reaparecía periódicamente.

En 2010, la Universidad Señor de Sipán, de Chiclayo, Perú, ofreció dedicar al aprendizaje servicio un número especial de Tzhoecoen, la revista académica de su Universidad, en coordinación con la Red Iberoamericana. La Oficina Buenos Aires de la OEI y CLAYSS facilitamos la coordinación editorial de esa primera –y creemos exitosa– experiencia, que hace cinco años presentó un primer “estado de la cuestión” en Iberoamérica.

A partir de entonces la Red Iberoamericana comenzó a planear una publicación propia. En 2012, la Red Española de ApS-Universidades se planteó el mismo objetivo, y fue la convergencia de esos sueños de ambos lados del océano la que terminó explicitándose en la reunión de la Red Iberoamericana de agosto de 2013, cuando nos propusimos “Generar una revista académica, que ofrezca a quienes investigan y producen conocimiento en torno al aprendizaje-servicio contar con un espacio de publicación, y que permita ir instalando al aprendizaje-servicio en los espacios de la educación superior y la investigación en Iberoamérica.”

Veintiún meses después, y gracias a la generosidad de los aportes de tantos miembros de las Redes de ambos lados del océano, hoy podemos presentar el primer número de la primera revista académica sobre aprendizaje-servicio en lengua castellana.

Creemos que esta revista es, antes que nada, expresión del compromiso que asumimos en la fundación de crecimiento de la Red de “alentar el crecimiento conjunto” y de constituirnos como un espacio de aprendizaje recíproco, en el respeto y aliento a nuestras diversidades.

Seguramente, es también una muestra del grado de madurez que ha ido alcanzando en la última década la pedagogía del aprendizaje servicio en nuestra región. Una innovación nacida muchas veces espontáneamente en las aulas de escuelas rurales y liceos urbanos, “inventada” casi sin querer por muchos docentes, ha ido madurando el diálogo entre las prácticas y la reflexión teórica, entre la acción y la investigación, y comienza a cobrar fuerza como una propuesta superadora de tantas fragmentaciones y polémicas inconducentes en el campo educativo.

La pedagogía del aprendizaje servicio solidario que presenta RIDAS no necesita elegir entre formación científica y formación para la ciudadanía, entre excelencia académica y compromiso social, entre calidad e inclusión educativa. Las prácticas de aprendizaje servicio y la reflexión e investigación sobre ellas muestran claramente que es posible ofrecer una educación inclusiva y de calidad a niños y adolescentes, a partir de la premisa casi paradójica de dejar de considerarlos “destinatarios” de nuestra tarea docente para ofrecerles la posibilidad de trabajar juntos al servicio de sus comunidades. La Educación Superior puede dejar de ser un trámite para la entrada al mundo del trabajo, o la proverbial “torre de marfil” donde se investiga y se publica endogámicamente, para ser el lugar donde el conocimiento científico se pone en diálogo con los saberes populares y originarios, con las necesidades y aspiraciones de las comunidades, donde se produce conocimiento y acciones transformadoras de la realidad y donde se aprende cómo ser profesionales capaces de contribuir al bien común y no sólo al propio.



Desde CLAYSS, esperamos que RIDAS pueda contribuir a este movimiento regional y mundial, y que se consolide como un espacio de intercambio, de visibilidad y de validación del conocimiento producido desde las prácticas de aprendizaje servicio en Iberoamérica y en otras regiones del planeta.

Y quisiéramos concluir agradeciendo a todos amigos y colegas que contribuyeron a que este sueño se hiciera posible: a quienes escribieron, a quienes colaboraron con la revisión de los artículos, a los que participaron de las muchas reuniones previas y acercaron ideas y contactos.

Invitamos a todos los lectores a sumarse a nuestra comunidad de aprendizaje, y a contribuir con sus experiencias y reflexiones a los futuros números de nuestra “Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. Solidaridad, Ciudadanía y Educación”.

Editorial

Professor Andrew Furco

To date, most of the research on service-learning has been situated in the United States. In many regards, this research has provided important knowledge that has helped advance the study and practice of service-learning. However, the current proliferation of service-learning across the globe raises questions about the extent to which the findings from United States-based research are generalizable to service-learning practice in other countries and cultures. Fortunately, we now have RIDAS to address some of these important questions.

RIDAS provides a fresh new reference point for both broadening and deepening our understanding of service-learning by presenting new investigations that are situated in the Iberian and Latin American contexts. The richness and robustness of service-learning in these settings offer ripe opportunities for researchers to advance our understanding of a broad range of service-learning practices. The illuminating studies presented in RIDAS bring to light new vistas for how service-learning is operationalized and advanced in different cultural contexts. Through RIDAS we can more fully unpack the similarities and differences in how service-learning affects participants in different nations and in different parts of the world.

5

Volume 1 of the journal offered us many new insights on the study and practice of service-learning. For example, the volume brought attention to the importance of researcher positionality and how that positionality can influence how a researcher's views and interprets data. The volume also presented new findings on how service-learning is operationalized in different academic disciplines and faculties, and the implications this has for assessing service-learning's impacts on participating students and community partners.

Through the articles in RIDAS, we can examine more fully the various conceptual frames that help define the different approaches to service-learning. And this research journal is one of the very few that gives us a glimpse into how service-learning participants and stakeholders in different countries are involved and engaged in the research enterprise.

As the only Spanish language research journal on service-learning, RIDAS extends the reach of service-learning research to new and broader audiences. It provides a much-needed forum for the Spanish language community to discuss ways to raise the quantity and quality of service-learning research. Because RIDAS is developed by and



produced through the members of the Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, it provides a unique and valuable forum to network service-learning researchers in ways that encourage deeper peer dialogue and critique.

Like the first volume, this current volume continues to expand our perspectives on the different cultural and national nuances that define the practice of service-learning. The research, which is presented by a multi-disciplinary cadre of scholars, offers thought-provoking findings on both the strengths and limitations of service-learning as an instructional strategy. But more importantly, the articles reinforce the complexities that frame the pedagogy of service-learning, bringing to the fore the elusiveness of being able to capture the full range of impacts of service-learning on participants and communities.

As we know, educational practices and instructional innovations are not known for their staying power. Despite minimal funding and a host of detractors, service-learning has enjoyed more than 20 years of success and continues to grow across the globe. However, there remains much concern that service-learning may suffer the fate of other educational initiatives, and ultimately fade away to make room for new practices that can accommodate shifts in educational priorities and cultural conditions. History tells us that many of the educational innovations and reform efforts that did not survive lacked quality research to support their value and impact. In this regard, the investigations presented RIDAS are an important step securing the long-term survival of service-learning. These investigations and their broad dissemination are essential for moving service-learning from the margins to the mainstream stream of primary, secondary, and higher education systems.

The service-learning field remains hungry for more and better research. More than ever, with service-learning touching all corners of the globe, we need high quality research that explores the many different facets of service-learning. It is journals like RIDAS that provide us the much needed space and critical forum to continue to build the field, and get to the core of what service-learning can accomplish for our students, professors, schools, and communities.

Editorial

Anna Escofet Roig

RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, es ya una realidad. Después de meses de gestación y del trabajo de muchas personas aparece en la red una revista científica sobre aprendizaje servicio con vocación de ser un referente internacional en este ámbito académico.

Son muchos los agradecimientos a realizar en relación a este primer número. En primer lugar, evidentemente, a los autores que han depositado su confianza en la revista para dar a conocer sus investigaciones y testimonios. En segundo lugar, a los evaluadores que han colaborado en la revisión ciega de los artículos (Hernán Amar, Pilar Aramburuzabala, Margareth Cleveland Slimming, Eva María Flores, Pilar Folgueiras, Angélica France Aránguiz, Andrea Francisco, Juan García Gutiérrez, Luis Germán Mena Alejandra Herrero, Isabel Hevia, Xus Martín, Sonia Morales, Josep Maria Puig, Caridad Rositas Montemayor, Gonzalo Sillio Saiz y Álvaro Ugueño Novoa) y a las personas que han aceptado formar parte del Consejo Editorial (Darren Brendan Lortan, Italo Fiorin, Lorraine McIlrath, Josep Puig y Robert Roche Olivar). No podemos dejar de agradecer a Laura Rubio y Marcela Vivot su implicación como miembros del comité de redacción y a los profesionales del Centro de Recursos Audiovisuales e Investigación de la Universidad de Barcelona por su soporte y sus consejos. También al compromiso de las redes que amparan la revista: la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio y la Red Universitaria de Aprendizaje Servicio.

7

Muchas son las personas que han participado en algún momento del proceso, desde posiciones, países y situaciones diferentes. A todas ellas, muchas gracias.

Tal y como dicen Andrew Furco y M^a Nieves Tapia en sus editoriales, el Aprendizaje Servicio cuenta ya con una larga tradición, tanto en el ámbito práctico experiencial como en el ámbito de la investigación y la generación del conocimiento.

El reto al que nos enfrentamos con esta revista es contribuir a la difusión del conocimiento creado y la consolidación del Aprendizaje Servicio como un campo de conocimiento. Es por ello que RIDAS se alinea con los estándares internacionales de calidad de las revistas científicas y pretende situarse en bases de datos e índices de impacto. Somos conscientes que el impacto real de nuestras experiencias y nuestras investigaciones nunca será medido de manera suficiente con un índice y que lo más importante es el compromiso social de nuestras prácticas, pero también pensamos



que situarse en determinados ámbitos permitirá al Aprendizaje Servicio seguir creciendo a nivel académico y avanzar un paso en su reconocimiento científico.

El primer número de la revista presenta seis artículos de investigación, cuatro experiencias y dos reseñas. Abarcan ámbitos educativos distintos, se refieren a países diferentes y se centran en momentos diversos del proceso educativo, pero les une la voluntad de reflexionar sobre el compromiso cívico, la responsabilidad social, la mejora pedagógica...en suma sobre el Aprendizaje Servicio.

Invitamos a los lectores de RIDAS a contribuir con sus reflexiones, a participar con sus experiencias y con sus investigaciones, a contribuir para hacer de la revista una herramienta útil para la comunidad académica y científica.

Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza

M^a Isabel Saz Gil sazgil@unizar.es

Rosario Marta Ramo Garzarán rmarta@unizar.es

Universidad de Zaragoza, España.

Resumen

El aprendizaje servicio es una estrategia didáctica innovadora que posibilita la participación del estudiante en propuestas de intervención social, en las que además de aplicar los conocimientos que adquiere en el espacio educativo convencional, se involucra en determinadas problemáticas con una importante repercusión social, generando sinergias con las entidades sociales. La propuesta que presentamos pretende implicar de forma paulatina a las distintas titulaciones del Campus de Teruel –Magisterio, Enfermería, Bellas Artes, Psicología, Administración y Dirección de Empresas, Ingeniería Informática, Ingeniería Electrónica y Automática–, a través de la implementación de la metodología en diferentes asignaturas. El objetivo es desarrollar un proceso acumulativo de experiencias que permitan tejer redes estables de colaboración y confianza entre el Campus turolense y las entidades del tercer sector de la provincia, poniendo en relación a los estudiantes universitarios con las organizaciones no lucrativas. En esta primera fase se muestra la experiencia realizada en una titulación y la propuesta en otra titulación, ambas en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

9

Palabras clave

Innovación Social, aprendizaje servicio, organización no lucrativa, responsabilidad social; universidad.

Fecha de recepción: 8/VIII/2014

Fecha de aceptación: 17/I/2015

An Approach to the Impacts and Benefits of Service-Learning at the University of Zaragoza

Abstract

Service-learning is an innovative teaching strategy that enables student's participation and social intervention, applying their knowledge in issues with social impact and generating synergies with social organizations. Our proposal aims to involve gradually different degrees to Teruel Campus –Education, Nursing, Fine Arts, Psychology, Business Administration, Computer Engineering, and Electrical Engineering– through the implementation of the methodology in different subjects. The aim is to develop a process of experiences to make networks of collaboration and trust between Teruel Campus and third sector organizations in the village. In this first phase is shown the experience in a degree and the proposal in another degree, both in the Faculty of Social and Human Sciences.

Palabras clave

Social Innovation, Service-Learning, Nonprofit Organization, Social Responsibility, University.

1. Introducción

La metodología del saber hacer “aprendiendo haciendo” está teniendo diferentes impactos no solo en la forma de entender la combinación teoría práctica, sino en la forma de plantear desde diferentes instituciones programas y proyectos donde la unión de los distintos sectores aplican su propia estrategia de implementación, adaptando la realidad de las diferentes instituciones a la formación académica y viceversa, por lo que supone una innovación educativa y una innovación en el plano social, un poner en valor buenas prácticas que ya se vienen desarrollando, que no vienen definidas como aprendizaje servicio (ApS), o bien no se han desarrollado a fondo las posibilidades del vínculo entre el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad.

Como señala Arranz (2011), la universidad como tal tiene que aprehender este modo más rico de contemplar la educación superior, sin limitarse a proporcionar el aprendizaje de conocimientos especializados y habilidades técnicas de actuación. La introducción de valores sociales e individuales en la cultura universitaria favorecerá la inserción de los mismos en el currículum de las diferentes titulaciones. Toda la comunidad universitaria tiene el derecho, y también sería deseable que tuviese el deber, de estar informada acerca de la necesaria responsabilidad social, como individuo y como ciudadano.

La estrategia de desarrollo del ApS ha consistido en colocarse en el corazón de las organizaciones ya existentes en cada territorio, estimulando que lo identifiquen como útil para sus fines y que encuentren sentido en unir esfuerzos y coordinarse con otros agentes de su entorno para promoverla más allá de su propio ámbito de actuación (Batlle, 2010). La universidad retoma esta propuesta y referente y dentro de lo que podríamos llamar estudio de caso la metodología ApS, investigación-acción, une el aprendizaje con el compromiso social. Optimizar la calidad del aprendizaje académico de nuestros alumnos, a la par que contribuir a la formación integral como personas socialmente responsables son las finalidades que persiguen la metodología activa ApS.

La propuesta que presentamos consiste en exponer experiencias de éxito en la metodología ApS en la Universidad de Zaragoza y mostrar las posibilidades de generar sinergias tanto a nivel interno como externo. Planteamos la posibilidad de en un futuro implicar a las distintas titulaciones del Campus de Teruel –Magisterio, Enfermería, Bellas Artes, Psicología, Administración y dirección de empresas, Ingeniería informática, Ingeniería electrónica y automática–, a través de diferentes asignaturas, de tal forma que se establezca un proceso acumulativo de experiencias que permitan tejer redes estables de colaboración y confianza entre el Campus de Teruel y el Tercer Sector turolense como forma de involucrar a la sociedad en su conjunto.

2. La innovación social desde la universidad

La innovación social destaca por su vinculación al campo de las mejoras sociales y los cambios que pueden operar en este sentido, se trata de un concepto dinámico, pautado por la acción social en donde el rol fundamental lo tienen los distintos agentes sociales o *stakeholders* (FIB, 2009). Por su parte, Murray et al. (2010), definen la innovación social como las nuevas ideas (productos, servicios y modelos) que al mismo tiempo pueden satisfacer las necesidades sociales y crear nuevas relaciones sociales o colaboraciones. Es decir, se trata de innovaciones que mejoran la capacidad de la sociedad para actuar. De acuerdo al análisis de Villa y López (2012), suele encontrarse entre las definiciones de innovación social algunos aspectos comunes:

- La innovación social debe ser gestionada por los actores facilitadores, quienes pueden revestir características diferentes. Pueden ser instituciones públicas, organizaciones no lucrativas, o bien emprendedores sociales.
- La innovación debe resolver un problema social. La innovación se presenta como una iniciativa que intenta dar una respuesta de forma novedosa a un problema o situación social.
- La solución propuesta por este tipo de innovación debe presentar determinadas características esenciales: eficaz, que se logren los objetivos pretendidos; eficiente, que lo haga con los mínimos recursos; sostenible, que se mantenga en el tiempo y que sea respetuosa con el medio ambiente; y, justa y equitativa, que promueva una distribución basada en la justicia social.
- La innovación social debe añadir valor y dirigirse a los intereses de la sociedad en su conjunto.
- La innovación social es un proceso, no es algo puntual, sino un recorrido por distintas etapas de germinación de ideas, materialización, primeros resultados, institucionalización y, en última instancia, de transformación social.

Así la Unión Europea en la Estrategia 2020 define la innovación social como otra forma de responder a las nuevas realidades y los desafíos actuales que se plantean:

(...) la innovación social puede ser un paso adelante en la forma de hacer frente a los desafíos sociales y la crisis que la UE afronta. En un momento de restricciones presupuestarias, la innovación social responde de forma efectiva a los desafíos sociales, movilizand o la creatividad de las personas para desarrollar soluciones y utilizar los escasos recursos de una manera más adecuada (European Commission, 2011, 7).

La Comisión Europea clasifica las innovaciones sociales atendiendo a tres enfoques (European Commission, 2011): a) La perspectiva de la demanda social considera la

innovación como respuesta a grupos y comunidades vulnerables y con menor capacidad de implicarse y beneficiarse de la economía de mercado. b) La perspectiva de los desafíos sociales sugiere que la innovación se caracteriza por abordar desafíos sociales a través de nuevas relaciones entre actores sociales. c) La perspectiva de los cambios sistémicos plantea que la innovación hace referencia a un proceso generador de cambios sostenidos en las actitudes y el comportamiento de los actores sociales y las relaciones establecidas entre ellos.

Como se observa en el caso de la Universidad de Zaragoza, las universidades tienen como base fundamental en su misión el servicio a la comunidad. La responsabilidad y el compromiso hacia el servicio a la comunidad ha sido un pilar básico en la creación de muchas universidades europeas. Las instituciones de educación superior, a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, deberían incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, lo cual contribuye al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el desarrollo, y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género (UNESCO, 2009).

El aprendizaje servicio puede ser asociado a la innovación social en lo que se refiere a su desarrollo e implementación dentro de la universidad de Zaragoza, y desde el año 2009 se vienen desarrollando proyectos de innovación docente ligados a la metodología de ApS en diferentes titulaciones. Esta metodología proporciona significado y aplicación al aprendizaje al permitir desarrollar diferentes contenidos curriculares, facilitando la práctica de la planificación, el esfuerzo y el compromiso. El ApS entendido como un tipo de práctica comunitaria permite activar el ejercicio de numerosas competencias del currículum, contemplando la iniciativa personal y la competencia social y ciudadana (Arranz, 2011). Con el objetivo de compartir recursos y experiencias, todos los proyectos en esta línea de trabajo se agrupan en torno a un mismo marco de actuación, el proyecto de ApS en la Universidad de Zaragoza¹.

3. Caracterización de la metodología de Aprendizaje Servicio

De acuerdo con Martínez-Odría (2007), hay una serie de componentes que se consideran configuradores del aprendizaje servicio y que lo distinguen de otros conceptos afines como son el voluntariado o las experiencias de aprendizaje basado en la comunidad. La autora señala los siguientes: protagonismo de la voz del alumno, este es considerado un aspecto clave de los programas; atención a una necesidad real que surge desde la comunidad; conexión con los objetivos curriculares de aprendizaje; ejecución de un proyecto de servicio; reflexión). La metodología de aprendizaje ha supuesto un cambio significativo en las dinámicas de los contextos educativos y en su

Saz, Isabel; Ramo, R.M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 9-27. DOI10.1344/RIDAS2015.1.2

relación con el entorno social y comunitario. De acuerdo con Puig (2009) las características fundamentales que definen el aprendizaje servicio son:

- Se trata de una metodología educativa utilizable en la educación formal y no formal, aplicable con diferentes poblaciones y en diferentes contextos.
- Propone un servicio a la comunidad que permita el aprendizaje y la colaboración en un marco de reciprocidad entre el contexto comunitario y los servicios educativos.
- Se basa en la adquisición por el alumno de los contenidos clásicos de la enseñanza, junto a la adquisición de conocimientos y competencias transversales.
- Se basa en la reflexión sobre el entorno social, sobre sus dinámicas de funcionamiento y sobre los problemas y desigualdades sociales.
- Requiere de la colaboración entre instituciones educativas y entidades sociales de servicios a la comunidad.
- Provoca cambios en diferentes niveles, tanto individuales, grupales, institucionales o comunitarios, así como de las políticas sociales y educativas vigentes.
- Para su correcta implementación requiere de la implicación de los diferentes grupos de interés afectados.

Por su parte Kolenko et al. (1996) indican que el aprendizaje servicio se basa en el ciclo de aprendizaje experiencial en cuatro etapas de Kolb (1984) para entender el poder del aprendizaje servicio: a) experiencia concreta, b) observación reflexiva, c) conceptualización abstracta, d) aplicación a nuevas experiencias. El aprendizaje experiencial se entiende como un proceso en el que el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia (Kolb 1984 en Kolenko et al., 1996). El contacto con la comunidad es la base de nuevas explicaciones, justificaciones y comportamientos que permite construir nuevos conceptos de la realidad y ajustar los conceptos personales ineficaces. Es aquí donde surge el potencial real de aprendizaje personal.

Las experiencias de aprendizaje servicio para tener éxito deben contener cuatro elementos, las cuatro R: realidad, reflexión, reciprocidad y responsabilidad (Godfrey et al. 2005). Kolenko et al (1996) identifican tres componentes en los proyectos de aprendizaje servicio: visión personal, comprensión de cuestiones sociales y aplicación de capacidades. A través del aprendizaje servicio, los estudiantes trabajan con y aprenden de organizaciones de la comunidad con quienes establecen alianzas para un cambio positivo del mundo real (Kenworthy-U'Ren 2008).

4. El aprendizaje servicio en el Campus de Teruel

En las últimas décadas se ha consolidado el Campus de Teruel, descentralización de la Universidad de Zaragoza. Este Campus agrupa a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas donde se imparten las titulaciones de ADE, Psicología, Bellas Artes, Grado Magisterio en Educación Infantil y Magisterio en Educación Primaria, la Escuela Universitaria Politécnica, la Escuela Universitaria de Enfermería (centro adscrito a la Universidad de Zaragoza), el Colegio Mayor Universitario Pablo Serrano, la Universidad de Verano de Teruel con una trayectoria y amplia oferta académica para la época estival, y la Fundación "Antonio Gargallo" que focaliza su actividad esencialmente en la potenciación de la investigación.

El nuevo papel de la universidad y por ende de nuestro Campus encaja plenamente con lo que las principales instituciones económicas reclaman al respecto. Es el caso de la OCDE cuando señala que *"las instituciones de educación superior deben hacer algo más que solamente formar e investigar [...] han de comprometerse con otras en sus regiones, ofrecer oportunidades para un aprendizaje a lo largo de la vida y contribuir al desarrollo de puestos de trabajo intensivos en conocimiento"* (Unceta 2007).

Existen muchos trabajos que han subrayado diferentes aspectos sobre el rol de la universidad en la sociedad analizando estos estudios nuestra institución y nuestro centro, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas se identifica con los mismos, entre los que podemos señalar:

- Un momento de replanteamiento de sus métodos de trabajo, de cara a mejorar la contribución al desarrollo.
- Participación en alianzas para el impulso de la innovación, transferencia, de métodos de trabajo efectivos y eficientes, así como la mejora al acceso de servicios para aquella población más desfavorecida partiendo de objetivos comunes.
- La universidad como espacio orientado a la investigación, a la creación y transmisión de saberes.
- La universidad como institución orientada a la formación integral de las personas, tanto en el ámbito profesional como más general.
- La universidad como espacio para la crítica y el debate, para el contraste de ideas, para la asunción de la diversidad
- La universidad como institución comprometida con su entorno, con los problemas de la sociedad en la que vive
- La universidad como ámbito para la defensa de valores universales, como espacio para la educación en la ciudadanía global o cosmopolita en el que

toman cuerpo asunto tales como la defensa de la Paz y los Derechos Humanos, la Sostenibilidad o la Cooperación al Desarrollo.

El Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre de 2010, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario habla sobre que son *“las Universidades (...) las que favorecerán las prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social (...) el escenario que dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior reclama una nueva figura del estudiante como sujeto activo de su proceso de formación, con una valoración del trabajo dentro y fuera del aula, y el apoyo de la actividad docente y sistemas tutoriales”*. Esta metodología del saber hacer *“aprendiendo haciendo”*, está teniendo diferentes impactos no solo en la forma de entender la combinación teoría práctica, sino en la forma de plantear desde diferentes instituciones programas y proyectos donde la unión de los distintos sectores aplican su propia estrategia de implementación, adaptando la realidad de las diferentes instituciones a la formación académica y viceversa, por lo que supone una innovación educativa y una innovación en el plano social, un poner en valor buenas prácticas que ya se vienen desarrollando, que no vienen definidas como ApS, o bien no se han desarrollado a fondo las posibilidades del vínculo entre el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad.

La puesta en marcha en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel es reciente, tan solo hace un año que algunos profesores se incorporaron al proyecto ApS de la Universidad de Zaragoza, dedicado a desarrollar y divulgar prácticas de ApS en y desde nuestra institución. Para ello se han propuesto procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estuvieran presentes experiencias que conllevaran simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el estudiante y un servicio a la comunidad. La dedicación de los estudiantes y de las instituciones ha supuesto una complementariedad y aprendizaje bidireccional, ya que en todo momento se tiene claro el papel de cada uno y lo que se espera de las partes, se ha planificado pensando en cómo aprovechar el máximo tiempo y los conocimientos de las partes, así como sus posibilidades para hacer sostenible el proyecto; se han creado grupos de trabajo de apoyo desde la universidad y desde las propias instituciones; comunicación constante. La experiencia práctica está abierta para ser implementada con cualquier institución, asociación o entidad sin ánimo de lucro.

Experiencia I. Asignaturas de grado de Magisterio

Optimizar la calidad del aprendizaje académico de nuestros alumnos, a la par que contribuir a la formación integral como personas socialmente responsables son las finalidades que persiguen la metodología activa ApS.

Nuestra experiencia está basada en prácticas exitosas en el campo de la Educación, llevadas a cabo en los otros dos Campus donde se imparten los grados de Magisterio de la Universidad de Zaragoza. Son variadas las experiencias que se están desarrollando, pero una mención especial es la que se referencia, ya que el trabajo continuado de un grupo nutrido de profesores de diferentes áreas durante 12 años han hecho involucrar a una ciudad entera en un proyecto común con un objetivo común: “La ciudad de las niñas y de los niños”ⁱⁱ en Huesca. Esta experiencia inicia su andadura en el año 2011 generando un proyecto en el que se involucra a la ciudad oscense, desarrollando los tres objetivos que le permitirán la puesta en marcha social y ciudadana del proyecto: 1º) el Ayuntamiento de Huesca firma su adhesión a la red de Ciudades de niñas y niños, el 21 de octubre de 2011, en presencia de Francesco Tonucci; 2º) Constitución del Consejo de las niñas y los niños, en presencia de toda la ciudad, el 6 de marzo de 2012; 3º) Constitución del Laboratorio de La ciudad de las niñas y los niños de Huesca, el 26 de abril de 2012. La experiencia toma al niño como parámetro, y persigue su participación social, se trata de un proyecto para la ciudad y la ciudadanía. Así, en el proyecto no sólo participan los niños, también todas las personas interesadas en mejorar la ciudad y hacerla cada vez más habitable y humanizada: el Ayuntamiento con los técnicos y profesionales implicados en el desarrollo de la ciudad, los padres y madres, colegios, institutos y universidad, asociaciones de vecinos y de comerciantes, asociaciones ciudadanas y, en definitiva, toda la ciudadanía.

La experiencia que durante este año ha desarrollado la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, en el Campus de Teruel, no es tan ambiciosa, pero sí inicia sus primeros pasos en una población rural en el que el Centro de Educación Especial es una referente para toda la Comunidad no solo local si no comarcal.

Los objetivos de la actividad han sido: 1) Conocer y aplicar los principios del diseño, la planificación y la evaluación en Educación Especial conectando la teoría con la realidad a través de su implementación. 2) Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros teniendo en cuenta el contexto, los contenidos, la metodología y la evaluación. 3) Crear una red de trabajo y colaboración entre la universidad y el Centro de Educación Especial, otros centros educativos e instituciones y 4) Contribuir en la formación integral del alumnado.

Desde el Grado de Magisterio en Educación Infantil los estudiantes de 3º han aprendido a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. El apoyo a entidades sociales, colectivas, es uno de los proyectos de aprendizaje-servicio más desarrollado.

Los participantes han sido los propios alumnos tanto del grupo de la mañana como de la tarde en la asignatura “La Escuela de Educación Infantil” y “Educación Física en Educación Infantil”. El proyecto inicia cuando desde el Centro de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra, Teruel nos solicitan una visita a la Universidad para realizar una actividad dentro de la titulación de Bellas Artes. Es a partir de este momento cuando se inicia un trabajo conjunto e interdisciplinar no solo con el C.E.E. sino también con docentes y profesores de diferentes grados y asignaturas, en concreto Bellas Artes y Grado Magisterio en Educación Infantil y Grado Magisterio en Educación Primaria contribuyendo desde nuestras asignaturas a través de un proyecto a la elaboración de una actividad no sólo de modelado, desarrollo actividad física y relaciones sociales. A partir de la experiencia se elabora una propuesta de trabajo en el que la finalidad era la convivencia entre estudiantes de diferentes edades con estudiantes de Magisterio. El tiempo de trabajo en aula fue de 30 horas y el tiempo de trabajo fuera del aula fue de 10 horas, entendiendo fuera como la práctica desarrollada en el centro educativo en dos jornadas lectivas de 5 horas cada una.

El compromiso por las partes se ha dado en las dos direcciones dándose unas condiciones favorables para ese proceso de trabajo y crecimiento conjunto que ha generado cambios. Una clara visión de las metas que se pretenden conseguir, los resultados a lo largo del proceso, la secuenciación, la concienciación y aprendizaje para el estudiante y un servicio a la comunidad han hecho del proyecto una adaptación a las demandas de la sociedad.

Todo proyecto cuenta con cuatro etapas bien diferenciadas las cuáles quedan reflejadas en la elaboración del proyecto:

1ª etapa de diagnóstico y planificación: donde partiendo de la necesidad del centro y de forma colaborativa se planifica la acción de forma conjunta. Se establecen las bases del trabajo por ambas partes, por parte del C.E.E. plantean fortalecer las relaciones sociales de jóvenes con discapacidad con iguales donde todos aprendan de todos, se desarrolla un programa dentro del marco habilidades para la vida. Tomamos como referencia la propuesta de la OMS (1993) “*La educación en Habilidades para la Vida persigue mejorar la capacidad para vivir una vida más sana y feliz, intervenir sobre los determinantes de la salud y el bienestar, y participar de manera activa en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas*”.

2ª etapa de ejecución: elaboración del proyecto diseño, planificación en pequeños grupos de trabajo por parte de los alumnos con el acompañamiento del profesor y de la institución educativa. Una vez diseñados y elaborados los materiales contando con los recursos propios y los recursos externos se envía al centro receptor para su evaluación y posibles modificaciones o propuestas para su puesta en práctica.

3ª etapa de implementación: implementación por parte del grupo de estudiantes, gestión del proyecto ApS. Dos jornadas lectivas teniendo en cuenta el horario del Centro educativo lunes y martes.

4ª etapa de evaluación y cierre: asamblea después de las sesiones, evaluación y sistematización de la actividad. Reconocimiento por parte de todos los participantes del proyecto tanto los sujetos agentes como por parte de los sujetos que reciben la acción. Evaluación del propio proceso por ambas partes. Comunicación de los resultados.

Principales resultados obtenidos

Con relación a los Objetivos 1 y 2, los alumnos han sido capaces de realizar el diseño de una planificación real para llevarla a la práctica durante dos días. Han sido capaces de realizar un trabajo individual y colaborativo en el que las aportaciones de cada uno y el trabajo de cada grupo han servido para conformar un proyecto con sentido. Han contextualizado de forma adecuada. Reconocen algunas condiciones significativas y las relacionan con los documentos de centro en concreto y con la realidad del mismo. Seleccionan y relacionan objetivos, contenidos, recursos y actividades coherentes.

Con relación al objetivo 3, se ha creado un vínculo de trabajo conjunto con nuevas propuestas futuras. Esta acción ha llevado a crear nuevos nudos o relaciones. Y con relación al 4, el aprendizaje ha tenido sentido para los estudiantes y les ha ayudado a tener una aproximación más cercana a la realidad.

Experiencia II. Asignatura del grado de Administración y Dirección de Empresas

La asignatura en la que se va a implementar la metodología de aprendizaje servicio es “Política de Empresa”. Esta asignatura es continuación de la asignatura “Dirección Estratégica I”, se imparte en el tercer curso de la titulación y su peso es de 6 créditos ECTS. El objetivo general de la misma es profundizar en el estudio de la gestión empresarial desde un punto de vista globalizador, integrando los conocimientos adquiridos en otras asignaturas troncales y obligatorias. En la asignatura de “Política de Empresa” se amplía la perspectiva del análisis en el diseño de la estrategia, reconociendo expresamente el carácter dinámico de la estrategia, en línea con los desarrollos recientes, y que proceden tanto del ámbito académico como de la propia gestión empresarial. Ello exige un replanteamiento continuo de la estrategia, que deberá tener en cuenta en todo momento la actuación de los diferentes rivales, así como la evolución de un entorno en constante cambio. En concreto, el objetivo de la asignatura “Política de Empresa” es estudiar los determinantes que explican las

diferencias entre los resultados de las empresas y organizaciones en un sector determinado.

Por otro lado, a partir de un trabajo previo realizado se constata la existencia de diversos problemas en las organizaciones del Tercer Sector de Acción Social en la provincia de Teruel, agudizados por el impacto de la situación actual de reestructuración del estado de bienestar. Entre otros, los problemas identificados tienen que ver con la intensificación de la competencia en la provisión de bienes y servicios; con la falta de propuestas para la gestión de las organizaciones en un periodo de crisis coherentes con su misión, sus principios y valores; con la débil articulación territorial que repercute tanto en la incidencia social como en la política; con la inexistencia de criterios comunes o compartidos para la relación con diferentes *stakeholders*, como las empresas, los medios de comunicación, los sindicatos o las universidades; y con la débil relación articulada con la sociedad civil.

Hay que señalar que la experiencia educativa que proporciona el aprendizaje servicio consigue combinar el rigor académico con la relevancia de la práctica y contribuye a solucionar algunas deficiencias de la educación empresarial. La educación en el ámbito de la empresa está centrada en un conocimiento funcional en lugar de *cross-funcional* y holístico, orientada a proporcionar unas herramientas prácticas de resolución de problemas en lugar de un profundo conocimiento teórico, con una visión de la humanidad y de las interacciones humanas en términos puramente transaccionales, y una moralidad que reconoce la supremacía de la riqueza de los accionistas (Godfrey et al., 2005). Kolenko et al. (1996), pioneros en el análisis y defensa del aprendizaje-servicio en la educación sobre *management*, consideran que la responsabilidad sobre el crecimiento personal y el servicio a la comunidad es una demanda en la agenda de las habilidades a desarrollar en la educación sobre *management*. Esto requiere ir más allá de desarrollar la conciencia cognitiva y moral sobre cuestiones sociales. Precisa educar la responsabilidad social de los estudiantes sobre sus propias acciones o las de sus empresas. Para este fin proponen los proyectos de aprendizaje servicio como una poderosa opción. En nuestro caso proponemos el aprendizaje servicio en las organizaciones no lucrativas que prestan servicios sociales a la comunidad.

Para implementar la experiencia de aprendizaje y servicio en la asignatura “Política de Empresa” se siguen las fases establecidas por Pizarro y Jerez, (2012), adaptándolas a nuestra titulación y a las entidades con las que vamos a colaborar:

- Vinculación con organizaciones del Tercer Sector de Acción Social de la provincia de Teruel y a continuación se seleccionan aquellas entidades que muestran mayor compromiso y motivación frente a la colaboración en el proyecto conjunto.

- Contextualización del proyecto de aprendizaje servicio. Esta etapa se trata de explicar al estudiante el objetivo de su participación en el proyecto.
- Formación y Gestión de equipos. El propósito de esta fase tiene como objetivo desarrollar estrategias para la asignación de tareas y la resolución de conflictos grupales.
- Establecimiento de compromisos. En este momento se procede a establecer reuniones entre la entidad y el grupo de estudiantes para establecer la cronología del trabajo a desarrollar.
- Fase de desarrollo e inmersión. En esta etapa se procede al desarrollo y consecución de los compromisos propuestos a través de las diversas actividades establecidas.
- Presentación y comunicación. Esta fase tiene como propósito comunicar los resultados del proyecto realizado por los estudiantes, con el asesoramiento y visto bueno del profesor.
- Generación de capacidades y evaluación. En esta etapa se produce un análisis por parte de las organizaciones de la propuesta efectuada por los estudiantes.

5. Impacto y beneficios del Aprendizaje Servicio

Las universidades deben tener en cuenta los beneficios de ser más proactivos en la adaptación de métodos innovadores de promoción y facilitación de la participación estudiantil y el voluntariado. Por otra parte, creemos que este tipo de innovación debe estar vinculada a los resultados de impacto medibles e identificables. De tal forma que la aplicación siga algunas estrategias que pueden conducir a un programa de mayor impacto:

- Adoptar un enfoque interdisciplinar en el que haya un desarrollo transversal de los conocimientos que se desarrollan
- Proporcionar oportunidades para el liderazgo para todas las partes involucradas -los estudiantes, el personal, la institución y la comunidad-
- Crear experiencias significativas que ayuden a los estudiantes adquirir experiencia en el mundo real
- Establecer reconocimiento y recompense a las partes interesadas participantes en el programa
- Lograr flexibilidad para desarrollar un compromiso socialmente sensible con las necesidades y circunstancias cambiantes de los estudiantes universitarios y la comunidad en la que se desarrolla el programa

Los trabajos que examinan el aprendizaje servicio también muestran resultados e impactos positivos. En conjunto, esos estudios sugieren que la participación en el

aprendizaje servicio se asocia con resultados positivos para los jóvenes, con un efecto moderado sobre los resultados académicos y pequeños efectos para los resultados no cognitivos, incluyendo las habilidades sociales, auto-percepción y motivación (Morrison Gutman y Schoon, 2013). Por ejemplo, Billig (2000) encuentra que la participación en los programas de aprendizaje servicio está asociada con resultados positivos en el ámbito académico, personal, profesional y en lo que respecta a resultados cívicos. Así mismo, Melchior y Ballis (2002) encuentran que hay una reducción en el ausentismo de los participantes de la escuela secundaria.

La literatura sobre resultados de los estudiantes relacionados con la participación en el aprendizaje servicio es muy amplia y apunta a un cambio multidimensional en los estudiantes como resultado de la participación (Swaner y Brownell, 2009). Roldan et al. (2004) establecen una triple categorización de los impactos en los estudiantes que participan en el programa: a) logro académico; b) participación cívica; y c) crecimiento personal.

Por lo que respecta al logro académico, Pascarella y Terenzini (2005) en su investigación en la educación superior, encontraron que los estudiantes que participan en el servicio comunitario tenían una ventaja de aprendizajes mensurables sobre los que no están involucrados en el servicio. En la misma línea se pronuncia el estudio de Eylar y Giles (1999) que ponen de relieve las posibles razones que llevan a los estudiantes a un mayor logro académico gracias al aprendizaje servicio. Así, los estudiantes sugieren que el aprendizaje servicio les lleva a estar más comprometidos y a tener mayor curiosidad por cuestiones que experimentan en la comunidad y que se vincula con los contenidos del curso. Los estudiantes encuentran que pueden usar el material que ellos aprenden a partir del contexto de la comunidad rica y compleja. El impacto del aprendizaje servicio parece aplicarse a una serie de resultados académicos, de tal forma que la participación en el aprendizaje servicio se asocia con mayor probabilidad de obtención de un título y una mayor interacción con el profesorado, junto con avances en el conocimiento académico (Astin et al., 1999); que los estudiantes fueron más propensos a informar sobre lo que habían aprendido a aplicar y también que obtenían mejores calificaciones de los cursos (Markus et al. 1993 y mayor nivel en la escritura de redacción y ensayo (Shastri, 1999; Strange, 2000).

Por lo que respecta a la participación ciudadana, diversos estudios incluyen en esta dimensión variables cognitivas, actitudinales y conductuales (Swaner y Brownell, 2009). En este sentido el estudio de Astin et al. (1999) muestra que los estudiantes que participaron en un programa de aprendizaje servicio en la universidad eran más propensos a ser voluntarios después de la universidad, asistir a la escuela de posgrado, socializar con diversas personas con más frecuencia, ayudar a otros en dificultades, desarrollar una filosofía de vida significativa, promover la comprensión racial,

participan en la acción comunitaria y la limpieza del medio ambiente, y desarrollar la auto-eficacia. Eyler y Giles (1999) encontraron que un tercio de los participantes en el aprendizaje servicio fue capaz de desarrollar una nueva perspectiva de los problemas sociales, comportamiento cívico, y la preocupación por la responsabilidad cívica.

Por último, en el ámbito de desarrollo personal e interpersonal Eyler y Giles (1999) encontraron que la participación en un programa de aprendizaje servicio permitió a los alumnos a reducir los estereotipos y a desarrollar mayor tolerancia, también contribuyó de forma positiva en la capacidad de trabajar bien con los demás, a aumentar las habilidades de liderazgo y, en términos afectivos, los estudiantes informan que permite un mayor conocimiento de sí mismo, crecimiento espiritual, y la búsqueda de recompensa en ayudar a los demás. Además, el aprendizaje servicio puede incrementar la sensibilidad de los alumnos al estar más conectados a la comunidad.

Como se referencia a lo largo del trabajo la metodología práctica de aprendizaje servicio, además de lograr mayor formación profesional y personal por parte de nuestros estudiantes, contribuye, aunque sea modestamente, a devolver a la sociedad la confianza que ha depositado en la universidad como organización promotora de conocimiento y de compromiso social. Así mismo, el aprendizaje servicio puede convertirse en una vía para fomentar el civismo y el voluntariado entre los jóvenes universitarios del campus de Teruel. Las instituciones de educación superior, en su papel de formadoras de profesionales, han de estar especialmente atentas a las expectativas y problemas de la sociedad para poder aportar mejoras en los programas de formación de los estudiantes (Schön, 1983). Los programas de aprendizaje servicio son una tendencia creciente a nivel mundial y la investigación sobre su impacto en la participación futura, como voluntarios, de los participantes en los programas es concluyente (Berry y Chisholm, 1999).

Esta apuesta con carácter interdisciplinar y transversal pretende involucrar a medio plazo a todas las titulaciones que se imparten en la Facultad, además de ADE, Grado de Magisterio en Educación Infantil y Grado en Magisterio en Educación Primaria, Bellas Artes, Psicología. Ya se están dando pasos para convertirse en un proyecto de Campus, ya que son varios los puntos de encuentro sinergias que se están dando con la Escuela Universitaria Politécnica de Teruel desde los propios miembros del grupo de innovación así como la demanda que se está produciendo por parte de las instituciones, organizaciones. La Facultad a través del ApS se está convirtiendo en un espacio abierto en el que todos aprenden de todos.

6. Conclusiones

El aprendizaje servicio no es fácil; requiere perseverancia, motivación, dedicar más tiempo y energía que las experiencias tradicionales en el aula, cambios en varios ámbitos como en el entorno de aprendizaje, y el compromiso de múltiples *stakeholders*: profesores, estudiantes y representantes de organizaciones de la comunidad (Kenworthy-U'Ren 2008). El primer paso es conocerse a uno mismo para alinear las necesidades de las tres partes con distintas prioridades e intereses y poder trabajar colectivamente para conseguir aprendizajes mutuos.

Desde nuestro punto de vista, la experiencia puede favorecer la generación de una comunidad de aprendizaje, conformada por un conjunto de actores entre los que se establece una dinámica de aprendizaje: la organización no lucrativa, el estudiante y el docente. La organización no lucrativa entrega su experiencia como aprendizaje en el ámbito de los servicios sociales de la comunidad. El estudiante comparte sus aprendizajes con la organización no lucrativa, por medio de la generación de soluciones creativas y, a la vez, construye su propia experiencia de aprendizaje en base al proceso de “aprender haciendo”. Por último, el profesor propicia e implementa las acciones de aprendizaje pertinentes para la experiencia, adecuándolas al programa curricular de la asignatura y a los conocimientos formales que los estudiantes deben adquirir.

Se esperan ciertos resultados de la aplicación de los programas de aprendizaje servicio: a) una comprensión más profunda de los contenidos del curso, b) un conocimiento práctico del proceso de toma de decisiones, c) la adquisición de estrategias para transferir conocimiento y habilidades en la resolución de conflictos, d) considerar información y puntos de vista conflictivos, e) solucionar problemáticas y comprender que dichas soluciones son tentativas y que hay que lograr niveles más avanzados de desarrollo cognitivo (Eyler, 2000). Por otra parte, el aprendizaje servicio permite fortalecer los vínculos de la organizaciones sociales con la universidad, lo cual puede ser de gran importancia y es uno de los objetivos que debe perseguir la universidad.

Referencias bibliográficas

Arranz, P. (2011). La Universidad de Zaragoza en materia de Responsabilidad Social. En I. Saz Gil (Coord.), *Contribución de las organizaciones a la consecución de los objetivos de desarrollo del milenio*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Astin, A.W., Sax, L.J., & Avalos, J. (1999). Long term effects of volunteerism during the undergraduate years. *Review of Higher Education*, 22, 187-202.

Batlle, R (2010). *Aprendizaje-Servicio en España 2010*. ASHOKA. Recuperado de <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/informe-resumido-aps-espac3b1a-2010.pdf>

Berry, H.A., & Chisholm, L.A. (1999). *Service-learning in higher education around the world: An initial look*. New York: The International Partnership for Service-Learning.

Billig, S.H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.

European Commission (2011). *Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eyler, J. (2000). What Do We Most Need to Know About the Impact of Service-Learning on Student Learning? *Michigan Journal of Community Service-Learning*, Special Issue.

Eyler, J. y Giles, D.E. Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Fundación de la Innovación Bankinter, FIB (2009). *Innovación Social. Reinventando el desarrollo sostenible*. Fundación de la Innovación Bankinter. Recuperado de http://www.fundacionbankinter.org/system/documents/8159/original/XII_FTF_Innovacion_Social_CASTELLANO.pdf

Godfrey, P.C., Illes, L.M. & Berry, G. (2005). Creating Breadth in Business Education Through Service-Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 4, 309–323.

Kenworthy-U'Ren, A.L. (2008). A Decade of Service-Learning: A review of the Field Ten Years after JOBES's Seminal Special Issue. *Journal of Business Ethics*, 81, 811-822

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kolenko, T.A., Porter, G., Wheatley, W. & Colby, M. (1996). A Critique of Service learning Projects in Management Education. *Journal of Business Ethics*, 15, 133-142.

Madrid Villa, A. & López, A.L. (2012). La evaluación de la innovación social en las universidades: un primer acercamiento. En D. Montero, D. y P. Fernández de Larrinoa (Eds.), *Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención* (pp. 305-328). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Markus, G.B., Howard, J.P.F. y King, D.C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419.

Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (4), 627-640.

Melchior, A. & Bailis, L.N. (2002). Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth: Findings From Three National Evaluations. In A. Furco and S. Billig (Eds.), *Service-Learning: the essence of the pedagogy* . Vol. 1. *Advances in Service-Learning Research*. Greenwich, CT: Information age.

Real Decreto 1791/2010 (2010). Aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Ministerio de Educación.

Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>

Morrison Gutman L. & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people Literature review*. Londres: Institute of Education, University of London.

Murray, R., Cavlier-Grice, J. & Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*. NESTA (The National Endowment for Science Technology and the Arts) and Young Foundation.

Recuperado de

http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/the_open_book_of_social_innovation.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993). *División Salud Mental: Iniciativa Internacional para la Educación en Habilidades para la Vida en las Escuelas*. Ginebra: OMS.

Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research (Volume 2)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pizarro, V. & Jerez, O. (2012). *El desafío de hacer rentable una empresa de menor tamaño: determinación de costos por medio de cursos de A+S*. En Actas de la II Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio. Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.

Recuperado de http://www.clayss.org.ar/ingles/06_investigacion/jornadas/Libro_II-Jornada-Investigadores-Aprendizaje-Servicio/CIII-18_Pizarro-Jerez.pdf

Puig, J. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Roldan, M., Strage, A. y David, D. (2004). A framework for assessing academic service learning across disciplines. En M. Welch and S.H. Billig (Ed.), *New perspectives in service-learning: Research to advance the field* (pp. 39-59). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Shastri, A. (1999). *Investigating content knowledge gains in academic service-learning: A quasiexperimental study in an educational psychology course*. Comunicación presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canadá.

Strange, A. (2000). Service-learning: Enhancing student learning outcomes in a college level lecture course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 5-13.

Swaner, L.E. & Brownell, J.E. (2009). *Outcomes of High Impact Practices for Underserved Students: A Review of the Literature*. Association of American Colleges and Universities (AAC&U) Project USA.

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.

Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Unceta, K. (dir.) (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

ⁱ Para conocer más sobre el proyecto véase: http://www.unizar.es/aprendizaje_servicio/

ⁱⁱ http://www.unizar.es/aprendizaje_servicio/experiencias.html

Activismo frente a norma: ¿quién salva a la universidad?

Vicente Manzano-Arrondo vmanzano@us.es

Universidad de Sevilla, España.

Resumen

La fuerte presión que se está ejerciendo actualmente sobre la educación superior dificulta su capacidad para trabajar directamente hacia el bien común desde su carácter de organización basada en el conocimiento. Esta consecuencia afecta a la relación entre la universidad y el tercer sector, en la puesta en práctica de experiencias de aprendizaje servicio, investigación-acción y otros modelos de sinergia. A partir del análisis de las publicaciones y de entrevistas a cargos académicos y profesorado activista, este documento describe dos perfiles complejos que ayudan a entender las reacciones de los miembros de la academia cuando se enfrentan a estas presiones. Estas reacciones muestran cuatro criterios dicotómicos: actitudes frente a la hegemonía (tendencia de mercado o tendencia social), reacciones a la presión (obediencia o resistencia), imparcialidad académica (neutralidad o posicionamiento) y posturas sobre el pragmatismo (realismo o idealismo). Así, el perfil MOR es definido por estilo de (M)ercado, (O)bediencia y (R)ealismo; mientras que el perfil SRIP es definido por tendencia (S)ocial, (R)esistencia, (I)dealismo y (P)osicionamiento. El trabajo describe las consecuencias en el trabajo universidad-tercer sector y propone vías para solucionar estos problemas.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, investigación-acción, educación superior, mercantilización, institucionalización.

Fecha de recepción: 28/VII/2014

Fecha de aceptación: 19/IX/2014

Activism Against Standard: Who Saves University?

Abstract

The strong pressure that is now, more than ever, being exerted on higher education is abating its capability to work directly towards the common good from the place of a knowledge-based organization. This result affects the relationship between the university and the third sector via the implementation of service learning, action research and other models of synergy. From the analysis of scientific publications and interviews of both academic managers and activist professors, this document describes two complex profiles (MOR and SRIP) which help make sense of the reactions of university members when facing those pressures. These reactions show four dichotomous criteria: attitudes facing hegemony (market trend versus social trend), reactions to pressure (obedience versus resistance), academic impartiality (neutrality versus positioning), and positions on pragmatism (realism versus idealism). Thereby, MOR profile is defined by (M)arket style, (O)bedience, and (R)ealism, whereas SRIP profile is defined by (S)ocial trend, (R)esistance, (I)dealism, and (P)ositioning. This document describes consequences in university-third sector work, and proposes ways to solve these problems.

Keywords

Learning-Service, Action Research, Higher Education, Commodification, Institutionalization.

1. Introducción

Las instituciones de educación superior se encuentran sometidas a intensas reformas, que generan varias crisis de envergadura en su seno (De Wit, 2010; Jarab, 2008; Manzano-Arrondo, 2009, 2011, 2012, en prensa; Rubalcaba, 2003; Shumar, 2004; Sousa, 2006). Uno de los aspectos que más sobresalen es la creciente presión que sufre el mundo académico para centrar su actividad en la publicación dentro de revistas indexadas en sistemas como el Journal Citation Index (Fernández-Quijada, Masip y Bergillos, 2013; Mateo, 2012; Oyarzun, 2008; Urcelay y Galetto, 2011). Esta actividad focaliza la academia hacia la salvación individual por medio de una continua adaptación, que reduce las posibilidades de modelos de trabajo centrados directamente en la promoción de cambio social desde praxis universidad-calle (en adelante, PUC), como ocurre con los modelos de aprendizaje servicio, investigación-acción, co-investigación, o unidades de acción comprometida. Así, Fox (2008) pregunta, en otras palabras, ¿cómo implicarse en PUC, cuando las trayectorias académicas recorren caminos más ágiles y desconectados de los problemas reales de la mayoría de la población?

Abordar PUC desde la universidad requiere dosis de activismo y niveles de autonomía, que se ven dificultados por las presiones normativas. Al respecto, la tesis de este trabajo es doble: 1) coexisten dos perfiles de reacción frente a las reformas: seguimiento de la norma frente a activismo, y 2) el perfil que actualmente está guiando el rumbo de las instituciones de educación superior es el seguimiento de la norma. En contraste, abundan las voces que reclaman una universidad al servicio directo del bien común desde lo que le es propio: la construcción, difusión y gestión de conocimiento (Ellacuría, 1999; Johnson y Hirt, 2011; Manzano-Arrondo, 2012; Rodrigues, 2007; Siegel, 1984; Watson, 2008).

Desde una perspectiva provocadora, la universidad necesita ser salvada de esta vorágine de adaptación irreflexiva, para desempeñar su función constructora de mundos mejores. Si sus miembros se encuentran inmersos en tareas de autosalvación y ajuste normativo, ¿Quién salva a la universidad?

Este documento no pretende responder de forma literal y concluyente a la pregunta, sino ofrecer materia prima para trabajar en la solución. Para ello, el primer apartado aborda los fundamentos teóricos y experienciales que sostienen la existencia de dos perfiles contrapuestos en las instituciones de educación superior, mientras que el segundo ofrece datos que avalan tal distinción. En el último apartado se ofrecen algunas indicaciones que podrían estimular soluciones concretas.

2. Marco teórico

Barreras reformistas para las PUC

Especialmente desde los años 80, las instituciones de educación superior se encuentran inmersas en un profundo proceso de transformación como resultado de lo que ha sido denominada hegemonía de la globalización neoliberal (De Wit, 2010; Manzano-Arrondo, 2011; Shumar, 2004; Wang, Ling, Spalding, Odell y Klecka, 2011; Yogev y Michaeli, 2011). De acuerdo con este modelo hegemónico, las instituciones de educación superior han de comprometerse activamente con los valores y las prácticas de la globalización mercantil mediante un paquete de medidas que se impone a lo largo del planeta, tal y como se ha denunciado ya en Australia (Worthington y Higgs, 2011), Chile (Spinoza, 2008), Indonesia (Susanti, 2011), Israel (Yogev y Michaeli, 2011), Nueva Zelanda (Codd, 2005), Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia (Musial, 2010), Grecia (Venieris y Cohen, 2004), Japón (Yamamoto, 2004), España (Manzano-Arrondo y Andrés, 2007) o Turquía (Kennedy, Senses y Ayan, 2011), además de países de la periferia como China, Fiji, Uganda o Kenia (Johnson y Hirt, 2011). Este paquete de medidas es definido mediante 1) a nivel de docencia, formación de profesionales altamente cualificados, disponibles en tiempo, lugar, y ocupación, capaces de adaptarse con anticipación a los cambios dinámicos de los mercados y de formarse a sí mismos; 2) a nivel de investigación, transferencia de tecnología a las empresas, orientación de objetivos y prácticas de investigación hacia ventajas competitivas, y partenariado con las organizaciones privadas del sector productivo; y 3) a nivel institucional, reducción de la financiación pública, fusión de universidades, desaparición de centros públicos, reducción de plantilla en las instituciones de educación superior públicas, adopción de estilos empresariales de gestión y transformación en espacios de negocio.

Respecto al interés de este documento, los efectos que más dificultan el trabajo de la institución y de sus miembros en PUC pueden ser: desánimo de los académicos (Shields y McGinn, 2011); devaluación de personas e instituciones que no se adaptan a estas presiones (Malecki, 2000); aumento del individualismo y del credencialismo (Shumar, 2004), que casa bien con la evangelización en los valores mercantiles (Manzano-Arrondo, 2009) y con la orientación del trabajo académico hacia las demandas del tejido productivo o financiero (de la Corte, 2004; Plaza, 2003); asunción del mínimo coste en las decisiones y prácticas (Worthington y Higgs, 2011); reducción de acciones posibles, en paralelo con la reducción de fondos (Frew, 2006); mutación de las instituciones de educación superior desde agentes de cambio social a instituciones bajo control (García, 2008), que deriva en una definición externa de la agenda universitaria (Filipakkou y Tapper, 2008); orientación de la actividad universitaria hacia el cumplimiento de estándares de calidad importados del mundo

empresarial (Temple, 2005), que mantiene entretenidos a los miembros de la academia en labores de competición (Amigot y Martínez, 2013); fomento de instituciones de educación superior más preocupadas por su imagen que por su función social (Wareass y Solbakk, 2009); imposición de un modelo de universidad desde el Norte hacia el Sur (Rodrigues, 2007), que aumenta el desequilibrio entre ambas partes (Sousa, 2006), e impone un modo de trabajo académico centrado en la competitividad internacional (Spinoza, 2008). Ordine (2013) es muy ilustrativo cuando acusa a las reformas de preocupar y ocupar constantemente al profesorado en tareas que le inhabilitan para lo trascendente. Y Ball (2003) es incisivo cuando presenta a los docentes como seres ontológicamente transformados, tecnificados y perdidos en una lucha interminable por adaptarse a reformas que vacían de sentido su profesión. Como resultado, la técnica sustituye a la ética, y la ejecución al significado.

Se observa en todo ello una notable distancia entre los discursos académicos y los políticos, que se salda a favor de estos últimos (Jarab, 2008; Stensaker, Frolich, Gornitzka y Maasen, 2008; Yamamoto, 2004), plenamente instalados en las características descritas. No obstante, sería deseable que los miembros de la academia adoptaran un papel más propio de instituciones que se consideran sabias y acreedoras de la rebeldía que supone el conocimiento. Ello no implica una postura única. Las instituciones de educación superior no reaccionan de forma unívoca y menos aún sus miembros. Las reformas han sido y son contestadas desde movimientos sociales universitarios, si bien con notables problemas de visibilidad y de capacidad de contagio.

Un análisis en términos de “activismo frente a norma” constituye una simplificación, debido a la complejidad mencionada. Sin embargo, permite suministrar algunas herramientas de intervención. Para entrar en ello, los siguientes epígrafes de este apartado suministran fundamentación sobre dicotomías de acción y reacción, identificables dentro y fuera de la universidad. Estas dicotomías permitirán dibujar dos perfiles más completos.

Fuentes de información

Este trabajo recurre a fuentes habituales: literatura sobre universidad y prácticas de compromiso; e investigación empírica. Además de ello, la experiencia personal como profesor universitario durante más de veinte años ha sido una base de información que requiere ser descrita.

La experiencia académica pertinente a este trabajo surge principalmente de dos fuentes. Por un lado, se encuentra la membresía en órganos de gestión de la universidad: gestión de departamento y comisiones diversas (calidad, planes de estudio, etc.), además de experiencias normativas (estatutos de la universidad, de la

facultad y del departamento). Por otro, coexiste la condición de miembro en diversos colectivos académicos fácilmente calificables como movimientos sociales universitarios interdisciplinarios, entre los que se encuentran:

- Otra Investigación es Posible (Díez, Manzano-Arrondo y Torrego, 2013). Orientado a la construcción de relaciones entre: la investigación, las publicaciones y las soluciones concretas de problemas sociales mediante el trabajo conjunto con el tercer sector.
- Universidad y Compromiso Social (Andrés, 2012) . Surge con orientación clara hacia dos frentes: promoción de una mirada transdisciplinar de la sociedad local y global, orientada hacia el bien común; y trabajo horizontal con el tercer sector para la solución de problemas concretos.
- Por una Universidad Pública y de Calidad. Su objetivo es la democratización interna de las instituciones de educación superior (con un interés muy especial en los sectores más débiles de la universidad) y la promoción de cambio social.

Estas experiencias personales me han permitido identificar diferentes patrones comunes dentro del quehacer universitario, patrones que son reforzados por los trabajos publicados en la literatura sobre estos asuntos.

Básicamente, estos patrones pueden ser descritos a lo largo de cuatro pares contrapuestos, analizados como las dos caras de cuatro monedas específicas.

Moneda 1: posturas ante la hegemonía

Las reformas en el sector público se implementan desde la década de los 80 a partir del modelo de la *Nueva Gestión Pública*, que imita los modos empresariales de gestión, fomentando la competitividad, la privatización y la orientación hacia el cliente (Christensen, 2011). Cuando este modelo aterriza en las instituciones de educación superior genera un discurso de performatividad (Quinn, 2012), caracterizado por un desgaste continuo de la academia a través de la prioridad por resultados medibles, estrategias de control y desprofesionalización (Ball, 2003). Uno de los resultados ha sido la mayor visibilidad de los conflictos (Venieris y Cohen, 2004), especialmente entre los valores académicos y los mercantiles (Moosmayer, 2011). Esta visibilidad ha propiciado que se pronuncien las diferencias entre formas distintas de entender las instituciones de educación superior.

Manzano y Torrego (2009) distinguen tres modelos de trabajo y concepción que coexisten en la universidad. El primero dibuja una institución centrada en el trabajo intelectual y el progreso de la ciencia como resultado del amor por el conocimiento, donde el mundo académico goza de una libertad prioritaria y se autocontrola. El

segundo, que a los efectos de este trabajo podemos denominar de orientación mercantil, defiende las bondades del mundo de los negocios; la formación profesional técnica; la implementación de los modelos de calidad, gestión y productividad desde la experiencia empresarial; y la competición entre individuos e instituciones. El tercero, denominado aquí tendencia social, insta a orientar la actividad universitaria hacia la solución de los problemas sociales y medioambientales más urgentes, mediante una profundización en la democracia interna de la institución y la puesta en juego de sus mecanismos de construcción de conocimiento para un trabajo colaborativo con el tercer sector.

Las tendencias mercantil y social constituyen las dos caras de esta primera moneda, asumiendo, cada una a su modo, la faceta académica o intelectual. Wang, Ling, Spalding y Klecka (2011) acuden a la expresión perspectiva de imperativo económico para la primera tendencia, y a perspectiva de resistencia crítica para la segunda. En términos más generales, Morin, Roger y Domingo (2001) utilizan respectivamente las denominaciones hélice cuatrimotor (ciencia-técnica-industria-economía) y hélice humanizadora.

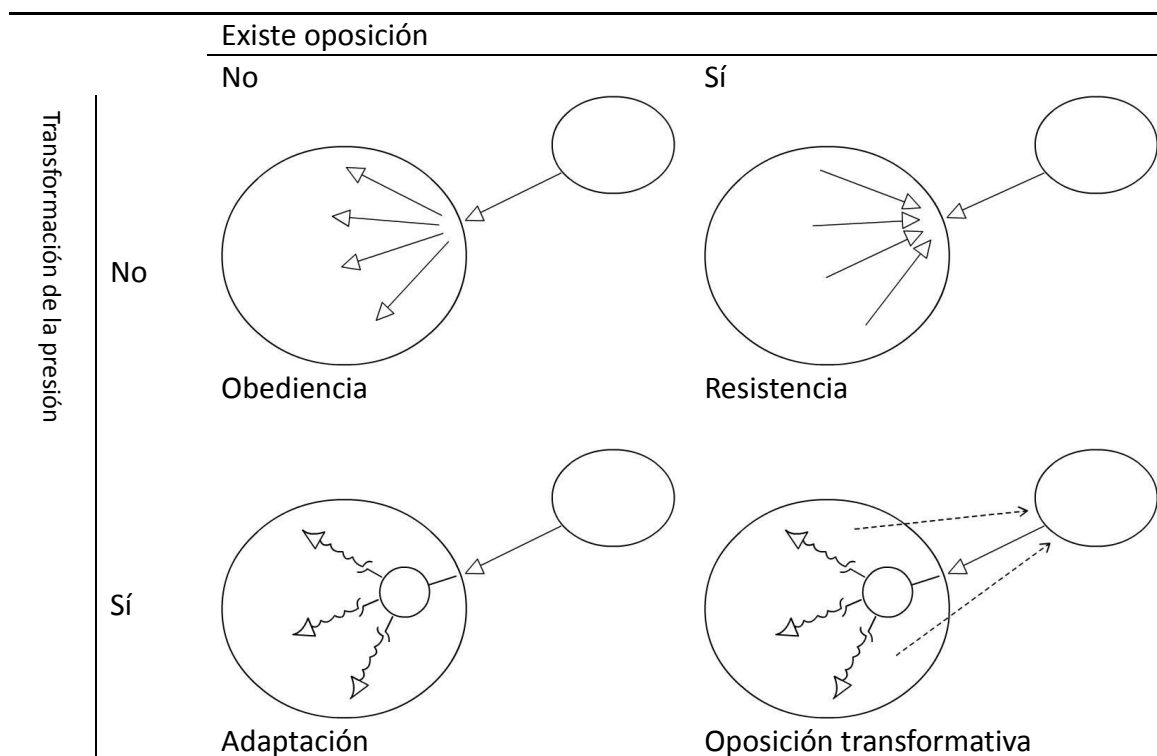
Moneda 2: reacciones frente a la presión

Individuos y grupos pueden reaccionar de formas muy diferentes cuando se enfrentan a situaciones de presión, opresión o injusticia. Estas reacciones suelen observarse dentro de un continuo que Bacal (1994) sistematiza, acotando tres posturas: conformismo, resistencia y rebelión. En el conformismo, las condiciones no solo son aceptadas, sino que se colabora con el orden establecido. En la resistencia, se mantiene la situación, sin asumir las condiciones de opresión. En la rebelión, se articulan actuaciones concretas orientadas a luchar contra la injusticia. Para Seidman (1988), son también tres las posturas identificables en el continuo: 1) sintonización, acomodación o adaptación, manteniendo el estatus quo; 2) cambio incremental, es decir, lucha o trabajo por lograr un cambio en la línea de mejorar la situación; y 3) reestructuración, como alteración fundamental de las regularidades sociales. Watts, Williams y Jagers (2003) organizan el continuo en cinco etapas, que tienen como punto de mira una alta implicación en la mejora de la sociedad: 1) acrítica: el orden social es interiorizado y se acepta que se vive en un mundo justo; 2) adaptativa: hay conciencia de injusticia, pero se asume como inevitable; 3) precrítica: se cuestiona la propia posición y papel en los procesos y acontecimientos; 4) crítica: hay interés por aprender acerca del funcionamiento de la injusticia y de defender el cambio social; y 5) de liberación: existe un profundo compromiso por la transformación social.

Es posible combinar algunas perspectivas sobre este asunto en un sistema de dos dimensiones, superando la visión del continuo. El cuadro 1 propone una concreción

basada en dos variables relevantes: 1) la presión que se recibe es asumida literalmente o, por el contrario, transformada; y 2) se ofrece o no resistencia u oposición a cumplir con la presión.

Cuadro 1. Cuatro reacciones frente a la presión. Fuente: elaboración propia



En la cotidianidad es difícil observar modelos puros. Mi experiencia al respecto es que la transformación de la presión resulta más bien anecdótica en las reacciones dentro de la institución, por lo que la práctica descubre especialmente reacciones en torno a la obediencia o a la resistencia. Ambas constituyen las dos caras de esta moneda.

Moneda 3: visiones sobre la imparcialidad académica

Cuando se pretende indicar que la academia no ha de tomar partido y mantener distancia respecto a los asuntos que se encuentran fuera de sus muros, es habitual confundir los conceptos de objetividad, imparcialidad, neutralidad, distancia y asepsia (Manzano-Arrondo, 2014). Una de las caras de esta moneda puede denominarse defensa de la neutralidad, descrita como la exigencia de que el conocimiento científico que no ha de posicionarse frente a nada que no sea sí mismo, buscando distancia de los acontecimientos y objetividad en el método. Esta pretensión forma parte de la tradición universitaria y de los sistemas educativos en general (Yogev y Michaeli,

2011). No obstante, se ha denunciado como ilusoria (Barnhizer, 1993) y sorprendente (Ibañez-Martín, 1998). En contraposición, la otra cara de la moneda, defensa del posicionamiento, ha sido descrita como la orientación del saber académico hacia la superación de las estructuras sociales injustas (Ellacuría, 1999), la construcción de justicia social (McArthur, 2011; Rizvi, 2006), el desarrollo de conciencia social, tolerancia y pensamiento crítico (Kennedy, Senses y Ayan, 2011), la modificación de las desigualdades (Apple, 2011), la promoción de rebelión antes que sumisión (Méndez, 2009), o la actitud de servicio a la comunidad (Borba, 2001).

Moneda 4: actitudes acerca del pragmatismo

Las dos caras de esta moneda, realismo y pragmatismo, requieren no solo de una descripción, sino que procede también señalar el diferente soporte intelectual que han recibido.

Descripción

Ante cada reforma, una postura realista es salvar la cotidianidad de la institución, gestionando su dinámica de tal forma que la obediencia a la nueva norma permita no poner en peligro la supervivencia o incluso la posición. Este proceder es llamado por Hoekstra y Kortthagen (2011) reflejo orientado a la acción, llevado a cabo por quienes Ochoa (2007) denomina optimistas-reformadores y Ball (2003) aplica al ámbito específicamente académico con la expresión profesor postmodernista. La dinámica consiste en garantizar que la institución seguirá siendo administrativamente viable. No existen alternativas juiciosas y el realismo aconseja centrarse en la victoria de los postulados hegemónicos y aprovechar los medios que se disponen para hacer viable las reformas. En muchos casos, incluso se vive con júbilo la promesa de un mejor funcionamiento institucional gracias a las nuevas normativas.

La visión realista puede ser descrita en tres puntos, aplicados al contexto de las instituciones de educación superior:

1. Existen normativas sobre qué ha de hacer la universidad, así como medios legales, institucionales y económicos para aplicarlas.
2. Las IES han escogido o están escogiendo seguir las nuevas normativas, lo que respalda su aplicación generalizada.
3. Si hacemos lo mismo, contaremos con los mismos medios. Si no es así, nos encontraremos en una soledad inviable.

El realismo transita de los medios a los objetivos –¿qué podemos hacer con lo que tenemos?–; mientras que el idealismo camina de los objetivos a los medios –¿qué hacemos para conseguirlo?–. La postura idealista es definida por Hoekstra y Kortthagen

(2011) como reflejo orientado al significado, llevado a efecto por quienes Ochoa (2007) denomina crítico-revolucionarios y, para el ámbito académico, Ball (2003) considera profesor auténtico. En contraposición con la postura pragmática o realista, la visión idealista lleva a primer término elementos humanistas, emancipadores e incluso emocionales. En la práctica, queda definida por tres puntos:

1. Las reglas se establecen para la promoción de bien común. Luego, si no funcionan para tal fin, deben cambiarse.
2. Las IES son organizaciones expertas en crear conocimiento. Luego, si evalúan las nuevas reglas como inoperantes para la construcción de bien común, están capacitadas para proponer otras.
3. Si las IES comienzan a seguir las nuevas reglas, arrastrarán a otras para hacer lo mismo. Siendo conscientes de este resultado, lo peor que pueden hacer es seguir esas reglas, en lugar de denunciar las dinámicas y proponer soluciones.

Soporte intelectual

Existe un amplio elenco de intelectuales que defienden una labor revolucionaria, transformadora y liberadora para las instituciones de educación. Referentes como Jacques Derrida, Paulo Freire, Ignacio Ellacuría, Edgar Morin, Ricardo Petrella o Boaventura de Sousa, entre muchos otros, permiten soporte intelectual para la postura idealista. Esta abundancia no ocurre para la visión realista, pues su argumentación es más pragmática que intelectual. El realismo arranca del principio esto es lo que hay, mientras que el idealismo procede de si no existe, hagámoslo. Esta circunstancia obliga al idealismo a buscar sustento argumentativo, soportes teóricos y justificaciones empíricas que visibilicen alternativas. Por el contrario, el realismo no vive la tensión de justificar algo que ya está funcionando, sea mejor o peor, para bien o para mal.

Para Derrida (2001), la universidad debe ser un punto de resistencia crítica, un espacio inviolable que representa la garantía de la libertad de pensamiento frente a cualquier tipo de poder. Freire (2001) defiende que la alfabetización no es suficiente, que es necesario leer (comprender) y escribir (transformar) el mundo. Insiste en que las personas no son víctimas de la historia, sino sus arquitectos. Luego, postula una educación transformadora que trabaja para la justicia social y la liberación de personas y comunidades. Ellacuría (1999) propone una universidad que trabaja en favor de las personas oprimidas. Critica las instituciones de educación superior que practican revolución desde partidismos políticos o trincheras de calle, tanto como aquellas que abandonan el idealismo y siguen la inercia. La principal característica de la universidad debería ser su apuesta por poner el conocimiento al servicio de la superación de las estructuras sociales injustas. Morin (1995) critica la hiperespecialización académica

que ha perdido la mirada compleja y por tanto ética sobre el mundo en cuya construcción colabora, e impele a la implicación directa de la educación en la solución de los problemas planetarios reales. Petrella (1997) lleva a cabo una potente defensa del bien común. En ese camino, disecciona las políticas actuales, mostrando su capacidad para destrozar derechos humanos, solidaridad, bienestar y colaboración. La universidad tiene la oportunidad de denunciar estos funcionamientos y de elaborar líneas de trabajo directamente orientadas al bien común. Sousa (2006) muestra las fragilidades de la universidad actual y anuncia desequilibrios futuros. Defiende y define una universidad que trabaja en colaboración con movimientos sociales en contextos multiculturales.

2. Activismo, norma y perfiles

A partir de la literatura revisada, es fácil suponer que la conexión entre las opciones dicotómicas combina para formar dos perfiles más o menos nítidos. De este modo, puede hipotetizarse que, en este contexto fuertemente normativizado, los miembros del profesorado que desempeñan cargos de gestión, caracterizan su labor cotidiana desde la tendencia mercantil, la obediencia, la defensa de la neutralidad y el realismo. Por su parte, el profesorado activista, es decir, implicado en PUC y otras tareas similares, transita más bien por la tendencia social, la resistencia, el posicionamiento y el idealismo.

Método

En la segunda mitad de 2008 se puso en marcha una investigación Delphi, combinada con entrevistas focales, en la que se pretendía averiguar qué piensan los miembros de la universidad sobre la función de su institución. El método Delphi es un procedimiento iterativo donde los expertos conocen los resultados de una ronda antes de participar en la siguiente, desde el anonimato, es decir, desconociendo quién en concreto ha aportado qué cosa (Landeta, 2002). Es un instrumento muy aconsejable en situaciones donde la información que puede manejarse no es precisa y requiere opinión fundamentada (Ruiz e Ispizúa, 1989). Aunque en su origen se utilizaba para realizar previsiones de futuro, hoy en día se lleva a cabo todo un amplio abanico de adaptaciones a situaciones diversas (Callaham, Wears y Weber, 2002). En esta investigación, se acudió como expertos a personal docente e investigador de universidades públicas con suficiente experiencia en algunos de los tópicos abordados: cambios en la normativa universitaria, gestión e implicación con movimientos sociales. Las entrevistas focales, es decir, centradas en el asunto que interesa en cada momento (Pérez, 2010), se utilizaron con algunos miembros con el objetivo de aclarar y profundizar en algunas de sus respuestas.

Participantes y fases

Durante la primera fase, participaron 22 miembros del profesorado universitario. Nueve de ellos (grupo GA) contaban con cargos de responsabilidad en la gestión universitaria en general y en la implementación de las reformas derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior, en particular. Los 13 participantes restantes (grupo GB) fueron reclutados de una organización estatal de activistas universitarios (Otra Investigación es Posible). En todos los casos, los participantes contaban con el título de doctorado. Respondieron inicialmente a un cuestionario semi-estructurado gestionado mediante correo electrónico.

Las respuestas sirvieron para redactar un informe de síntesis. Se citó a los participantes a una segunda fase, esta vez a través de una página web específica, con el objetivo de garantizar la máxima comodidad y versatilidad. Esta experiencia culminó también con un cuestionario semi-estructurado. El número de participantes decreció para esta segunda fase: 4 para GA y 9 para GB. Esta tasa de abandono es habitual en las encuestas a distancia (Díaz de Rada, 2000). Así mismo, al aplicar una prueba de relación entre el grupo de abandono y tasa, se obtuvo una V de Cramer de efecto prácticamente nulo ($V=.101$; $p=.549$). Luego, no podemos suponer covariación entre grupo y abandono, por lo que los resultados no están influenciados por esta dinámica.

Debido al alto nivel de acuerdo en la segunda fase, no fue necesario aplicar una tercera. No obstante, los resultados Delphi fueron completados mediante entrevistas focales con los participantes, con el objetivo de dar pie a una expresión más libre de su posicionamiento, una vez vivida la experiencia de la investigación.

Instrumentos

La herramienta fundamental para la recogida de datos fue el cuestionario semi-estructurado de la primera fase, con las siguientes cuestiones:

- *¿Qué habría que cumplir para formar parte de la comunidad académica?* Los participantes asumieron el rol de miembros de un tribunal que debía seleccionar a candidatos para la comunidad académica. Los cuatro criterios suministrados fueron: habilidades intelectuales, habilidades sociales, compromiso social y esfuerzo personal. Cada participante contaba con la posibilidad de proponer un quinto criterio. Los cinco se aplicaban a tres situaciones: selección de un estudiante, de un investigador y de un docente.
- *¿Quién debe gobernar la universidad?* Los participantes desempeñaron el papel de político legislador. Su función fue ponderar la importancia de doce posibles integrantes del gobierno universitario, cada uno de los cuales era pesado según

tres criterios: docencia, investigación y administración interna. Los doce posibles integrantes fueron: estudiante, personal de administración y servicios, académico, empresa, sindicato, movimiento social, asociación profesional, partido político, gobierno local, gobierno regional, gobierno estatal y otros.

- *¿Cuáles son los tres problemas más urgentes a los que se enfrenta la sociedad?* (Pregunta de respuesta abierta).
- *¿Qué puede hacer la universidad para colaborar en la solución de esos problemas?* Grado en que la universidad puede colaborar desde cuatro actividades: educación integral, formación profesional, investigación, e intervención directa.
- *¿Cuáles son los tres principales problemas a los que se enfrenta la universidad para los próximos años?* (Pregunta de respuesta abierta).
- *Atendiendo a lo que usted considera una universidad ideal (la universidad que debería ser), ¿cuáles son las tres principales oportunidades que se presentan en los próximos años?* (Pregunta de respuesta abierta).
- *¿Y las tres principales barreras?* (Pregunta de respuesta abierta).

Resultados

El cuadro 2 muestra una síntesis de los resultados obtenidos durante la primera fase Delphi. Si bien los grupos GA y GB muestran algunas coincidencias importantes, lo más relevante de sus respuestas se encuentra en las diferencias.

40

Las referencias a la esfera individual frente a la social son más evidentes en GA, mientras que lo contrario es característico de GB. GA enfatiza el mérito para formar parte de la universidad, mientras que GB destaca el compromiso y el origen social. GA anuncia amenazas para la seguridad de los individuos, mientras que GB deplora el decremento de la participación, el humanismo y la actitud crítica.

La posición frente a los valores de mercado es muy diferente en ambos grupos. GA deplora la excesiva regulación estatal, espera mejor preparación de los estudiantes para la competitividad y desea que las empresas adquieran una función importante en la definición de las investigaciones. GB denuncia el papel excesivo de los mercados y la economía en la definición de la universidad, desea una mayor implicación de los movimientos sociales en la universidad (especialmente en el campo de la investigación) y de la universidad en los problemas sociales.

Cuadro 2. Respuestas al cuestionario de la primera fase. Fuente: elaboración propia

Categoría	Grupos		
	Ambos	GA	GB
<i>Qué hay que tener para ser miembro de la universidad</i>	Vocación.	Esfuerzo. Habilidades intelectuales.	Compromiso social. Origen no privilegiado para estudiantes, habilidades intelectuales para investigadores y habilidades sociales para docentes.
<i>Quién ha de gobernar la universidad</i>	Los académicos, con estudiantes en los asuntos docentes,	con empresas en investigación y con administrativos en administración.	con movimientos sociales en investigación, y administrativos, sindicatos y estudiantes en administración.
<i>Cúales son los principales problemas de la sociedad</i>	Daño medioambiental y desigualdades.	Amenazas a la seguridad de los individuos.	Decremento del humanismo, la participación pública y la actitud crítica.
<i>Qué puede hacer la universidad</i>		Directamente muy poco. Indirectamente algo, mediante la preparación de profesionales.	Directamente no mucho. Indirectamente mucho mediante la educación integral.
<i>A qué problemas se enfrentará la universidad</i>	Cambios normativos y en estilos de enseñanza. Financiación escasa.	Cambios en la instrucción de estudiantes. Formación para la competitividad.	Orientación hacia el mercado. Deshumanización de la educación.
<i>Qué oportunidades muestran los cambios normativos</i>	Movilidad.	Mejora de la calidad de la enseñanza y de la gestión.	Mejora de las condiciones de la enseñanza. Consideración de aproximaciones más sociales y complejas.
<i>Y qué barreras</i>	Pobre financiación. Resistencia frente a las mejoras.	Excesiva regulación estatal. Reconocimiento insuficiente de la docencia.	Liderazgo de los criterios económicos.

Ambos grupos muestran una actitud muy diferente respecto a lo que la universidad puede hacer para colaborar en la solución de los grandes problemas. El cuadro 2 muestra que, en términos generales, GB considera a la universidad más relevante que GA en este asunto. El cuadro 3 muestra con más detalle la posición de ambos grupos. Obsérvese que GB otorga a la universidad mayor puntuación en las cuatro categorías

de acción. La mayor distancia se muestra en la intervención directa, donde la relevancia de GB es un 208% respecto a GA.

Estas interpretaciones formaron parte del informe que leyeron los participantes en la segunda fase. Su nivel de acuerdo con las conclusiones fue muy elevado: mediana de valor 8 en una escala de 1 a 9. Cada participante mostraba su grado de afinidad con la postura representativa de GA o de GB, para cada una de las preguntas del cuestionario. Como cabría esperar, ambos grupos mostraron mayor afinidad con su propio colectivo de pertenencia. No obstante, los miembros de GB llegaron a escoger conclusiones concretas de GA en un 7% de las ocasiones, mientras que GA mostró un grado de auto-afinidad del 100%. Este resultado puede ser interpretado en términos de una tendencia a la apertura más característica en GB que en GA.

Cuadro 3. Papel de la universidad en la solución de los grandes problemas. Fuente: elaboración propia

Valores en el intervalo (0,10)

Categoría de acción	GA	GB
Educación integral	6,85	9,62
Formación profesional	7,22	8,21
Investigación	7,08	9,10
Intervención directa	3,33	6,92
Media	6,12	8,46

Las entrevistas focales iban encaminadas a profundizar en los aspectos que quedaron menos sólidos tras la recogida grupal. El interés de las respuestas en las entrevistas aflora especialmente durante la construcción de perfiles complejos que se aborda en el siguiente apartado. Por este motivo, las porciones de narrativa son expuestas literalmente en ese momento.

3. Discusión y conclusiones

Dos perfiles

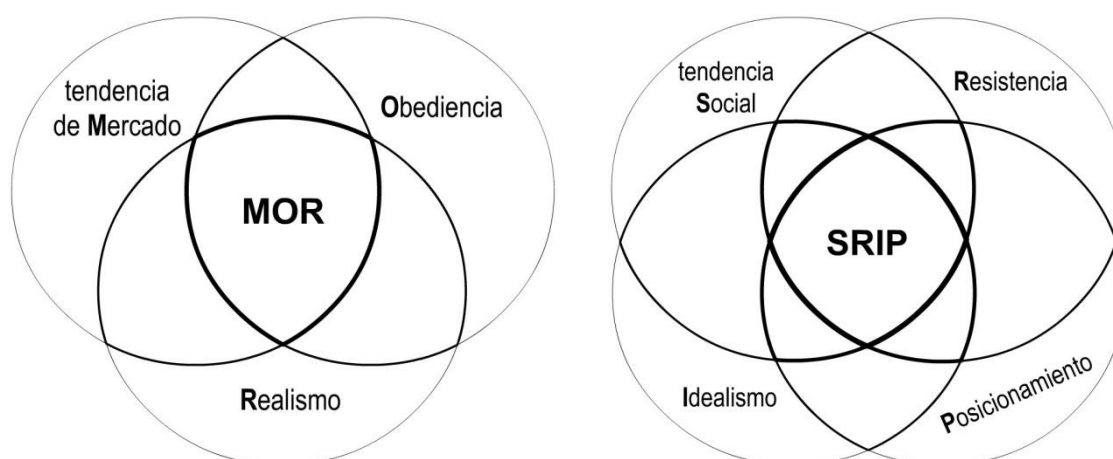
Perfiles complejos

En la revisión de la literatura, se han señalado cuatro criterios dicotómicos, cada uno de ellos presentados como dos caras de una moneda. Si cada moneda puede no aparecer o hacerlo con una u otra cara, son entonces posibles $3^4 = 81$ combinaciones.

No obstante, tanto la coherencia lógica entre opciones, como las relaciones dibujadas en la literatura y la experiencia directa, sugieren la existencia de una fuerte relación de diferentes combinaciones entre sí. Así, por ejemplo, el individualismo y el materialismo que forman parte de la perspectiva mercantil, se encuentran también relacionadas con la obediencia como un valor en sí mismo (Passini y Morselli, 2010).

En esta línea, los resultados muestran una alta coincidencia entre diferentes opciones de los criterios dicotómicos, conformando básicamente dos perfiles complejos más o menos nítidos, avalados por los dos colectivos o sectores académicos entrevistados. La figura 1 muestra el perfil Mercado-Obediencia-Realismo (MOR), asociado con el grupo Delphi GA; mientras que la figura 2 representa el perfil Social-Resistencia-Idealismo-Posicionamiento (SRIP), asociado con el grupo Delphi GB.

Figura 1. Perfil MOR. Fuente: elaboración propia Figura 2. Perfil SRIP. Fuente: elaboración propia



Posturas ante la hegemonía

MOR adopta la tendencia de mercado al valorar de forma destacada la competitividad y el mérito, apuntando a problemas de naturaleza individual, señalando a las empresas como partenariado importante en la universidad, asumiendo el liderazgo de los modelos de calidad y deplorando la excesiva regulación del estado. SRIP adopta la tendencia social al conceder una importancia visible a los aspectos colectivos, deplorando la pérdida de valores humanos, defendiendo el partenariado con movimientos sociales, la democratización interna de la institución y el origen social de los estudiantes.

Reacciones frente a la presión

La obediencia es un asunto incómodo. Es difícil que alguien acepte con agrado ser descrito como obediente, mucho menos en el contexto académico, donde la libertad es un aspecto muy valorado. No obstante, la obediencia es una buena hipótesis parcial para explicar el comportamiento MOR, cuando este perfil se enfrenta a la situación en la que hay que aplicar o no las reformas. No solo las respuestas de los cuadros 2 y 3 responden a una adaptación afín a la norma, sino también las narrativas en las entrevistas. Un miembro GA indicó “Que me guste o no la normativa no es algo importante. Como responsable de la gestión, mi obligación es garantizar que la normativa es aplicada. Es más, debo garantizar la tranquilidad de la universidad para que cuente con normas para todo. Nos guste o no, la ley es garantía”. Por el contrario, para SRIP, lo más característico son las referencias a las conductas de resistencia, muy afín también a la fundamentación de movimientos sociales con los que SRIP mantiene sintonía. Algunas porciones de discurso relevantes en dos entrevistas a miembros de GB son “Denuncié que la universidad se había vendido”, “No he participado en la implementación de la reforma”, “Esto no es más que un paquete de normas que amenazan la esperanza de un mundo mejor desde la universidad. Hemos de pararlo”. Este tipo de respuestas, tanto en las expresiones de las preguntas abiertas Delphi como en las entrevistas focales, estuvieron completamente ausentes en GA. Lo más cercano fue la queja más o menos compartida en que las reformas no vienen acompañadas por los medios suficientes para llevarlas a cabo.

Actitudes acerca del pragmatismo

Durante las entrevistas focales y en algunas respuestas abiertas Delphi, lo más destacado desde GA fue pragmatismo y realismo. Así, un miembro de este grupo respondía “Francamente, no manejo ningún referente teórico ni intelectual para llevar a cabo mi trabajo de gestión. Años de experiencia en la docencia, me han enseñado que para hacer cualquier cosa hay que contar con medios para ello”. La preocupación por resolver efectivamente la cotidianidad de la gestión universitaria, deja poco espacio en la práctica para dar carta de viabilidad a otros modos de resolver problemas o de guiar la institución. Un cargo indicaba “como dices, sería reconfortante trabajar con movimientos sociales, pero hay que reconocer que al menos a corto y medio plazo eso es imposible”. En contraposición, GB mostraba indicios más emocionales, con apertura a modos alternativos de funcionamiento y fuentes diversas de inspiración. Un profesor de este grupo expresaba “me inspiran procesos de lucha actuales en las universidades chilenas, egipcias, estadounidenses, griegas e inglesas, así como otras luchas pasadas como la de mayo del 68. Desde estas luchas cercanas y más lejanas recibo continuamente textos de compañeros y compañeras analizando la situación”.

Visiones sobre la imparcialidad académica

No hay referencias a la neutralidad en las respuestas Delphi, ni en las entrevistas posteriores. GA no ha mostrado una postura clara y explícita hacia la neutralidad. Defender que la universidad ha de cumplir con su trabajo y que este trabajo no consiste en solucionar directamente problemas sociales no es defender la neutralidad, aunque la refuerce por omisión. No obstante, los miembros GB han manifestado directa e indirectamente claras posturas hacia el posicionamiento, en el sentido de una orientación clara del trabajo académico hacia la solución de los grandes problemas. El cuadro 3, ya comentado, es muy ilustrativo al respecto. Para apoyar su opción por el posicionamiento, un miembro GB rescató la famosa frase del dramaturgo español José Bergamín: “Si me hubieran hecho objeto, sería objetivo, pero me hicieron sujeto”. Otro miembro de este grupo dijo “necesitamos políticas específicas para guiar el trabajo de la universidad hacia la solución de los problemas que afectan a los más marginados”.

Visión de conjunto

Los cuadros 2 y 3, además de respuestas a las entrevistas, muestran una clara desconexión entre el perfil MOR, propio de los puestos con responsabilidad de gestión, y el perfil SRIP, identificable en el activismo universitario. Un miembro GB decía “Escojo el activismo de los movimientos sociales universitarios porque solo así puedo construir una universidad pública de calidad”. Los cuadros 2 y 3 abundan en la distancia entre ambos perfiles.

Si los gestores universitarios escogen el pragmatismo derivado de la obediencia, mientras que los constructores de caminos alternativos los aplican solo en sus pequeñas esferas de control, no podremos esperar nada nuevo en las instituciones de educación superior. Esta conclusión hace a ambos perfiles igualmente responsables. Ambos sufren una mezcla de tragedia y fatalidad en sus conductas cotidianas. MOR cuenta con modelos operativos para gestionar la institución. Estos modelos, gracias a su soporte político y económico, son relativamente sencillos de aplicar. Dejar este camino trazado no es fácil si no se cuenta con alternativas desarrolladas o concretadas a nivel de gestión cotidiana. Por su parte, SRIP se limita a la esfera de pequeña envergadura que controla (prácticas concretas, movimientos concretos), que requieren pocos recursos y se basan en la autonomía académica todavía existente. Mannarini y Fedi (2012) encuentran que el compromiso requiere algún soporte social, cuya existencia es inversamente proporcional al estrés percibido. SRIP cuenta con este soporte, pues trabaja en grupos de resistencia y acción, en los que encuentra semejanzas, seguridad y apoyo. Por su parte, MOR encuentra esa seguridad a través del isomorfismo con otras instituciones y de la conformidad con las normas institucionales (Teelken, 2012).

Sin embargo, la conexión entre MOR y SRIP en la reorientación de las instituciones de educación superior, resulta ideológicamente posible. Dado que MOR no defiende expresamente la neutralidad, el posicionamiento de SRIP no ha de ser un motivo de conflicto. Por otro lado, la obediencia y el realismo MOR están asentados en la seguridad de los caminos compartidos. La sintetización de las experiencias SRIP podría inspirar otros modelos de gestión realistas, en el sentido de que se demuestran viables en la práctica. El único punto descubierto para posibles conflictos es la orientación hacia el mercado o hacia los problemas sociales. Mi impresión, a la luz de los resultados y de la experiencia personal, es que el bien común es un objetivo compartido por ambos perfiles, como se observa en el cuadro 2 respecto a los problemas medioambientales y las desigualdades sociales. La diferencia es más una cuestión de método. MOR deposita su confianza en la normativa y en los funcionamientos mercantiles como procedimientos que generarán bien común, mientras que SRIP prefiere no mediatizarlo y trabajar directamente por ello.

Algunos autores han apuntado posibilidades para el estímulo del compromiso social universitario a nivel institucional, lo que implicaría una transformación del imaginario MOR, en términos de la constancia de viabilidad. Una de estas posibilidades es facilitar experiencias de trabajo conjunto entre universidad y tercer sector donde participe MOR, mostrando que la universidad puede afectar agendas políticas y la vida de las personas en los problemas más urgentes (Strier, 2011). Otra es promover la imagen de instituciones que son responsables frente a la mejora de la sociedad (Warnick y Silverman, 2011). Otra más es adquirir compromisos con comunidades concretas, de tal forma que resulten atractivos desde un punto de vista académico, a la vez que se estimule el asociacionismo, la mentoría de profesorado y la implicación en programas de calidad (Borba, 2001). MacFarlane (2005) apunta como solución, organizar el tiempo y los espacios de la academia de tal forma que den oportunidades al azar, a las tormentas de ideas y a la reflexión, pues la falta de tiempo se relaciona con la falta de compromiso.

En cualquier caso, los desacuerdos no solo se basan en posiciones ideológicas diferentes, sino también en experiencias previas de desacuerdo (Gray, 2004). La búsqueda activa de experiencias positivas de relación entre MOR y SRIP en algún frente común, puede romper ese ciclo y alimentar la construcción de modelos alternativos de gestión, más proclives a la construcción directa de bien común y, por tanto, afines a las PUC.

Qué hacer con las PUC

Las PUC, como ocurre con cualquier otro proceso humano, pueden considerarse una combinación de fondo y forma. El fondo se refiere a los objetivos últimos, a las

intenciones que bañan todo el proceso y a la coherencia que los pasos y las decisiones guardan con ese objetivo. En este sentido, se ha explicitado con claridad que el motivo último de las PUC es la transformación social mediante un trabajo horizontal con el tercer sector. Así se ha indicado en aprendizaje servicio (Speck, 2001), investigación-acción participativa (Brydon-Miller, Greenwood y Maguire, 2003), co-investigación (Borio, Pozzi, y Roggero, 2004) y unidades de acción comprometida (Manzano-Arrondo y Suárez, en prensa).

La forma es una dimensión altamente modificable e instrumental, a la que exigimos eficacia y coherencia. En muchas ocasiones, se requiere un claro apoyo institucional. En aprendizaje servicio, por ejemplo, se defiende la complicidad de la administración institucional (Coles, 2005) y las ventajas de las conexiones inter-institucionales (Butin, 2006). No obstante, este apoyo no está exento de peligro, a la luz de las conclusiones de este estudio, pues puede priorizar la forma sobre el fondo.

Aguilera (2005) denomina “función ceremonial” a las prácticas institucionales centradas en el propio mantenimiento de la organización, en ocasiones contrapuestas a la misión de la institución. En esta línea, es frecuente denunciar que tanto los procesos de institucionalización o normativización, como los de mercantilización, se pierden en funciones ceremoniales (Apple, 2011; Jarab, 2008; Manzano-Arrondo, 2012; Ochoa, 2007), domesticando la forma y, con ello, debilitando el fondo; incluso perdiendo la vista a este al centrar los esfuerzos en aquella. Como ya se ha indicado con otras palabras en las primeras secciones de este documento, las regulaciones universitarias están fundiendo estos procesos ceremoniales al institucionalizar la mercantilización. La confluencia de ambas fuerzas resalta la importancia de la función ceremonial. Así, por ejemplo, Wareaas y Solbakk (2009) describen la fuerte tendencia que las instituciones de educación superior están mostrando por centrarse en el diseño y la práctica de la imagen de marca, consumiendo recursos institucionales y adquiriendo un protagonismo creciente al que denominan branding universitario. A esta inclinación se le suma también creciente tendencia a la tecnificación, es decir, al establecimiento de estándares, guías, protocolos y especializaciones que no solo burocratizan hasta la desesperación la cotidianidad universitaria (Ordine, 2013), sino que penetran en los significados, oscureciendo los objetivos últimos y llegando al extremo de tecnificar la ética (Kisnerman, 2001).

Las conclusiones de este trabajo señalan que la gestión de las instituciones de educación superior se lleva a cabo a través de un perfil, el MOR, que deposita en la norma la confianza del funcionamiento institucional. La consideración en paralelo de todas estas circunstancias y funcionamientos, aconseja tener presente el peligro de la función ceremonial y la apuesta decisiva por el fondo de las PUC. A mi entender, esta consciencia requiere:

1. Centrar los esfuerzos en una tarea lenta pero imprescindible: la promoción de una cultura universitaria ética, que tiene como una de sus principales consecuencias naturales la apuesta por PUC.
2. Potenciar la implicación de los activistas SRIP en las tareas de gestión de alto nivel y en el asesoramiento del ritmo y orientación institucionales.
3. Propiciar experiencias de relaciones directas con el tercer sector por parte de los cargos MOR. Ello implica, a su vez, aprovechar las oportunidades para que la institución se imbrique en proyectos locales que faciliten el contacto directo, así como abundar en declaraciones o posicionamientos institucionales que visibilicen la posibilidad del compromiso directo ante los propios miembros de la institución y la sociedad local.
4. Utilizar PUC concretas y fácilmente acotadas como vehículo natural para contagiar más experiencias.
5. Fomentar la presencia y visibilidad del tercer sector en la cotidianidad universitaria, mediante su participación en las aulas, en la organización de eventos, en la organización de convocatorias institucionales, en proyectos de investigación, etc.

Estas vías se alimentan mutuamente. Las experiencias de éxito han de ser visibilizadas y contagiadas tanto a la base universitaria como a la gestión de alto nivel. Estos referentes pueden ser las herramientas de trabajo para extender una cultura de implicación universitaria hacia el bien común, salvando a la universidad de un destino que tiende a desatender los sectores sistemáticamente más marginalizados de la sociedad.

Referencias bibliográficas

Aguilera, F. (2005). *Los mercados de agua en Tenerife*. Bilbao: Bakeaz.

Amigot, P. & Martínez, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, 13(1), 99-120. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1046-Amigot>.

Andrés, L. (2012). *Universidad y Compromiso Social, una experiencia transformadora*. En G. Celorio & A. López de Munain (Coor.), *La educación para el desarrollo en la universidad. Reflexiones en torno a una práctica transformadora* (pp. 14-22). Bilbao: Hegoa.

Apple, M.W. (2011). Global crises, social justice, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62, 222-234.

Bacal, A. (1994). *Types of ethnic identity responses to ethnic discrimination. An experimental approach to Mexican American identity*. Göteborgs: Göteborgs Universitet.

Ball, St.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 87-104.

Barnhizer, D. (1993). Freedom to do What? Institutional neutrality, academic freedom, and academic responsibility. *Journal of Legal Education*, 43, 346-357.

Borba, J. (2001). Reducing undergraduate remediation needs through increased university faculty commitment to community service. *College Teaching*, 49(2), 42-45.

Borio, G., Pozzi, Fr. & Roggero, G. (2004). La coinvestigación como acción política. En M. Malo (Eds.), *Nociones Comunes* (pp. 67-78). Madrid: Traficantes de Sueños.

Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. (2003). Why action research?. *Action Research*, 1(1), 9-28.

Butin, D.W. (2006). The limits of service-learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29, 473-498.

Callaham, M., Wears, R.L., & Weber, E. (2002). Journal prestige, publication bias, and other characteristics associated with citation of published studies in peer-reviewed journals. *Journal of American Medical Association*, 287(21), 2847-2850.

Christensen, T. (2011). University governance reforms: potential problems of more autonomy?. *Higher Education*, 62, 503-517.

Codd, J. (2005). Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: the New Zealand experience. *Educational Review*, 57, 193-206.

Coles, E.A. (2005). Why do Service-Learning? Issues for first-time faculty. En M. Bellner & J. Pomery (Eds.), *Service-Learning: Intercommunity & Interdisciplinary Explorations* (pp. 85-95). Indianapolis: University of Indianapolis Press.

De la Corte, L. (2004). Apuntes sobre crítica y ciencia social: a vueltas con la cuestión del compromiso (I). *Realidad*, 99, 261-297.

De Wit, K. (2010). The networked university: the structure, culture, and policy of universities in a changing environment. *Tertiary Education and Management*, 16, 1-14.

Derrida, J. (2001). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

Díaz de Rada, V. (2000). *Problemas originados por la no respuesta en investigación social: definición, control y tratamiento*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Díez, E.J., Manzano-Arrondo, V. & Torrego, L. (2013). Otra investigación es posible, una red para tejer sueños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 1-10.

Ellacuría, I. (1999). *Escritos Universitarios*. San Salvador: UCA Editores.

Fernández-Quijada, D., Masip, P. & Bergillos, I. (2013). El precio de la internacionalidad: la dualidad en los patrones de publicación de los investigadores españoles en comunicación. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(2). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2013.2.936>.

Filippakou, O. & Tapper, T. (2008). Quality assurance and quality enhancement in higher education: Contested territories? *Higher Education Quarterly*, 62, 84-100.

Fox, D. (2008). Confronting psychology's power. *Journal of Community Psychology*, 36, 232-237.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

Frew, Ch. (2006). An international educational literacy: Students, academics and the state. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 3, 24-33.

García, M.J. (2008). El impacto de la globalización en la universidad del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 59-78.

Gray, B. (2004). Strong opposition: frame-based resistance to collaboration. *Journal of Community & Applied Psychology*, 14, 166-176.

Hoekstra, A. & Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62, 76-92.

Ibañez-Martín, J.A. (1998). Los códigos de ética profesional de los profesores: ¿simple receta o signo de una nueva educación? En Fr. Altarejos, J.A. Ibañez-Martín, J.A. Jordán & G. Jover (Eds.), *Ética Docente* (pp. 61-66). Barcelona: Ariel.

Jarab, J. (2008). Reforming systems and institutions of higher education: Towards the creation of a European and global higher education area. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3, 85-96.

Johnson, A.T. & Hirt, J.B. (2011). Reshaping academic capitalism to meet development priorities: the case of public universities in Kenya. *Higher Education*, 61, 483-499.

Kennedy, N.F., Senses, N. & Ayan, P. (2011). Grasping the social through movies. *Teaching Higher Education*, 16, 1-14.

Kisnerman, N. (2001). Ética ¿para qué? En N. Kisnerman (Eds.), *Ética, ¿discurso o una práctica social?* (pp. 107-121). Buenos Aires: Paidós.

Landeta, J. (2002). *El método Delphi. Una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.

Macfarlane, Br. (2005). The disengaged academic: the retreat from citizenship. *Higher Education Quarterly*, 59, 296-312.

Mannarini, T. & Fedi, A. (2012). Persisting or withdrawing? An insight into the psychological processes underlying sustained engagement. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 22, 300-315.

Manzano-Arrondo, V. (2009). Qué cosa es esa de la universidad privatizada. *Opciones Pedagógicas*, 39, 112-124.

Manzano-Arrondo, V. (2011). El papel de la universidad en la sociedad de ignorantes. *Científica*, 12, 29-55.

Manzano-Arrondo, V. (2012). *La Universidad Comprometida*. Vitoria: Hegoa.

Manzano-Arrondo, V. (2014). Il Barómetro Cittadino. La risposta dell'Università per unire didattica, ricerca, azione. Rivista Internazionale di EDAFORUM, 9(23). Disponible en http://rivista.edaforum.it/numero23/monografico_Manzano.html

Manzano-Arrondo, V. (en prensa). Academia, evaluación y poder. *RASE*.

Manzano-Arrondo, V. & Andrés, L. (2007). *El diseño de la nueva universidad europea. Algunas causas, algunas consecuencias*. Sevilla: Atrapasueños.

Manzano-Arrondo, V. & Suárez, E. (en prensa). Unidad de acción comprometida: una propuesta de solución ante el problema universitario del servicio a la sociedad. *Hábitat y Sociedad*.

Manzano-Arrondo, V. & Torrego, L. (2009). Tres modelos para la universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489.

Mateo, J.LI. (2012). Les revistes d'impacte i el nou ordre científic mundial. *L'Avenç*, 383, 41-49.

McArthur, J. (2011). Exile, sanctuary and diaspora: mediations between higher education and society. *Teaching Higher Education*, 16, 579-589.

Méndez, M. (2009). ¿Sociedades de conocimientos o culturas del saber? *Teoría y Praxis*, 14, 49-63.

Moosmayer, D.C. (2011). Professors as value agents: a typology of management academic's value structures. *Higher Education*, 62, 49-67.

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E., Roger, E. & Domingo, R. (2001). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Musial, K. (2010). Redefining external stakeholders in Nordic higher education. *Tertiary Education and Management*, 16, 45-60.

Ochoa, L. (2007). Resistencia o claudicación. Apuntes sobre la labor intelectual en América Latina. *Bajo el Volcán*, 7(11), 127-152.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.

Oyarzun, R. (2008). Ciencia, revistas científicas y el Science Citation Index: o cómo volvernos locos a golpe de números. *REDVET. Revista Electrónica de Veterinaria*, 9(9), 1-6. Recuperado de <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n090908.html>

Passini, S. & Morselli, D. (2010). The obedience-desobedience dynamic and the role of responsibility. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20, 1-14.

Pérez, F. (2010). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Acontece*, 13.

- Petrella, R. (1997). *El Bien Común. Elogio de la solidaridad*. Madrid: Debate.
- Plaza, S. (2003). Tendencias de cara al proceso actual de reforma de la educación universitaria. En J.M. Sanz & J.M. Gómez (Eds.), *Universidad... ¿Para qué?* (73-83). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Quinn, L. (2012). Understanding resistance: an analysis of discourses in academic staff development. *Studies in Higher Education*, 37, 69-83.
- Rizvi, F. (2006). Imagination and the globalization of educational policy research. *Globalization, Societies and Education*, 4, 193-205.
- Rodrigues, M.A. (2007). El regional y el global: la articulación de la diversidad de funciones de la enseñanza superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4, 5-15.
- Rubalcaba, L. (2003). Universidad y construcción social: algunas claves desde el contexto socioeconómico. En J.M. Saz Díaz & J.M. Gómez Pulido (Eds.), *Universidad... ¿Para qué?* (141-155). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Ruiz, J.I. & Ispizúa, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Seidman, E. (1988). Back to the future, community psychology: Unfolding a theory of social intervention. *American Journal of Community Psychology*, 16, 3-24.
- Shields, C. & McGinn, M. (2011). The erosion of academic truth: disengagement and loss. *Teaching Higher Education*, 16, 471-482.
- Shumar, W. (2004). Global pressures, local reactions: higher education and neo-liberal economic policies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17, 823-839.
- Siegel, B.L. (1984). Knowledge with Commitment: teaching is the central task of the university. *Vital Speeches of the Day*, 50(13), 394-397.
- Sousa, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Speck, B.W. (2001). Why Service-Learning? *New Directions for Higher Education*, 114, 3-13.

Spinoza, O. (2008). Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: the case of Chile. *High Education*, 55, 269-284.

Stensaker, Bj., Frolich, N., Gornitzka, A. & Maasen, P. (2008). Internationalization of higher education: the gap between national policy-making and institutional needs. *Globalization, Societies and Education*, 6, 1-11.

Strier, R. (2011). The construction of university-community partnerships: entangled perspectives. *Higher Education*, 62, 81-97.

Susanti, D. (2011). Privatization and marketization of higher education in Indonesia: the challenge for equal access and academic values. *Higher Education*, 62, 209-218.

Teelken, Ch. (2012). Compliance or pragmatism: how do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. *Studies in Higher Education*, 37, 271-290.

Temple, P. (2005). The EFQM excellence model: Higher education's latest management fad?. *Higher Education Quarterly*, 59, 261-274.

Urcelay, C. & Galetto, L. (2011). ¿Editar o no editar?: reflexiones sobre las revistas científicas regionales y algunas propuestas. *Kurtziana*, 36(1), 3-7.

Venieris, G. & Cohen, S. (2004). Accounting reforms in Greek universities: a slow moving process. *Financial Accountability & Management*, 20, 183-204.

Wang, J.E., Ling, E., Spalding, S.J., Odell, S.J. & Klecka, C.L. (2011). Understanding higher education in an era of globalization. *Journal of Teacher Education*, 62, 115-120.

Wareaas, A. & Solbakk, M.N. (2009). Defining the essence of a university: lessons from higher education branding. *Higher Education*, 57, 449-462.

Warnick, B.R. & Silverman, S.K. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62, 273-285.

Watson, D. (2008). The university in the modern word. Ten lessons of civic and community engagement. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3, 43-55.

Watts, R.J., Williams, N.Ch. & Jagers, R.J. (2003). Sociopolitical Development. *American Journal of Community Psychology*, 31(1/2), 185-194.

Worthington, A.C. & Higgs, H. (2011). Economies of scale scope in Australian higher education. *Higher Education*, 62, 387-414.

Yamamoto, K. (2004). Corporatization of national universities in Japan: revolution for governance or rhetoric for downsizing? *Financial Accountability & Management*, 20, 153-181.

Yogev, E. & Michaeli, N. (2011). Teachers as society-involved "organic intellectuals": training teachers in a political context. *Journal of Teacher Education*, 62, 312-324.

Nota final

Este trabajo se ha nutrido del apoyo a diferentes niveles de Luis Torrego (pedagogía crítica), Virginia Paloma (psicología comunitaria), Luis Andrés (economía aplicada) y Hassan Fazeli (psicología experimental). En sentido contrario, la investigación ha sido posible a pesar de las importantes barreras que el gobierno de España está imponiendo para el desarrollo de un trabajo académico laboralmente digno y socioambientalmente comprometido.

Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores?

Alexandre Sotelino Losada alexandre.sotelino@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela, España

Resumen

El aprendizaje servicio es una metodología que ha llegado a España recientemente tras una larga trayectoria en los Estados Unidos y otros países. Su desarrollo en el contexto ibérico es reciente, pero ya existe una red estatal que se esfuerza en su consolidación. Su consideración en la realidad educativa de Galicia configura el eje de este trabajo. El problema de investigación se ha planteado en términos de viabilidad y eficacia pedagógica, para lo cual se ha articulado una evaluación previa de la situación que presentan las universidades como potenciales impulsoras de programas de aprendizaje servicio. Ahondando en la cuestión metodológica, cabe decir que nuestro trabajo ha seguido una metodología *ex-post-facto* (no experimental), con un método descriptivo de encuesta entre profesorado universitario. La población elegida ha sido el profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela, en sus tres Campus (dos en Santiago de Compostela y uno en Lugo). En este sentido, primero recabamos los datos que describen a la muestra (326 sujetos), lo que ha permitido realizar una propuesta de aplicación, desarrollo y consolidación de la metodología de aprendizaje servicio en las universidades gallegas. En definitiva, este trabajo pretende estudiar cómo es la docencia que se imparte actualmente en las universidades gallegas, la percepción de la responsabilidad social universitaria y el conocimiento que tienen los profesores respecto al aprendizaje servicio, así como su pertinencia en nuestro sistema universitario.

56

Palabras clave

Aprendizaje servicio, educación superior, responsabilidad social, educación cívica, docencia.

Fecha de recepción: 11/VIII/2014

Fecha de aceptación: 17/I/2015

Learning-Service and Higher Education in Galicia. What do teachers think?

Abstract

Service-learning is a methodology which has recently come to Spain after a long history in the USA and other countries. Its development in the Iberian context is recent, but there is already a network of states which strives for its consolidation. The focus of the study is to consider service-learning in the context of the educational situation of Galicia. The research problem is expressed in terms of feasibility and effective learning, by means of a preliminary evaluation of the situation presented by universities as potential drivers of service-learning programs. Exploring the methodological issues we can say that our study follows an *ex post facto* methodology (non-experimental), with a descriptive method of survey among university teachers. The target population has been the teaching staff of the University of Santiago de Compostela, on its three campuses (two of them in Santiago de Compostela and a third in Lugo.) In this regard, we first collected data describing the sample (326 subjects), which made it possible to bring forward a proposal for implementation, development, and consolidation of the service-learning methodology in Galician Universities. In short, this article aims to study teaching as it is currently taught in Galician universities, the perception of the social responsibility of universities, and the knowledge that teachers have regarding service-learning as well as its relevance in our university system.

Keywords

Learning-Service, Higher Education, Social Responsibility, Civic Education, Teaching.

1. Introducción

En una sociedad cada vez más compleja e inmersos en un mundo que parece plano, se necesita más que nunca la adquisición de valores, habilidades y actitudes entendidos en perspectiva socio-relacional, cívica e intercultural, sobre todo si aspiramos a un efectivo afrontamiento de las dificultades que tenemos por delante a corto y medio plazo. Puede que en teoría esté claro pero es un hecho que la Universidad no acaba de saber gestionar suficientemente bien la avalancha de necesidades que han surgido en los últimos decenios. Los cambios son en exceso lentos y lo que sigue primando es un modelo de enseñanza-aprendizaje bastante tradicional. Entre otras cosas la actuación o el rendimiento de los alumnos universitarios dista de haber sido modulado según estrategias educativas que suponen participación e implicación por su parte en tareas que están vinculadas a aprendizajes situados o a resolución de problemas reales.

Desde una perspectiva pedagógica, el fomento de la participación efectiva permanece como uno de los grandes retos sobre el terreno. Hemos de seguir evaluando sus fortalezas en los planos educativo, social, cultural y económico, sin desmayar en cuántas experiencias positivas podamos impulsar desde la Universidad y la comunidad como un todo (Lorenzo y Santos Rego, 2009). No olvidemos que la formación de un ciudadano tiene lugar también en las aulas pero no solo, ni fundamentalmente, en ellas. Son muchos los tiempos y los espacios que afectan a tan singular formación y, por ello, ha de ser objeto de atención sistemática y de intervención desde las agencias de responsabilidad pública. Recordemos aquel proverbio africano, ahora citado con profusión, de que “para educar a un joven hace falta toda una tribu”. Naturalmente, como entidad inscrita y adscrita a una comunidad, la Universidad es un elemento importante en ese proceso de construcción de la sociedad civil, pero no el único.

El Espacio Europeo de Educación Superior y las recomendaciones que lo definen están ya en nuestras universidades, sin que sepamos muy bien si los cambios con los que se está operando han hecho mella en la institución y en los procesos educativos que ésta desarrolla a través de planes y programas, tanto científicos como didácticos. En el fondo de la mudanza, la cuestión de la calidad se ha convertido en una pieza clave de su justificación práctica (Santos Rego, 2013). Así, los nuevos planes de estudios han de centrar alguno de sus objetivos en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos. El énfasis se pone en los métodos de aprendizaje más convenientes para tales competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Tal dinámica ha propiciado numerosas publicaciones y producción pedagógica diversa, lo que está animando debates y nuevas perspectivas, por más que algunas sean recurrentes o basadas en tópicos académicos de amplio recorrido histórico. Faltan datos y sobran opiniones, si lo que queremos es avanzar enfoques que ayuden a hacer un aprendizaje más significativo en las aulas y laboratorios.

Parece evidente el reto que los profesores han comenzado a afrontar, y que tendrán que seguir afrontando en los próximos años, al objeto de intentar consolidar de la manera más sólida posible un nuevo horizonte académico, máxime dentro de los mismos centros y departamentos, abriendo vías de renovación para su mejor extensión curricular y social, sin olvidar que la formación del profesorado será imprescindible para el éxito de la tentativa. Al fin y al cabo, lo que se pretende es ayudar a construir la nueva ciudadanía de un país que aspira a una democracia de mayor calidad y con más equidad cuando el aprendizaje de la participación se ha convertido en pieza básica de su armazón axiológico.

La propuesta que hacemos en la investigación abordada es la del aprendizaje servicio como vía formativa en las aulas, y aún más allá de las salas de clase. No pretendemos, desde luego, sugerir ningún planteamiento que pudiera sonar a receta oportunista para una situación que es política y educativamente compleja. Lo más importante, ahora y aquí, es que el aprendizaje-servicio llegue a ser entendido como vector de innovación que, con el concurso de otras estrategias, puede suponer una mejor conexión entre las dimensiones académicas y sociales del aprendizaje. Son muchos los ámbitos curriculares que es posible vincular, en el despliegue de su sentido práctico, a necesidades presentes en un entorno social o comunitario (Puig et al., 2007). Por lo tanto, si logramos que los alumnos universitarios las representen adecuadamente en su elucidación cognitiva podrán apurar su disposición a diseñar planes y proyectos de acción conjunta para abordar problemas, entendiendo su arreglo como un servicio, que, además, puede tener de nuevo un retorno de más y mejor aprendizaje para las personas.

Adentrándonos en la dimensión empírica, cabe destacar que lo que se pretende es analizar e interpretar los resultados obtenidos en las distintas variables planteadas a partir del instrumento aplicado. En un segundo momento, procedemos a realizar un análisis de tipo comparativo, estudiando la influencia que tienen las variables independientes (perfil personal y profesional) en las variables dependientes, al objeto de comprobar si existen diferencias significativas entre los grupos. Y desde ahí comunicamos una propuesta de acción/intervención pedagógica, adaptada a la realidad de las universidades gallegas. No lo hacemos desde una perspectiva formal o incluso ritual, sino, más bien, a modo de punto de partida para un trabajo sistemático en los próximos años. Tratamos de afanarnos en el desarrollo del apartado, a partir de premisas consistentes con lo formulado en la literatura científica del tema.

2. Marco teórico

La Universidad constituye un contexto propicio para la educación cívica, aunque parece que concentra todos sus esfuerzos en la calificación técnica de sus alumnos, sin considerar suficientemente otras variables en el marco de las competencias cívico-

sociales, aspecto clave en la formación universitaria y en la convergencia europea. Ugarte y Naval (2010) nos hablan de dos tipos de competencias que el alumnado universitario debería desarrollar:

- Competencias intelectuales: las que facilitan la conquista del pensamiento crítico, promoviendo que sean ciudadanos capaces de hacer una crítica abierta y al mismo tiempo constructiva de las realidades que les rodean. Se destacan, entre otras, el liderazgo personal, la integridad y la capacidad de tomar decisiones.
- Competencias participativas, esto es, las que ayudan a fomentar y reforzar el compromiso cívico, ejerciendo una ciudadanía responsable. Entre estas destacan las habilidades de comunicación, negociación, resolución de problemas, iniciativa personal y el trabajo en equipo.

Creemos, por lo tanto, que se debe seguir articulando una pedagogía de la sociedad civil que aproveche la oportunidad de sensibilizar a alumnos, profesores y demás personal a favor de una tarea que no solo redundará en beneficios personales sino también profesionales. Lo que se resumiría en aprender de la vida y aprender para la vida. Siguiendo a Martínez (2008, 23) “(...) dado que el mundo de los valores se aprende en la cotidianidad de aprender y del convivir, la Universidad no puede ser un espacio externo al aprender y al convivir y es un buen lugar para aprender éticamente. Obviamente, no todas las formas de enseñar y aprender son adecuadas para (...) construir matrices de valores personales orientadas a la consolidación de estilos de vida personal y comunitaria, activa y democrática, de igual forma ocurre con las propuestas de aprendizaje-servicio”. Esto se entiende como abrir las puertas de la Universidad al conocimiento, para que este pueda salir y entrar en relación con el entorno. Tenemos la convicción de que la universidad moderna tiene que convertirse en un instrumento clave de la sociedad del siglo XXI, para “(...) la formulación y transferencia de valores sociales establecidos y legítimos, para el desarrollo de la próxima generación de ciudadanos y para la socialización política” (García, Escámez, Martínez y Martínez, 2008, 83).

Puede quedar claro, entonces, que la Universidad tiene una responsabilidad social, más allá del cauce institucional de los Consejos Sociales o las otras vías que anteriormente señalábamos. Lo que se tendrá que concretar en propuestas pragmáticas con el alumnado por medio de los planes de estudio, procurando vínculos con la comunidad desde la que se puede aportar un ingrediente humano a los currículos demasiado formalizados. En los tiempos que corren será bueno que el profesorado asuma de manera clara estas premisas y busque nuevas formas de orientar sus materias para que, además de aprender contenidos específicos, los estudiantes puedan desarrollar valores cívico-sociales.

Cuando proponemos el aprendizaje servicio (ApS) como metodología es porque favorece el establecimiento de un vínculo pragmático entre el currículum y las realidades sociales inmediatas. En consecuencia, el aprendizaje no solo se haría más contextualizado, sino también más conectado con las dimensiones que pueden informar más tarde el desarrollo de su actividad profesional.

Son bastantes los autores (Gronski y Pigg, 2000; Hervani y Helms, 2004; Boyle, 2007; Martínez, 2008; Naval, 2008; Tapia, 2008; Newman, 2008) que nos permiten afirmar que los proyectos de aprendizaje servicio favorecen la formación de los estudiantes, como ciudadanos responsables, y capaces de contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad. Esto se conseguirá si los contenidos específicos de su formación académica se vinculan con contenidos sociales ligados a su vocación profesional.

Muchas veces surgen dudas acerca de la diferencia existente entre las actividades de prácticum, trabajos de campo y otras modalidades de trabajo en relación al aprendizaje servicio. La respuesta que puede parecer difícil es, por el contrario, sencilla. Mientras que dichas actividades son obligatorias para superar una materia u obtener el título de grado, las experiencias de aprendizaje servicio tendrán que tener un tinte solidario. Aquí es precisamente donde surge el debate: si establecer las prácticas de carácter solidario como un requisito más para el título. En nuestra opinión creemos que si esto se hace así, dejan de ser solidarias, y por lo tanto estaríamos perdiendo parte de la motivación de los alumnos, que lo encontrarían como una meta más a lograr para conseguir el título correspondiente.

El Espacio Europeo de Educación Superior ha obligado a reformular la concepción existente de la enseñanza superior. Parece que también recoge aspectos de la educación ética y en valores; aunque con matices, ya que no se habla de ningún espacio curricular al respecto. Lo cual hace pensar en la posibilidad de que se alcancen estos aprendizajes por medio de otras vías, como son las actividades extracurriculares y también de manera transversal en todas las materias. Una vez más, este planteamiento refuerza las razones para incorporar el aprendizaje-servicio en las aulas universitarias. Esto es debido a que el ApS, implica desarrollar habilidades, actitudes, valores y comportamientos -además de conocimientos- para enfrentarse a la realidad social; y todo esto en el marco curricular de una o más materias (García, Gozávez, Vázquez y Escámez, 2010).

Si atendemos a criterios de calidad o excelencia académica son varios los autores que apoyan el aprendizaje servicio como un avance en este sentido (Eyler y Giles, 1999; Herrero, 2002, Tapia, 2008), basándose en que puede tener impactos formativos de primer orden en los participantes. Siguiendo a Tapia (2008), establecemos los siguientes:

- Impactos del aprendizaje: Mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias; destacando la puesta en práctica de la capacidad para analizar y sintetizar información compleja.
- Impactos en el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo laboral: Estas experiencias suponen una oportunidad para conectar con diferentes entidades y agentes en el ámbito laboral propio, lo que dará lugar a que a uno se le vaya considerando como profesional y se le conozca en su entorno profesional. Además, estas experiencias contribuyen a desarrollar competencias básicas para trabajar en equipo, comunicarse eficazmente, asumir responsabilidades, desarrollar la iniciativa personal y aprender a organizar y gestionar recursos, aspectos que se consideran cada vez más en la inserción laboral.
- Impactos en la formación ética. Los proyectos de aprendizaje servicio permiten poner en práctica las decisiones profesionales y éticas, para lo que habrá que hacer su correspondiente reflexión y argumentación, analizar valoraciones, normas y costumbres de las diversas comunidades. En definitiva, se ponen de manifiesto los compromisos personales concretos.
- Impactos en la participación social y política. El aprendizaje servicio reconoce la democracia como una activa participación en el aprendizaje (Herrero, 2002). Se refuerzan los valores propiamente cívicos mediante el pensamiento crítico, el discurso público, actividades grupales y, por supuesto, la vinculación con la comunidad.

Los argumentos expuestos permiten reiterar la afirmación de que el aprendizaje servicio se postula como una nueva vía para poder ejercer la responsabilidad social de la universidad, contribuyendo de paso a formar ciudadanos íntegros y solidarios. Ahora bien, su consecución no será posible solo con las buenas intenciones de pedagogos y profesionales en los distintos campos de conocimiento. Será preciso integrarlo en la propia política de la universidad. Por ello, a continuación desarrollaremos algunas reflexiones sobre el camino a seguir si ansiamos de verdad una integración de este tipo de metodologías en la educación superior. Nos fijaremos fundamentalmente en las ideas expuestas por los profesores Rafaela García, Juan Escámez, Miquel Martínez y María Jesús Martínez (2008) en una ponencia presentada en el XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, cuyo eje temático giraba en torno a educación y ciudadanía.

1. Para poder integrar de manera consistente el aprendizaje servicio en nuestras universidades no bastará con reflejarlo en planes docentes

aislados; se ha de ir más allá. Tendrá que asumirse como modelo formativo de la Universidad, lo que conlleva un cambio en la cultura institucional.

En la actual coyuntura, que tanto afecta a las universidades españolas, y de modo consistente con el EEES, se tienen que reorientar los objetivos académicos para formar buenos profesionales, ciudadanos comprometidos y, en definitiva, personas cultas. Por ello, se debe apostar por la integración de nuevas metodologías capaces de activar la conexión entre aprendizaje y realidad social.

2. En la sociedad de la información, se requieren ciudadanos críticos que sepan discernir lo que es válido y lo que no. De ahí que se hable no solo de adquirir competencias sino también de saber movilizarlas adecuadamente. El aprendizaje servicio pretende vivenciar el conocimiento, de manera que sea real y aplicado.
3. La universidad tiene que contribuir al emprendimiento y al desarrollo en su marco circundante. O lo que es lo mismo, formar personas competentes para aprender a aprender y aprender a emprender. El aprendizaje servicio enseña a ver la sociedad con otra mirada, buscando necesidades y problemas que se pueda ayudar a solucionar. De esta manera, podremos estar enseñando a formar emprendedores, ya que las empresas tendrán que satisfacer necesidades reales. Además, se pretende desarrollar interés por un ser mejor profesional, al tener que desarrollar un servicio y tener que rendir cuentas de manera permanente.
4. Con excepción de algunas universidades, la formación ética entendida como construcción de la personalidad moral y formación ciudadana no son objetivos que se puedan identificar como tal en los planes docentes. Recordemos, una vez más, que estamos formando no solo profesionales que sepan de su ámbito, sino profesionales a los que ha de atribuírseles un código ético en su toma de decisiones. Las propuestas de ApS son vehículos para la formación en valores y para el aprendizaje ético.

La Universidad está ahora en un momento de cambio general, estructural, de titulaciones, de objetivos, incluso de presupuestos y personal. No siempre estas modificaciones se están haciendo en beneficio de la calidad, sino que parece que atienden a otros supuestos claramente económicos (Ugarte y Naval, 2008-09). Aun siendo así, los estudiantes no son responsables de lo que está sucediendo, por lo que tienen pleno derecho a que su formación se realice según indicadores de calidad contrastados. Es preciso, pues, buscar vías para alcanzar los objetivos que el EEES propone, pero con menos medios. El aprendizaje servicio no es una solución a todos los males, pero implica una muestra de pedagogía experiencial, que con poca inversión económica, puede optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en consonancia con la declaración de Bolonia. Aunque pueda parecer clara la meta, no llega con que algunos profesores asuman la encomienda de abanderar experiencias. Se necesita un

compromiso institucional con la responsabilidad social y con una mejor formación del alumnado, y más si se quiere avanzar con un mínimo de seguridad en tiempos de gran incertidumbre (Furco, 2009).

3. Metodología

Como ya hemos señalado, el proceso de investigación debe iniciarse a partir del reconocimiento de un área problemática de donde se extrae la cuestión a examinar. Un problema de investigación científica existe cuando se es consciente de que en el conocimiento de la realidad hay un vacío o alguna dificultad que demanda una respuesta, tratando de colmarla o resolverla (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

El Sistema Universitario Gallego y en general, las Universidades españolas se encuentran sometidas a profundos y, tal vez, precipitados cambios. Lo cual se hace explícito en los aspectos que a continuación detallamos:

- Desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que implica la introducción de nuevos enfoques educativos y organizativos.
- La demanda cada vez mayor de una universidad sensible y cercana a los problemas circundantes, huyendo así del mito de la torre de marfilⁱ (Phillips y Pugh, 2005).
- La necesidad de formar ciudadanos responsables, críticos y participativos, además de buenos profesionales

En este proceso, el profesorado es un elemento esencial para el cambio. Martínez (2006) declara que la universidad tiene una función ética con tres dimensiones: deontológica, ciudadana y cívica, y humana, personal y social que contribuya a la excelencia de los futuros titulados en cuanto que personas. No puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore el aprendizaje ético y la formación ciudadana. En este sentido, debemos presentar de nuevo el aprendizaje servicio como una metodología completa, en tanto que atiende estos tres factores formativos.

Para dar respuesta a este problema hemos optado por realizar una investigación predominantemente cuantitativa o empírico-analítica (Sotelino, 2014). Al ser el primer estudio de este tipo en Galicia, debemos evaluar la situación real de la que se parte para, en segundo lugar, delimitar el estado de la cuestión. La metodología cuantitativa tiene como objetivo principal describir, predecir y contrastar modelos teóricos (Del Rincón et al., 1995).

Como decíamos inicialmente, nuestro trabajo ha seguido una metodología *ex-post-facto* (no experimental), con un método descriptivo de encuesta entre profesorado

universitario. Así, siguiendo el esquema tipológico formulado por Sierra (1995), la investigación que planteamos se caracteriza de la siguiente forma:

Cuadro 1. Esquema tipológico de la investigación. Fuente: Elaboración propia

- 1. Proceso formal seguido.** Utilizamos el método deductivo: pretendemos extraer conclusiones generales a partir de la observación de casos particulares.
- 2. Grado de abstracción:** Podemos describir nuestra investigación como aplicada, en tanto que pretende dar solución al problema enunciado anteriormente, proporcionando pautas para la elaboración de un programa de aprendizaje servicio en las Universidades gallegas.
- 3. Naturaleza de los datos:** Usaremos la metodología cuantitativa.
- 4. Control o manipulación de las variables:** Es una investigación descriptiva, que se marca como objetivo central la descripción de la situación actual del aprendizaje servicio en el Sistema Universitario de Galicia.
- 5. Dimensión cronológica:** Se trata de un diseño transversal: este tipo de diseños, también denominados seccionales (por contraposición a los longitudinales) están referidos a la observación de un solo grupo en un determinado momento temporal.
- 6. Fuentes usadas:** Podemos caracterizarla como investigación empírica, basada en la recogida de datos primarios (recompilados de primera mano para la investigación), así como de otros datos secundarios (recogidos de otras investigaciones).

Para nuestra investigación hemos optado por un muestreo aleatorio estratificado en función de las grandes áreas de conocimiento en la Universidad (Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales, Enseñanzas Técnicas y Humanidades). Los estratos tienen una afijación proporcional en función del número de elementos que componen cada uno, así es que el estrato mayor es el de Ciencias Sociales y Jurídicas, puesto que la mayoría de las titulaciones de la Universidad de Santiago de Compostela pertenecen a este grupo (35% del total).

La muestra de este estudio quedó constituida de la siguiente manera: 60 profesores de Ciencias de la Salud, 52 profesores de Ciencias Experimentales, 132 de Ciencias Sociales y Jurídicas, 33 de Enseñanzas técnicas y 47 de Arte y Humanidades. Cabe destacar que el 55,7% de los sujetos de la muestra son hombres, y el 44,3% son mujeres. La mayoría de los sujetos se situaban entre los 41 y 60 años (71,1%); es decir, casi tres de cada cuatro docentes encuestados se encuentran en este tramo de edad. Los que la rebasan son el colectivo menos numeroso (14,1%), y como parece lógico es inferior el de los que superan la barrera de los 70 (1,2%). Si nos fijamos en el colectivo más joven, constituyen el 14,8% de la muestra y siendo menores de 30 años el 2,8%. Por último, es relevante señalar las categorías profesionales que destacan en la muestra, donde una amplia mayoría de los docentes (66%) son funcionarios públicos, distribuyéndose entre catedrático de universidad (19,3%), titular de universidad (39,6%), catedrático de escuela universitaria (2,5%) y titular de escuela universitaria (4,6%). En la categoría de profesorado contratado, destacamos solamente dos: la de profesor contratado doctor (19,9%) y la de ayudante doctor (3,7%). Esta diferencia de

porcentajes tiene su lógica en tanto que en el total de la población existe mayor número de contratados doctores. Por último, en el marco de otras categorías encontramos una amplia diversidad de puestos con docencia universitaria como son profesores asociados (3,4%), profesores de sustitución (3,1%) e investigadores con becas y contratos competitivos (3,7%).

Como principal instrumento elegimos el más utilizado en la investigación por encuesta, esto es, un cuestionario diseñado específicamente para el estudio. Este cuestionario pretendía ayudar a conocer lo que hacen, opinan y valoran los profesores, abordando el estudio del aprendizaje servicio como práctica docente universitaria. Concretamente, lo que pretendemos con este instrumento es:

- Conocer las iniciativas de la práctica docente que tienen relación con el aprendizaje servicio.
- Descubrir las concepciones que tienen respecto al compromiso social de la Universidad.
- Averiguar la opinión de los profesores acerca de diferentes prácticas docentes de la pedagogía activa.
- Bosquejar el grado de conocimiento que tienen de la metodología del aprendizaje servicio, junto con los problemas que aprecian en orden a su implantación.

Cabe destacar que este instrumento ha sido validado convenientemente tras el juicio de expertos nacionales en el ámbito, y ha alcanzado una fiabilidad que supera el 0,70 en todos y cada uno los bloques, por lo que se considera aceptable según el índice alfa de Crombach.

En nuestro caso concreto, las variables dependientes han sido las actitudes, preferencias y conocimientos del profesorado universitario sobre su docencia en general y, de manera más concreta, en relación al aprendizaje servicio. En el grupo de las variables independientes hemos incluido aquellas que se refieren a la descripción biográfica y profesional de los individuos de la muestra: sexo, edad, categoría profesional, ámbito de conocimiento al que pertenece, cargo unipersonal, experiencia docente, participación en cursos del Plan de Formación e Innovación Docente y, por último, la pertenencia a algún tipo entidad cívico-social.

Una vez presentado como se ha realizado el estudio, pasaremos ahora a señalar los principales resultados descriptivos.

4. Resultados

A nivel descriptivo, y de manera general, debemos destacar lo siguiente. Ante la cuestión de si la universidad debe formar a sus alumnos en competencias cívico-sociales, además de en los respectivos conocimientos específicos de cada titulación, los sujetos de la muestra (89,5%) muestran su conformidad, frente a unos pocos (3,1%) que consideran que no es una función de la institución.

En estrecha relación con lo anterior, también consideran (86,5%) que la universidad se debería preocupar por la formación ética de sus alumnos. Ambos indicadores nos sitúan ante una ventajosa situación para el desarrollo del ApS, ya que si cerca del 90% de profesores encuestados manifiestan que es objeto de la educación superior formar ciudadanos comprometidos y con sentido crítico, tenemos mucho ganado para la implantación de esta metodología, en la que se apuesta por la formación holística de los estudiantes.

En esta línea, cuando se les pregunta por la relación entre éxito laboral y conocimientos adquiridos en la Universidad, aunque algo más de la mitad (56,6%) afirman una relación entre ambos factores, un alto porcentaje (24,2%) creen que esto no es así, y un 19,3% de los profesores no tiene una opinión clara al respecto. Obviamente, el éxito laboral dependerá de múltiples factores más allá de los conocimientos adquiridos, pero sí que es cierto que cuanto mayor sea el grado de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades, más competente será el individuo para enfrentarse al ámbito laboral. De lo que se trata, en definitiva, es de ofrecer una formación más sólida que ayude a los estudiantes a saber, a saber hacer, a ser y a convivir; y para ello debe desarrollar competencias académicas, profesionales y cívico-sociales (Lorenzo, 2012).

Los docentes opinan que el contacto de los alumnos con personas de otras culturas o colectivos sociales es muy enriquecedor para su formación, tanto es así que un 91,7% muestra su conformidad con esta premisa, y únicamente el 1,2% de ellos no lo creen así. El aprendizaje servicio ayuda a poner en contacto a los participantes con colectivos sociales, con los cuales de otro modo sería muy difícil que existiese un encuentro. Esto ayudará a desarrollar habilidades de carácter sociorelacional, al mismo tiempo que abre nuevas posibilidades el poder observar in situ otras realidades que están tan cerca.

El 93% de los encuestados entienden que las necesidades o problemas de la vida cotidiana pueden ser una oportunidad de aprendizaje. El hecho de analizar avatares y problemas reales, y buscar solución a los mismos, pone a los alumnos en una situación en la que habrán de tomar decisiones en base a lo aprendido, pero también según su propio juicio moral. De esta manera, exponemos a los estudiantes al aprendizaje en

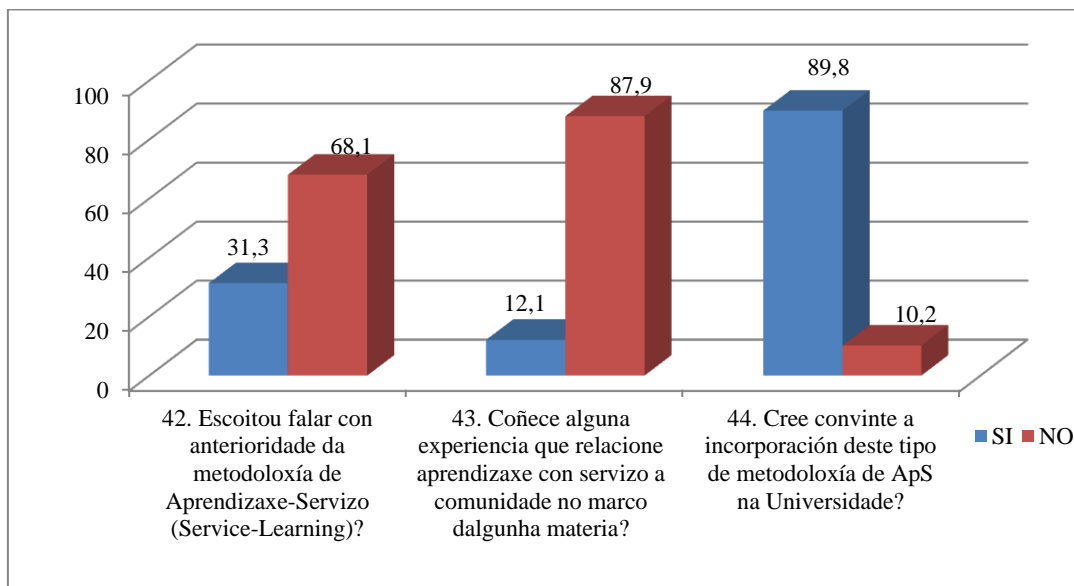
situaciones reales que se podrían dar en su práctica profesional futura, y conocer al mismo tiempo cuales son las necesidades del entorno concreto que guardan relación con su titulación.

Más de la mitad del profesorado está de acuerdo (53,6%) o totalmente de acuerdo (26,2%) con que la Universidad debe preparar a los alumnos para gestionar grupos. Es residual el porcentaje que se muestra en contra de este enunciado. Ya comentábamos antes, que el trabajo en grupo es esencial si queremos abarcar mayores objetivos. Los nuevos titulados tendrán que saber manejar las estrategias necesarias para encauzar el esfuerzo personal hacia el bien común. Como se extrae de un estudio realizado en dos universidades gallegas, los estudiantes también defienden que los profesores deben enseñarles a trabajar cooperativamente y gestionar grupos; pero, echan de menos el fomento de la participación en el análisis y resolución conjunta de problemas (Santos Rego y Lorenzo, 2007). El aprendizaje servicio es una buena toma de contacto con este tipo de trabajo, ya que exigirá la planificación y coordinación de los participantes para lograr satisfacer las necesidades detectadas.

La Educación Superior tiene y ha tenido siempre un papel decisivo en la formación de profesionales en el pleno sentido del término, pero también en la formación de ciudadanos responsables (Lorenzo, 2012). En la Universidad se aprende a ser pedagogo, médico, economista o abogado, pero también a ser un ciudadano comprometido con el medio ambiente, un consumidor responsable, un empresario o directivo prudente y justo. Los docentes de la Universidad de Santiago de Compostela también lo creen así, y lo hacen explícito en sus respuestas como en el caso de los ítems 26 y 30 donde se preguntaba directamente por la formación ética y cívico-social de manera general; y en los ítems 34, 35 y 36 referidos a habilidades cívicas más concretas, como el trabajo en grupo, el contacto con otras culturas, o la utilización de problemas reales como oportunidad de aprendizaje

Hemos preguntado a los sujetos de la muestra sobre su conocimiento del aprendizaje-servicio y su pertinencia. Estas cuestiones son dicotómicas (Si/No), con un apartado de carácter abierto. Estos tres interrogantes nos ayudan a situarnos en el eje central de nuestra investigación, el conocimiento y pertinencia del ApS en la Universidad.

Gráfica 1. Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio. Fuente: Elaboración propia

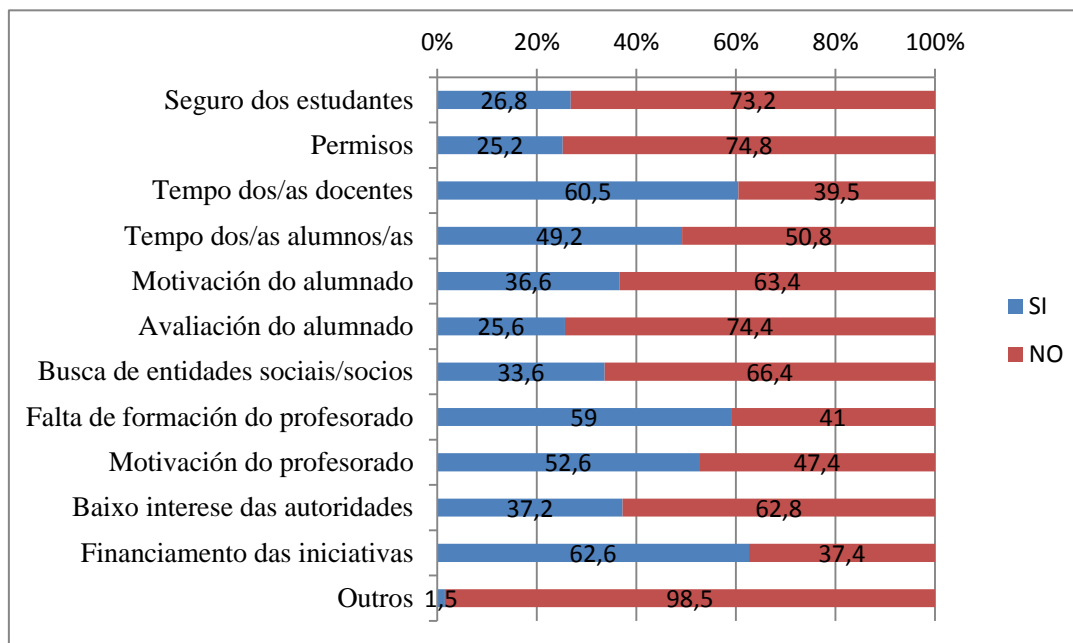


Son mayoría los profesores que desconocen tanto la metodología como alguna experiencia de ApS (68,1% y 87,9%, respectivamente). Aunque consideramos que es muy satisfactorio que el 31,3% de ellos hayan escuchado hablar del aprendizaje servicio, tan solo un 12,1% tiene conocimiento de alguna experiencia concreta. En este resultado ha podido influir el hecho de que desde el Grupo de Investigación Esculca, junto con el Servicio de Participación e Integración Universitaria, ambos de la Universidad de Santiago de Compostela, se está haciendo una amplia labor de difusión del aprendizaje servicio en la propia institución, lo que se ha visto plasmado en tres cursos del Plan de Formación e Innovación Docente, cursos de verano, charlas y conferencias, publicaciones... Esto ha motivado que el término aprendizaje servicio deje de ser desconocido, e incluso algunos docentes empiecen a interesarse por él.

Resulta curioso observar como el profesorado valora positivamente (89,8%), la incorporación de esta metodología a la Universidad. No queremos dejar sin destacar que en este ítem el número de sujetos que no han respondido ha sido elevado (21,8% del total), ya que, obviamente como ellos mismo reflejaron, al no conocer la metodología no podían valorar si sería bueno incorporarla o no.

Situándonos ahora en los posibles problemas para la incorporación del aprendizaje servicio, lo que debemos destacar en primer lugar, es que para codificar esta variable hemos introducido cada una de las opciones independientemente y de manera dicotómica según lo hubiesen señalado o no los encuestados.

Gráfica 2. Problemas de la incorporación del aprendizaje-servicio. Fuente: Elaboración propia



Los problemas que más influencia tienen a la hora de incorporar la metodología son los de índole profesional, los relacionados con la función docente: tiempo de los profesores (60,5%), falta de formación (59%) y motivación del profesorado (52,6%). Esto nos indica que el profesorado asume como responsabilidad propia el desarrollo de esta metodología. Aunque, sin olvidar que el problema que más han señalado es la falta de financiamiento de las iniciativas (62,6%). Sabemos que muchas de las experiencias de aprendizaje servicio no requieren una gran inversión económica, e incluso algunas tienen un coste nulo, pero tendemos a pensar que el desarrollo de nuevas técnicas o metodologías supondrá un gasto o inversión extra, que actualmente los Departamentos y Facultades no podrían asumir.

Nos resulta curioso observar como la mayoría de los profesores no aprecia problemas respecto al alumnado a la hora de poner en marcha un proyecto de esta índole. Tan solo el 26,8% señala al seguro de los estudiantes como un problema, el 25,2% los permisos, el 36,6% la motivación y el 25,6% la evaluación. Destacamos como excepción el tiempo de dedicación al proyecto donde un 49,3% si reconoce que podría haber un problema. En este sentido, las diferentes experiencias que se están llevando a cabo en las universidades informan que los estudiantes no suelen poner trabas a la hora de implantar este tipo de estrategias formativas en la Universidad, ya que encuentran atractiva la posibilidad de entrar en contacto con la realidad, realizando algo útil para la comunidad.

Han sido muy pocos los que han marcado otros problemas (1,5%), destacando en algunos casos la excesiva burocracia, o bien la falta de institucionalización de la metodología. Esto guarda relación, justamente, con el hecho de que muy pocos (37,2%) aprecien que sea un problema para el ApS el bajo interés de las autoridades.

En definitiva, aunque el profesorado reconoce desconocer el aprendizaje servicio, considera positiva la incorporación de esta metodología a las aulas universitarias. Para esto habría que mejorar sobre todo factores de índole profesional, tales como, la motivación, una mayor formación o más tiempo para poder dedicarle al proyecto. Estos datos nos informan de las grandes potencialidades que se le presentan al aprendizaje servicio en la Universidad.

5. Conclusiones

El aprendizaje servicio puede ser de gran utilidad por representar una magnífica muestra de pedagogía experiencial. En este sentido, el ApS permite la implicación de los miembros del grupo desde el primer momento en que se pone en marcha la experiencia. Puesto que cada paso deberá ser consensuado y aprobado por el gran grupo, ello otorga al proyecto una dosis de sentimiento de pertenencia, con posibilidad de servir a modo de motivador intrínseco. Lo que supone también un gran ejercicio de democracia, al aprender a valorar y criticar las opiniones de los demás, porque la democracia es participación crítica en la sociedad, más allá de simples procesos electorales. El ApS supone una oportunidad de aprender a vivir esta implicación en un ámbito en el que se precisa menos imposición y más sugestión para que los individuos aprendan a tener iniciativa y a tomar decisiones sobre los asuntos que les interesan a ellos y a sus comunidades (Puig, 2009).

Proyectos e iniciativas como la aquí planteada son tan solo ejemplos, que por sí solos no tendrán demasiada repercusión en el escenario universitario, pero que ayudarán a construir más posibilidades en la obra pendiente. Lo que cuenta es que logremos abrir camino y consolidar las bases para que nuestras universidades se agranden como instituciones de mayor calidad académica, sin descuidar su responsabilidad cívico-social.

Un mayor acercamiento de los jóvenes a los problemas sociales, por medio de un servicio solidario a la comunidad, es también un elemento que destaca en el aprendizaje servicio. Esta práctica, que no es tan utópica como se podría pensar a primera vista (entre otras razones, por la falta de tiempo académico), sirve para proyectar educativamente un aprendizaje más experiencial y activo. La clave vuelve a estar en la motivación. Si los jóvenes identifican el proyecto como valioso y útil, serán ellos los que busquen invertir su tiempo en el desarrollo práctico. Así, además de las

horas propiamente dedicadas a la materia, se podrían emplear tiempos extraacadémicos.

En una sociedad que parece primar los éxitos de carácter individual (Lostao, 2009), no parece fácil convencer a muchos jóvenes para que dediquen parte de su tiempo a los otros. De ahí el rol crucial del profesorado, que ha de saber canalizar las motivaciones y dinamizar experiencias. Lo que ha de procurarse es que esas experiencias no se estanquen, pues de ese modo puede que sirvan a la optimización del aprendizaje del alumno y de su formación como ciudadano.

Los profesores valoran de manera muy positiva la participación de sus alumnos en las sesiones de aula promoviendo a este fin técnicas como el trabajo en grupo o la evaluación continua. Aunque los docentes no suelen hacer trabajo que le suponga un esfuerzo extra, como organizar salidas y visitas o incluso invitar a profesionales para que visiten el aula y expongan sus experiencias. Por otro lado, el profesorado muestra un alto grado de acuerdo en la relación que se establece entre universidad y comunidad, entendiendo como una función principal de la institución el ayudar a mejorar el bienestar comunitario. Para ello, se considera crucial la formación de los alumnos en valores cívicos, sociales y éticos, lo que debería traducirse en una mejor profesionalización. Al mismo tiempo, estos profesores están muy abiertos a conocer nuevas metodologías docentes, algo que contrasta con la escasa matrícula en los cursos de formación docente organizados al efecto, pero que sí da idea de una edificante predisposición hacia nuevos enfoques didácticos.

Como era previsible, el profesorado desconoce en su gran mayoría el aprendizaje servicio, y no encaja experiencias realizadas en esa dirección. Aunque sí se considera positiva la posibilidad de incorporar esta metodología a las aulas. Los principales problemas que aprecian para la incorporación de esta metodología son aquellos relacionados con la función docente: tiempo de los profesores, falta de formación y motivación del profesorado. Podría decirse, pues, que el profesorado está dispuesto a asumir como responsabilidad propia el desarrollo de esta metodología, si bien enfatiza condiciones para su implicación efectiva. El problema más señalado tiene que ver con la falta de financiación para las iniciativas que precisen de soporte material.

Creemos que en Galicia, la potencial eficacia de esta metodología de aprendizaje se podría ver reforzada por la gran cantidad de estímulos ligados al territorio y a la cultura, que son intrínsecos a nuestra realidad, por lo que se presenta como una gran oportunidad. El aprendizaje servicio llega a países del área anglosajona europea y, posteriormente, a España, tras un largo recorrido de más de un siglo en los Estados Unidos de América, donde la tradición de este tipo de enfoques es mayor en la práctica totalidad del sistema educativo. Destacamos la enorme influencia en la

definición y orientación del aprendizaje-servicio del filósofo y pedagogo John Dewey, merced a su enfoque centrado en el aprendizaje experiencial (Dewey, 1995).

Desde una perspectiva pedagógica, el fomento de la participación es uno de los grandes retos aún pendientes de una efectiva realización. Hemos de seguir evaluando sus fortalezas en los planos educativo, social, cultural y económico, sin desmayar en cuantas experiencias positivas podemos impulsar desde la universidad y la comunidad como un todo. Estamos, pues, ante una magnífica oportunidad para fomentar la relación universidad-entorno de una manera permeable, tratando de contribuir a una formación integral del alumno. Lo que interesa es que vaya cuajando la educación de la responsabilidad en cada uno de los sujetos educandos, objeto de derechos pero también de deberes en su perfil básico de individuo y de ciudadano capaz de contribuir al bienestar y al progreso de la comunidad.

Referencias bibliográficas

Boyle, M. E. (2007). Learning to neighbor? Service-learning in context. *Journal of Academic Ethics*, 5, 85-104.

Del Rincón, D. et al. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Morata.

Eyler, J & Giles, J. (1999). *Where's the learning in service-learning?* California: Jossey-Bass Publishers

Furco, A. (2009). La reflexión sobre la práctica, un componente vital de las experiencias de aprendizaje-servicio. En Ministerio de Educación, *Participación solidaria y calidad educativa. Actas del 12mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (pp. 27-36). Buenos Aires: Ministerio de Educación. Programa de Nacional de Educación Solidaria.

García, R., Escámez, J., Martínez, M. & Martínez, M.J. (2008). Aprendizaje de ciudadanía y educación superior. En S. Valdivieso, S. & A. Almeida (Eds.), *Educación y ciudadanía*, Actas del XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (pp. 81-120). Las Palmas de Gran Canaria: SITE.

García, R., Gozávez, V., Vázquez, V. & Escámez, J. (2010). *Repensando la educación: Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Editorial Brief.

Gronski, R., & Pigg, K. (2000). University and Community Collaboration: Experiential Learning in Human Services. *American Behavioral Scientist*, 3 (45), 781-792.

Herrero, M. (2002). El problema del agua. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula universitaria. (Tesis para la especialidad en docencia universitaria), Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Hervani, A. & Helms, M.M. (2004). Increasing creativity in economics: The service-learning project. *Journal of Education for Business*, 79, 267-274.

Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia Ediciones.

Lorenzo, M. & Santos Rego, M.A. (2009). *Educación para a ciudadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Edicións Xerais.

Lorenzo, M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, 25-38.

Lostao, D. (2009). Reflexiones sobre el asociacionismo juvenil. *Temas para el debate, Ejemplar dedicado a: Jóvenes y participación política*, 176 (julio), 52-54.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.

Martínez, M. (Ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service-learning y campus compact. *Revista Sembrando Ideas*, 2, 57-80.

Newman, J. (2008). Service learning as an expression of ethics. *New Directions for Higher Education*, 142, 17-24.

Phillips, E.M. & Pugh, D. (2005). *How to get a PhD. A handbook for students and their supervisors*. Berkshire: Open University Press.

Puig, J.M. et al. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Puig, J.M. et al. (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Santos Rego, M.A. & Lorenzo, M. (2007). *Universidade e construción da sociedade civil*. Vigo: Edicións Xerais.

Santos Rego, M.A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590.

Sierra, R. (1995). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas Evaluación y propuesta de desarrollo*. (Tesis Doctoral). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.

Tapia, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.

Ugarte, C. & Naval, C. (2008-09). El desarrollo de las competencias cívicas en la Universidad: una experiencia de enseñanza on line-presencial. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 19, 115-140.

Ugarte, C. & Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-14.

Recuperado de redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/251/412

ⁱ Este mito hace referencia a que la Universidad es un mundo encerrado en sí mismo y alejado de la realidad.

El proceso de partenariado en el proyecto de aprendizaje servicio del Banco de Sangre y Tejidos

Mariona Graell Martín mgraell@uic.es

Universidad Internacional de Catalunya, España.

Resumen

El aprendizaje servicio es una herramienta que vincula las entidades tanto educativas como sociales con un doble objetivo: formar a los futuros ciudadanos de forma democrática, cívica, participativa y consciente de la realidad, y dar respuesta a unas necesidades sociales. Para que esto sea posible se hace indispensable tratar uno de los aspectos más importantes de este tipo de prácticas, las relaciones de partenariado. Este documento, mediante la metodología de la investigación acción, trata de dar unas pautas a las organizaciones sociales para que estas puedan llegar a las instituciones educativas y crear proyectos de aprendizaje servicio. El diseño y la implantación del proyecto “Donación de sangre y educación para la ciudadanía” realizado en y desde el Banco de Sangre y Tejidos durante cinco años nos permiten analizar y desarrollar este objetivo. El resultado de dicha propuesta es la elaboración de un protocolo de actuación que orienta a las instituciones sociales para elaborar proyectos de aprendizaje servicio conjuntamente con las entidades educativas. Estas primeras aproximaciones a la temática facilitarán a las entidades sociales que por primera vez quieran vincularse de forma ordenada con las entidades educativas para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje servicio.

76

Palabras clave

Interacción social, comunidad, educación cívica, método de proyectos, aprendizaje servicio.

Fecha de recepción: 9/VIII/2014

Fecha de aceptación: 17/I/2015

El proceso de partenariado en el proyecto de aprendizaje servicio del Banco de Sangre y Tejidos

Abstract

Service-learning is a tool that links educational institutions and social organisations with a dual objective: to train future citizens in a democratic, civil, participatory and conscious way; and to respond to social needs. To make this possible it is essential to address one of the most important aspects of these practices, partnership. This paper, using the methodology of action research, provides guidance to social organizations so that they can create educational and service-learning projects. The design and implementation of the project, Blood Donation and civic education, conducted over the course of five years, from the Blood and Tissue Bank will allow us to analyse and develop this objective. The result of this proposal is to develop a protocol that guides social institutions who want to develop service learning projects in conjunction with educational institutions. This approach, for the first time, will help facilitate a connection between social institutions interested and educational institutions with the goal of developing a service-learning project.

77

Keywords

Social Interaction, Community, Civic Education, Project Based Learning, Service-Learning.

1. Introducción

Formar a personas para que sean capaces de poder relacionarse con los demás y se sientan pertinentes a la comunidad en la que viven es uno de los principales objetivos de la educación. Si a este propósito le sumamos que además han de poderse conocer a sí mismos y discernir lo que quieren o no hacer, podríamos hablar de educación en valores. Se desea formar a unos ciudadanos democráticos, críticos, participativos y conscientes de su realidad. Y se puede hacer de dos maneras: hablando hasta hacer alumnos especialistas en oratoria (Larrauri, 2012) o actuando en la realidad y reflexionándola. El aprendizaje servicio podría ser un ejemplo de esta segunda perspectiva educativa. Se aprende a la vez que se da un servicio a la comunidad. Este servicio no repercute exclusivamente en las personas que la realizan, sino que en múltiples ocasiones se sitúa en un contexto social en que las instituciones y organizaciones implicadas necesitan ponerse de acuerdo entre ellas para realizar un proyecto en común. De este modo, el aprendizaje servicio requiere en distintas situaciones cuestiones vinculadas con el partenariado –concepto que define las relaciones de colaboración que se crean entre dos o más personas u organizaciones–. Así, en los proyectos de ApS las colaboraciones que se establecen pueden ser complejas e incontrolables. Es por esto que a partir de las múltiples aplicaciones del proyecto creado para el Banco de Sangre y Tejidos de Cataluña se presenta el proceso de partenariado que le ha sido necesario y le sigue funcionando a esta institución social. Las redes sociales, las conexiones y las alianzas que aparecen mediante los proyectos de aprendizaje servicio mejoran el entorno en el que se vive y de las personas que se implican (Tapia, 2006). Mediante el proyecto donación de sangre y educación para la ciudadanía se mejora la cantidad de donaciones así como la conciencia social de la necesidad de la donación de sangre.

El aprendizaje servicio (ApS)

Hasta finales del S. XX e inicios del S. XXI las instituciones se han ido relacionando de forma horizontal y vertical, siguiendo esquemas estructurados en la que su distribución ha sido inamovible e intocable. Esto ha repercutido en que las relaciones intra e interorganizacionales siguieran un orden jerárquico concreto y preestablecido. Con el tiempo, los organigramas jerárquicos van desapareciendo para dar lugar a nuevas estructuras que interconectan campos dispares y que se implican en nuevas áreas de acción. Una de ellas, desde la perspectiva educativa, son las experiencias de aprendizaje servicio.

Es una actividad pedagógica que tiene gran contenido educativo y social. Es por ello que se considera fundamental reflejar cuáles son sus principales características. Seguidamente se busca describir los siete rasgos que son definitorios del aprendizaje

servicio (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006): 1) *Un proyecto educativo con utilidad social*. Da respuesta a unas problemáticas emergentes y que, por lo tanto, hacen que las acciones que se realizan sean útiles e innovadoras para la comunidad. El diseño de ellas tiene una estructura muy concreta: definición del reto, generación de la ideas, diseño de un plan, llevarlo a cabo y evaluación de los resultados. 2) *Un método para una educación formal y no formal, para todas las edades y que debe tener un espacio temporal concreto*. El aprendizaje servicio es una propuesta lo suficientemente flexible como para que se acomoden tanto la educación formal como la no formal. Los implicados han de poder responsabilizarse en todo el proceso que siguen e ir tomando conciencia de los conocimientos que se van asumiendo. 3) *Un servicio para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad*. El servicio pone en evidencia la relación de dos aspectos importantes en el aprendizaje servicio –el conocimiento y la ciudadanía–. Los conocimientos que se han adquirido a partir de la conciencia de unas necesidades reales de la comunidad, es lo que motiva a realizar las acciones como miembros de la sociedad. 4) *Un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida*. El aprendizaje servicio posibilita a todas las personas que llevan a cabo una experiencia de éstas a trabajar un alto grado de conocimientos significativos, adquiriendo competencias, habilidades y valores que permiten el desarrollo humano. 5) *Un método de pedagogía activa y reflexiva*. El aprendizaje servicio se lleva a cabo mediante una metodología de aprendizaje experiencial (Bertrand y Valois, 1995, 132) Así pues, es condición *sine qua non* que las personas implicadas participen activamente en el proceso y que tomen la acción como propia mediante la reflexión. 6) *Una red de partenariado y de instancias de colaboración y apoyo*. Los proyectos de aprendizaje servicio requieren de alianzas entre diferentes personas u organizaciones que compartan un mismo objetivo. La complejidad del aprendizaje servicio radica justamente ahí, puesto que en diferentes ocasiones las realidades que se implican no siempre son del mismo ámbito y esto puede dificultar la labor. 7) *Un impacto formativo y transformador múltiple*. Un impacto formativo porque las personas que intervienen aprenden múltiples aspectos que sin el proyecto no lo hubieran logrado. Y un impacto transformador porque después de actuar en la realidad y de pretender atenuar la necesidad detectada, hay algo que se ha modificado mejorando la sociedad.

2. Propósito: del ámbito social al educativo

Los proyectos de aprendizaje servicio requieren de vínculos para poder realizarlos. El servicio, en la medida de lo posible, se ha de dirigir a un colectivo de personas ajenas al grupo que lo realiza. Esta condición hace imprescindibles las alianzas entre organizaciones de diferentes ámbitos. Las relaciones de partenariado, como se ha señalado anteriormente, requieren de múltiples factores como el conocimiento y reconocimiento, la confianza mutua, la responsabilidad compartida, el respeto de los tiempos de cada institución, los lenguajes de cada ámbito, entre otros. Este conjunto

de elementos se hace preciso respetarlos y ordenarlos, pero ¿cómo hacerlo? Tradicionalmente hemos visto como las instituciones educativas se han vinculado con algunas organizaciones sociales. Pero esta forma de trabajar –del ámbito educativo al social–, aunque sea la pauta más habitual, no es la única. Podemos imaginar una variante: que las organizaciones sociales a partir de una detección de necesidades sociales acudan a los centros y entidades educativas para solicitar su ayuda y participación –del ámbito social al educativo–.

Una de las preocupaciones que quisiéramos abordar en este artículo es cómo las organizaciones no educativas puedan llegar a las instituciones educativas sin que éstas se sientan invadidas. Los proyectos de aprendizaje servicio precisan de unas relaciones que requieren de una serie de pasos para que la propuesta sea viable. Las instituciones vinculadas han de poder salir ganando de forma independiente. Es por ello que la pregunta a la que daremos respuesta a lo largo de este artículo es ¿cómo nos dirigimos desde las entidades no educativas a las educativas mediante los proyectos de aprendizaje servicio? Creemos que esta cuestión es clave y que se presenta cada vez que una organización, entidad o institución no educativa quiere trabajar con y mediante el mundo educativo a partir del aprendizaje servicio.

3. Banco de Sangre y Tejidos

Para responder al interrogante que nos formulamos anteriormente, hemos trabajado con una organización que ha cumplido este propósito y nos ha permitido elaborar la sistematización de este proceso. El Banco de Sangre y Tejidos es una empresa pública que tiene el objetivo de gestionar y administrar la donación, la transfusión y el análisis de la sangre y el plasma sanguíneo. Por sí misma, es una empresa que funciona como cualquier otra –ingresos y gastos–, pero su mayor peculiaridad es que la materia prima la obtiene del voluntariado, es decir, de la donación gratuita y voluntaria de personas anónimas. Este factor hace que se vincule la donación a un hecho solidario, voluntario y gratuito.

Con el continuo crecimiento de la población y la falta de conciencia social de que la sangre es una necesidad, el Banco de Sangre se encuentra ante la dificultad de abastecer a todos los centros sanitarios de los productos sanguíneos que requieren. Se encarga un estudio en el departamento de marketing para saber el motivo por el cual la comunidad no participa. Los resultados de dicho estudio muestran el desconocimiento del Banco de Sangre y la falta de conciencia social sobre la necesidad de la donación de sangre. Se concluye que es necesario dar a conocer esta realidad y pedir una mayor participación. Así pues, lo que se busca es presentar la donación de sangre como un acto cívico y cotidiano.

Ante esta realidad, el equipo del Banco de Sangre valora las posibilidades de actuación, y entre ellas aparece el aprendizaje servicio. Este se vinculará al departamento de marketing en primer lugar, para el diseño de un posible proyecto y posteriormente en la unidad de promoción. Será un proyecto piloto durante los primeros años y si tiene buenos resultados, se incidirá en él mediante mayor implicación por el propio interés de la organización: recaudar mayor número de bolsas de sangre. Uno de los elementos que le permite al Banco de Sangre trabajar en un proyecto vinculado con la educación es que de él proceden conceptos y técnica que son ricos en contenido y pueden ofrecer y enriquecer a las entidades educativas. Por el contrario, las instituciones educativas pueden ayudar a concienciar a la comunidad próxima de la necesidad de la donación de sangre, además de recaudarla.

A partir de este conjunto de posibilidades aparece el proyecto *Donación de sangre y educación para la ciudadanía*. Se dirige a menores de edad, que no pueden dar sangre, pero ayudan a difundir la importancia de la donación y, en caso que quieran, proporcionarles la posibilidad de que en un futuro puedan ser donantes. Así pues, se les forma en el ámbito médico científico, de comunicación y de valores, para que creen una campaña de sensibilización y promoción de la donación de sangre. Una vez realizadas este conjunto de acciones, el Banco de Sangre queda un día con la entidad educativa, para posibilitar que las personas sensibilizadas puedan dar sangre. Una actividad que podría quedarse en sensibilizar a los jóvenes de la necesidad de productos sanguíneos, se transforma en un proyecto de aprendizaje servicio en que los participantes se encargan de hacer una campaña de comunicación desarrollando su creatividad, ayudando a otras personas que lo necesitan y participando activamente en la sociedad que les rodea. Aparece la oportunidad de ser responsables socialmente y esto les hace más consciente de la comunidad en la que viven.

4. Aspectos metodológicos del proyecto

En toda investigación se plantean una serie de retos que se van resolviendo a lo largo de su proceso. Lo que se busca en ésta es inspirar a las organizaciones sociales sobre cómo llegar a las instituciones educativas para realizar proyectos de aprendizaje servicio. En este sentido, se busca determinar los procesos de partenariado necesarios para vincular el área social con la educativa. Por lo tanto, lo que se trata es concretar y analizar los procesos a través de los cuales una organización no explícitamente educativa aplica un programa de aprendizaje servicio con las entidades educativas. Y para poder hacerlo se ha realizado a partir de la metodología de la investigación acción que posibilita el diseño, la implantación y la evaluación. Éste método ha permitido observar, analizar y sistematizar el proceso por el cual un proyecto de aprendizaje servicio se lleva a cabo. Este marco metodológico nos deja participar activamente en el desarrollo de la investigación a la vez que se estudia y se reflexiona. Tal como afirma

Kemmis y McTaggart (1988) la investigación acción es una forma de indagación autoreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales y educativas para la mejora de sus propias prácticas, a la vez que las comprenden. Este proceso de investigación ha constado de cuatro etapas: la primera, conocimiento y análisis del contexto; la segunda, diseño del programa; la tercera, las pruebas piloto del proyecto; y la cuarta y última, el impulso e implantación del proyecto en el Banco de Sangre y Tejidos. Para ello se ha seguido un patrón idéntico en cada etapa que ha permitido ir avanzando en el proceso y abstraer los resultados. En el cuadro que se muestra a continuación se puede observar como la estructura se repite de forma lineal y a su vez, en una espiral que permite avanzar en el proceso de la investigación. Cada etapa se inicia con una finalidad y unos objetivos que delimitarán el rumbo del proceso de investigación mediante una serie de interrogantes que se van resolviendo en la medida en que el proceso avanza. Después de diseñar en qué consistirá la etapa, se pasa la fase de la aplicación, en la que entra la planificación y el propio desarrollo. En este periodo, es importante usar unas buenas técnicas de recogida de datos para que, posteriormente, se pueda evaluar, mediante la sintetización y la reflexión sobre todos los procesos que han ido ocurriendo. Es por ello que en la última fase de cada etapa se valora todo aquello que ha sucedido en el proceso y se obtienen unas conclusiones para la siguiente etapa. Por lo tanto, todo un proceso de investigación acción que ha tenido una duración aproximada de cinco años.

Del diseño y aplicación de un proyecto llevado a cabo en 132 ocasiones, 81 en el ámbito formal y 51 en el no formal (Graell, 2010), se extrae el resultado que se presenta a continuación. Ordenar los diversos elementos que han ido surgiendo a lo largo de la implementación del proyecto nos ha permitido determinar un protocolo que pueda servir de inspiración a situaciones similares a la que se presenta.

5. Resultados: protocolo de actuación

Mediante la aplicación experimental del proyecto –Donación de sangre y educación para la ciudadanía– se va confeccionado el protocolo de actuación y fijando el modo de desarrollo en cada situación concreta. Este permite determinar cuáles son los pasos que son necesarios para el desarrollo del programa en una institución educativa. Se presenta como resultado puesto que es uno de los aspectos más importantes en la aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio. Los pasos del programa han sido sistematizados con la intención deliberada de favorecer posibles prácticas similares de otras entidades sociales, parecidas al Banco de Sangre.

Ante la voluntad de pensar en el desarrollo de un protocolo, un aspecto que deberíamos cuestionarnos previamente es ¿qué entendemos por protocolo? En su definición más primitiva (R.A.E) se denomina *protocolum* a la primera hoja de un

escrito y en ésta primera se encuentran las directrices sobre las que se rige un documento. Esta inicial aproximación determina las que se han hecho a posteriori: de las cinco acepciones que se encuentran podríamos recoger la que creemos que se adecúa más a lo que proponemos: «Serie ordenada de escrituras matrices y otros documentos que un notario o escribano autoriza y custodia con ciertas formalidades». Así pues, si lo adaptamos al ámbito educativo podemos decir que es aquel conjunto de elementos que ordenados y escritos pautan los pasos a seguir en una acción. De esta forma, lo que se pretende en este documento es redactar las pistas necesarias para que las personas que quieran llevar a cabo por primera vez un proyecto de aprendizaje servicio puedan hacerlo con menor dificultad y mayor exactitud.

Entendemos que las propuestas de aprendizaje servicio tienen una estructura parecida entre ellas. Es por ello que pensamos que un protocolo de actuación puede orientar a aquellas acciones que podrían parecer complejas llevadas a la práctica. Ante los múltiples factores que intervienen en éstos proyectos, el protocolo que se presenta intenta sugerir el desarrollo de una actividad de la mejor manera posible mediante pasos muy precisos. El documento que planteamos tiene cuatro etapas que aparentemente pueden ser las clásicas de todo proyecto, pero que en su interior radica la diferencia y la concreción del aprendizaje servicio. Inicialmente se establece el primer contacto con el centro. La segunda se caracteriza por la concreción del proyecto en el centro. La tercera etapa explica el desarrollo del proyecto en los grupos de jóvenes. Y la cuarta y última se evalúa la puesta en marcha del proyecto y se prevé su continuidad.

Etapas de actuación
Establecer el primer contacto con el centro
Concreción del proyecto en el centro
Desarrollar el proyecto con los grupos de infantes y jóvenes
Evaluar el desarrollo del proyecto y prever su continuidad

Tabla 1. Etapas de actuación. Fuente: elaboración propia.

Establecer el primer contacto con el centro

En este primer periodo la entidad social que impulsa el proyecto tiene como objetivo llegar a las entidades educativas, mostrar el programa y plantear la posibilidad de desarrollarlo. Para ello hay una serie de aspectos necesarios para lograr éste propósito que se deben de tener en cuenta. A continuación se explican de forma ordenada según la secuencia que se seguiría.

Establecer el primer contacto con el centro
Informar a la dirección del centro sobre el proyecto
Decidir y acordar la colaboración.
Fijar una persona de referencia del centro
Acordar un trabajo conjunto y, si es posible introducirlo en el PEC
Solicitar el consentimiento de los padres

Tabla 2. Establecer el primer contacto. Fuente: elaboración propia.

Informar a la dirección del centro sobre el proyecto. En la primera fase se hace indispensable comprender que el centro educativo no tiene por qué conocer a la entidad social que quiere desarrollar el proyecto. Es por este motivo que se considera de crucial importancia presentar la entidad social y la existencia de una actividad educativa que puede interesar a la dirección del centro.

Decidir y acordar la colaboración. El segundo aspecto a tener presente es como se decide y se acuerda la colaboración, en el caso que se realice. Para garantizar el buen funcionamiento del proyecto, es importante que todas las personas que quieran implicarse lo hagan de forma autónoma y voluntaria.

Fijar una persona de referencia del centro. La tercera fase trata de fijar una persona de referencia del centro educativo. Esta persona será la que permanecerá y desarrollará, conjuntamente con el referente de la entidad social, el proyecto. En este momento se crea el equipo de trabajo entre los referentes de ambas entidades. Se determinan las formas de comunicación más factibles y que permitan mayor fluidez. Cada centro y persona tiene sus peculiaridades y no siempre el teléfono es el medio más adecuado.

Acordar un trabajo conjunto y, si es posible introducirlo en el PEC. La cuarta fase trata de acordar la colaboración y buscar cómo introducir el proyecto en el centro. Es recomendable que se introduzca en el proyecto educativo del centro o en el plan de actuación de éste para garantizar que el programa esté conectado y no sea una actividad aislada.

Solicitar el consentimiento de los padres. El quinto momento se preocupa por proporcionar un documento de consentimiento de los padres, y otro sobre la protección de los derechos de imagen de los participantes. Los proyectos de aprendizaje servicio en algunas ocasiones tratan temas que pueden ser controvertidos para los padres, y sin su autorización puede influir negativamente en su aplicación. Los derechos de imagen es otro aspecto relevante, pues muchos de las actuaciones que se

realizan se fotografían para tener documentación gráfica de la movilización y transformación del entorno y sus participantes.

Concreción del proyecto en el centro

Una vez que el centro ya ha aceptado desarrollar el proyecto, se hace indispensable adaptarlo a sus necesidades. Es por ello, que los proyectos de aprendizaje servicio que se quieran replicar en múltiples centros educativos han de poder ser flexibles, para luego poderse acomodar en la realidad y sus circunstancias. Para poderlo hacer es imprescindible una serie de pasos.

Concreción del proyecto en el centro
Concretar el proyecto en base a los requisitos del centro
Informar de la realización del proyecto a los padres i al claustro
Establecer un documento guía que permita el seguimiento de todos los acuerdos que se establezcan

Tabla 3. Concreción del proyecto en el centro. Fuente: elaboración propia.

Concretar el proyecto en base a los requisitos del centro. A qué destinatarios se dirigirá, que servicio son capaces de asumir, qué tipo de formación se hace necesaria realizar o cuál es el calendario más oportuno. Según cada uno de estos aspectos, el programa que se llevará a cabo tomará una forma u otra.

Informar de la realización del proyecto a los padres y al claustro. Una vez que el proyecto se adecúa a las perspectivas y necesidades, tanto de la entidad educativa como de la social, se presenta al equipo de profesionales de la educación. De esta forma todo el centro sabrá de la existencia del proyecto y proporcionará su ayuda si lo cree conveniente. Es importante que todo el equipo de educadores o docentes sepan de la presencia de este proyecto, para que no sea una actividad aislada y en caso que lo crean oportuno puedan integrarlo en sus propuestas educativas.

Establecer un documento guía que permita el seguimiento de todos los acuerdos que se establezcan. En este periodo se debe hacer un documento guía que refleje todos los aspectos que se han ido planificando hasta el momento. De esta manera, quedarán por escrito los acuerdos que se han programado. Permitirá visualizar la formación que se haya pactado, con unos contenidos específicos según las necesidades educativas de los participantes. Este primer momento tendrá lugar unos días y unas horas en las que quedará pautado en el documento. También quedará ilustrada la preparación de las acciones de servicio y la temporalización que tendrán. Otro elemento que se muestra en esta planificación es cómo está programado el servicio, es decir, que tipo de

acciones se consideran las más apropiadas. Asimismo se recomienda que a lo largo del proceso se disponga de espacios de reflexión de forma transversal y final. En este último es donde se expresan las opiniones de los participantes y a la vez se les agradece su participación.

Desarrollar el proyecto con los grupos de niños y jóvenes

Cuando el periodo de planificación ha llegado a su fin, aparece uno nuevo que trata de llevar a cabo todos los aspectos que se han programado. Para ello se hace indispensable una serie de pasos que a continuación se exponen.

Desarrollar el proyecto con los grupos de niños y jóvenes
Preparación del proyecto.
Presentar el proyecto a los participantes.
Formación y preparación de la acción
Preparar y realizar el servicio.
Reflexiones y agradecimientos

Tabla 4. Desarrollar el proyecto con los grupos de niños y jóvenes. Fuente: elaboración propia.

Preparación del proyecto. En este instante aparece en primer lugar la preparación de la formación, teniendo en cuenta todos los aspectos que hasta el momento se han pactado con el centro educativo. Tenemos que pensar en si es un centro de educación formal o no formal, si la formación ha de ser más o menos dinámica, a qué tipo de destinatarios va dirigida la formación, qué tipo de contenidos son capaces de adquirir, o qué materiales son los más adecuados para que asuman mejor los conocimientos necesarios para una acción.

Presentar el proyecto a los participantes. En segundo lugar aparece el momento de presentar el proyecto a las personas a quienes se dirige el programa. Este momento es clave, puesto que dependerá cómo el proyecto aparezca en las vidas de los participantes, de que éstos quieran responsabilizarse o no. Esta situación influirá en el sentimiento de pertinencia que puedan tener del proyecto, es decir, que se lo sientan suyo y propio. Todo ello dependerá del tipo de participación que se promueva (Trilla y Novella, 2001, 143). En este instante es importante recordar que mediante una mayor implicación de los participantes en el proyecto se lo sentirán propio, propiciando así el sentimiento de pertinencia respecto al proyecto y a las acciones que se realizan; y aumentando también su percepción social mediante mecanismos puramente

democráticos(Cabrera; Donoso.; Folgueiras y Luna, 2011, 100). Por lo tanto, a mayor participación, mayor educación para la ciudadanía.

Formación y preparación de la acción. En tercer lugar aparece la formación y la posible preparación de la acción. Es imprescindible tener en cuenta el hacer visible a los jóvenes participantes que el proyecto es suyo. Esto es posible si se explica el sentido del proyecto; es decir, que surge de una necesidad social y que con su actuación puede modificarse. De esta manera, la formación buscará una participación e implicación de los integrantes en las sesiones y a su vez, permitirá que formulen una opinión propia mediante la reflexión. Posteriormente a la adquisición de los conocimientos que se estiman necesarios, se les presenta el plan de acción para hacer posible un conjunto de actuaciones que puedan dar respuesta a la necesidad planteada. El plan de acción ha de estar firmado por el representante del grupo, tomando de esta forma la responsabilidad de trabajar en el proyecto.

Preparar y realizar el servicio. En cuarto lugar aparece el momento de preparar el servicio, es decir, una vez los jóvenes han asumido su participación han de pensar cómo verían posible dar respuesta a las demandas sociales planeadas y cuáles son los recursos de los que disponen. Han de pensar en las limitaciones y potencialidades de la realización del proyecto y su contexto. Después de haber diseñado los aspectos que quieren y pueden hacer, llega el momento de la acción. Así pues, se configura el servicio mediante los aprendizajes adquiridos y posteriormente se ponen en práctica. Es bueno, que a lo largo de este proceso de diseño y aplicación de las acciones pensadas por ellos, los educadores, profesores y maestros promuevan la reflexión y los jóvenes participantes vayan tomando conciencia del conjunto de aprendizajes que van surgiendo.

Reflexiones y agradecimientos. Al finalizar la acción llega el momento de aglutinar y recoger todo lo vivido, emociones, sentimientos, saberes, habilidades y aptitudes. Se busca poner orden a todo lo ocurrido. Es un espacio en el que los participantes van poniendo nombre al conjunto de sucesos que han ido apareciendo en su acción y de la cual, los aprendizajes cogen forma y fondo. Los anclan en una experiencia vivida que les permitirá, si ha sido significativa para ellos, retomar esos saberes cuando les sea necesario. Paralelamente, también aparecen los agradecimientos. Las actuaciones realizadas no han sido en vano, han sido significativas para los destinatarios de ellas, pero que a su vez, lo son para los implicados en el proyecto y, esto se celebra reconociendo y agradeciendo el trabajo realizado por ambas partes.

Evaluar el desarrollo del proyecto y prever su continuidad

Como en cualquier experiencia educativa, al finalizar el proceso aparece el momento de hacer balance. Es por tanto el momento de evaluar el programa, y esto será posible

a partir de una evaluación transversal. Esta permitirá valorar si la experiencia ha sido positiva y si, en caso que se quiera, pueda volverse a hacer. Es por este motivo que también aparece la oportunidad de planificar posibles réplicas de éste. A continuación se especifica.

Evaluar el desarrollo del proyecto y prever su continuidad
Realizar una evaluación del proceso
Planificar próximas realizaciones del proyecto

Tabla 5. Evaluar el desarrollo del proyecto y prever su continuidad. Fuente: elaboración propia.

Realizar una evaluación del proceso. Cuando la aplicación del proyecto ya ha llegado a su fin, aparece este último, corto pero imprescindible periodo. Es el de la evaluación que ha de poderse hacer desde las múltiples vertientes empleadas. Se ha de valorar desde la perspectiva de: el referente de la entidad educativa, el referente de la entidad social, las entidades que puedan haber sido partícipes, los receptores del servicio, los ejecutores del servicio y el entorno (familiares, vecinos, compañeros).

Planificar próximas realizaciones del proyecto. En este momento es importante que los participante directos e indirectos valoren el proyecto mediante sus opiniones y aportando aspectos de mejora. De las personas que están más implicadas en este periodo, se podrían destacar los referentes. Entre ellos han de poder analizar el desarrollo del proyecto (los contactos, la formación, las acciones, y las reflexiones) y las posibilidades de replicarlo, si se considera oportuno, en la misma institución en próximos cursos.

De esta forma, en este periodo hay dos aspectos a trabajar: en primer lugar la opinión, valoración y análisis del proyecto, y en segundo lugar la probabilidad de la reproducción del mismo en la organización educativa, aunque dependa de muchos factores externos a ésta.

6. Discusión y conclusiones

Inicialmente, cuando se hablaba de aprendizaje servicio se vinculaba a un método que se trabaja principalmente en los centros educativos. Una de las primeras actividades que se hizo para introducir el aprendizaje servicio en nuestro país, fue detectar experiencias que ya se realizaban y que no se les denominaba de esta forma. Estas experiencias, a diferencia de muchas otras, tenían la peculiaridad de vincular el ámbito educativo con la sociedad.

Al ver que la dimensión comunitaria aparece como un espacio relacional en el aprendizaje servicio, una de las hipótesis que surgieron se basaba en si era posible realizar experiencias de aprendizaje servicio impulsadas por entidades sociales. Tal como afirmaban Dewey (1957) o Freire (1987), todo lo que nos rodea educa, y si eso era cierto, las entidades sociales también pueden educar. Es por ello que a partir del aprendizaje servicio y de las necesidades sociales surge un proyecto con el Banco de Sangre y Tejidos que nos ha permitido visualizar una nueva forma de trabajar en la educación.

En este artículo se ha presentado un protocolo de actuación para desarrollar un proyecto de ApS desde de las entidades sociales. Un modo de llegar al mundo educativo desde las organizaciones sociales que favorezca a ambos ámbitos. El estudio y generalización del proyecto surgen de la demanda de crear un producto que pautara una forma de actuar y de hacer. Se han detallado paso a paso cuáles son las fases y qué aspectos son indispensables para su aplicación.

Posiblemente es aventurada la afirmación que mediante la implantación de proyectos de aprendizaje servicio se transformen en educativas las organizaciones sociales. Pero sí que sería cierto sostener que una entidad como el Banco de Sangre y Tejidos está aplicando este proyecto formativo en múltiples centros escolares y de tiempo libre. No sólo proporciona saberes nuevos a las entidades educativas con las que trabaja, sino que facilita la apertura de estas hacia la comunidad. Así pues, no podemos negar que el Banco de Sangre y Tejidos tiene una forma de trabajar que puede ser replicable a otras entidades similares a ésta.

Aunque se haya presentado un protocolo de actuación general, solo se ha podido realizar durante estos últimos años desde el Banco de Sangre y Tejidos, es por ello que una de las perspectivas de dicha investigación sería poder realizarlo en otras entidades similares. Por lo tanto, poder aplicar este protocolo a situaciones parecidas, en las que se debería tener en cuenta que ambas entidades ganen, que el propósito de la organización social es paliar las necesidades sociales, y en los aspectos educativos que tiene la organización social para compartir con el mundo educativo.

Los proyectos de aprendizaje servicio son experiencias relacionadas con la comunidad que pueden ser impulsadas por entidades sociales o educativas y que requieren de unos pasos que son imprescindibles para su actuación. Estas fases se reúnen en un protocolo de actuación vinculado con las relaciones de partenariado que se crean entre las organizaciones que se vinculan, con el fin de mejorar la comunidad y aprender de forma controlada experiencias vividas.

Referencias Bibliográficas

Bertrand, Y. & Valois, P. (1995). *Quinze pedagogs: la seva influència, avui*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Cabrera, F.A., Donoso, T., Folgueiras, P. & Luna, E. (2011). La participació ciutadana: dimensió clau de l'educació per a la ciutadania. *Temps d'educació*, 40, 97-116.

Dewey, J. (1957). *Educación y democracia*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Freire, P. (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat i altres escrits*. Vic: Eumo.

Graell, M. (2010). *Donació de sang i educació per a la ciutadania. Una experiència de aprendizaje servicio*. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Larrauri, L. (2012). *La educación según John Dewey*. Valencia: Tàndem Edicions.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. educació per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 26, 137-164.

Nota final

Este artículo forma parte del proyecto "Aprendizaje servicio y educación en valores", del Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona, que ha sido financiado con una ayuda a la investigación concedida por el programa RecerCaixa 2010 (IP Josep M. Puig, nº expediente 2010ACUP00219).

Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad

Laura Campo Cano laura.campo80@gmail.com

Fundació Jaume Bofill, España

Resumen

El artículo plantea estudiar qué aspectos tienen que tener las propuestas de aprendizaje servicio en educación superior para tener una alta calidad y elaborar una herramienta de evaluación para esta calidad adecuada al contexto universitario español. Planteamos una rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje servicio en educación superior que esté diseñada para ayudar al profesorado a ajustar y mejorar el desarrollo y el enfoque de los proyectos de aprendizaje servicio que estén llevando a cabo o quieran diseñar. La rúbrica está estructurada en diez categorías fruto del análisis de los puntos clave considerados por los expertos como aspectos relevantes de la calidad de los proyectos de aprendizaje servicio en su contexto educativo.

91

Palabras clave

Aprendizaje servicio, calidad educativa, evaluación de proyectos, rúbrica, educación superior.

Fecha de recepción: 15/VIII/2014

Fecha de aceptación: 18/I/2015

A rubric for assessing and improving service learning projects at university

Abstract

The objective of this paper is to study which aspects must be present in a service learning proposal, in the context of higher education, in order to ensure a high quality outcome, and to create a tool to evaluate said outcomes. Therefore, the objective is to use a self-evaluating rubric to measure the quality of service learning proposals in higher education, and to assist faculty members to make necessary adjustments to improve the development and focus of programs that they are managing or creating. The rubric has ten categories based on the analysis of key points which experts agree should exist in order to ensure a quality service learning program in an educational context.

Palabras clave

Learning-Service, Educational Quality, Project Evaluation, Rubric, Higher Education.

1. Introducción

En el texto se presentan los aspectos que se consideran relevantes para los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. El objetivo es estudiar los elementos que dan calidad a los proyectos de aprendizaje servicio y proponer una herramienta para la evaluación de ésta, una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos. La elaboración de la rúbrica se ha construido a partir de un diálogo entre la teoría y la voz del profesorado experto en proyectos de aprendizaje servicio. Se ha analizado la literatura del tema, se han realizado siete entrevistas en profundidad a profesorado experto y con experiencia; se han realizado dos grupos de discusión (con 10 y 5 participantes en cada uno); y doce entrevistas informales a expertos internacionales. Finalmente, la propuesta de la rúbrica fue revisada, una vez construida, por cinco expertos en la temática.

Entendemos la evaluación como la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre factores relevantes que integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora (Pérez Juste, 2006, p.32).

Consideramos la evaluación como una herramienta de mejora continua, una herramienta formativa, siendo ésta su función principal. Esta función de mejora representa una visión amplia de la evaluación en la que se evalúan todos los elementos del proyecto, no sólo los contenidos académicos; los evaluadores pueden ser todos aquellos que tengan información relevante; se evalúa en diferentes momentos a lo largo del desarrollo del proyecto y de manera continuada.

El carácter formativo de la evaluación hace que ésta se considere como un elemento inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje y como un instrumento al servicio de este proceso. Las situaciones y actividades que se utilizan para identificar y valorar qué han aprendido los estudiantes constituyen un punto de unión entre las propuestas del profesorado y los aprendizajes que realizan los alumnos (Coll, Martín y Onrubia, 2001).

Así, entendemos la evaluación como un proceso de mejora de los proyectos de aprendizaje servicio, una reflexión para saber hacia dónde ir, para tener una guía de mejora.

2. La calidad en los proyectos de aprendizaje servicio.

A continuación vamos a ver qué aspectos se consideran relevantes para la calidad de los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. En este sentido, consideramos que un proyecto es de calidad cuando reúne las características que permiten lograr los objetivos inherentes al proyecto y los lleva a cabo con éxito.

Proponemos a continuación diez criterios de calidad a tener en cuenta para valorar la calidad de los proyectos de aprendizaje servicio.

Un enfoque de aprendizaje profundo

Los enfoques de aprendizaje describen los motivos o intenciones para aprender y las estrategias utilizadas ante una tarea de aprendizaje. Los enfoques de aprendizaje resultan de la relación entre los motivos para aprender de un estudiante y las estrategias, propuestas e individuales, para abordar dicho aprendizaje.

El enfoque profundo afronta la tarea hacia el significado y la comprensión. El estudiante busca significado en los aprendizajes de un modo global integrándolo realmente en sus conocimientos previos, interaccionando críticamente con los contenidos. En este caso, el interés y la motivación son intrínsecos y se concibe el aprendizaje como una satisfacción personal. Es una concepción del aprendizaje compleja, sofisticada, donde las estrategias que se utilizan están basadas en el interés del estudiante hacia la tarea y se relacionan los diversos componentes de la tarea entre sí, integrándolas en un conjunto (Hernández Pina y otros, 2005, p.11).

La concepción del aprendizaje que tienen los estudiantes con un enfoque profundo está relacionada con una idea cualitativa del aprendizaje. Es cierto que los estudiantes muestran, de antemano, un enfoque de aprendizaje u otro, pero también viene determinado por el tipo de estrategias que se proponen al estudiantado.

Las propuestas de aprendizaje servicio, entre otras prácticas que procuran objetivos parecidos, se basan en una concepción del aprendizaje profundo procurando el significado y no el hecho de aprender para reproducir. Las prácticas de aprendizaje servicio enfatizan el aprendizaje facilitador de significado y el comprender mejor y ver las cosas de manera diferente (Martínez y Puig, 2011). El desarrollo de una práctica de aprendizaje servicio de calidad debería implicar un aprendizaje riguroso, vinculado estrecha y simultáneamente a un acción solidaria planificada que procura impactar de forma positiva sobre la vida de una comunidad (Herrero, 2010).

Los aprendizajes en los proyectos de aprendizaje servicio deben ser planificados, sistemáticos, conscientes y, en la medida de lo posible, vinculados a los contenidos curriculares (Puig y otros, 2007). En las actividades de aprendizaje servicio, los aprendizajes ayudan a comprender la complejidad de la realidad donde se va a actuar (Rubio, 2009).

El desarrollo de competencias

Se considera que el desarrollo de competencias implica una combinación compleja de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que resulta crítica para hacer bien aquello que se le exige en circunstancias en las que se encuentre mientras realiza una actividad profesional (De Miguel, 2005).

Por su sentido globalizador, el aprendizaje servicio se convierte en una excelente metodología para adquirir competencias, integrando capacidades, habilidades, conocimientos y valores que se movilizan para resolver situaciones reales (Rubio, 2009). El escenario adecuado para el aprendizaje competencial –contextualización, interdisciplinariedad, aplicación y experimentación, incidencia social y comunitaria y reflexión– es el escenario propio de los proyectos de aprendizaje servicio (Palos, 2011).

El aprendizaje servicio nos permite proponer situaciones en las que tenga que haber comprensión, transferencia de conocimientos, resolución de problemas, reflexión crítica en un contexto real y complejo. Son situaciones en las que el alumno demostrará si es competente resolviendo la situación real propuesta.

Los tipos de competencias que distinguimos en los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad son competencias transversales o genéricas, competencias profesionales, competencias específicas y competencias de investigación.

Sobre las competencias genéricas cabe destacar que se valoran los proyectos de aprendizaje servicio como un buen espacio para el trabajo en equipo ya que prácticamente no encontramos propuestas de trabajo individual. Otras competencias genéricas son las habilidades sociales, la empatía, la creatividad, la resolución de problemas y el liderazgo. También la explicitación de los proyectos de aprendizaje servicio como un espacio para aprender valores ciudadanos y personales llevándolos a la práctica, viviéndolos.

Sobre las competencias profesionales, aquellas que atañen a la profesión en general y que podríamos enmarcar en las competencias genéricas instrumentales, vemos que los proyectos de aprendizaje servicio se consideran un buen espacio para desarrollarlas. Además se aprenden competencias profesionales que difícilmente se aprenden con otro tipo de proyectos. Destacamos que en los proyectos de aprendizaje servicio se pone en relieve la importancia de conocimientos profesionales interdisciplinares.

Las competencias específicas son aquellas propias de cada área temática. Son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad. Los proyectos de aprendizaje servicio se refieren a las competencias curriculares. No siempre es fácil vincular los proyectos al

currículum, a veces resulta un poco forzado, pero si es posible, deberíamos tener el trabajo de las competencias curriculares como objetivo. En general, valoramos la importancia de los aprendizajes más curriculares como un elemento de calidad de las propuestas de aprendizaje servicio

Finalmente, y de manera global, valoramos como fundamental que los proyectos de aprendizaje servicio hagan hincapié en la formación académica de los estudiantes.

También queremos distinguir las competencias de investigación porque nos parece que la universidad es el espacio que debería promover las competencias propias de la indagación y la investigación y los proyectos de aprendizaje servicio pueden hacer hincapié en este tipo de competencias.

El nivel de participación de los estudiantes

Participar de manera real en sociedades democráticas como la nuestra significa no recluirse en los asuntos privados, sino participar, de un modo u otro, en la construcción de una sociedad justa (Cortina, 1997). De esta manera, se apuesta por una participación compleja más allá de las individualidades. La participación se define en relación a lo comunitario, al empoderamiento personal, a la capacidad de transformar la comunidad de los individuos y del colectivo.

Tomando como referencia la clasificación de Trilla y Novella (2001) sobre la participación infantil vemos en los proyectos de aprendizaje servicio, como mínimo tres tipos de participación. Son proyectos participativos en los que los estudiantes *hacen* acciones y actividades en la comunidad. Este tipo de participación está asegurada y es una participación simple. En proyectos educativos como los de aprendizaje servicio se pueden consultar a los estudiantes múltiples aspectos como las necesidades sobre las que trabajar, las entidades con las que conectar, las acciones a llevar a cabo, el papel de los propios estudiantes y de los receptores del servicio, aspectos sobre el desarrollo del proyecto, la evaluación, etc. Esta es una participación consultiva. Otro tipo de participación es aquella en que los estudiantes pueden intervenir, en mayor o menor medida, en el propio proyecto (diseño, organización, gestión, etc.). En la participación proyectiva el estudiante se convierte en un agente que hace el proyecto suyo, no se limita a ser un usuario ni a opinar desde fuera, sino que interviene directamente en el proyecto. Es un tipo de participación que requiere compromiso y corresponsabilización. Los proyectos de aprendizaje servicio son un buen espacio para proponer situaciones donde llevar a cabo la participación proyectiva. Se puede ampliar a todo el proceso o solo a una parte de él. Este tipo de participación es frecuente y recomendable en proyectos de aprendizaje servicio en educación superior.

La evaluación del proyecto

La evaluación ofrece información para comprender mejor los fenómenos educativos, nos ayuda entender las prácticas educativas. También nos ayuda a desarrollar procesos y estrategias educativas adecuadas a nuestros estudiantes y a su contexto. La evaluación comprueba la utilidad de los procedimientos propuestos, la adecuación de los objetivos y sus resultados para mejorar las propuestas de programas, objetivos, metodologías, etc.

Las actividades y los instrumentos de evaluación, que podrán ser diversos, tendrán que ser coherentes con los elementos del proyecto educativo y con los objetivos que éste se plantea. Se puede recoger información para evaluar a través de la observación de los participantes, de cuestionarios, entrevistas, textos reflexivos, reflexiones orales, debates, portafolios.

Una vez recogida la información, para evaluarla, se debe valorar a partir de unos criterios y referencias previamente definidos y compartidos por todos los participantes. Los criterios de evaluación permiten atribuir valor a las actividades, los trabajos, las actitudes de los participantes del programa (Pérez Juste, 2006). Tener los criterios planificados desde el planteamiento de la propuesta ayuda a hacer valoraciones con mayor grado de objetividad y a orientar las decisiones que se deban tomar para la mejora del programa en cualquiera de sus aspectos.

El valor que le damos a la evaluación es como proceso de mejora y de búsqueda de alternativas de mejor calidad. Así, la evaluación que planteamos en los proyectos de aprendizaje servicio no es estática, sino dinámica y continuada. Proponemos una evaluación que se da a lo largo de todo el proyecto, en la planificación y la ejecución del mismo con el objetivo que ésta nos proporcione una retroalimentación que permita ir haciendo los ajustes necesarios. La evaluación será una parte más a planificar en el desarrollo del proyecto.

La evaluación se considerará multifocal y se tendrá en cuenta la dimensión pedagógica y la dimensión social de los proyectos de aprendizaje servicio. Así, se evaluarán los aprendizajes, cómo se ha llevado a cabo el servicio y la propia experiencia en general.

El profesorado podrá hacer dos tipos de evaluación: una con los estudiantes y otra que el profesorado y los responsables del proyecto. Con los estudiantes se puede hacer balance de los resultados del servicio para valorar cómo ha ido el compromiso que se había adquirido con la comunidad, medir los resultados posibles, valorar condiciones que han ido surgiendo, etc. Con los estudiantes también tendremos que dedicar un espacio y un tiempo a hacer una reflexión y un balance de los propios aprendizajes tanto de conceptos como de procedimientos, habilidades y actitudes y valores. Ya en la

finalización del proyecto cabe un espacio para valorar qué posibilidades nos brinda el proyecto una vez finalizado, para valorar la proyección y las perspectivas de futuro (Puig y otros, 2007).

Otro tipo de evaluación es aquella que hará el profesorado. Además de evaluar el grupo y a cada estudiante, el profesorado debería dedicar un espacio a valorar el trabajo en red con las entidades, la evaluación de la experiencia en general y una autoevaluación de sus funciones y sus propuestas (Puig y otros, 2007). En estas reflexiones generales sobre la experiencia no deberíamos obviar las voces de los responsables de las entidades, de los beneficiarios del servicio prestado ni de los alumnos.

Consideramos que como propuesta de alta calidad deberíamos pensar en que la mayoría de participantes evalúen las diferentes partes del proyecto. Los aprendizajes que han adquirido los estudiantes pueden ser valorados por: el profesorado que los ha planificado, los responsables de las entidades que los han visto en ejecución, los beneficiarios del servicio que han sacado provecho de estos y por los propios estudiantes a modo de autoevaluación. El servicio debería ser valorado por: los estudiantes que lo han llevado a cabo, los responsables de las entidades que han hecho seguimiento, el profesorado que lo ha coordinado junto con la entidad y los beneficiarios que lo han recibido. La experiencia en general, como proyecto también debería ser valorada por todos los participantes. De esta manera podremos tomar decisiones fundamentadas para hacer cambios, mejoras, continuar con el proyecto, cancelarlo o adaptarlo a nuevas situaciones en mejores condiciones.

El seguimiento académico en la entidad

Los proyectos de aprendizaje servicio suelen llevarse a cabo en dos instituciones: la primera, la académica, y la segunda, la entidad donde se lleva a cabo el servicio. En este binomio, las dos tienen un peso parecido, las dos son activas y tienen un papel definitorio en el desarrollo del proyecto. No nos deberíamos imaginar una entidad que simplemente acoge a los estudiantes pero que no ha podido diseñar conjuntamente el proyecto, explicitar sus verdaderas necesidades, valorar el papel real de los estudiantes en su entidad, etc. Además, como parte del aprendizaje también tendrá lugar en la entidad, ésta tendrá un peso en la evaluación. Este último tema lo abordaremos más adelante cuando expliquemos la categoría de la evaluación.

En los proyectos de aprendizaje servicio encontraremos diversos tipos de entidades donde los estudiantes desarrollan el servicio: organizaciones no gubernamentales, otros espacios universitarios, instituciones educativas, administraciones locales. Así, en este tipo de proyectos no podemos olvidar el referente en la entidad, aquél que

también es tutor de nuestro estudiante y hace seguimiento en el espacio donde se lleva a cabo el servicio.

Se propone que haya una explícita coordinación con el responsable de la entidad donde sus estudiantes llevan a cabo el servicio, se debe de facilitar un buen espacio de intercambio y comunicación; los objetivos del proyecto y el desarrollo concreto del mismo deben haberse compartido entre los participantes –profesorado, estudiantes y responsables de entidades–; el profesorado debe seguir el proceso de aprendizaje del alumno y debe facilitar recursos para que pueda avanzar; el profesorado debe estar atento a posibles dificultades académicas de los estudiantes pero también y especialmente a las que se puedan dar durante el desarrollo del servicio y ayudar a resolverlas; debe facilitar las condiciones para que los responsables de la entidad se impliquen en el desarrollo del proyecto. En general, el tutor debe velar por el buen desarrollo del proyecto.

La transdisciplinariedad de las propuestas

La transdisciplinariedad propone una nueva actitud frente a cuestiones como la multiplicidad de los saberes de las distintas disciplinas para hacerlas menos fragmentadas, más conectadas, más holísticas. Los límites de las diversas disciplinas se difuminan, se hacen porosas para conectarse con las demás. Se tiene como objetivo entender el mundo en su globalidad, de manera integrada.

Muchos de los retos actuales tienen una naturaleza compleja que deberíamos abordar desde una perspectiva transdisciplinar. Necesitaremos prácticas de aprendizaje y quehacer holístico que trascienda de la fragmentación del saber y el conocimiento pero no lo ignore. Y el aprendizaje servicio nos ofrece la oportunidad de vivir la complejidad.

En algunos proyectos de aprendizaje servicio se han incorporado varias disciplinas para innovar y dar mayor calidad a las experiencias. La colaboración con otras disciplinas también puede ser una aportación y ofrecer una mirada más externa. En este sentido, asumir propuestas transdisciplinares de aprendizaje servicio puede conllevar o facilitar una organización determinada para la institución académica.

Cuando estudiantes de cualquier ámbito se complementan con otros para cubrir unas mismas necesidades reales supone un nivel de complejidad muy importante que corresponde a la transdisciplinariedad donde la relación entre disciplinas va más allá de cada una de ellas para resolver un reto compartido.

El impacto y la proyección social

Cuando se habla de impacto en los proyectos de aprendizaje servicio se plantean cuestiones relacionadas básicamente con la calidad de la oferta educativa y en relación a los estudiantes. Así, el aprendizaje servicio impacta en el aprendizaje y mejora la comprensión y la aplicación de los conocimientos, en el desarrollo del interés por indagar y del pensamiento reflexivo y crítico, en la percepción de posibilidades de cambio social, en el desarrollo personal e interpersonal y en el desarrollo de prácticas de ciudadanía (Eyler y Giles, 1999). También se ha mostrado que hay impactos en el desarrollo de las competencias para la inserción en el mundo del trabajo, en la formación ética y en la participación social y política de los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje servicio (Tapia, 2008). Otro impacto que se puede ver a largo plazo que tiene un impacto en la comunidad y, no solo en el estudiante, es que se está demostrado que los que participan en actividades de aprendizaje servicio o de voluntariado tienden a participar en entidades sociales cuando son adultos (Tapia, 2007).

También podemos reflexionar sobre si las necesidades han sido cubiertas y en qué medida y también sobre si el proyecto ha creado nuevos espacios de participación y de reflexión, ha facilitado la asociación o algún tipo de cambio político, ha ayudado a formar redes para producir nuevos cambios, o si ha impactado en otros colectivos de manera indirecta. Esta mirada hacia la comunidad nos obliga a hacer especial hincapié sobre ella, darle identidad y un peso específico en el diseño del proyecto. Hacer que la comunidad sea protagonista para valorar e intentar sacar el máximo de provecho a la propuesta de aprendizaje servicio que hagamos.

En general se comparte la idea de que las necesidades que se deben cubrir son en un entorno cercano y que para ello se debe analizar bien la situación que nos rodea. Se considera que los estudiantes se implicaran más y verán más claramente los resultados, conocer la comunidad más cercana es la manera de establecer vínculos con ella.

Acerca del impacto social, el proyecto tiene que tener en cuenta la sostenibilidad de los cambios que proporciona la intervención y ofrece herramientas para que la comunidad siga con las mejoras propuestas. Para Tapia (2007) éste es un criterio de calidad: la transferencia de saberes y de tecnologías a la comunidad. Un buen proyecto de aprendizaje servicio pasa, no sólo por lo que los estudiantes puedan hacer a lo largo del proyecto, sino por lo que la comunidad pueda seguir haciendo en el mediano y largo plazo con las herramientas que se le hayan ofrecido.

El trabajo en red

Consideramos que las redes son estructuras que se muestran flexibles, capaces de adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes. Las redes educativas, por su estructura y organización suponen un cambio cualitativo respecto a la manera de organizarse anteriormente ya que las redes permiten movilizar el conocimiento y adaptarse a diversas situaciones propias del momento actual caracterizado por la diversidad, la complejidad, el cambio y la incertidumbre.

En este contexto los proyectos de aprendizaje servicio se conciben como creadores de la red. Consideramos que crean red educativa porque las instituciones educativas se unen con las entidades sociales, las organizaciones no gubernamentales, la administración, etc. La unión con las diferentes entidades o instituciones se hace creando lazos de partenariado. La creación de los lazos de partenariado supone conocerse, decidir colaborar, acordar un proyecto, aplicarlo, evaluarlo y decidir nuevas acciones. Cada una de las partes, contará con un tiempo y un ritmo determinado que deberemos respetar. A menudo, las entidades sociales, por su estructura, tienen un ritmo más lento y deberemos ponernos en el lugar del otro para comprender su situación. En este sentido, podemos afirmar que el aprendizaje servicio no se puede impulsar fácilmente en solitario y afirmamos que la necesidad de unir en un solo proyecto útil e interesante para ambas partes supone construir relaciones de partenariado entre las instituciones implicadas (Puig, Campo y Climent, 2011).

En ocasiones, las relaciones de partenariado empiezan con contactos personales y de manera bastante natural. Otras veces se buscan los contactos a partir de referencias. Sea de una forma u otra, los contactos personales aún tienen un fuerte peso en el momento de buscar aliados para llevar a cabo proyectos de aprendizaje servicio. Se tiene que crear una red social importante, ser hábil en el momento de contactar y poder convencer en el “cara a cara” a las personas de la entidad.

En un nivel de mayor complejidad y calidad, los proyectos se pueden unir con otros similares para compartir conocimientos, experiencias, recursos, etc. creando una red de proyectos de aprendizaje servicio de un tipo determinado.

Campo profesional en los proyectos de aprendizaje servicio

En los proyectos de aprendizaje servicio los estudiantes aprenden habilidades y experiencias valiosas para el desarrollo de su vida profesional. La vivencia que suponen los proyectos de aprendizaje servicio hace que algunos estudiantes cambien su orientación laboral hacia ámbitos laborales más sociales donde se valore el servicio al otro (Eyler y Giles, 1999).

En este sentido, los proyectos de aprendizaje servicio amplían la conciencia y las opciones vocacionales, mejoran las competencias profesionales, se ayuda a crear mayor comprensión de la ética del trabajo y se preparan mejor para el mundo del trabajo¹. Relacionado también con estas cuestiones vocacionales participar en proyectos de aprendizaje servicio beneficia actitudes positivas y realistas en torno al trabajo (Arratia, 2008).

Podemos ver que hay un impacto en el desarrollo de competencias para la inserción del mundo del trabajo. Las experiencias de aprendizaje servicio contribuyen a superar la brecha entre teoría y práctica. Las prácticas de aprendizaje servicio pueden contribuir a competencias valoradas en el mundo laboral como el trabajo en equipo, habilidades comunicativas, la iniciativa, el liderazgo, etc. (Tapia, 2008). Además podemos deducir que los estudiantes involucrados en programas de aprendizaje servicio adquieren habilidades como autoconocimiento de las propias destrezas y preferencias profesionales, actitudes y destrezas positivas dirigidas a la búsqueda de trabajo.

Esta característica que da calidad a los proyectos se considera especialmente importante en aquellos estudios menos sociales. Se valora que puede haber un cambio de mirada profesional en positivo. Además, los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar de manera real con profesionales de diferentes disciplinas. Las situaciones de trabajo real con otros profesionales que tienen los estudiantes a lo largo de los estudios es realmente muy limitada o escaso en la mayoría de propuestas de aprendizaje. Es una excelente manera de comprender una visión realista y compleja de un posible campo profesional en el que desarrollar en el futuro la vida laboral.

La institucionalización

La institucionalización del aprendizaje servicio tiene sentido en una universidad que considera que mediante la educación es posible la transformación de la sociedad en una más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa. Una institución que considera importante tanto la preparación para el mundo laboral como la formación para una ciudadanía activa (Martínez, 2008). En este modelo la universidad se reconoce como parte del conjunto de la comunidad, no está aislada ni tampoco supeditada a las demandas de organizaciones o empresas. La institucionalización de las propuestas de aprendizaje servicio es una opción ideológica y política de la universidad. Estas actividades tienen sentido en una universidad comprometida con la sociedad, que considera que debe formar a los estudiantes como ciudadanos

Resultados de numerosos estudios revelan que el apoyo de las administraciones resulta crucial para desarrollar y hacer sostenibles los programas de aprendizaje servicio (Jeandron y Robinson, 2010). Un cierto grado de institucionalización resulta

necesaria si se quiere avanzar en la consolidación de los proyectos de aprendizaje servicio.

La institucionalización se concibe como una manera de replicar proyectos, de crecer, de llegar a la mayoría, en definitiva, de evitar ir hacia atrás o estancarse. Es también una buena estrategia para hacer los proyectos más sostenibles porque el profesorado se siente mucho más seguro de llevar a cabo este tipo de proyectos y se siente más reconocido. Además no deja de ser una concreción de la responsabilidad social de las universidades. La institucionalización también debería exigir unos mínimos de calidad para los proyectos de aprendizaje servicio. De alguna manera, la institución debe marcar unos mínimos y unas líneas estratégicas de hacia dónde se quiere ir. Debería de ser una validación inicial, de seguimiento y final en las que se asegure que los requisitos se cumplen a lo largo de todo el proyecto.

En definitiva, consideramos que la universidad debería crear las condiciones adecuadas para facilitar y hacer sostenibles estos proyectos.

Sobre el reconocimiento consideramos que fuera positivo que los proyectos de aprendizaje servicio tuvieran una mayor presencia en los planes de estudio para que no solamente se impulsara en estudios sociales donde resulta más sencillo y directo sino en cualquier tipo de estudios. Fuera positivo que la universidad encontrara alguna forma especial de reconocimiento. En este sentido, para facilitar la organización del desarrollo de estos proyectos es interesante que forme parte de un programa que haya sido aprobado por el consejo de gobierno de la universidad. En este caso se deben fijar unos mínimos que deben de cumplir los programas de aprendizaje servicio y se pueden fijar cuestiones generales como temas de seguros de los estudiantes o de propiedad intelectual, de convenios entre entidades que participan en el proyecto, etc.

Por otro lado, también valoramos muy especialmente contar con recursos para destinar a la coordinación de estos proyectos. Al profesorado no le resulta fácil tejer relaciones con las entidades y hacer el seguimiento de manera detallada. Así, que exista un espacio de coordinación con alguna persona con dedicación específica es un recurso muy potente. Una de las propuestas para hacer más sostenible este espacio de coordinación es resolver algunas cuestiones prácticas a través de material escrito de manera que la información pueda estar colgada en la red para que llegue a todo el profesorado de manera eficaz. Se trata de construir algunas herramientas donde se resuelvan las preguntas clave y se den indicaciones de cómo llevar a cabo una propuesta de aprendizaje servicio.

Para que los programas de aprendizaje servicio tengan éxito deben desarrollarse en un ambiente positivo en el que haya recursos de apoyo y espacios de celebración. La institución juega un papel importante en la consolidación de un clima como éste

(Jeandron y Robinson, 2010). La institución puede optar por diversas estrategias como hacer promoción y visibilizar el aprendizaje servicio, implementar políticas que den apoyo a los proyectos, formar al profesorado y crear espacios de celebración.

3. Rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje servicio en educación superior

A continuación presentamos una herramienta para evaluar las diez características propuestas hasta el momento en el texto. La *Rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje servicio en educación superior* está diseñada para ayudar al profesorado a ajustar y mejorar el desarrollo y el enfoque de los proyectos de aprendizaje servicio que estén llevando a cabo o quieran diseñar. La rúbrica pretende ser un motor de innovación, un factor de reflexión e innovación para la práctica.

La rúbrica pretende ayudar a analizar la calidad de un proyecto en un momento determinado y quiere ser una herramienta que se pueda retomar, tiempo después, para poder evaluar también la evolución del proyecto y el impacto de los cambios que se hayan ido estableciendo.

Rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje servicio en educación superior

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Observaciones
1. Enfoque de aprendizaje	El proyecto promueve aprendizajes basados en la memorización y el cumplimiento de unos requisitos institucionales sin plantear cambios actitudinales.	El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo, sean creadores de su realidad y se fomenta la metacognición.	El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo, sean creadores de su realidad. Además hay un espacio de reflexión específico sobre el proyecto.	El proyecto propone además estrategias de aprendizaje que están basadas en el interés de los alumnos por la materia y las utilizan para maximizar la comprensión y satisfacer su curiosidad. Existen espacios específicos para ello.	
2. Competencias	El proyecto fomenta el aprendizaje de las competencias transversales de: trabajo colaborativo, habilidades comunicativas y empatía	El proyecto incide en las competencias transversales anteriores y en la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico, la iniciativa personal y la sensibilidad del estudiantado.	El proyecto fomenta el aprendizaje de competencias profesionales propias de los estudios del estudiantado.	El proyecto incide en las competencias curriculares propias de la asignatura donde se desarrolla el proyecto. Se trabajan competencias propias de la indagación y la investigación.	

3. Nivel de participación	El estudiantado no interviene en la preparación ni en las decisiones sobre el contenido ni el desarrollo del proyecto. La participación del alumnado es simple.	El estudiantado puede opinar y dar su parecer sobre el proyecto. Se les anima a opinar o valorar el proyecto y hay un espacio determinado para ello. La participación del alumnado es consultiva.	El estudiantado participa en la definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. También participa en el diseño, la planificación, la ejecución y la valoración. La participación es proyectiva.	El estudiantado pide, exige o genera nuevos espacios y mecanismos de participación en el proyecto. Equivale a un nivel máximo de participación: metaparticipación	
4. Evaluación del proyecto	Se evalúan los aprendizajes por parte del profesor, igual que el resto de los aprendizajes curriculares.	Se evalúan los aprendizajes por parte de todos los participantes en el proyecto (responsables entidad, profesorado y estudiantes).	Además de los aprendizajes también se evalúa el servicio que se ofrece a la comunidad.	Se evalúan los aprendizajes, el servicio a la comunidad y el proyecto de manera global con el objetivo de mejorarlo en próximas ediciones. La evaluación se lleva a cabo por todos los participantes del proyecto.	
5. Seguimiento académico en la entidad	No hay seguimiento académico del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio.	Hay un seguimiento académico puntual del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio.	Hay un seguimiento académico del alumnado en la entidad coordinado con la institución formadora.	Hay un seguimiento académico intenso de los alumnos en la entidad, coordinado con la institución formadora.	
6. Transdisciplinariedad	No se propone la posibilidad que estudiantes de diversos	Estudiantes de diferentes estudios pero de un mismo ámbito de	Estudiantes de diferentes estudios pero de un mismo ámbito de conocimiento	Estudiantes de diferentes estudios y ámbitos de conocimiento trabajan sobre	

	estudios trabajen juntos.	conocimiento trabajan sobre los mismos retos sin necesidad de complementarse.	trabajan sobre los mismos retos y con la necesidad de complementarse.	los mismos retos con la necesidad de complementarse.	
7. Impacto y proyección social	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas.	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas e influye en el contexto del beneficiario.	El proyecto facilita herramientas a la comunidad cuando el proyecto finaliza (la empodera).	El proyecto influye en la transformación de la administración propiciando que las necesidades sean atendidas más allá de la ejecución del proyecto.	
8. Trabajo en red	Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partenariado para construir un proyecto común.	Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partenariado para construir un proyecto común con apoyo de elementos de conexión institucionalizados.	Una institución educativa y una entidad social o varias forman lazos de partenariado para construir un proyecto común. Además el proyecto está conectado a una red de proyectos similares.	Una institución educativa y una entidad social o varias forman lazos de partenariado para construir un proyecto común. Además el proyecto está conectado a una red de proyectos similares institucionalizada para intercambiar reflexiones y mejoras en encuentros habituales.	
9. Campo profesional	El proyecto no modifica la visión convencional del campo profesional.	El proyecto contribuye a abrir una visión del campo profesional con mayor implicación social.	El proyecto contribuye a abrir nuevas visiones profesionales desde situaciones organizativas parecidas a las profesionales con mayor implicación social.	El proyecto contribuye a abrir nuevos campos profesionales con mayor implicación social y se buscan situaciones organizativas parecidas a las profesionales que implica trabajar con profesionales de diferentes disciplinas.	

10. Institucionalización académica 10.1. Difusión	La institución no promueve el conocimiento del aprendizaje servicio.	La institución propone algunas acciones para dar a conocer el aprendizaje servicio pero no lo hace de manera sistemática.	Se facilita la difusión del aprendizaje servicio entre la comunidad universitaria.	Se facilita la extensión y replicación de proyectos de aprendizaje servicio.	
10. Institucionalización académica 10.2. Reconocimiento académico	La institución no muestra explícitamente su apoyo al aprendizaje servicio.	La institución muestra interés por algunos aspectos de los proyectos de aprendizaje servicio pero no de manera sistematizada.	Los proyectos se ubican en alguna estructura de la institución (asignatura, prácticas o programa).	Existe documentación y acciones explícitas en la que la institución muestra su apoyo y reconocimiento al aprendizaje servicio.	
10. Institucionalización académica 10.3. Disponibilidad de recursos	No se facilitan recursos desde la institución para llevar a cabo proyecto de aprendizaje servicio.	Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario.	Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario. También se facilitan autorizaciones, acuerdos, convenios.	Se facilitan recursos, contactos para hacer red de proyectos, dispone de un abanico de servicios posibles. Se facilitan instrumentos para la evaluación de los proyectos. Existe una oficina de coordinación o algún espacio donde dirigirse. Se reconoce el tiempo académico que dedica el profesorado.	
10. Institucionalización académica 10.4. Relevancia y visibilidad	No existe ningún espacio de reconocimiento de la comunidad educativa hacia el proyecto.	Existe algún reconociendo pero no está institucionalizado ni sistematizado.	Existe un espacio de reconocimiento y celebración institucional.	Se favorece el reconocimiento social a través de premios y ayudas.	

Cuadro 1: Rúbrica para la evaluación de la calidad de proyectos. Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones

A lo largo del texto hemos propuesto diez elementos que dan calidad a las propuestas de aprendizaje servicio. Consideramos que, por pequeñas que sean, las propuestas de aprendizaje servicio son, en general, buenas propuestas. Éstas pueden transitar por los diez elementos según su complejidad o calidad. Así, por ejemplo, una propuesta puede tener un alto nivel de participación proyectiva de los estudiantes y poca institucionalización pero a su vez, una evaluación completa y rigurosa de todos los aspectos.

Con estas diez categorías hacemos un análisis completo del proyecto de aprendizaje servicio desde la mirada del profesorado y teniendo en cuenta el proyecto como estrategia educativa de docencia y aprendizaje. La elaboración de las diez categorías hace que se haya hecho un esfuerzo importante por valorar qué elementos de calidad son más importantes para el profesorado y simplificando la información para construir una escala de menor a mayor nivel de calidad para cada una de las categorías.

La rúbrica está diseñada para que sea el profesorado quien analice su propio proyecto pero para analizar la calidad de la práctica en su totalidad. Consideramos que el profesorado es la figura clave para evaluar una práctica como propuesta de aprendizaje. En la evaluación del proyecto, también se puede tener en cuenta la voz de los demás participantes de la experiencia: el alumnado; los responsables de la entidad donde se lleva a cabo el servicio, si los hay; y los beneficiarios del servicio que llevan a cabo los estudiantes. En este caso, la herramienta puede ser un instrumento para la discusión compartida sobre la calidad del proyecto entre los diversos agentes participantes en el proyecto. También, se puede usar la rúbrica como instrumento facilitador de la discusión entre expertos o responsables institucionales de programas de aprendizaje servicio. En este sentido, puede ayudar a imaginar algunas estrategias institucionales o valorar hacia dónde hacer esfuerzos para la implementación del aprendizaje servicio en la universidad. Además, la rúbrica puede tener un uso para valorar algunas acciones relacionadas con la responsabilidad social de las universidades y de esta manera, valorar también la calidad de las instituciones universitarias, en cuanto a esta temática. Así, la rúbrica puede ser analizada de manera individual, colectiva o institucional, por figuras de entre iguales o personas con funciones complementarias.

Referencias bibliográficas

Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y aprendizaje servicio en educación superior. *Acta Bioética*, 14, 61-67.

De Miguel, M. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Coll, C., Martín, E. & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Eyler, J. & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca, P. & Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.

Herrero, A. (2010). Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje-servicio en educación superior. *Tzhoecoen*, 5, 63-81. Sipán: Universidad Señor de Sipán.

Jeandron, C. & Robinson, G. (2010). *Creating a Climate for Service Learning Success*. Washington, D.C.: American Association of Community Colleges.

110

Martínez, M. (Eds.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: ICE-Octaedro.

Martínez, M. & Puig, J.M. (2011). Aprenentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps d'Educació*, 41, 11-24.

Palos, J. (2011). Aprenentatge servei. Aprendre de forma competencial i amb responsabilitat social. *Temps d'Educació*, 41, 25-40.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla

Puig J.M. et. al. (2007). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill.

Puig, J.M., Campo, L. & Climent, T. (2011). Com difondre una innovació pedagògica? El cas de l'aprenentatge servei a Catalunya. *Temps d'Educació*, 41. 129-140.

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En Puig, J.M. (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Tapia, N. (2007). El aprendizaje servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil. En AAVV, *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires: MECY.

Recuperado de

<https://infanciayjuventudsc.files.wordpress.com/2011/06/antologc3ada-1997-2007-seminarios-internacionales-aprendizaje-y-servicio-solidario.pdf>

Tapia, N. (2008). *El aprendizaje servicio en la educación superior*. En AAVV, *Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. Una mirada analítica desde sus protagonistas*. Buenos Aires: MECY.

Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001802.pdf>

Tapia, N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez, M. (Eds.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: ICE-Octaedro.

Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 26, 137-164.

Nota final

111

Las reflexiones principales de este texto son parte de los resultados de la tesis doctoral “Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos” defendida por la autora en julio de 2014.

ⁱ Consideraciones expuestas por Furco en la conferencia “Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio” en Argentina (2007)

Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior

Chantal Jouannet cjouannet@uc.cl

Camila Ponce crponce@uc.cl

José Tomás Montalva jmontalvac@uc.cl Vincent Von Borries vvonborries@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Resumen

Una de las necesidades a las que deben responder las universidades actuales es la integración de la dimensión ética en la formación de estudiantes (Tuning América Latina, 2013). En esta línea, la UC, desde el año 2004, ha incorporado sistemáticamente la metodología Aprendizaje Servicio (A+S) en cursos de las distintas carreras, con el propósito de fomentar el compromiso cívico y la participación activa de los estudiantes en sus comunidades. Las evaluaciones de resultados realizadas confirman la efectividad de la metodología para el logro de competencias valóricas y actitudinales (Berríos, Contreras, Herrada, Robles & Rubio, 2012). El programa A+S fue creciendo en la UC, lo que llevó a que se formulara un modelo de incorporación A+S a nivel de cursos, con el propósito de establecer lineamientos y criterios para incorporar A+S en estos (Jouannet, Salas, & Contreras, 2013). Actualmente, la UC se encuentra en una segunda etapa, orientada a institucionalizar la metodología A+S en todas las carreras de la universidad. Para tal efecto, se diseñó un modelo de institucionalización, lo que hace de la UC la primera universidad de América Latina que, explícitamente, pretende institucionalizar la metodología A+S en toda la universidad a nivel curricular de pregrado de manera sostenible. El modelo diseñado busca lograr las tres condiciones de integración institucional –estructural, cultural y procedimental– de la metodología A+S a nivel de carreras UC.

112

Palabras clave

Aprendizaje servicio, institucionalización A+S, educación superior, docencia, responsabilidad social

Fecha de recepción: 17/IX/2014

Fecha de aceptación: 19/I/2015

Designing a Model of Institutionalization of Service-Learning Methodology in Higher Education

Abstract

One of the university requirements is the integration of the ethical dimension in their educational programs (Tuning Latin America, 2013). In this line, UC, since 2004, has incorporated the methodology of Learning Service (A + S) in different degrees, in order to foster civic engagement and active participation of students in their communities. Outcome evaluations carried out confirm the effectiveness of the methodology for achieving value-based and attitudinal competencies (Berríos, Contreras, Herrada, Robles & Rubio, 2012). The A + S program was growing at UC, which led to a model of incorporation A + S in order to establish guidelines and criteria to incorporate A + S in them (Jouannet, Salas & Contreras, 2013). Currently, UC finds itself working in the second stage of the implementation of the Service Learning (A+S) program. This stage is devoted to institutionalize the (A+S) methodology in every study program. To achieve this goal, an institutionalization model, consisting of different phases, was developed. The designed model attempts to achieve and cover the three conditions – structural, cultural and procedural– required for an institutional integration of the A+S methodology within the undergraduate programs that the university offers.

Keywords

Learning Service, Institutionalization, Higher Education, Learning, Social Responsibility

1. Introducción

Desde el año 2004, la Pontificia Universidad Católica de Chile (en adelante UC) ha incorporado sistemáticamente la metodología aprendizaje servicio (desde ahora A+S) con el propósito de potenciar los aprendizajes de los estudiantes y su formación integral. Esto ha implicado la incorporación de actividades de servicio en el contexto de cursos insertos en el currículo académico, cubriendo tres dimensiones constitutivas de esta metodología bajo el modelo UC: la prestación de servicios de calidad a la comunidad, la formación actitudinal y valórica de estudiantes y el logro de aprendizajes significativos y pertinentes a los desafíos sociales de parte de los estudiantes.

Con el paso de los años, el Programa de Aprendizaje Servicio fue creciendo en la UC, generando una gran comunidad de docentes comprometidos y cada vez más cursos implementados bajo la metodología A+S. Esto implicó el desafío de aunar criterios y prácticas de aplicación de la metodología, cuyo resultado fue el diseño del modelo de incorporación A+S a nivel de cursos.

Actualmente, la UC se encuentra en una segunda etapa, orientada a institucionalizar la metodología A+S en todas las carreras de la Universidad, lo que representa un gran desafío dada su magnitud y heterogeneidad. Para tal efecto, se diseñó un modelo de institucionalización, que contempla varias fases y etapas. Esto hace de la UC la primera universidad de América Latina que, explícitamente, pretende institucionalizar la metodología A+S en toda la universidad a nivel curricular de pregrado. El presente artículo tiene por objetivo describir y sistematizar el modelo de institucionalización de A+S desarrollado en la UC y enunciar los principales desafíos en torno a la implementación de este modelo.

2. Antecedentes

Aprendizaje servicio: contextualización, aspectos conceptuales y resultados de la experiencia internacional

Las tendencias del mundo contemporáneo –incremento acelerado del conocimiento y la tecnología, volatilidad del mercado laboral y globalización– demandan cambios importantes en las instituciones de educación superior. No sólo basta con formar profesionales que posean conocimientos expertos en sus disciplinas, sino que también se vuelve necesario dotarlos de herramientas para que sean adaptables al cambio, capaces de adquirir conocimientos por sí mismos, de innovar, de trabajar de manera autónoma y de movilizar las capacidades de otros, entre otros aspectos (Van der

Velden y Allen, 2011). Por su parte, desde sus orígenes, las universidades han estado llamadas a aportar al desarrollo de la sociedad, tradicionalmente mediante creación y divulgación de saberes, pero también a través de otros medios como la formación de actitudes y valores en los estudiantes que propicien el ejercicio profesional con sentido de responsabilidad y el ejercicio de una ciudadanía activa, solidaria y comprometida con el bien común.

Los cambios del mundo actual han repercutido en la enseñanza impartida por las universidades. Éstas, con el objetivo de mejorar su calidad y efectividad en el plano formativo, han adoptado nuevos métodos de enseñanza, muchos de ellos centrados en el aprendizaje a través de la acción y la experiencia. Particularmente, el aprendizaje servicio se presenta como una metodología que deliberadamente busca conjugar el aprendizaje experiencial con el rol de la universidad en el desarrollo social y comunitario. Furco y Billig (2002), definen aprendizaje servicio como una metodología pedagógica experiencial, caracterizada por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículo académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a las necesidades genuinas de la comunidad. Por su parte, Bringle y Hatcher (1996) lo definen como una experiencia educativa que involucra créditos académicos, en la cual los estudiantes participan en una actividad de servicio organizada que satisface necesidades identificadas de la comunidad y donde se reflexiona sobre la actividad de servicio como medio para un conocimiento más profundo de los contenidos del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un sentimiento reforzando de responsabilidad cívica.

De las definiciones planteadas se desprende un aspecto distintivo del aprendizaje servicio, que lo separa de otras experiencias de involucramiento comunitario de los estudiantes: el equilibrio entre los aprendizajes de los estudiantes y la provisión de un servicio que responde a la necesidad de la comunidad (Furco y Billig, 2002). Esto supone, a nivel de diseño, que los objetivos de aprendizaje estén claramente identificados, incluyendo aquellos relativos a la actividad de servicio, y que la evaluación esté estructurada de modo de cubrir estos objetivos. En efecto, el reconocimiento académico de la actividad de servicio sólo es apropiado cuando los objetivos de aprendizaje asociados a la misma son identificados y evaluados, ya que de lo contrario no sería posible garantizar la integración de los aprendizajes ligados a la actividad, ni su conexión con los contenidos del curso (Bringle y Hatcher, 1996). A la vez, el servicio a la comunidad debe proveer un apoyo genuino, en el sentido de que debe estar basado en sus necesidades reales y debe ser provisto prescindiendo de cualquier presunción de superioridad de quienes brindan el servicio por sobre quienes lo reciben (Vickers, Harris, y McCarthy, 2004).

Ha habido cierto debate entre los investigadores respecto de si el término aprendizaje servicio sólo refiere a experiencias válidas para la adquisición de créditos académicos o también podría incluir otras actividades de la universidad. Al respecto, Jacoby (1996) sostiene que se trata de ambas, dado que no todos los aprendizajes ocurren en la clase y la universidad puede estructurarse de modo de facilitar estos aprendizajes mediante organizaciones y actores diversos. Siguiendo a la autora, son las prácticas de reflexión y de reciprocidad las que distinguen al aprendizaje servicio de otras experiencias de servicio a la comunidad. La reflexión fomenta el aprendizaje y el desarrollo del sujeto. La reciprocidad alienta que tanto los proveedores del servicio como quienes lo reciben, sean al mismo tiempo maestros y aprendices.

Entonces, desde el punto de vista pedagógico, la reflexión es considerada una pieza clave de la metodología aprendizaje servicio. Sin ella, el involucramiento del estudiante con la comunidad no sería más que una forma de voluntariado o un ejercicio gratificante que no conecta con el contenido del currículo ni con la realización de un análisis estructurado sobre las condiciones sociales asociadas a las necesidades del servicio por parte de la comunidad (Vickers, Harris y McCarthy, 2004). La estrategia de reflexión en aprendizaje servicio es entendida como el diseño de espacios en el curso antes, durante y después de la experiencia de servicio, orientados a que los estudiantes logren una comprensión profunda de los aspectos históricos, sociológicos, culturales, económicos y políticos que dan lugar a las necesidades de la comunidad (Cooper, Cripps y Reisman, 2013). Por su parte, los espacios de reflexión permiten a los estudiantes relacionar los contenidos del curso con la experiencia de servicio, formular preguntas, proponer teorías y planes de acción, expresar ideas y significar su práctica en la comunidad; todos aspectos cruciales en la consolidación de los aprendizajes (Eyler, 2001).

Las investigaciones dan soporte al valor del aprendizaje servicio en educación superior. Shastri (1999), utilizando un diseño cuasi-experimental, encontró diferencias significativas en el rendimiento académico y la asistencia a clases que favorecieron a los estudiantes en secciones con aprendizaje servicio en comparación con los inscritos en secciones tradicionales. Por su parte, Moely y otros (2002), aplicando un cuestionario antes y después del curso, concluyen que a pesar de tener puntajes similares al comienzo, los estudiantes con aprendizaje servicio reportaban, al final de semestre, mayor interés en los asuntos cívicos y comunitarios, actitudes más proclives a la justicia social y mayor desarrollo de habilidades de liderazgo y solución de problemas que sus pares de secciones tradicionales. Igualmente, Cooper, Cripps y Riesman (2013) evidencian que la experiencia de aprendizaje servicio impacta positivamente en la percepción de los estudiantes de su rol como agentes de cambio de la sociedad, el nivel de compromiso cívico y la presencia de actitudes altruistas. Finalmente, Newman y Hernandez (2011), mediante un estudio longitudinal,

encuentran que las experiencias de aprendizaje servicio tuvieron efectos de largo plazo en las actitudes, intenciones y comportamientos de los graduados, incluyendo su experiencia de aprendizaje, elección de carrera, preparación para la carrera, desarrollo de habilidades e involucramiento en el servicio a la comunidad.

Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio en cursos de la Pontificia Universidad Católica de Chile

El interés por desarrollar un modelo de implementación de la metodología A+S a nivel de cursos, surge el año 2004 en la UC, cuando un grupo de académicos planteó la necesidad de organizar y apoyar un conjunto de prácticas de servicio que se realizaban en el contexto de varias carreras de la universidad. Así, se crea el programa Aprendizaje Servicio UC A+S), bajo la dirección del Centro de Desarrollo Docente, con el propósito de estimular, orientar y organizar las experiencias de servicio generadas en los cursos de los programas académicos. Se trata, entonces, de una aproximación curricular a la metodología A+S.

El modelo de implementación de cursos de aprendizaje servicio desarrollado busca responder a la formación disciplinaria de cada perfil profesional, según la *impronta del egresado UC* y el proyecto educativo. De este modo, sus objetivos son (Jouannet, Salas y Contreras, 2013):

- Desarrollar una docencia que genere aprendizajes significativos basados en el vínculo con la sociedad.
- Aportar al desarrollo de las comunidades por medio de los proyectos realizados por los estudiantes en el contexto de sus actividades académicas.
- Potenciar en los estudiantes el desarrollo del compromiso social y la formación de valores y actitudes proclives a la comunidad.

El modelo de incorporación de la metodología de A+S involucra llevar a cabo ciertos procesos y actividades comunes que cubren desde el diseño hasta la evaluación del curso, orientados a asegurar que este cumpla ciertos requisitos de idoneidad, principalmente relacionados con el alineamiento entre las actividades, incluida la experiencia de servicio y los objetivos de aprendizaje del curso¹. En este sentido, el modelo de implementación de A+S desarrollado en la UC hace eco de las reflexiones presentes en la literatura internacional acerca de que no cualquier experiencia de servicio vivida por los alumnos durante el desarrollo de sus estudios puede ser considerada A+S. Los requisitos se agrupan en tres dimensiones, que se describen a continuación:

Jouannet, C.; Montalva, J.T.; Ponce, C.; Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 112-131. DOI 10.1344/RIDAS2015.1.7



Ilustración 1: Dimensiones del modelo de implementación A+S UC Fuente: elaboración propia

- Dimensión académica: el curso debe asegurar los aprendizajes significativos de todos los estudiantes a través de todas sus actividades, incluyendo aquellas relativas al servicio. El servicio debe estar diseñado en aras de afianzar el logro de los objetivos de aprendizaje identificados, poniendo especial énfasis en el desarrollo de aprendizajes: (a) activos, donde el estudiante es protagonista y aprende mediante la acción y reflexión propia; (b) significativos, donde el estudiante conecta sus aprendizajes con saberes y experiencias previas; y (c) contextualizados, lo que le permite ligar los aprendizajes con los conocimientos, metodologías y técnicas propias de una profesión en particular.
- Dimensión de la calidad de servicio: el modelo de incorporación A+S UC implica el desarrollo de un servicio de calidad. Hasta el año 2008 no existía entre quienes implementaban y acompañaban proyectos de aprendizaje servicio un concepto común sobre calidad en el servicio. Entonces, se hizo necesario especificar qué se entendía por calidad y definir criterios mínimos para evaluar los proyectos. A partir de revisión de literatura y en el marco de un proceso colaborativo, se generó la *Rúbrica de Calidad para Proyectos de Aprendizaje y Servicio*, que se caracteriza por responder a una necesidad sentida y declarada por la comunidad, estar centrada en generar aprendizajes en las comunidades, otorgar relevancia tanto al producto como al proceso, incluir criterios relativos a la supervisión del docente y el rol del socio comunitario en tanto agente formativo y contraparte exigente que vela por la calidad (Casas-Cordero, 2010).
- Dimensión de formación en valores y actitudes: el modelo de implementación pone un fuerte énfasis en la formación valórica de los estudiantes. Además del compromiso y empatía que puede derivar de la experiencia de servicio y trabajo

con el socio comunitario, el modelo requiere que el diseño de instancias de reflexión apunten principalmente a la comprensión de las condiciones sociales que dan lugar a la necesidad de servicio y a establecer relaciones entre la experiencia de servicio y la contribución del ejercicio de la profesión a la sociedad. Se espera, entonces, que los estudiantes desarrollen valores como el compromiso social y ciudadano, la empatía, la tolerancia a la diversidad, entre otros.

Una investigación realizada el año 2011, mediante una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas dirigidas a analizar información proveniente de estudiantes, docentes y socios comunitariosⁱⁱ, identificó en general evaluaciones positivas de la metodología A+S en los tres principales agentes involucrados en su aplicación (Berríos, Contreras, Herrada, Robles y Rubio, 2012).

La mayoría de los estudiantes valoraron el aporte de la metodología al aprendizaje del curso y la formación académica en general. Destacaron la formación que la experiencia de servicio les entregó en el plano valórico-actitudinal, repitiéndose en los discursos características como la responsabilidad, la justicia, el compromiso social y la relación con el aporte de su saber disciplinar a la sociedad. Reportan, además, cambios positivos en la percepción sobre sí mismos, producto del desafío que implican los cursos y el compromiso que requiere la prestación de un servicio de calidad a una comunidad vulnerable.

Por su parte, un 62% de los socios comunitarios encuestados consideraron que el servicio respondió a una necesidad sentida o problemática real de la organización y más del 70% indicó que los productos resultantes de la actividad de servicio fueron o serán utilizados por la organización o sus destinatarios.

Los docentes en general destacan de la aplicación de la metodología A+S la posibilidad de integrar convicciones valóricas e intereses sociales en su docencia, el efecto positivo que tiene en el desarrollo de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes y la mejora percibida en la relación con ellos. Además, declaran haber desarrollado algunas habilidades pedagógicas derivadas del proceso de capacitación y asesoría y de la propia práctica docente de aprendizaje servicio. Por último, los principales puntos críticos descritos por los docentes dicen relación con la mayor carga de trabajo, la falta de reconocimiento y promoción del trabajo realizado y el insuficiente apoyo brindado por las unidades académicas y la universidad en general.

Institucionalización de Aprendizaje Servicio en educación superior

Los cambios organizacionales son producto de un proceso consistente en tres etapas: (1) movilización; (2) implementación y (3) institucionalización. La institucionalización

sería entonces la etapa final de un proceso de cambio organizacional en la que una innovación o programa queda completamente integrado a la estructura de la organización. Para que ello ocurra, son necesarias tres condiciones (Curry, 1992):

- Integración estructural: el apoyo a la innovación debe traducirse de formas múltiples y concretas a través de la organización, y la innovación debe integrarse con otras estructuras de la organización.
- Integración procedimental: las actividades relacionadas con la innovación deben convertirse en un procedimiento operativo estándar, perdiendo así la condición de un proyecto especial.
- Integración cultural: las normas y valores asociados a la innovación deben ser aceptados por los miembros de la organización.

En el ámbito específico del aprendizaje servicio, Furco (2009) señala que es más probable que las facultades reporten altos niveles de institucionalización, cuando:

- Existe una clara definición y un propósito de aprendizaje servicio;
- Existe una visión de largo plazo frente al rol institucional del aprendizaje servicio;
- El aprendizaje servicio está alineado a la misión institucional y es usado como un medio para cumplir otras metas institucionales;
- Hay fuerte participación de las unidades académicas y facultades, existe compromiso financiero y apoyo para el aprendizaje servicio;
- Los estudiantes están conscientes de las oportunidades que entrega el aprendizaje servicio y asumen un rol activo dentro del desarrollo y avance del programa en sus unidades académicas;
- Los socios comunitarios de aprendizaje servicio poseen el mismo estatus que los miembros de la comunidad universitaria;
- Hay presencia de una entidad coordinadora de las actividades de aprendizaje servicio al interior de las unidades académicas;
- Hay una entidad encargada de elaborar políticas de gestión para el avance del aprendizaje servicio y sus respectivas actividades;
- Existen fondos suficientes para la coordinación del aprendizaje servicio;
- Las autoridades de las facultades valoran la metodología aprendizaje servicio⁹;
- Existe evaluación permanente para examinar los resultados y aplicar mejoras continuas a los programas;
- Las unidades académicas ven el aprendizaje servicio como un componente valioso dentro de su currículum.

Un estudio realizado por la Universidad de Berkeley acerca del proceso de institucionalización del aprendizaje servicio en 45 instituciones de educación superior

de Estados Unidos encontró que el predictor más fuerte de la institucionalización era el involucramiento y apoyo a nivel de facultad. Específicamente –señalan los autores– sin el apoyo y compromiso genuino de una masa crítica al interior de las facultades, es poco probable que el aprendizaje servicio se institucionalice en algún grado importante (Furco, 2001). Entonces, la constitución de una masa crítica de docentes es la condición inicial para la institucionalización del aprendizaje servicio.

Furco (2008) diseñó una *“Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior”*, la cual cubre cinco dimensiones, consideradas por la mayoría de los expertos en aprendizaje servicio como los factores clave para la institucionalización del mismo a nivel de educación superior: (a) presencia en misión y plan estratégico; (b) apoyo institucional; (c) involucramiento y apoyo de los docentes; (d) involucramiento y apoyo de los estudiantes; y (e) participación y asociación de los socios comunitarios.

A su vez, la rúbrica consta de una serie de componentes al interior de cada dimensión. Para cada uno de ellos se han identificado tres etapas de desarrollo: (a) etapa 1: creación de masa crítica; (b) etapa 2: construcción de calidad; y (c) etapa 3: institucionalización sustentable.

Furco advierte que algunos componentes pueden tomar varios años para ser desarrollados y solo a través del compromiso sostenido de la universidad se podrá alcanzar una verdadera y sustentable institucionalización del aprendizaje servicio.

3. Modelo de Institucionalización Aprendizaje Servicio UC

Surgimiento y maduración

La historia del programa de A+S en la UC entrega antecedentes importantes de cómo se fue conformando el modelo de institucionalización de A+S. Como se menciona en los antecedentes, la metodología A+S se instala en la Universidad Católica a partir del año 2004. Luego, los esfuerzos fueron puestos en difundir y masificar la metodología mediante diversas estrategias. Hacia el año 2008 el programa contaba con 48 cursos anuales en diversas carreras de toda la universidad, varios de los cuales ya habían sido implementados más de una vez. Estas experiencias permitieron reconocer los diversos elementos que favorecían y/o dificultaban la implementación en los cursos y algunos factores que incidían negativamente en la motivación de los docentes, entre los que destacan: la ausencia de una planificación curricular que permita legitimar y coordinar el desarrollo de los cursos A+S, el desconocimiento de iniciativas que se desarrollaban en otras universidades, la falta de incentivos para la formación e implementación, la poca visibilidad que se le daba al interior de las unidades académicas, entre otros. Lo

anterior hizo que muchos cursos no continuaran aplicando la metodología, afectando la sostenibilidad en el tiempo que el programa debía lograr. Ante esta situación, el equipo A+S de la universidad comienza a crear los primeros lineamientos para asegurar la sostenibilidad de los cursos con A+S en el tiempo.

El 2008, algunas facultades, con el apoyo del Centro de Desarrollo Docente, desarrollaron proyectos relativos a la inserción de A+S a nivel de programas de estudio de pregrado. A partir de estas experiencias, el programa A+S genera una primera propuesta para su institucionalización a nivel de carrera, basada principalmente en la rúbrica de institucionalización de Furco (2008). Una evaluación preliminar de estas primeras aproximaciones, indicó que los encargados a nivel de carreras actuaron intuitivamente, de acuerdo a las posibilidades y limitaciones del contexto organizacional e institucional, en vez de seguir la propuesta planteada. A pesar de que no tuvieron los resultados esperados, estas experiencias aportaron elementos para el diseño de un modelo de institucionalización más adecuado a la universidad, sus etapas y factores críticos.

En este sentido, se definieron dos grandes líneas de acción. Por una parte, continuar la difusión, sensibilización de modo de incrementar la masa crítica y los cursos con A+S dentro de la universidad. Por otro lado, trabajar en una propuesta de institucionalización de A+S a nivel de carreras, que considerase el contexto de la UC. El 2010, luego de dos años de sistematización de la experiencia y revisión teórica, el programa A+S UC llega a una primera aproximación de un modelo de institucionalización a nivel de carrera. El programa A+S UC ya contaba con una importante historia dentro de la universidad, con experiencia de diversos cursos exitosos, impacto en múltiples comunidades mediante innovadores servicios, un importante grupo de docentes que respaldaban la metodología y una masa de estudiantes a quienes les hacía sentido la nueva manera de aprender y contribuir en la sociedad.

En el año 2010, a través del *Plan de desarrollo 2010-2015* (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010), la universidad se compromete a intensificar la incorporación de A+S en las carreras. En respuesta al desafío, el programa A+S creó y puso en práctica un plan de consolidación y crecimiento. El primer paso de este plan fue seleccionar las carreras en donde existía mayor masa crítica y realizar una revisión detallada de la situación de cada una de ellas, a través de una rúbrica de evaluación de institucionalización creada a partir de los fundamentos propuestos por Furco (2008). Se analizó cuáles eran las carreras más preparadas para dar inicio el proceso y se seleccionaron las tres carreras donde existía mayor número de implementaciones satisfactorias. Así, el programa comenzó a estructurar un modelo de institucionalización a nivel de carreras y a crear documentación de apoyo a los

procesos involucrados. El foco estuvo puesto en crear un modelo replicable y que permitiese la auto-sustentabilidad en el tiempo.

El plan de crecimiento existente en la actualidad, contempla a todas las carreras de la universidad. El resultado parcial de la aplicación de este plan es haber logrado finalizar el proceso de institucionalización en una carrera, tener cinco carreras en etapas intermedias del proceso y cinco carreras en su etapa inicial.

Modelo de Institucionalización Aprendizaje Servicio UC

El proceso de Institucionalización de A+S al interior de una carrera, consta de cuatro fases, que a su vez, se componen de diferentes etapas como aparece en la siguiente figura:

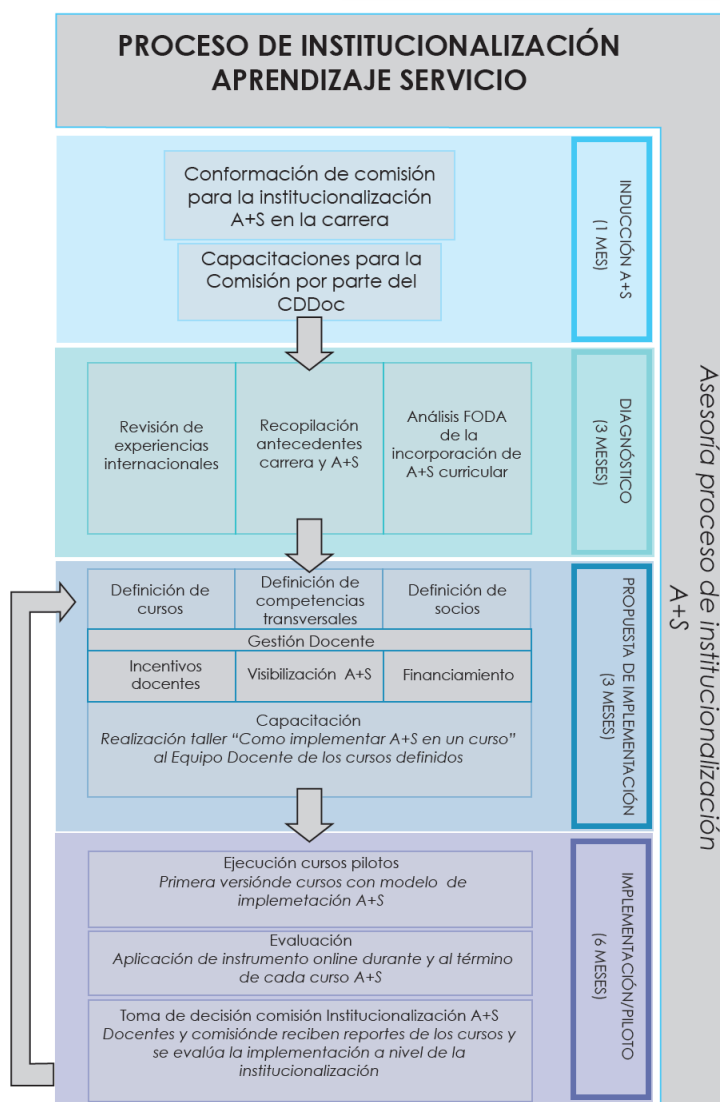


Ilustración 2: Modelo de institucionalización A+S UC. Fuente: elaboración propia

Fase de Inducción A+S: esta fase tiene dos objetivos: (a) asentar la responsabilidad por los cursos A+S al interior de la carrera; y (b) capacitar al equipo responsable en la metodología a nivel de curso y en el modelo de institucionalización.

1. Conformación de Comisión para la Institucionalización A+S en la carrera: la primera etapa tiene como principal foco generar una Comisión de A+S al interior de la carrera con el fin de llevar todo el proceso de institucionalización de la metodología hasta que pueda sostenerse de manera autónoma a través de una figura local o bien a la base del currículo. Se sugiere que la comisión esté

conformada por autoridades de la carrera, profesores con y sin experiencia en la implementación de un curso A+S, incluyendo también la participación de estudiantes.

2. **Capacitación:** esta etapa cuenta con dos talleres de capacitación. El primero, de 16 horas de duración, diseñado para que la Comisión aprenda a implementar la metodología A+S en un curso bajo modelo UC para la implementación en cursos (Jouannet, Salas y Contreras, 2013). El segundo, de cuatro horas de duración, está orientado a desarrollar conocimientos y habilidades para una implementación efectiva el proceso de institucionalización de A+S en la carrera con una duración de cuatro horas. Es importante mencionar que ambos talleres son complementados con una guía de trabajo para orientar el desarrollo de cada uno de los hitos claves del proceso de institucionalización.

Fase de Diagnóstico: esta es la fase crítica del proceso de institucionalización, ya que aquí se evalúa la pertinencia y el alineamiento curricular cuyo objetivo principal es recopilar información necesaria para evaluar la posible y correcta implementación de la metodología A+S en el currículo de la carrera.

1. **Revisión de experiencias internacionales:** En esta etapa se debe recopilar información sobre las experiencias de A+S en el mundo y otras universidades, que se relacionen de manera disciplinar. Una buena recomendación en la búsqueda y revisión de experiencias, es mirar los servicios/proyectos sociales/de extensión que se han realizado por instituciones, programas o cursos, a través de estudiantes de educación superior a lo largo del mundo, aun cuando no se adscriban a la metodología aprendizaje servicio. En su mayoría, estas experiencias posteriormente pueden ser contextualizadas y abordadas curricularmente en caso de ser factibles y aterrizadas al contexto nacional.
2. **Recopilación de Antecedentes de la Carrera y A+S:** Al igual que en la etapa anterior, se recopila información a partir de distintos documentos constitutivos de la institución y la carrera como: Proyecto Educativo, Plan estratégico, Perfil del Egresado, Malla Curricular, Programas de cursos, Encuestas de Evaluación final de cursos A+S (informes generados al término de cada curso con A+S en la UC, estos contienen la percepción de satisfacción de los estudiantes en torno al nivel de implementación de la metodología, calidad de aprendizajes, desarrollo de competencias/habilidades transversales y calidad de servicio).
3. **Análisis FODA:** Como última etapa y para cerrar la primera fase del Diagnóstico, es necesario realizar un análisis sobre las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la incorporación de A+S en el currículo y en los cursos de la carrera. Esta etapa tiene como principal tarea considerar la definición de las competencias o habilidades transversales, los temas relativos a la gestión docente como los incentivos para los estudiantes y docentes, la visibilización, financiamiento o

presupuesto, como parte de las consideraciones a tener para la inserción de la metodología como parte del currículo de una carrera.

Fase de Propuesta de Implementación: esta fase tiene como objetivo el diseño curricular para la incorporación de la metodología a la carrera.

1. Definición de competencias/habilidades transversales: el modelo de institucionalización establece algunas competencias/habilidades transversales que necesariamente deben ser potenciadas mediante los cursos A+S. Esta definición está basada en estudios internos, cuyos resultados mostraron que altos porcentajes de estudiantes de cursos con A+S declaraban haber desarrollado el trabajo en equipo, la resolución de problemas, las habilidades comunicativas, el pensamiento crítico, el liderazgo y, por sobre el resto, el compromiso social. El objetivo de esta etapa es adecuar a la realidad de la carrera las competencias señaladas, lo que implica definir niveles de dominio e indicadores asociados a lo largo del currículo.
2. Definición de cursos: esta etapa tiene el foco en la revisión y definición de cursos en los que se utilizará la metodología A+S, su calendarización y planificación inicial. Los cursos incorporados son seleccionados tomando en cuenta la información levantada en la fase de diagnóstico. Lo anterior quiere decir que la definición de cursos A+S se realiza tomando en cuenta las competencias o habilidades a desarrollar declaradas en el perfil de egreso de la carrera, el contenido curricular que debe abordarse en el curso y la pertinencia y factibilidad de incorporar una actividad de servicio como parte del programa.
3. Definición de socios comunitarios: esta etapa está dirigida a identificar necesidades comunitarias que resultaría pertinente abordar en los cursos A+S, lo que resulta en el diseño de un perfil del socio comunitario. En virtud de este perfil, se buscan candidatos que cumplan con las características definidas y se evalúan de acuerdo a estas. En el contexto de la institucionalización de A+S en la carrera, se espera encontrar socios estratégicos que permitan una afiliación de largo plazo con la carrera, pudiendo de esta manera efectuar un seguimiento y evaluación del servicio entregado así como un análisis del impacto que tenga el curso tanto en los aprendizajes de los estudiantes como en el desarrollo de los socios comunitarios.
4. Gestión docente: esta etapa refiere al proceso de gestión interna de la carrera en cuanto a los docentes que implementan A+S. Algunos aspectos considerados son:
 - Incentivos docentes: este aspecto apunta a generar incentivos explícitos que permitan a los docentes o equipos docentes hacer sostenible la implementación de la metodología A+S en un curso. Por ejemplo, otorgar horas adicionales para la planificación de cursos A+S, fondos para mejorar las implementaciones de dichos cursos, etc.

- **Visibilización:** este aspecto consiste en definir una estrategia para difundir las experiencias A+S al interior de la carrera, en la universidad y en la comunidad académica nacional e internacional. Algunos ejemplos para la visibilización externa son realizar publicaciones sobre las experiencias de cursos A+S, presentar y/o participar en congresos y seminarios de aprendizaje servicio, entre otros aspectos.
- **Financiamiento:** esta dimensión se dirige asegurar el financiamiento para sostener la aplicación habitual y sistemática de la metodología A+S. Las carreras donde la metodología A+S ha logrado altos niveles de institucionalización, debiesen contar una figura u organismo que ayude en la administración y gestión de procesos; es decir profesionales con horas de dedicación exclusiva a A+S.
- **Capacitación:** esta etapa tiene por objetivo desarrollar conocimientos y habilidades ligadas al diseño y puesta en práctica de cursos A+S en los equipos docentes de los cursos seleccionados para realizar la implementación piloto. La capacitación consiste en un taller de 16 horas, donde se trabaja con los profesores el rediseño de sus cursos con la metodología A+S para su próxima implementación.

Fase de implementación: esta es la última fase del proceso de institucionalización, consistente principalmente en realizar y evaluar la implementación piloto que dura un semestre y se lleva a cabo con el acompañamiento del programa A+S.

1. **Ejecución piloto:** La experiencia del curso piloto comienza una vez terminada la capacitación para el rediseño de un curso con el Modelo A+S UC. Durante la implementación los cursos son asesorados por parte del programa A+S en cuanto a la calidad de la implementación como también en aspectos pedagógicos, pensando siempre en asegurar el servicio y los aprendizajes de los estudiantes.
2. **Evaluación:** en esta etapa se recogen todas las evidencias generadas durante la ejecución piloto. Estas generalmente son las encuestas de evaluación de la docencia de los cursos UC los insumos de la reflexión, y la evaluación del socio comunitario. Estas evidencias permiten una retroalimentación al equipo docente respecto la implementación de la metodología A+S en el curso con el objetivo de mejorar aspectos o hitos relativos a la experiencia de servicio. Asimismo, permiten a la Comisión A+S formarse una visión global de la implementación de los cursos A+S.
3. **Toma de decisión:** en esta etapa la Comisión A+S, cuyos miembros lideran el proceso de institucionalización, revisa la evaluación de cada uno de los cursos pilotos para identificar la viabilidad de la aplicación permanente de aprendizaje servicio en los cursos definidos y efectuar sugerencias al trabajo realizado para la

incorporación del mismo. Sobre la base de los resultados obtenidos, se consolidan las tareas de la figura local de A+S en cuanto a las necesidades propias de la carrera como la de los cursos. Esta fase termina con el rediseño y ajuste de la propuesta de implementación. De esta manera, se integra la evaluación de la ejecución piloto como la retroalimentación al trabajo realizado, para así terminar con una propuesta definitiva de implementación de la metodología aprendizaje servicio en el currículo de una carrera.

5. Conclusiones y desafíos

A lo largo de 10 años de trayectoria de implementación de la metodología A+S en la UC se fue generando una importante masa crítica entre docentes y autoridades comprometidas con la aplicación de la metodología. Esto, junto con la misión y valores promovidos por la UC, contribuyeron a la institucionalización de la metodología en la universidad. Una variedad de evidencias indican un alto nivel de institucionalización sustentable de la metodología A+S en la universidad, como la alineación con la misión de la universidad, la existencia de un Programa de Aprendizaje Servicio bajo la dirección del Centro de Desarrollo Docente, un importante grupo de docentes comprometidos con la metodología y un incremento sistemático del número de cursos la implementan, entre otras (Jouannet, Salas y Contreras, 2013).

Estas condiciones permitieron que la UC fuera un paso más allá. La apuesta de la UC es institucionalizar la metodología A+S en el currículum de pregrado de manera sostenible. Es decir, se persigue incorporar el análisis de la pertinencia de la metodología sistemáticamente en las decisiones curriculares sobre las carreras y estar en condiciones de implementarla en los cursos establecidos por el currículum. El modelo diseñado busca lograr las tres condiciones de integración institucional – estructural, cultural y procedimental- de la metodología A+S a nivel de carreras.

En este sentido, la creación de una Comisión A+S es una forma transitoria de establecer una entidad encargada de la implementación de la metodología en cada carrera y de asentar capacidades de reflexión y análisis de la pertinencia de implementar aprendizaje servicio en los cursos del currículum. El objetivo final es la integración estructural, es decir, que la dirección de A+S a nivel de carrera se asiente en una figura concreta local.

Adicionalmente, el proceso de institucionalización va acompañado de capacitación y asesoría, orientadas a facilitar la implementación del modelo de A+S UC para el desarrollo de valores y aprendizajes significativos en los estudiantes y el desarrollo de competencias para su aplicación en los cursos. Esto contribuye tanto a la institucionalización cultural como procedimental, ya que persigue que a los docentes

valoren la metodología y puedan aplicarla cuando corresponda facilitando así el desarrollo de habilidades y características del egresado UC.

El diseño actual del modelo de institucionalización fue resultado de un proceso dialógico y de ensayo y error, que derivó en una aproximación general y flexible, adecuada a las características institucionales de la universidad: el modelo establece ciertas fases y etapas para guiar el proceso, pero las medidas específicas orientadas a darle sustentabilidad, responden a definiciones propias de cada carrera. El objetivo es asegurar la integración procedimental, de modo que las actividades relacionadas con aprendizaje servicio se conviertan en un procedimiento operativo estándar a nivel de carreras, perdiendo así la condición de un proyecto aislado y poco sistemático en el tiempo.

Pese a los logros alcanzados, se plantean cuatro principales desafíos para una institucionalización sustentable y de calidad en la UC: (a) la adopción de una perspectiva de calidad y mejora continua a nivel de cursos A+S, lo que no sólo se refiere al servicio, sino que en todo el proceso de diseño e implementación de los cursos; (b) el desarrollo de herramientas para el seguimiento y evaluación del trabajo con los socios comunitarios, en la línea de propiciar vínculos más duraderos entre éstos y las carreras UC; (c) el desarrollo de un sistema de evaluación del modelo de institucionalización A+S que sirva para la toma de decisiones acerca de dónde poner los esfuerzos para su mejora; y (d) el establecimiento de formas de incentivo y reconocimiento a los docentes involucrados en cursos de aprendizaje servicio a nivel tanto de carrera como de universidad.

Finalmente, la institucionalización A+S en la UC implica lograr que todas las carreras de la universidad incorporen la metodología de aprendizaje servicio; por ende, que cada estudiante de la universidad tenga, al menos, una experiencia A+S en su formación. Dado el dinamismo de las carreras, esto es un trabajo de largo plazo que implica flexibilidad y permanentes ajustes en su abordaje.

Referencias bibliográficas

Berrios, V., Contreras, M., Herrada, M., Robles, M., & Rubio, X. (2012). *Resumen estudio: resultados de aprendizaje servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <http://desarrollodocente.uc.cl/Descargar-documento/174-Resumen-Estudio-Resultados-de-Aprendizaje-Servicio-en-la-UC-desde-la-mirada-de-sus-actores.html>

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.

Casas-Cordero, M. F. (2010). Rúbrica de calidad para proyectos de aprendizaje servicio: instrumento y experiencias de uso. *Tzhoeco* (5), 193-203.

Cooper, S. B., Cripps, J. H., & Reisman, J. I. (2013). Service-learning in deaf studies: impact on the development of altruistic behaviors and social justice concern. *American Annals of the Deaf*, 157(5), 413-427.

Curry, B. K. (1992). Instituting Enduring Innovations: Achieving Continuity of Change in Higher Education. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 7.

Eyler, J. (2001). Creating Your Reflection Map. *New Directions for Higher Education*, 114, 35-43.

Furco, A. (2001). Advancing Service-Learning at Research Universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67-78.

Furco, A. (2008). *Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje servicio en la educación superior* (revisión 2003). Universidad de Brown, Proyecto de Campus Compact.

Furco, A. (2009). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education*. Tennessee Campus Compact. Recuperado de <http://tncampuscompact.org/files/sled.pdf>

Furco, A., & Billig, S. H. (2002). *Service-Learning: The Essence of Pedagogy*. Connecticut: Information Age Publishing.

Jacoby, B., & Associates. (1996). *Service Learning in Higher Education: Concepts and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jouannet, C., Salas, M. H., & Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación*, 39, 197-212.

Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., & Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9, 18-26.

Newman, C. M., & Hernandez, S. A. (2011). Minding our business: longitudinal effects of a service-learning experience on alumni. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(8), 39-48.

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2010). *Plan de desarrollo 2010-2015*. Santiago de Chile.

Shastri, A. (1999). Investigating Content Knowledge Gains in Academic Service Learning: A Quasi-Experimental Study in an Educational Psychology Course. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999).

Van der Velden, R., & Allen, J. (2011). The Flexible Professional in the Knowledge Society: Required Competences and the Role of Higher Education. En R. Van der Velden, & J. Allen (Edits.), *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education* (pp. 13-46). New York: Springer.

Vickers, M., Harris, C., & McCarthy, F. (2004). University-community engagement: exploring service-learning options within the practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 129-141.

ⁱUna descripción detallada de las características, procesos y actividades implicados en modelo de implementación de A+S en la UC, se encuentra en Jouannet, Salas y Contreras (2013).

ⁱⁱEsta investigación se basó en las siguientes fuentes de información: (a) encuesta a estudiantes de evaluación final del curso destinada a estudiantes del año 2011; (b) entrevistas en profundidad a seis estudiantes en proceso de egreso que habían realizado entre tres y seis cursos A+S a lo largo de su carrera; (c) encuestas a socios comunitarios de evaluación del servicio recibido de entre el año 2006 y el año 2011; (d) encuesta aplicada docentes que aplicaron la metodología A+S el año 2011; y (e) entrevistas en profundidad a siete docentes que habían impartido el curso más de una vez con la metodología A+S.

Aprendizaje servicio en Ingeniería Civil de la UCSC: Experiencia del curso de topografía

Patricio Cea Echeverría patricio.cea@ucsc.cl

Felipe González Monsalve felipe.gonzalez@ucsc.cl

Marcia Muñoz Venegas marciam@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Resumen

Este artículo describe la experiencia de incorporar la metodología de aprendizaje servicio en el curso de Topografía de la carrera de Ingeniería Civil, en el marco de una renovación curricular basada en el Modelo Formativo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y el modelo Concebir Diseñar Implementar y Operar (CDIO) para ingeniería, con el objetivo de aumentar la efectividad en la formación y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Como resultado de esta renovación, la Facultad de Ingeniería creó un Centro de Aprendizaje Servicio e Integración de Saberes para apoyar la implementación de esta metodología. Desde 2013, en este curso de topografía se han realizado cuatro proyectos de aprendizaje servicio, los que han sido un aporte no sólo en la formación profesional del ingeniero civil, sino que también en la formación en valores, enriqueciendo los espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. Al mismo tiempo, esta metodología ha beneficiado la docencia y la vinculación con la comunidad, potenciando la formación integral y responsabilidad ciudadana.

Palabras clave

Aprendizaje servicio; aprendizaje significativo; formación profesional integral; educación en ingeniería; levantamiento topográfico.

Fecha de recepción: 14/VIII/2014

Fecha de aceptación: 18/I/2015

Service Learning in Civil Engineering at UCSC: The Case of a Topography Course

Abstract

This paper describes our experience incorporating service learning methodology to a Topography course in a Civil Engineering program in the context of a curricular reform. The reform was based on the UCSC Pedagogical Model and the CDIO engineering model, and aimed to improve teaching effectiveness and meaningful learning among students. As a result of this reform, the School of Engineering created a Service Learning Center (Centro ASIS) to support the implementation of this methodology. Since 2013, four service learning projects have been done in the Topography class, which have contributed to the students' professional and ethical development and enriched learning spaces both inside and outside the classroom. At the same time, this methodology has benefited both teaching and community relationships, promoting integral development and social responsibility.

Keywords

Learning-Service, Meaningful Learning, Comprehensive Training, Engineering Education, Topography Course.

1. Introducción

La Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de Santísima Concepción (UCSC) inició el 2008 un proceso de renovación curricular de sus planes de estudio con el apoyo del programa Mejoramiento de la Calidad de Educación Superior (MECESUP) del Ministerio de Educación chileno. Esta renovación se basa en el Modelo Formativo de la UCSC y el modelo Concebir Diseñar Implementar y Operar (CDIO) para ingeniería (Crawley et al., 2007; Loyer et al., 2011) con el objetivo de aumentar la efectividad en la formación y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Como consecuencia de la renovación, todos los planes de estudio tienen asociados resultados de aprendizajes cognitivos y de habilidades personales e interpersonales. Además, acorde a la misión de la UCSC, se potencia el compromiso social y las experiencias de aprendizaje integrado. En este contexto, la metodología de aprendizaje servicio resulta pertinente dado que favorece la formación profesional y en valores.

Para capacitar, coordinar y organizar las actividades de aprendizaje servicio, la Facultad de Ingeniería crea un Centro de Aprendizaje Servicio e Integración de Saberes (Centro ASIS) (Cea et al., 2014). El cuál además, participa de redes de colaboración a nivel nacional e internacional para divulgar y mejorar el conocimiento del impacto de esta metodología.

El centro ASIS entiende el Aprendizaje Servicio como *“la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículo académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y las herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad”* (Furco y Billig, 2002).

2. Metodología

El Centro ASIS realiza cuatro etapas para implementar el aprendizaje servicio en los cursos: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación de las experiencias.

La etapa de diagnóstico detecta los cursos y docentes que podrían desarrollar potenciales servicios a la comunidad y genera la oferta de servicios a promover en ella. Además, genera un catastro de necesidades de socios comunitarios potenciales, de donde surgen oportunidades de servicio.

La planificación se inicia una vez que se tiene detectada una necesidad de la comunidad y un curso que responde a dicha necesidad. El docente se reúne con el socio comunitario para establecer responsabilidades, plazos y servicio a entregar. Consensuado todo lo anterior, se integra a los estudiantes para la elaboración de la

programación de las actividades de aprendizaje servicio. Estos acuerdos se formalizan en una ceremonia pública.

En la implementación del servicio, el docente, los estudiantes y el socio comunitario llevan a cabo los compromisos establecidos y coordinan el desarrollo del servicio. Los procesos de reflexión y los reportes de avance de la actividad son los mecanismos de seguimiento y control de los aprendizajes de los estudiantes y del trabajo realizado.

En la evaluación de las actividades desarrolladas, los socios comunitarios, docentes y estudiantes son encuestados sobre la metodología; desarrollo de resultados de aprendizaje disciplinarios y habilidades personales e interpersonales; satisfacción del servicio; vinculación con el medio e impacto social y económico. Esta información se sistematiza y analiza para la mejora continua de los procesos y servicios futuros.

3. Experiencia de Ingeniería Civil en el curso de Topografía

En el curso de Topografía de Ingeniería Civil, del currículo obligatorio, los estudiantes deben realizar levantamientos topográficos y utilizar herramientas de topografía digital para análisis de planos para proyectos de obras civiles. Además, deben desarrollar el autoaprendizaje y pensamiento crítico según lo declarado en el programa del curso. Tradicionalmente el curso complementaba la adquisición de conocimientos teóricos con actividades prácticas desarrolladas en condiciones controladas dentro del Campus. Al incorporar la metodología de aprendizaje servicio, el curso se divide en tres módulos: nivelación topográfica, levantamientos topográficos y georreferenciación. En ellos desarrollan actividades prácticas en equipos de hasta tres estudiantes en condiciones controladas, donde aprenden a utilizar equipamiento, herramientas tecnológicas y datos digitales. Al final del curso, los equipos realizan por primera vez un proyecto que atiende una necesidad real de la comunidad donde deben poner en práctica sus conocimientos técnicos en un tiempo limitado.

Desde el año 2013 el curso de Topografía ha realizado cuatro proyectos de aprendizaje servicio, involucrando a 182 estudiantes. Se han beneficiado diez escuelas rurales del municipio de Hualqui, la junta de vecinos Cerro David Fuentes del municipio de Talcahuano y la comunidad de Pehuén, provincia de Arauco a través de la organización Trabajo País. Los resultados de estos proyectos son insumos para la gestión de permisos de habilitación y mejoramiento de escuelas rurales, para la renovación de vías públicas y miradores del Cerro David Fuentes y levantamiento topográfico de la futura parroquia de la comunidad de Pehuén, respectivamente.

4. Resultados

La evaluación de la incorporación del aprendizaje servicio en el curso de Topografía se realizó mediante encuestas aplicadas a docentes, estudiantes y socios comunitarios. Además, de los resultados de las instancia de reflexión durante y al final del curso.

Desde el punto de vista del docente, con los proyectos de aprendizaje servicio no sólo se logran los aprendizajes declarados en el curso, sino que también se desarrollan otras habilidades personales e interpersonales. Entre ellas se aprecia un claro aumento del compromiso del estudiante con su aprendizaje y la comunidad. Trabajan con mayor responsabilidad y rigurosidad tanto a nivel individual como grupal. Comprenden mejor la importancia de la comunicación oral, la adaptación al cambio, la coordinación y gestión de recursos. Además, adquieren la confianza suficiente para realizar prácticas de verano, comprenden mejor el rol del Ingeniero Civil y de los profesionales del área de la topografía, como también culturas organizacionales y sociales diferentes.

En relación al trabajo del docente, el aprendizaje servicio ha enriquecido la docencia al trabajar necesidades reales. Sin embargo, esto requiere mayor tiempo, compromiso y motivación personal para asumir los desafíos que surgen del desarrollo de proyectos con socios comunitarios. Los mayores desafíos han sido compatibilizar bien el tamaño de los proyectos con la cantidad de estudiantes y sus tiempos disponibles; al igual que compatibilizar los factores meteorológicos, ya que al salir a terreno necesitan de una jornada completa de trabajo. Finalmente, el docente reconoce como fundamental el apoyo del Centro ASIS para la gestión de los proyectos.

Desde el punto de vista de los estudiantes, entre los aspectos más destacados están la integración de los conocimientos teóricos y su aplicación en la solución de una necesidad de la comunidad; el deseo de contribuir al desarrollo y bienestar de la comunidad; la realimentación oportuna del docente a las inquietudes de los equipos; el aumento de la responsabilidad y compromiso en el logro de los objetivos del proyecto; el trabajo en equipo; la vinculación con otras realidades; la gestión de recursos y de su aprendizaje.

Desde el punto de vista de los socios comunitarios, los proyectos de aprendizaje servicio han sido un aporte significativo en la gestión de iniciativas que mejoren la calidad de vida de la comunidad, las cuales serían difíciles de realizar con sus propios recursos. En el caso de las escuelas rurales, cabe destacar que estos establecimientos cumplen una función que va más allá de lo meramente educativo, puesto que sirven como punto de reunión de la comunidad, rondas médicas, entre otros. Según la opinión de los socios comunitarios, los proyectos con las escuelas rurales además han permitido la interacción de los niños con los estudiantes universitarios, lo que amplía

las visiones y espacios de encuentro de realidades diferentes en ambos grupos. Por un lado, los niños conocen nuevos horizontes y ejemplos a seguir. Por otro lado, los estudiantes universitarios comprenden mejor el rol que cumple su disciplina en la sociedad y cómo sus conocimientos pueden contribuir a mejorar la calidad de vida de las comunidades.

5. Conclusiones

En la experiencia del curso de topografía la implementación del aprendizaje servicio ha sido un aporte no sólo en la formación profesional, sino que también en la formación en valores, aportando más allá de lo declarado en el programa del curso, enriqueciendo los espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. Al mismo tiempo, ha beneficiado la docencia y la vinculación con la comunidad, potenciando la formación integral y responsabilidad ciudadana.

Referencias bibliográficas

Cea, P. et al. (2014). *Addressing Academic and Community Needs via a Service-Learning Center*. Comunicación presentada en Proceedings of the 10th International CDIO Conference, Barcelona, Spain.

Recuperado en http://www.cdio.org/files/document/cdio2014/116/116_Paper.pdf

Crawley, E. et al. (2007). *Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach*. Springer Sciences + Business Media LLC: New York.

Furco, A. & Billig, S. (2002). *Service learning: the essence of pedagogy*. Connecticut: IAP.

Loyer, S. et al. (2011). *A CDIO approach to curriculum design of five engineering programs at UCSC*. Comunicación presentada en Proceedings of the 10th International CDIO Conference, Copenhagen, Denmark.

Recuperado en http://www.cdio2011.dtu.dk/upload/administrationen%20-%20101/aus/cdio/conference_media/papers/151_paper.pdf

Promoción del emprendimiento social y la competencia docente en la aplicación de juegos motores y expresivos utilizando el aprendizaje servicio en Educación Física

Carlos Capella Peris capellac@uji.es

Jesús Gil Gómez jegil@uji.es

Òscar Chiva Bartoll ochiva@uji.es

Raquel Corbatón Martínez al161847@alumail.uji.es

Universitat Jaume I, España.

Resumen

Este documento presenta la experiencia de aprendizaje servicio (ApS) realizada durante el curso 2013-14 en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil en la Universitat Jaume I (Castellón, España). En ella el alumnado universitario debía planificar y realizar sesiones de juegos motrices y de expresión corporal para niños y niñas con diversidad funcional. Nuestro objetivo se centró en comprobar el impacto de la aplicación del programa de ApS sobre el alumnado universitario, tanto a nivel académico como personal. Para ello se elaboraron y validaron dos instrumentos de medición cuantitativa, una rúbrica y un cuestionario. Al mismo tiempo, el trabajo se complementó con una investigación cualitativa mediante el uso de las Historias de Vida.

Palabras clave

Aprendizaje servicio; educación física; investigación cuantitativa, investigación cualitativa, método pedagógico.

Fecha de recepción: 08/08/2014

Fecha de aceptación: 20/1/2015

Promoting Social Entrepreneurship and Teaching Competence in the Application of Motrices and Expressive Games Using Service-Learning in Physical Education

Abstract

This paper presents the service-learning experience that was carried out during the 2013-14 school year, in the Early Childhood Education degree program at the Universitat Jaume I. The students were responsible for planning and conducting lessons for disabled children that included games to work on motor skills and body language. The aim was to test the impact of the implementation of the service-learning program on university students, both academically and personally. To do this, we developed and validated two instruments of quantitative measurement, a rubric and a questionnaire. Furthermore, the research was complemented by a qualitative study using Life Histories.

Keywords

Learning-Service, Physical Education, Quantitative Research, Qualitative Research, Teaching Method.

1. Introducción

Este documento presenta la experiencia realizada en la Universitat Jaume I de Castellón durante el curso 2013-14, a partir del desarrollo de una tesis doctoral. Conocedores de las características de la metodología del aprendizaje servicio (ApS), gracias a las aportaciones de Martínez (2010) y Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007), entre otros, y convencidos de las virtudes de esta estrategia educativa, el equipo de trabajo se planteó estudiar los beneficios de esta metodología en su campo de estudio, la Educación Física (EF).

2. Educación Física y aprendizaje servicio

A lo largo de los años, diversos autores han desatacado la importancia de la práctica como elemento indispensable en los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades físico-deportivas, algo que Arnold (1991) defendió mediante la triple dimensión educativa del movimiento en la práctica de la EF. Teniendo en cuenta esta premisa, consideramos que el ApS nos podría ofrecer un marco educativo idóneo al ser eminentemente práctico. Además, este tipo de práctica aportaría nuevos beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje debido al realismo de la práctica y el valor educativo del contexto social.

3. Nuestro programa de ApS

Para iniciar nuestra propuesta, llegamos a un acuerdo de colaboración con cinco entidades que pudieran verse beneficiadas por nuestra propuesta: la Fundación Borja Sánchez, la Fundación Síndrome de Down Castellón, la Asociación Apadahcas, el CEE *Penyeta-Roja*, y el CEIP *Francesc Roca i Alcaide*. El alumnado o miembros de estas entidades padecían alteraciones motrices debido a parálisis cerebral, síndrome de Down, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), patologías de afectación neurológica como por ejemplo el síndrome de Rett, y diversidad funcional.

En este momento se ofreció al alumnado universitario del grado de maestro/a en Educación Infantil, que cursaba una asignatura centrada en juegos motores y de expresión corporal, la posibilidad de participar en el proyecto de ApS previamente planificado. Su participación podía aplicarse en dos niveles: con dedicación completa, centrando toda la asignatura en la prestación del servicio y trabajando con la entidad seleccionada durante todo el curso académico, o con dedicación parcial, mediante una intervención reducida a cuatro sesiones prácticas combinadas con el desarrollo normal de la asignatura. En ambos casos la función del alumnado era la de organizar, realizar y gestionar las sesiones de juegos motores y actividades de expresión corporal con los receptores del servicio de las distintas entidades. Con esta propuesta, se les ofrecía la

posibilidad de practicar como docentes en esas sesiones de juegos, además de entrar en contacto con la diversidad funcional y adquirir todos los beneficios que el ApS les pudiera proporcionar. Al mismo tiempo, al realizar el servicio, los niños y niñas de las distintas entidades recibieron una atención personalizada, disfrutando de una experiencia lúdica y divertida, mientras desarrollaban su motricidad.

Teniendo en cuenta las diferentes posibilidades de actuación, el alumnado universitario se organizó en tres grupos: un grupo de 28 participantes con dedicación completa, un grupo 68 miembros con dedicación parcial y un grupo de 79 alumnos y alumnas desvinculados del proyecto de ApS; este último nos serviría como grupo control en el análisis cuantitativo del proyecto. De igual modo, entre los receptores del servicio de las distintas entidades se atendió a más de 100 niños y niñas con alteraciones en su motricidad.

4. Datos cuantitativos

Para comprobar cuantitativamente los efectos de la aplicación del programa de ApS sobre el alumnado universitario, elaboramos dos instrumentos: una rúbrica para comprobar los aprendizajes académicos en cuanto al diseño de sesiones de juegos motrices y expresión corporal, y un cuestionario para medir el impacto individual de su participación respecto a su faceta de emprendimiento social, valorando así dos de los elementos más importantes en todo proyecto de ApS.

Ambos instrumentos fueron elaborados y validados siguiendo un proceso similar. En primer lugar se realizaron sendas revisiones bibliográficas considerando, entre otros, los trabajos de Castejón (2013) y Chiva y Gil (2012) por un lado, y Moraleda, González y García-Gallo (2004) y Sánchez (2010), por el otro. Teniendo en cuenta esta información, se prepararon las versiones iniciales de ambos instrumentos. Éstas fueron sometidas a una revisión lógica, mediante un juicio de expertos, valorando la calidad, relevancia, comprensión y dimensión asociada, de cada ítem. Tras analizar los datos obtenidos realizamos un exhaustivo proceso de filtrado, definiendo así los instrumentos definitivos. La rúbrica académica quedó reducida a 40 ítems, mientras que el cuestionario de emprendimiento social estaba formado por 30 ítems. Por último, realizamos una revisión empírica mediante una prueba piloto con muestras de 160 y 188 sujetos respectivamente, todos ellos alumnos y alumnas que ya habían participado en proyectos similares. Los resultados obtenidos en estas pruebas pusieron de manifiesto la validez y fiabilidad de ambos instrumentos, destacando registros de 0,908 y 0,809 en el Alfa de Cronbach en cada caso.

5. Datos cualitativos

Además de la investigación cuantitativa, decidimos complementar el análisis de la aplicación del programa de ApS sobre el grupo de alumnos y alumnas con dedicación completa de forma cualitativa. Para ello nos decantamos por la metodología de las Historias de Vida, pues consideramos que era la que mejor se adaptaba a las características del programa realizado. Para su aplicación y análisis seguimos las indicaciones de Hernández, Sancho y Rivas (2011) y Leite (2011), entre otros. Así pues, tras la realización del servicio, hicimos una reunión previa en la que indicamos a los participantes cómo serían las entrevistas. Estas se describieron como entrevistas abiertas, sin preguntas preparadas y en las que el alumnado tenía que contar su experiencia de forma ordenada, las cuales debían prepararse en base a dos ejes fundamentales, aprendizajes académicos y personales, aunque podía aportarse cualquier otra información que se considerara oportuna. Tras dejar el tiempo necesario para preparar las entrevistas procedimos a realizarlas y, una vez terminadas, transcribirlas para su posterior análisis.

6. Conclusiones

Actualmente nos encontramos en la fase de análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos. No obstante, tras el registro y tratamiento de los mismos todo indica que obtendremos resultados positivos en cuanto al cumplimiento de nuestras hipótesis de investigación. Asimismo, podemos resaltar que el grado de satisfacción de todos los participantes es total y que la experiencia ha sido muy beneficiosa para los diferentes receptores del servicio, lo cual nos anima a seguir trabajando en esta línea. Por todo lo expuesto, consideramos que es necesario implementar más propuestas de aplicación de ApS dentro del ámbito de la Educación Física.

Referencias bibliográficas

- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Castejón, F. J. (2013). La evaluación de las competencias del profesorado de educación física. Dificultades y propuestas. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 43, 49-58.
- Chiva, O., & Gil, J. (2012). Rubrics as tool for assessment of applications for service-learning in the teaching of Physical Education: A practical Proposal. En Sebastiani, E. M., & Cabedo, J. (Comp.), *Together for Physical Education*. Scientific Communications of the 7th FIEP European Congress, Barcelona, España.

Hernández, F., Sancho, J. M., & Rivas, J. I. (coord.) (2011). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/15323>

Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga.

Martínez, M. (2010). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de la Universidades*. Barcelona: Octaedro.

Moraleda, M. González, A. & García-Gallo, J. (2004). *AECS: actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Sánchez, J. C. (2010). Evaluación de la personalidad emprendedora: validez factorial del cuestionario de orientación emprendedora (COE). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 41-52.

Cinco buenas prácticas para conformar una sociedad de aprendizaje servicio

Manuel Caire Espinoza mcaire@uahurtado.cl

Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Resumen

Todo proyecto de aprendizaje servicio supone un campo dinámico de acción, donde difícilmente se pueden anticipar los resultados de este. No obstante, hay ciertos elementos que al menos se deben resguardar a la hora de planificar y ejecutar estos proyectos. Uno de esos elementos es la noción de sociedad de aprendizaje servicio. En el rol de asesor de estos proyectos, he conocido muchas experiencias que me han permitido configurar al menos cinco tópicos que se reiteran y que en este artículo se presentan como buenas prácticas para tener en consideración. Por cierto que ninguna de ella es más importante que otra. Tampoco significa que la ausencia de una o más perjudiquen la calidad de los proyectos. Están llamadas a abrir preguntas y ser un foco de atención a la hora de enfrentar un proyecto de aprendizaje servicio.

144

Palabras clave

Aprendizaje servicio, educación superior, comunidad, buenas prácticas, asesoramiento.

Fecha de recepción: 19/IX/2014

Fecha de aceptación: 19/I/2015

Five Best Practices for Shaping a Learning-Service Society

Abstract

Every service-learning project involves a dynamic field of work, where the actual results can seldom be predicted. There are certain elements, however, that must be maintained when planning and delivering service-learning projects, one element being society's notion of service-learning. I have had many experiences which have helped me to identify at least five recurring topics. In this paper, these five topics are presented as best practices to take into consideration; no one is more important than another. The lack of one or more of the identified topics will hinder the quality of the projects. They should provoke questions and to serve as a focus of attention when facing any service-learning project.

Keywords

Learning-Service, Higher Education, Community, Best Practices, Advice.

1. Introducción

Existe un creciente interés en el ámbito de la Educación Superior por generar prácticas innovadoras de enseñanza-aprendizaje centradas en el estudiante. De la mano con este interés, las universidades han ratificado en el último tiempo, la necesidad de incorporar explícitamente estrategias activas de aprendizaje en el curriculum de los estudiantes, donde se pongan a prueba las competencias profesionales en situaciones reales. Una de estas alternativas educativas es el aprendizaje servicio, un enfoque de enseñanza aprendizaje que involucra a estudiantes en el desarrollo de un servicio en la comunidad para alcanzar sus objetivos académicos (Furco y Billig, 2002). *El término aprendizaje servicio se utiliza para denominar experiencias o programas específicos, desarrolladas por un grupo particular de jóvenes o adultos, en el contexto de instituciones educativas o de organizaciones sociales. Designa también una propuesta pedagógica y una forma específica de intervención social* (Tapia, 2010, 26).

En Chile, las experiencias de aprendizaje servicio centran sus esfuerzos en desarrollar alianzas con comunidades, organizaciones y/o colectivos que se encuentran en situaciones de alta vulnerabilidad, con condiciones de exclusión social, asociadas a drogadicción, deserción escolar, discriminación social, abandono, entre otros. Esto trae consigo una decisión importante: aportar desde los conocimientos curriculares a resolver problemas o necesidades sociales. En mis seis años de experiencia profesional asesorando proyectos en esta materia, he visto más de 200 proyectos de aprendizaje servicio. Docentes, estudiantes y socios comunitarios trabajando juntos –y a veces no tanto– por afrontar problemáticas complejas. El trabajo de asesoramiento, dirán Andreozzi y Nicastro (2006) es un acto de intervención entendido como un venir entre, un interponerse y, en ese sentido, queda ligada a la acción de colaborar y acompañar en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios personales, grupales u organizacionales.

Pensar el asesor como un *provocador que promueve, a través de un dispositivo de trabajo determinado, el surgimiento de aquello que se convertirá en objeto de análisis* (Andreozzi y Nicastro, 2006, 40) es sin duda el motor que ha movido mi labor en estos años y que quisiera compartir en esta breve reflexión, a partir de un punto que parece sustancial a la hora de generar estos proyectos ¿cómo crear una sociedad de aprendizaje servicio donde todos los actores confluyan armónicamente para el logro de los objetivos propuestos? Pensar en las condiciones de posibilidad obliga a detenernos y reflexionar en aquellos puntos sensibles de cada proyecto.

Antes de responder esto, quisiera plantear tres interrogantes previos para la contextualización de lo que sería una sociedad de aprendizaje servicio.

2. Algunos interrogantes frente a este tema

En primer lugar ¿qué y quién es el socio comunitario? ¿Qué o quién es la comunidad cuando nos referimos a este término? Es necesaria una mirada crítica sobre el concepto de comunidad en la retórica del aprendizaje servicio. Algunos identifican comunidad con el personal de la ONG y/o los directores de estos organismos. Otros interpretan comunidad a la gente de su barrio o de su localidad geográfica (Cruz y Giles, 2000). Para algunos docentes, es más pertinente que sean organizaciones formales, fundaciones u ONG con cierta estructura que permita trabajar de la mano con los equipos de intervención, es decir, profesionales o técnicos de estas instituciones. Pero para otras experiencias, el socio comunitario más idóneo es un microempresario, o un colectivo de personas migrantes. Este reconocimiento es importante hacerlo al momento de planificar un proyecto para reconocer a los actores que conformarán el trabajo.

Segundo ¿cómo asegurar contextos de servicio de calidad? Una investigación de Eyler y Giles (1999) mostró que los estudiantes valoraban significativamente aquellos proyectos de aprendizaje servicio donde tenían que ejecutar diversas tareas, asumían responsabilidades importantes y un trabajo interesante que les había dado lugar a una nueva perspectiva sobre los temas sociales. Tal vez, cuando planificamos los proyectos, un componente importante es que aquellos que coordinan las experiencias –desde la universidad y desde la comunidad– sean capaces de mensurar el desafío que esto implica. Sumado a esto, es necesario considerar otras variables que pueden incidir en la percepción de servicio de calidad. A veces con las mejores intenciones se planifica un proyecto en los lugares más alejados de nuestra ciudad. No obstante, los largos tiempos de traslado de los estudiantes pueden afectar la intensidad del trabajo. O a veces las comunidades solo pueden participar en horarios de fines de semana o por la tarde-noche y eso, también puede dificultar las labores. O bien, la cantidad de estudiantes es insuficiente para dar una buena respuesta a las demandas sociales. Estas cuestiones son importantes mencionarlas para no creer que esto es llegar y hacer.

Y tercero ¿qué papel juega un socio comunitario en una experiencia de aprendizaje servicio? Es bueno considerar la noción de aprendizaje servicio que tenga la comunidad. Esto ayudará a identificar los grados de participación en el proyecto. A mayor comprensión, mayores serán las opciones de participar en procesos de inducción con los estudiantes, espacios de reflexión, momentos de evaluación y retroalimentación. Una manera creativa de identificar el rol que tienen las comunidades es centrarse en los activos que poseen –más que en las necesidades que los afecta–. *Esta idea simple cambia el punto de vista de la comunidad desde una perspectiva de déficit a una perspectiva de los recursos* (Cruz y Giles, 2000, 32). En

lugar de preguntar cuáles son las necesidades de la comunidad, preguntar por las potencialidades que tienen y cuáles pueden seguir desarrollándose.

3. Cinco buenas prácticas para conformar una sociedad de aprendizaje servicio

Comparto algunas buenas prácticas que las experiencias me han dado. Hablo en plural, porque justamente en mi calidad de asesor de experiencias universitarias, aquello que llama la atención a un docente u organización, no necesariamente llama la atención del otro. En ese sentido, estoy lejos de ofrecer la mejor estrategia de implementación de aprendizaje servicio –aunque parezca una mala carta de presentación– sino que a ayudar a mirar la situación de planificación e implementación a la luz de interrogantes que abran caminos de posibilidad.

1. Ajustar expectativas. Un proyecto excesivamente acotado puede no ser una contribución para la comunidad ni un espacio de aprendizaje significativo para los estudiantes. O bien, puede ser un proyecto demasiado grande, que genere ilusiones en la comunidad que luego no puedan cumplirse, generando frustración en todos los participantes. Difícilmente solucionemos el problema. Lo que podemos desarrollar es un avance a una problemática mayor. Es complejo que en un periodo de seis meses o un año, seamos capaces de resolver un desafío que para una comunidad le ha tomado años luchar. Sí podemos hacer una contribución, un avance sustantivo, e incluso plantear interrogantes que nunca se habían hecho. Eso resulta más sensato, más ajustado y con mayor posibilidad de éxito a la hora de evaluar el trabajo en su conjunto.

2. Establecer canales explícitos de comunicación. No basta con enviar un correo electrónico y esperar eternamente a que lo respondan. Anticiparse a esto, implica evaluar alternativas de comunicación y tiempos estimados de respuesta que favorezca la fluidez de los mensajes. Muchos proyectos se coordinan entre los directores y/o encargados de programas comunitarios saltándose a aquellos que ejecutan directamente las acciones. Aquí una recomendación muy pertinente, es definir desde un comienzo acuerdos, que estén escritos y que permitan darle seguimiento, incluso a las formas en que se acordaron las comunicaciones.

3. Generar alianzas interdisciplinarias. A veces nuestra ceguera disciplinaria no nos permita conectar oportunidades para que estudiantes de otras áreas puedan sumarse. Especialmente pensando en experiencias donde distintas disciplinas convergen a la vez en torno a una misma problemática.

4. Conociendo al otro veo mis puntos ciegos. A veces, desde el punto de vista de la Universidad, solo vemos falencias en las instituciones. Cuestionamos el tipo de intervención que desarrollan, el trato con las personas, los espacios físicos con los que

cuentan, los recursos que poseen. Con esto, uno no reconoce las lógicas internas con las que actúan las instituciones. Observar las prácticas institucionales con detención y sin prejuicios, nos fuerza a desarrollar dispositivos de comprensión más complejos – que no siempre ofrece la teoría– que permite un campo de comprensión mayor de la realidad: nos ayuda a entender como entienden otros, nos ayuda a entender por qué las intervenciones se desarrollan con determinados recursos. En definitiva, nos ayuda a reinterpretar los espacios de intervención.

5. No generar dependencia mutua. Generamos un trabajo que puede ser muy potente un año, y lo replicamos año a año, con la misma comunidad pero con estudiantes distintos, obligando a las organizaciones a recibirnos todo el tiempo. Tampoco es pertinente que las organizaciones dependan de la colaboración que año a año hacen los estudiantes sin generar autonomía. Aprendizaje servicio implica desde un comienzo construir un proyecto en conjunto y eso a veces nos cuesta. Desde la Universidad es muy fácil tomar un programa de curso y decir “somos capaces de hacer esto y es lo que le vamos a ofrecer a una escuela o una junta de vecinos”, y eso es muy limitado si pensamos que las necesidades no solo son amplias sino que además complejas de abordar con una propuesta rígida que pudiera considerar el docente con sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

Andreozzi, M. & Nicastro, S. (2006). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cruz, N. & Giles, D. (2000). Where's the Community in Service-Learning Research? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue, 28-34. Chicago: Ebsco.

Eyler, J. & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: The Jossey-Bass.

Furco, A. & Billig, S. (Eds.) (2002). *Service-Learning: the essence of the pedagogy. (Vol. 1, Advances in Service-Learning Research)*. Greenwich, CT: Information age.

Tapia, M. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoan*, 3, 5, 28-43. Chiclayo: Universidad Señor de Sipán.

Proyecto de aprendizaje servicio: “Los enigmas del cuidado”

Domingo Mayor Paredes lamarencendida@hotmail.com

Universidad de Almería

Resumen

El artículo presenta el proceso de construcción y los primeros resultados de un proyecto de aprendizaje servicio implementado en un barrio socialmente desfavorecido de Almería (España) con el doble propósito de: promover la formación continua de adolescentes de enseñanza secundaria y alumnado de la universidad como agentes de cambio y, seguir consolidando espacios y estructuras que favorezcan las relaciones colaborativas entre los diferentes profesionales de instituciones públicas y entidades sociales que trabajan en la zona. En el mismo participaron: alumnado de secundaria y de la universidad, profesorado y alumnado de primaria y profesionales de diversos recursos públicos y entidades sociales de la zona. Los primeros resultados de la evaluación realizada por el alumnado de la universidad evidencian el potencial pedagógico de esta práctica educativa para favorecer la adquisición de aprendizajes significativos, útiles y relevantes a través de procesos de reflexión-acción en contextos reales.

150

Palabras clave

Aprendizaje servicio comunitario, relaciones colaborativas, deseo de aprender, compromiso, pertenencia.

Fecha de recepción: 18/VI/2014

Fecha de aceptación: 17/XII/2014

Service-Learning Project: "The enigma of care"

Abstract

This article covers both the construction and the development of a community service-learning project that was implemented in the Almería neighborhood located on the outskirts of the city. The intention was to promote the joint training of secondary school teenagers and university students as agents of change, in addition to promoting cooperative relationships among the different professionals of the public sector, university, and social entities in the area as a means of improving different aspects of the community.

Keywords

Learning-Service Community, Collaborative Relationships, Desire to Learn Community, Engagement, Membership.

1. Introducción

El proyecto se implementó en un barrio (El Puche) de Almería situado a las afueras de la ciudad, considerado como lugar de tránsito por parte de algunas familias migrantes que llegaron buscando una vida mejor. En la actualidad sufre las graves consecuencias de la crisis económica: altas tasas de desempleo de la población en edad de trabajar, escasa formación de su población para acceder a los nuevos yacimientos de empleo surgidos de la sociedad de la información y el conocimiento, etc. Estos elementos, junto con la escasa capacidad organizativa del vecindario para dar respuesta a sus necesidades y la ineficacia de las administraciones públicas para afrontar de forma integral el caos reinante en la zona, hacen de este enclave geográfico y humano un lugar inhóspito que dificulta la convivencia y la querencia de permanecer en el mismo. En este contexto complejo y singular se viene implementando desde hace 8 años distintas acciones socioeducativas¹ promovidas por diversos recursos públicos (centros educativos, centro de salud, oficina de vivienda, universidad...) y entidades sociales del barrio, con el propósito de favorecer la participación activa, responsable y crítica de la población en la resolución de sus problemas y necesidades.

Fruto de las relaciones sinérgicas generadas por los profesionales que intervienen en el territorio se están realizando acciones socioeducativas en la línea de la ciudades educadoras, donde la educación es entendida como *“un proceso de formación permanente que circula por distintos espacios y va dirigido al desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, físicas y relacionales que permitan a los individuos y grupos construir una vida digna”* (Mayor, 2013, 2). Desde esta perspectiva hemos diseñado e implementado un proyecto de aprendizaje servicio articulado como curso de formación teórico-práctico, con la intencionalidad de promover la formación de adolescentes de enseñanza secundaria y alumnado de la universidad (grados de Educación Social y Educación Primaria) como agentes de cambio, y posibilitar al estudiantado y profesorado de enseñanza primaria su implicación en un conjunto de prácticas pedagógicas dirigidas a favorecer la toma de conciencia de su corresponsabilidad en el cuidado personal y social.

2. Desarrollo de la experiencia: El proyecto en acción

La acción socioeducativa se fue articulando a partir de la propuesta inicial de la Agencia de Vivienda y Rehabilitación de Andalucía (AVRA) y las aportaciones de profesionales de distintos ámbitos (educación, salud, universidad...) que fueron los responsables de su desarrollo teórico-práctico, con el objetivo de generar un relato donde el conjunto de las personas implicadas se sintieran representadas. Para ello se desarrollaron reuniones de coordinación donde se establecieron los elementos de la planificación operativa: objetivos, servicios, contenidos, temporalización, recursos,

criterios de evaluación, etc. En este escenario de trabajo colaborativo se fue conformando una comunidad epistémica que asumió la responsabilidad de ir diseñando los contenidos teóricos de las 15 sesiones que sustentaron la fase teórica-vivencialⁱⁱ de la formación. Algunos de los temas abordados fueron: Cuidado y emociones; Vengo a Salud-Arte; Reciclando nuestras vidas; Nuestras marcas, etc. Además se impartieron diferentes talleres artísticos: Fotografía; Biodanza; Caligramas, Voz y Ritmo, etc., con la intencionalidad de conectar con los intereses y necesidades de los adolescentes que participaron de forma voluntaria fuera del horario lectivo.

La fase práctica del curso perseguía, entre otros propósitos, utilizar los contenidos y herramientas aprendidas en la fase teórica para diseñar conjuntamente (alumnado de la universidad y de enseñanza secundaria, y profesorado de enseñanza primaria) micro-proyectos que posteriormente se implementaron durante 9 sesiones en las diferentes aulas del C.E.I.P El Puche.



Imagen 1. Los y las participantes adquieren nociones de fotografía que posteriormente pondrán en acción

Durante el desarrollo de la misma se realizaron los siguientes proyectos: El alumnado de 3º de educación primaria diseña y construye juegos infantiles a partir de material de reciclaje, para que los menores de educación infantil de su centro los puedan usar. El buzón de las emociones. Campaña de sensibilización para mejorar la limpieza del colegio y del barrio, diseñada por alumnado de 3º y 5º de educación primaria. Guía digital de recursos públicos, entidades sociales y comercios de la zona. Con esta última acción se pretendía que el alumnado de 6º de educación primaria conociera los

distintos recursos públicos y privados (objetivos, actividades, presupuesto, participación, etc.), así como mejorar la imagen del barrio, aprender los requerimientos legales para la creación de una empresa o asociación y favorecer el contacto de los menores con las nuevas tecnologías.



Imagen 2. Los y las menores entrevistan al Director y la Trabajadora Social del Centro de Salud El Puche

Para finalizar el curso de formación se organizó una fiesta donde el alumnado de educación primaria expuso públicamente los trabajos creados durante el proyecto y, por otro lado, la Delegada de Vivienda y responsables de la Delegación de Educación, entregaron los certificados a las personas implicadas en el proceso formativo. Posteriormente se emitió una nota de prensa que fue publicada por los medios de comunicación locales.

3. Evaluación del proceso y de los resultados: ¿Qué dicen sus protagonistas?

Para entender qué significó para el estudiantado universitario el tránsito por esta experiencia, vamos a exponer algunas de las cuestiones que emergieron del cuestionario de evaluación abierto (en adelante C.E.) que realizaron.

Las 17 personas que respondieron al cuestionario plantean que su participación en el proyecto supuso un aprendizaje significativo y enriquecedor, ya que conocieron en primera persona un contexto del que sólo tenían informaciones sustentadas en prejuicios y estereotipos. Algunas de ellas resaltaban que esta experiencia les sirvió para interiorizar parte de los contenidos teóricos tratados en las asignaturas de su

carrera, así como el conocimiento de nuevas metodologías, herramientas, conceptos teóricos, intereses y necesidades de los menores y adolescentes: *“Este proyecto me ha aportado mucho más que muchas asignaturas de mi carrera”* (C.E.1); desarrollo de su conocimiento personal: *“Estoy satisfecha por haber descubierto tantas cosas nuevas y haberme conocido mejor a mí misma y a mis compañeros”* (C.E. 2). También exponían que les ha posibilitado descubrir dificultades y potencialidades que plantea el trabajo grupal, y para adquirir competencias útiles para su futuro profesional.

Por otro lado, expresaban que el proceso teórico-práctico que habían vivido les ha despertado el *“deseo de aprender y ofrecer cosas de sí mismas”* (C.E. 3).

En este orden de cosas, manifestaban que esta práctica les había hecho reflexionar en distintos ámbitos de su vida y como futuros agentes de cambio, concluyendo que *“Me alegro mucho de haber formado parte de este proyecto, y espero poder formar parte de otros”* (C.E.4)

Como síntesis de su paso por este proceso, una alumna relataba: *“Con este proyecto hemos adquirido un enriquecimiento personal: hemos reflexionado, retroalimentado, conocido y reconocido, indagado, aprendido y desaprendido; nos hemos reído, emocionado y llorado...Pero sobre todo, hemos disfrutado”* (C.E.5).

4. Conclusiones

1. Las prácticas de aprendizaje servicio posibilitan la creación de relaciones colaborativas entre la escuela-comunidad-universidad dirigidas a la mejora de algún aspecto de la realidad y potencian a la comunidad como agente educativo. En palabras de Zeichner (2010) se trata de conformar un tercer espacio donde confluyen distintos agentes socioeducativos para articular proyectos en y para la comunidad.
2. En esta experiencia socioeducativa las y los diferentes agentes implicados adoptan un rol protagonista en el diseño e implementación de los proyectos. Ello implica el reconocerse y ser reconocidos como sujetos con poder y responsabilidad, superando relaciones basadas en el asistencialismo que *“hace de quien lo recibe un sujeto pasivo, sin posibilidad de participar en el proceso de su propia recuperación”* (Freire, 1998, 50)
3. El aprendizaje servicio como práctica pedagógica posibilita la adquisición de conocimientos útiles, significativos y relevantes a través de procesos de reflexión-acción, en contextos reales, orientados a mejorar aspectos de la realidad escolar y social.

Referencias bibliográficas

Freire, P. (1998). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Mayor Paredes, D. (2013). Aprender realizando una actividad de utilidad social. Guía básica para el diseño de proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Revista RES*, 16, 1-14. Barcelona: ASEDES.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

ⁱ Otros proyectos de Aprendizaje-Servicio implementados en esta zona, en: <http://domingomayor-aprendizaje-servicio.blogspot.com.es/>

ⁱⁱ Para más información del curso de formación ir a: <http://aprendizaje-servicio-puche.blogspot.com.es/>

Fuertes, María Teresa (2014) *El ApS en el Practicum de la formación inicial del profesorado*. Madrid: Publicia

Reseña

Marta Burguet mburguetarfelis@ub.edu

La propuesta que presenta la Dra. M. Teresa Fuertes está directamente vinculada con el Aprendizaje Servicio (ApS) en relación a la formación de las competencias del profesorado, principalmente aquellas que habilitan para las prácticas morales. Emerge de la pregunta sobre qué valor pueden aportar los jóvenes para mejorar su calidad de vida y la del entorno en el que viven, y propone como respuesta el ApS de tal modo que pueda ofrecer un equilibrio entre mundo cognitivo y servicio, entre egoísmo y altruismo.

El libro estudia el impacto de los programas de ApS en la formación inicial del profesorado, y parte de una investigación nucleada en dos hipótesis de trabajo: 1) el ApS es una metodología aplicable al Practicum de los estudios de formación inicial del profesorado; y, como consecuencia de ello, 2) el ApS favorece el desarrollo de competencias genéricas clave imprescindibles para la formación y el desempeño de la profesión. Para ello el trabajo analiza los referentes legales del Espacio Europeo de Educación Superior, así como el sentido de la asignatura del Practicum y establece una seria fundamentación epistemológica del ApS.

157

Este riguroso estudio ofrece una propuesta de aplicación del ApS en el Practicum que garantice el despliegue de aquellas competencias genéricas adecuadas para optimizar la formación del profesorado en relación a garantizar un servicio profesional acorde con el bagaje teórico que ofrece la formación universitaria. Cabe destacar el relevante compromiso del ApS a nivel internacional, tanto en lo que hace referencia a investigaciones llevadas a cabo, como a la implementación de dicha práctica.

Competencias como el esfuerzo, la capacidad crítica, el liderazgo, la responsabilidad social, el sentido ético, entre muchas otras vinculadas todas ellas al compromiso ético con el ejercicio profesional, se ponen de relieve en quienes han emprendido actividades de ApS vinculadas a su formación como futuros profesionales de la educación infantil o primaria.

Sabido es que una buena práctica no garantiza un aprendizaje de calidad, sino que debe ir asociada a la concreción de un campo en el que intervenir, un espacio educativo pensado, que fruto de la reflexión previa pueda vincular cognición y acción. La investigación realizada por la Dra. Fuertes pone de relieve que los estudiantes que han participado en el estudio –y que han participado en ApS durante su formación– desarrollan competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas más acordes con las diseñadas en relación al Espacio Europeo de Educación Superior. Así mismo, se percibe que el ApS permite incorporar aprendizajes de carácter social y académico, contribuyendo a una mayor implicación de los estudiantes en aquellas acciones que competen a la comunidad. Por todo ello, se podría concluir que el ApS garantiza que toda acción educativa pueda adquirir mayor sentido en tanto que contribuye a la eficiencia, efectividad y a dotar de valor intrínseco a la intervención del profesional de la educación, de tal modo que fortalece la significatividad del mismo aprendizaje académico dándole sentido y rigor a la misma dimensión cognitiva. Así mismo, deviene garantía de adquirir competencias para la vida y personales, de tal modo que por ello ya son garantía de mayor aprendizaje desde el saber, saber ser y saber vivir con los demás.

Tres miradas sobre el Compromiso Social de la Educación Superior y el Aprendizaje Servicio

McIlrath, Lorraine; Lyons, Ann; Munck, Ronaldo (Editors) (2012) *Higher Education and Civic Engagement. Comparative perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.

Osman, Ruksana & Petersen, Nadine (Editors) (2013) *Service-learning in South Africa*. Cape Town: Oxford University Press.

GUNI, Global University Network for Innovation (2014) *Higher Education in the World Report 5: Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change*. New York: Palgrave MacMillan.

Reseña

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

Hasta hace poco tiempo, parecía existir una brecha casi insalvable entre la bibliografía sobre responsabilidad social, compromiso universitario y aprendizaje servicio publicada en inglés y en castellano. Si bien los autores de lengua castellana suelen conocer y citar a algunos de los autores más clásicos de la literatura anglosajona (Furco, Jacoby, Eyler y muchos otros), una rápida revisión de las obras publicadas en inglés en los últimos años pone en evidencia un casi absoluto desconocimiento – cuando no el desinterés– por parte de los especialistas del norte del planeta en cuanto a los desarrollos sobre este tema en Iberoamérica.

La escasez de traducciones de obras del castellano al inglés y la escasa presencia de académicos iberoamericanos en los foros de habla inglesa no sólo reduce la visibilidad de la centenaria tradición latinoamericana en estos temas, sino que también ha dificultado el diálogo “Sur-Sur” entre América Latina y los países de habla inglesa de África y el Sudeste asiático.

Sin embargo, en los últimos años, algunas obras en inglés han comenzado a cuestionar las miradas excesivamente anglosajonas y eurocéntricas sobre la responsabilidad social y el compromiso universitario. Por ello consideramos significativo presentar estas tres obras, que tienen en común ampliar la mirada hacia territorios usualmente inexplorados del compromiso universitario y el aprendizaje servicio.

- *Higher Education and Civic Engagement. Comparative perspectives* es una obra colectiva, original ya desde sus autores: dirigida por dos irlandesas y un argentino radicado en Irlanda, y prologada por un sudafricano, incluye contribuciones de Medio Oriente, África y Australia, y también de España y América Latina. Desde su concepción inicial, apunta a establecer un auténtico “diálogo global” (p. XVIII), y a señalar los riesgos de que a nivel mundial se tome “un modelo nacional particular como la norma para el compromiso en la Educación Superior” (p. XVII). De hecho, las contribuciones desde Gran Bretaña y Estados Unidos son presentadas como contribuciones específicas, y no como un marco de referencia al que debieran ajustarse el resto de los contextos culturales.

La obra pone en diálogo no sólo diferentes miradas regionales, sino también diferentes conceptualizaciones y perspectivas sobre el compromiso en la Educación Superior, desde la visión de la Educación Superior como “fuerza para el cambio social” en el capítulo de Brenda Goruley, a los conceptos de “engaged scholarship” e investigación participativa (Ctuhill), “compromiso cívico” (Lyons) y “compromiso público” (Duncan y Manners).

Para los lectores de RIDAS no es el menor de los aspectos relevantes de esta obra que seis de sus trece capítulos se centren justamente en la reflexión, la práctica y la historia del aprendizaje servicio en diversos contextos nacionales y regionales.

- *Service-learning in South Africa*: este manual sudafricano está dirigido explícitamente a estudiantes universitarios involucrados en proyectos de aprendizaje servicio, y en función de esos destinatarios presenta un texto con glosarios y experiencias, sumamente “amigable”. Sin embargo, por la profundidad de su marco teórico y la variedad de los casos de estudio presentados, consideramos que su lectura es sumamente recomendable también para especialistas y docentes.

Probablemente uno de los rasgos más originales de la obra, y el que más la aproxima a las miradas latinoamericanas sobre el aprendizaje servicio solidario, es que desde la introducción Osman y Petersen plantean con mucha claridad las diferencias epistemológicas y políticas entre un aprendizaje servicio basado en el paradigma de la filantropía o en el de la transformación y la justicia social.

Desde una fuerte opción por este segundo paradigma, la obra diferencia las prácticas desarrolladas desde la visión “hegemónica” de las fundadas en la valoración de la “otredad” y la reciprocidad, y subrayan la importancia de los aportes de la pedagogía crítica al aprendizaje-servicio. También distingue entre proyectos “basados en la comunidad” y “basados en el contenido curricular”,

señalando los riesgos de este último de confundir a la comunidad como un simple espacio de práctica de los conocimientos adquiridos en el aula, ignorando la riqueza de los conocimientos presentes en la comunidad. Desde esta perspectiva, se dedica un capítulo central al proceso de integrar la voz de la comunidad en los proyectos de aprendizaje-servicio (Du Plessis-Van Dyk). La obra incluye también seis estudios de casos de programas de aprendizaje servicio desarrollados por universidades sudafricanas.

Los lectores latinoamericanos encontrarán familiar que la obra encara frontalmente la vinculación entre educación y política, un vínculo escasamente explorado en la literatura de lengua inglesa sobre aprendizaje servicio.

- *Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change* es el quinto de los informes publicados por GUNI (Global University Network for Innovation). Este Observatorio mundial auspiciado por UNESCO –con sede en la Universidad Politécnica de Cataluña al momento de la edición- convocó a más de 70 especialistas de todo el mundo para componer un “estado de la cuestión” que aborda el tema del compromiso de la Educación Superior con el cambio social. Los directores de la obra son Budd Hall, un especialista en “community based research”, y Rajesh Tandon, líder de la organización india PRIA (Society for Participatory Research in Asia), quienes son también los responsables de la Cátedra UNESCO de “Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education”.

La obra se estructura en seis secciones. La primera presenta el contexto y los desafíos globales para la Educación Superior. La segunda parte enfoca en la cuestión del conocimiento en relación al compromiso universitario. En esta sección se discute el concepto de “democracia del conocimiento” y dos contribuciones latinoamericanas abordan los conceptos de “responsabilidad social” (Vallaey) y “compromiso social” universitario (De la Fuente y Didriksson). Una breve tercera sección se centra en las tendencias y progresos en la investigación sobre conocimientos y compromiso en la Educación Superior (Granados Sánchez y G. Puig). La cuarta sección incluye siete capítulos dedicados a las diferentes regiones del mundo, incluyendo estados de la cuestión, buenas prácticas y contribuciones particulares. Cabría destacar que el capítulo 5 de esta sección, dedicada a Europa (a cargo de Benneworth y Osborne), se centra en gran medida en la situación de Gran Bretaña y Escandinavia y omite llamativamente toda referencia al Aprendizaje servicio y a la experiencia española de voluntariado universitario y redes de ApS. El capítulo 7, dedicado a América Latina y el Caribe (a cargo de Nieves Tapia) intenta

dentro de las constricciones del formato de la obra presentar la variedad de experiencias de la región, e intenta establecer algunas correlaciones entre los conceptos en inglés adoptados por la obra y los empleados en el castellano latinoamericano en la Educación Superior (pp. 274-275). En la quinta sección se ofrece una visión hacia el futuro y posibles pistas para la acción, y la sexta y última sección ofrece una selección bibliográfica.

Si bien la obra no ofrece más que una atención relativamente marginal al Aprendizaje servicio, entendemos que puede resultar de gran utilidad, especialmente por los debates epistemológicos que plantea.

En definitiva, estas tres obras son de consulta sumamente recomendable no sólo para la Educación Superior, sino –por la amplitud de sus reflexiones y perspectivas– también para docentes y practicantes del aprendizaje servicio en los centros educativos y las organizaciones sociales que trabajan con niños y adolescentes.