

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, Gozálviz, 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

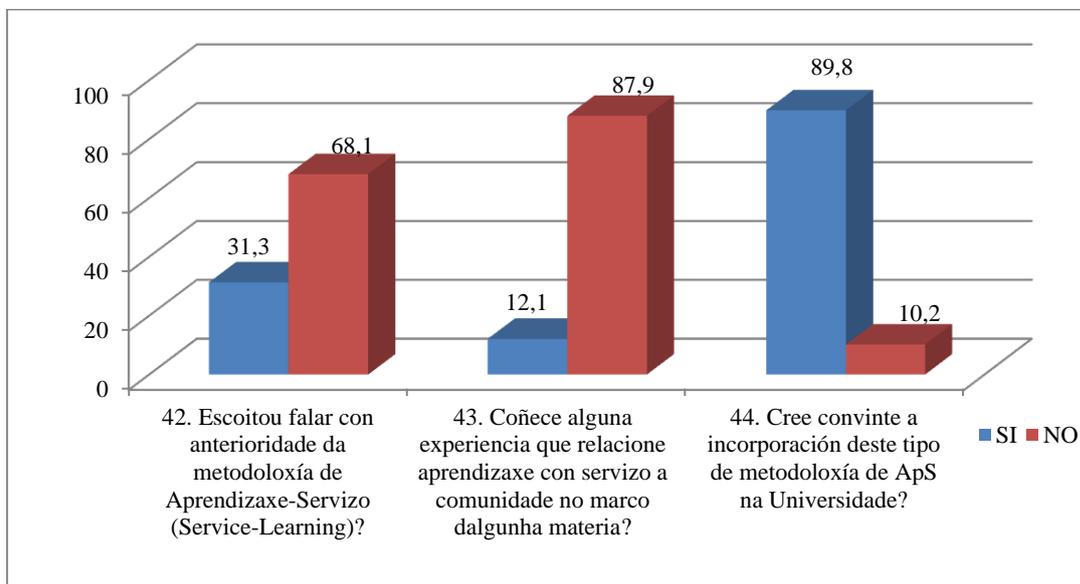
situaciones reales que se podrían dar en su práctica profesional futura, y conocer al mismo tiempo cuales son las necesidades del entorno concreto que guardan relación con su titulación.

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

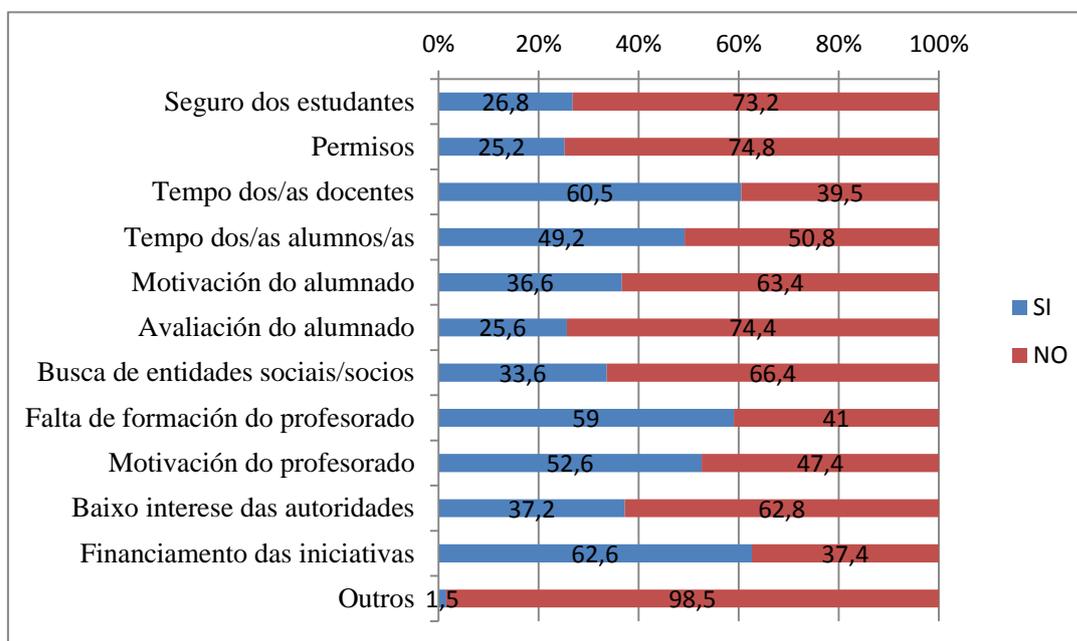


Son mayoría los profesores que desconocen tanto la metodología como alguna experiencia de ApS (68,1% y 87,9%, respectivamente). Aunque consideramos que es muy satisfactorio que el 31,3% de ellos hayan escuchado hablar del aprendizaje servicio, tan solo un 12,1% tiene conocimiento de alguna experiencia 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, entendiéndola 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 podamos 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.