



**TESIS DOCTORAL**

**2014**

**EL APRENDIZAJE-SERVICIO (A-S) EN LA UNIVERSIDAD DEL  
PAÍS VASCO (UPV/EHU): EN EL CAMINO HACIA SU  
INSTITUCIONALIZACIÓN**

**MONIKE GEZURAGA AMUNDARAIN**

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA Y MASTER EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**UNED**

**(MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN I)**

**(FACULTAD DE EDUCACIÓN)**

**DIRECTORA DE LA TESIS: DRA. D<sup>a</sup> BEATRIZ MALIK LIÉVANO**

**TUTORA DE LA TESIS: DRA. D<sup>a</sup> BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ**

## Agradecimientos

Me gustaría hacer notar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que en diferentes momentos y de diversa manera han colaborado con el desarrollo de este trabajo:

- las y los compañeros de CLAYSS, en especial, quisiera destacar la figura de Maria Nieves Tapia, siempre dispuesta a colaborar y hacer más grande esta 'familia' del Aprendizaje-Servicio;
- ZERBIKAS, donde ha sido fundamental el apoyo de: Víctor Moreno, Rafael Mendia y Charo Batlle;
- las y los compañeros de la Universidad de Barcelona, donde Josep Maria Puig y Laura Rubio han sido de gran ayuda con sus orientaciones desde el principio en este proceso;
- la Dirección de Responsabilidad Social de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, con Iratxe Amiano a la cabeza, que siempre ha mostrado una disposición a la colaboración desde dentro de nuestra propia institución universitaria;
- compañeras y compañeros de varias universidades chilenas: Pontificia Universidad Católica de Chile; Universidad de Santiago; Universidad Alberto Hurtado; Universidad Católica de Temuco; Universidad La Frontera y Universidad Austral de Chile. Nunca olvidaré el recibimiento y las cosas que me enseñaron en ese maravilloso país;
- Susana Lucas, Arantzazu Martínez-Odriá, Begoña Martínez, Martín Ierullo y Joaquín Sevilla. Su labor como Comité de expertos fue fundamental a la hora de validar los instrumentos para la recogida de información en este estudio;
- el profesorado, alumnado y personal de administración de la UPV/EHU que me han facilitado el acceso a proyectos de Aprendizaje-Servicio desarrollados en su seno;
- el profesorado y alumnado de la UPV/EHU, y los Socios Comunitarios implicados en los proyectos desarrollados, que han participado como informantes en las diferentes fases del estudio. Son el alma de esta tesis doctoral, sin su existencia e implicación ésta hubiera sido imposible;

- los diferentes órganos de gestión de la UPV/EHU que han participado en este trabajo: Maite Zelaia, Iratxe Amiano, Iñaki Marko, Idoia Fernández, Mariate Bizkarra, Nieves Aja, Fernando Plazaola y Xabier Sancho. Nos han ayudado a tener una visión más global de cómo se entiende esta propuesta dentro de esta universidad;
- las personas que nos han dado acceso a referentes internacionales en la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior; y ellas, ellos mismos: Chantal Jouannet, Marisa Cabrera, María Marqués, Antoinette Smith-Tolken, Seth Pollack y Lorraine McIlrath. Han sido nuestros ojos para poder llegar a otras realidades que de otro modo hubiera sido casi imposible alcanzar.

Me gustaría también agradecer el apoyo de los departamentos de “Teoría e Historia de la Educación” y “Didáctica y Organización Escolar” de la UPV/EHU. El primero de ellos me brindó la oportunidad de iniciarme como docente en la Universidad, y vio los primeros pasos de este trabajo, siendo en el mismo fundamental el ánimo y apoyo de Gurutze Ezkurdia. El segundo, ha visto la evolución y ahora cierre de este estudio, en el mismo me gustaría destacar los sabios consejos, la cercanía y la implicación de Begoña Martínez, compañera de fatigas.

Ni que decir tiene, el especial reconocimiento a la labor de acompañamiento y apoyo que de una forma muy profesional y humana me han brindado mi directora **Beatriz Malik**, y mi tutora, **Belén Ballesteros**. Y ¡cómo no!, a **familia, amigas y amigos**, ESKERRIK ASKO! por haber estado ahí, por haber contribuido a superar pequeños y no tan pequeños baches, por haberme dado ánimos, por haber soportado mis a veces repentinos cambios de humor o períodos de especial irritabilidad..., en grandísima medida he podido llegar hasta aquí gracias a vuestro aliento, no lo olvido.

## **ÍNDICE**

Lista de abreviaturas y siglas

Índice de tablas y figuras

Índice de anexos

### **I- INTRODUCCIÓN. Pág.24.**

I.I. JUSTIFICACIÓN. Pág.24.

I.II. FINALIDAD, CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.  
Pág.27.

I.III. ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO. Pág.29.

### **II- MARCO CONCEPTUAL. Pág.31.**

II.I. CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO Y RASGOS. Pág.31.

II.I.I. Concepto y definición. Pág.31.

II.I.II. Orígenes del Aprendizaje-Servicio. Pág.38.

II.I.III. Bases pedagógicas del Aprendizaje-Servicio. Pág.40.

II.I.IV. La concreción del Aprendizaje-Servicio a través de los proyectos y los requisitos de los mismos. Pág.44.

II.I.V. Etapas en el diseño e implementación de un proyecto de Aprendizaje-Servicio. Pág.45.

II.I.VI. Reconocimiento de Beneficios, Riesgos y Críticas al Aprendizaje-Servicio. Pág.57.

II.II. APRENDIZAJE-SERVICIO Y EDUCACIÓN SUPERIOR. Pág.72.

II.II.I. Espacio Europeo de Educación Superior y Aprendizaje-Servicio.  
Pág.72.

II.II.II. Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje-Servicio. Pág.92.

II.II.III. Panorama internacional del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Pág.101.

II.III. EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Pág.107.

II.III.I. La institucionalización del Aprendizaje-Servicio: Unas primeras aproximaciones. Pág.107.

II.III.II. Algunos referentes en la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior a nivel internacional. Pág.116.

II.III.III. Una creciente preocupación por la institucionalización del Aprendizaje-Servicio entre las universidades españolas. Pág.125.

### **III- ESTUDIO EMPÍRICO. Pág.131.**

#### **III.I: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN. Pág.131.**

III.I.I. Posicionamiento ante la investigación. Pág.131.

III.I.II. Elección de la metodología. Pág.132.

III.I.III. Revisión bibliográfica. Pág.134.

III.I.IV. Contactos con diferentes entidades, profesionales. Pág.135.

III.I.V. Selección de informantes. Pág.136.

III.I.VI. Técnicas de recogida de información, elaboración de herramientas y validación de las mismas. Pág.146.

III.I.VII. Aplicación de las herramientas. Pág.153.

#### **III.II: FASE DE ANÁLISIS. Pág.160.**

III.II.I. Resultados obtenidos y análisis referente a la descripción de experiencias de A-S detectadas en la UPV/EHU y valoraciones sobre las mismas desde sus protagonistas. Pág.160.

##### *RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS*

III.II.I.I. Datos personales. Pág.161.

III.II.I.II. Conocimiento y experiencia propia en A-S. Pág.167.

III.II.I.III. Concepción del A-S. Pág.172.

III.II.I.IV. Desarrollo de proyectos mediante el A-S: Aspectos formales. Pág.177.

III.II.I.V. Desarrollo de proyectos mediante el A-S: Apoyos. Pág.188.

III.II.I.VI. Desarrollo de proyectos mediante el A-S: Dificultades/Facilidades. Pág.205.

III.II.I.VII. Extensión Universitaria. Pág.216.

## RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

**III.II.I.VIII.** Grupo de discusión de estudiantes. Pág.223.

**III.II.I.IX.** Grupo de discusión de profesorado. Pág.227.

**III.II.I.X.** Grupo de discusión de Socios Comunitarios. Pág.230.

**III.II.II.** Resultados obtenidos y análisis referente al nivel de conocimiento del A-S y valoración del mismo entre órganos de gestión unipersonal de la UPV/EHU. Pág.237.

**III.II.III.** Resultados obtenidos y análisis referente a elementos clave en la obstaculización y en el apoyo a la institucionalización del A-S en la Educación Superior, aportados por referentes internacionales en esta materia. Pág.245.

**III.III:** DISCUSIÓN DE RESULTADOS. Pág.252.

**III.III.I.** Experiencias de A-S en la UPV/EHU en los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013. Pág.252.

**III.III.I.I.** Datos referentes a las experiencias desarrolladas y las y los participantes involucrados en las mismas. Pág.252.

**III.III.I.II.** Concepción sobre el A-S. Pág.259.

**III.III.I.III.** Valoración de las experiencias. Pág.261.

**III.III.I.IV.** Aportes/ contribución a través de la participación en los proyectos de A-S. Pág.283.

**III.III.II.** Valoraciones que realizan determinados órganos de gestión unipersonal de la UPV/EHU en torno a esta propuesta y su posible institucionalización a futuro. Pág.293.

**III.III.II.I.** Conocimiento y experiencia propia en A-S. Pág.293.

**III.III.II.II.** Concepción del A-S. Pág.294.

**III.III.II.III.** Valoraciones en relación al desarrollo de experiencias en A-S. Pág.296.

**III.III.II.IV.** Limitaciones y apoyos dentro de la UPV/EHU. Pág.301.

**III.III.II.V.** Extensión universitaria. Pág.303.

**II.III.III.** Referentes internacionales y recomendaciones cara a una hipotética institucionalización del A-S en la Educación Superior desde su propia experiencia. Pág.307.

- III.III.III.I. Recorrido hacia la institucionalización. Pág.308.
- III.III.III.II. Integración entre la misión de la institución y el A-S. Pág.308.
- III.III.III.III. Concepción de esa institucionalización. Pág.309.
- III.III.III.IV. Evaluación del proceso de institucionalización. Pág.310.
- III.III.III.V. Dificultades encontradas en el proceso de institucionalización del A-S. Pág.310.
- III.III.III.VI. Aspectos clave, facilitadores en el avance del proceso de institucionalización del A-S. Pág.313.
- III.III.III.VII. Consejos cara a la puesta en marcha de un hipotético proceso de institucionalización del A-S. Pág.315.

#### **IV- CONCLUSIONES. Pág.321.**

- IV.I. EN RELACIÓN A ALGUNAS CUESTIONES QUE NOS PLANTEÁBAMOS ANTE ESTE ESTUDIO Y LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN QUE NOS MARCÁBAMOS. Pág.323.
- IV.II. EN RELACIÓN A LAS IMPLICACIONES TEÓRICAS DEL ESTUDIO. Pág.327.
- IV.III. EN RELACIÓN A IMPLICACIONES EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN. Pág.328.
- IV.IV. EN RELACIÓN A LA POLÍTICA EDUCATIVA UNIVERSITARIA. Pág.330.

#### **V- RECOMENDACIONES ENCAMINADAS A APOYAR UN PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL A-S EN LA UPV/EHU. Pág.332.**

- V.I. GESTIÓN INSTITUCIONAL: ELEMENTOS GENERALES. Pág.332.
- V.II. GESTIÓN RELACIONADA CON DOCENCIA. Pág.339.
- V.III. GESTIÓN RELACIONADA CON INVESTIGACIÓN. Pág.342.
- V.IV. GESTIÓN RELACIONADA CON EXTENSIÓN. Pág.343.

#### **VI - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. Pág.346.**

#### **ANEXOS**

## Lista de abreviaturas y siglas

<b>A-S</b>	Aprendizaje–Servicio
<b>EDUSOL</b>	Educación Solidaria
<b>UC</b>	Universidad Católica
<b>EEUU</b>	Estados Unidos
<b>UPV/EHU</b>	Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
<b>SSCC</b>	Socios Comunitarios
<b>CLAYSS</b>	Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
<b>CAPV</b>	Comunidad Autónoma del País Vasco
<b>HEQC</b>	Higher Education Quality Committee
<b>CASLC</b>	Canadian Alliance for Community Service-Learning
<b>CSL</b>	Community Service-Learning
<b>AACC</b>	American Association of Community Colleges
<b>CREAS</b>	Centro de Reflexión y Acción Social
<b>NYLC</b>	National Youth Leadership Council
<b>CDDoc.</b>	Centro de Desarrollo Docente
<b>PUC</b>	Pontificia Universidad Católica
<b>A+S</b>	Aprendizaje+Servicio
<b>NTL</b>	National Training Laboratories
<b>CSU</b>	California State University
<b>EEES</b>	Espacio Europeo de Educación Superior
<b>JQI</b>	Joint Qualitive Initiative
<b>UNCPBA</b>	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
<b>HBSE</b>	Human Behavior and the Social Enviroment
<b>IFIIE</b>	Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa
<b>UNED</b>	Universidad Nacional de Educación a Distancia
<b>IKD</b>	Ikasketa Kooperatiboa eta Dinamikoa
<b>RSU</b>	Responsabilidad Social Universitaria
<b>RS</b>	Responsabilidad Social
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>RSO</b>	Responsabilidad Social Organizacional
<b>NSLC</b>	National Service-Learning Clearinghouse
<b>IANYS</b>	International Association for National Youth Service
<b>IARSLCE</b>	International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement
<b>SLAN</b>	Service-Learning Asia Network
<b>NCCPE</b>	Nacional Co-ordinating Centre for Public Engagement
<b>ApS(U)</b>	Aprendizaje-Servicio universitario
<b>RAE</b>	Real Academia Española
<b>UAH</b>	Universidad Alberto Hurtado
<b>UACH</b>	Universidad Austral de Chile



<b>TEC</b>	Tecnológico
<b>ITESM</b>	Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey
<b>URV</b>	Universidad Rovira I Virgili
<b>ICE</b>	Instituto de Ciencias de la Educación
<b>UWA</b>	University of Western Australia
<b>CATL</b>	Centre for the Advancement of Teaching and Learning
<b>SU</b>	Stellenbosch University
<b>CSUMB</b>	California State University Monterey Bay
<b>SLI</b>	Service Learning Institute
<b>NUI</b>	National University of Ireland
<b>CKI</b>	Community Knowledge Institute
<b>CRUE</b>	La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
<b>UB</b>	Universitat de Barcelona
<b>GICE</b>	Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social"
<b>ACUP</b>	Asociación Catalana de Universidades Públicas
<b>GUNI</b>	Global University Network for Innovation
<b>AERA</b>	American Educational Research Association
<b>ETSI</b>	Escuela técnica Superior de Ingeniería
<b>SET</b>	Suplemento Europeo al Título
<b>CADEP</b>	Comisión Sectorial de Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos
<b>PAS</b>	Personal de Administración y Servicios
<b>PDI</b>	Personal Docente Investigador

## Índice de tablas y figuras

### TABLAS A)

**Tabla 1.** Definiciones de A-S y rasgos principales. Pág.35.

**Tabla 2.** Algunos hitos en la Historia del A-S. Pág.39.

**Tabla 3.** Resultados obtenidos en el estudio del Centro de Desarrollo Docente sobre SSCC y perfil de los mismos. Pág.60.

**Tabla 4.** Aspectos que atiende el A-S y procesos de aprendizaje que promueve. Pág.64.

**Tabla 5.** Competencias genéricas Tuning. Pág.76.

**Tabla 6.** Diferencias entre prácticas de A-S institucionalizadas y prácticas marginales. Pág.108.

**Tabla 7.** Dimensiones y componentes para evaluar el nivel de institucionalización del A-S en la Educación Superior. Pág.111.

**Tabla 8.** Elementos de Evaluación para la institucionalización de Aprendizaje-Servicio. Pág.113.

**Tabla 9.** Fortalezas y debilidades de los modelos mixtos de investigación. Pág.133.

**Tabla 10.** Experiencias de A-S detectadas en relación a los cursos académicos 2011-2012 Y 2012–2013. Pág.141.

**Tabla 11.** Relación de informantes dentro del grupo de órganos unipersonales de gestión de la UPV/EHU, puesto que ocupan y centro al que están adscritos. Pág.143.

**Tabla 12.** Relación de informantes dentro del grupo de referentes internacionales en la institucionalización del A-S, puesto que ocupan, y universidades a las que pertenecen. Pág.145.

**Tabla 13.** Relación entre técnicas de recogida de información, informantes dimensiones y objetivos del estudio. Pág.147.

**Tabla 14.** Relación de experiencias de A-S, agentes consultados, momento y modo de consulta. Pág.153.

**Tabla 15.** Estado actual de la "institucionalización" del A–S en la UPV/EHU–I. Pág.289.

**Tabla 16.** Facilidades y limitaciones que los órganos de gestión encontrarían a un proceso de institucionalización del A-S en la UPV/EHU. Pág.301.

**Tabla 17.** Estado actual de la "institucionalización" del A-S en la UPV/EHU – II. Pág.305.

**Tabla 18.** Elementos externos e internos a la Universidad que han supuesto una dificultad en el proceso de institucionalización del A-S. Pág.311.

**Tabla 19.** Elementos externos e internos a la Universidad que han sido claves como apoyo al proceso de institucionalización del A-S. Pág.313.

**Tabla 20.** Recomendaciones de las y los referentes internacionales ante la hipotética puesta en marcha de un proceso de institucionalización del A-S en la Universidad. Pág.315.

**Tabla 21.** Dimensiones y componentes para evaluar el nivel de institucionalización del A-S en la Educación Superior: Cruce con los consejos dados por referentes internacionales en la materia. Pág.318.

**Tabla 22.** Relación de cuestiones y objetivos planteados en la tesis. Pág. 323.

#### **TABLAS B) (referentes al análisis cuantitativo de resultados)**

**Tabla I.** Sexo del alumnado. Pág.161.

**Tabla II.** Edad del alumnado. Pág.162.

**Tabla III.** Grado al que pertenece el alumnado. Pág.162.

**Tabla IV.** Curso (nivel) al que pertenece el alumnado en el momento de responder el cuestionario. Pág.163.

**Tabla V.** Subgrupos del alumnado participante en el estudio. Pág.163.

**Tabla VI.** Formación del alumnado previa al Grado. Pág.164.

**Tabla VII.** Edad del profesorado. Pág.164.

**Tabla VIII.** Sexo del profesorado. Pág.165.

**Tabla IX.** Figura docente. Pág.165.

**Tabla X.** Relación de centros y nº de profesorado participante. Pág.165.

**Tabla XI.** Nº de asignaturas impartidas por el profesorado en cada curso académico. Pág.166.

**Tabla XII.** Edad de los SSCC. Pág.166.

**Tabla XIII.** Sexo de los SSCC. Pág.166.

**Tabla XIV.** Organizaciones involucradas en el estudio y ámbito territorial en el que actúan. Pág.167.

**Tabla XV.** Sexo - Datos de conjunto - Pág.167.

**Tabla XVI.** Nº de proyectos de A-S en los que había participado el alumnado. Pág.168.

**Tabla XVII.** Tareas en las que se integraban las experiencias de A-S en las que participaba el alumnado. Pág.168.

**Tabla XVIII.** Optatividad de las experiencias de A-S en las que participaba el alumnado. Pág.168.

**Tabla XIX.** Participación del alumnado en el último semestre. Pág.169.

**Tabla XX.** Proyectos en los que el alumnado ha participado a la vez. Pág.169.

**Tabla XXI.** Nº de semestres que el profesorado lleva poniendo en marcha proyectos de A-S. Pág.169.

**Tabla XXII.** Implantación reciente de los proyectos por parte del profesorado. Pág.170.

**Tabla XXIII.** Tarea académica en la el profesorado ha implantado el/ los proyectos de A-S. Pág.170.

**Tabla XXIV.** Nº de proyectos implantados recientemente por el profesorado. Pág.170.

**Tabla XXV.** Años de colaboración SSCC – UPV/EHU. Pág.171.

**Tabla XXVI.** Nº de proyectos en los que han participado los SSCC. Pág.171.

**Tabla XXVII.** Participación de los SSCC en proyectos de A-S en el último semestre. Pág.171.

**Tabla XXVIII.** Proyectos de A-S en los que se ha participado a la vez por parte de los SSCC. Pág.172.

**Tabla XXIX.** Participación en un proyecto de A-S por última vez - Datos de conjunto – Pág.172.

**Tabla XXX.** Existencia de concepción propia sobre A-S (Valoración del alumnado). Pág.173.

**Tabla XXXI.** Concepción compartida con el profesorado (Valoración del alumnado). Pág.173.

**Tabla XXXII.** Los SSCC compartían la misma concepción (Valoración del alumnado). Pág.173.

- Tabla XXXIII.** Necesidad de una concepción unificada en la UPV/EHU (Valoración del alumnado). Pág.174.
- Tabla XXXIV.** Existencia de concepción propia sobre A-S (valoración del profesorado). Pág.174.
- Tabla XXXV.** Concepción coincidente con compañeros/as (valoración del profesorado). Pág.174.
- Tabla XXXVI.** Los SSCC compartían la misma concepción (valoración del profesorado). Pág.175.
- Tabla XXXVII.** Necesidad de una concepción unificada en la UPV/EHU (valoración del profesorado). Pág.175.
- Tabla XXXVIII.** Existencia de concepción propia sobre A-S (valoración de los SSCC). Pág.175.
- Tabla XXXIX.** El profesorado ha contribuido en la conformación de esa concepción (valoración de los SSCC). Pág.176.
- Tabla XL.** El concepto de A-S coincidía con el alumnado (valoración de los SSCC). Pág.176.
- Tabla XLI.** Necesidad de una concepción unificada en la UPV/EHU (valoración de los SSCC). Pág.176.
- Tabla XLII.** Los SSCC compartían la misma concepción - Datos de alumnado y profesorado – Pág.177.
- Tabla XLIII.** Necesidad de una concepción unificada en la UPV/EHU - Datos de conjunto – Pág.177.
- Tabla XLIV.** Aparición explícita del A-S en el programa o guía de la asignatura (respuesta del alumnado). Pág.178.
- Tabla XLV.** Existencia de guía (soporte) que acompañara el proceso (respuesta del alumnado). Pág.178.
- Tabla XLVI.** La guía recogía la correspondencia entre el Servicio a prestar y las competencias a desarrollar (respuesta del alumnado). Pág.178.
- Tabla XLVII.** Existencia de convenio entre las partes que colaboran (respuesta del alumnado). Pág.179.
- Tabla XLVIII.** Posibilidad de conocer los compromisos de las distintas partes implicadas (respuesta del alumnado). Pág.179.
- Tabla XLIX.** Existencia de estrategias de reflexión a lo largo del proceso (respuesta del alumnado). Pág.179.

**Tabla L.** Existencia de evaluación de la/ s experiencia/ s (respuesta del alumnado). Pág.180.

**Tabla LI.** Agentes que habían tomado parte o iban a tomar parte en la evaluación del proceso (respuesta del alumnado). Pág.180.

**Tabla LII.** Existencia de seguro/cobertura ante la posibilidad de accidentes fuera del recinto universitario (respuesta del alumnado). Pág.180.

**Tabla LIII.** Existencia de un protagonismo del alumnado (respuesta del alumnado). Pág.181.

**Tabla LIV.** Los SSCC eran los más adecuados para establecer la alianza y dar respuesta a la problemática concreta (respuesta del profesorado). Pág.181.

**Tabla LV.** Los SSCC han tenido un papel fundamental en la identificación de necesidades (respuesta del profesorado). Pág.182.

**Tabla LVI.** nº LVI: Los SSCC han tenido un papel fundamental en el diseño y puesta en marcha del proyecto (respuesta del profesorado). Pág.182.

**Tabla LVII.** Aparición explícita del A-S en el programa o guía de la asignatura (respuesta del profesorado). Pág.182.

**Tabla LVIII.** Existencia de guía (soporte) que acompañara el proceso (respuesta del profesorado). Pág.183.

**Tabla LIX.** La guía recogía la correspondencia entre el servicio a prestar y las competencias a desarrollar (respuesta del profesorado). Pág.183.

**Tabla LX.** Existencia de convenio entre las partes que colaboran (respuesta del profesorado). Pág.183.

**Tabla LXI.** Existencia de estrategias de reflexión a lo largo del proceso (respuesta del profesorado). Pág.184.

**Tabla LXII.** Existencia de una evaluación de la/ s experiencia/ s (respuesta del profesorado). Pág.184.

**Tabla LXIII.** Agentes que habían tomado parte o iban a tomar parte en la evaluación del proceso (respuesta del profesorado). Pág.184.

**Tabla LXIV.** Existencia de seguro/cobertura ante la posibilidad de accidentes fuera del recinto universitario (respuesta del profesorado). Pág.185.

**Tabla LXV.** Primer paso dado en el establecimiento de la alianza - partenariado- (respuesta de los SSCC). Pág.185.

**Tabla LXVI.** Existencia de guía (soporte) que acompañara el proceso (respuesta de los SSCC). Pág.185.

**Tabla LXVII.** La guía recogía la correspondencia entre el servicio a prestar y las competencias a desarrollar (respuesta de los SSCC). Pág.186.

**Tabla LXVIII.** Posibilidad de conocer los compromisos de las distintas partes implicadas (respuesta de los SSCC). Pág.186.

**Tabla LXIX.** Existencia de convenio entre las partes que colaboran (respuesta de los SSCC). Pág.186.

**Tabla LXX.** Participación en el seguimiento de los proyectos, junto al profesorado (respuesta de los SSCC). Pág.187.

**Tabla LXXI.** Existencia de una evaluación de la/s experiencia/s (respuesta de los SSCC). Pág.187.

**Tabla LXXII.** Agentes que habían tomado parte o iban a tomar parte en la evaluación del proceso (respuesta de los SSCC). Pág.187.

**Tabla LXXIII.** Existencia de seguro/cobertura para el alumnado ante la posibilidad de accidentes fuera del recinto universitario (respuesta de los SSCC). Pág.187.

**Tabla LXXIV.** Existencia de un respeto hacia las necesidades sentidas por los SSCC (valoración de los SSCC). Pág.188.

**Tabla LXXV.** Los SSCC han tenido un papel fundamental en el diseño y puesta en marcha del proyecto (valoración de los SSCC). Pág.188.

**Tabla LXXVI.** Recepción de formación específica en A-S (respuesta del alumnado). Pág.189.

**Tabla LXXVII.** Formación facilitada por la UPV/EHU (respuesta del alumnado). Pág.189.

**Tabla LXXVIII.** Necesidad de formación sobre A-S a futuro (respuesta del alumnado). Pág.189.

**Tabla LXXIX.** Existencia de fondo económico para cubrir los gastos derivados de los proyectos (respuesta del alumnado). Pág.190.

**Tabla LXXX.** Consideración sobre necesidad de reconocimiento al alumnado (respuesta del alumnado). Pág.190.

**Tabla LXXXI.** Consideración sobre necesidad de reconocimiento al profesorado (respuesta del alumnado). Pág.191.

**Tabla LXXXII.** Consideración sobre necesidad de reconocimiento a los SSCC (respuesta del alumnado). Pág.192.

**Tabla LXXXIII.** Posibilidad de compartir la experiencia de A-S (respuesta del alumnado). Pág.192.

**Tabla LXXXIV.** Posibilidad ofrecida por la UPV/EHU (respuesta del alumnado). Pág.193.

**Tabla LXXXV.** Responsabilidad de la UPV/EHU en esta oferta (respuesta del alumnado). Pág.193.

**Tabla LXXXVI.** Sentimiento de acompañado por parte del profesorado - hacia el alumnado - (valoración del alumnado). Pág.193.

**Tabla LXXXVII.** Recepción de formación específica en A-S (respuesta del profesorado). Pág.194.

**Tabla LXXXVIII.** Formación facilitada por la UPV/EHU (respuesta del profesorado). Pág.194.

**Tabla LXXXIX.** Necesidad de formación a futuro (respuesta del profesorado). Pág.195.

**Tabla XC.** Existencia de fondo económico para cubrir los gastos derivados de los proyectos (respuesta del profesorado). Pág.195.

**Tabla XCI.** Consideración sobre necesidad de reconocimiento al alumnado (respuesta del profesorado). Pág.195.

**Tabla XCII.** Consideración sobre necesidad de reconocimiento al profesorado (respuesta del profesorado). Pág.196.

**Tabla XCIII.** Consideración sobre necesidad de reconocimiento a los SSCC (respuesta del profesorado). Pág.196.

**Tabla XCIV.** Sentimiento de acompañamiento desde la institución - desde la UPV/EHU hacia el profesorado - (respuesta del profesorado). Pág.197.

**Tabla XCV.** Posibilidad de compartir la experiencia (respuesta del profesorado). Pág.197.

**Tabla XCVI.** Posibilidad ofrecida por la UPV/EHU (respuesta del profesorado). Pág.197.

**Tabla XCVII.** Responsabilidad de la UPV/EHU en la oferta de puntos de encuentro (valoración del profesorado). Pág.198.

**Tabla XCCIII.** Existencia de requisitos para la sostenibilidad del A-S en la UPV/EHU (respuesta del profesorado). Pág.198.

**Tabla XCIX.** Recepción de formación específica sobre A-S (respuesta de los SSCC). Pág.198.



**Tabla C.** Formación facilitada por la UPV/EHU (respuesta de los SSCC). Pág.199.

**Tabla CI.** Necesidad de formación a futuro (respuesta de los SSCC). Pág.199.

**Tabla CII.** Consideración sobre necesidad de reconocimiento al alumnado (respuesta de los SSCC). Pág.199.

**Tabla CIII.** Consideración sobre necesidad de reconocimiento al profesorado (respuesta de los SSCC). Pág.200.

**Tabla CIV.** Consideración sobre necesidad de reconocimiento a los SSCC (respuesta de los SSCC). Pág.201.

**Tabla CV.** Posibilidad de compartir la experiencia (valoración de los SSCC). Pág.201.

**Tabla CVI.** Posibilidad ofrecida por la UPV/EHU (valoración de los SSCC). Pág.201.

**Tabla CVII.** Sentimiento de acompañado por parte del profesorado - hacia los SSCC – (valoración de los SSCC). Pág.202.

**Tabla CVIII.** Recepción de formación específica sobre A-S - Datos de conjunto – Pág.202.

**Tabla CIX.** Formación facilitada por la UPV/EHU? - datos de conjunto – Pág.202.

**Tabla CX.** Necesidad de formación a futuro - datos de conjunto - Pág.203.

**Tabla CXI.** Consideración sobre necesidad de reconocimiento al alumnado - Datos de conjunto - Pág.203.

**Tabla CXII.** Consideración sobre necesidad de reconocimiento al profesorado - Datos de conjunto – Pág.204.

**Tabla CXIII.** Consideración sobre necesidad de reconocimiento a los SSCC - Datos de conjunto – Pág.205.

**Tabla CXIV.** El plan educativo actual ha favorecido el desarrollo de proyectos como el A-S (valoración del alumnado). Pág.206.

**Tabla CXV.** Necesidad de coordinar mejor las tareas que se proponen al alumnado (valoración del alumnado). Pág.206.

**Tabla CXVI.** Dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado a esta propuesta (valoración del alumnado). Pág.206.

**Tabla CXVII.** Dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado y los SSCC (valoración del alumnado). Pág.207.

**Tabla CXVIII.** Desajuste entre la tarea realizada y el tamaño de los grupos (valoración del alumnado). Pág.207.

**Tabla CXIX.** Existencia de buena coordinación con los SSCC (valoración del alumnado). Pág.208.

**Tabla CXX.** Existencia de buena coordinación con el profesorado (valoración del alumnado).Pág.208.

**Tabla CXXI.** Incidencia del A-S en una mayor motivación del alumnado (valoración del alumnado). Pág.208.

**Tabla CXXII.** Incidencia del A-S en una mayor motivación del profesorado (valoración del alumnado). Pág.209.

**Tabla CXXIII.** Incidencia del A-S en la formación integral del alumnado (valoración del alumnado). Pág.209.

**Tabla CXXIV.** El plan educativo actual ha favorecido el desarrollo de proyectos como el A-S (valoración del profesorado). Pág.210.

**Tabla CXXV.** Necesidad de coordinar mejor las tareas que se proponen al alumnado (valoración del profesorado). Pág.210.

**Tabla CXXVI.** Dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado a esta propuesta (valoración del profesorado). Pág.210.

**Tabla CXXVII.** Dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado y los SSCC (valoración del profesorado). Pág.211.

**Tabla CXXVIII.** Desajuste entre la tarea realizada y el tamaño de los grupos (valoración del profesorado). Pág.211.

**Tabla CXXIX.** Existencia de buena coordinación con los SSCC (valoración del profesorado). Pág.211.

**Tabla CXXX.** Incidencia del A-S en una mayor motivación del alumnado (valoración del profesorado). Pág.212.

**Tabla CXXXI.** Incidencia del A-S en una mayor motivación del profesorado (valoración del profesorado). Pág.212.

**Tabla CXXXII.** Incidencia del A-S en la formación integral del alumnado (Valoración del profesorado). Pág.212.

**Tabla CXXXIII.** Apoyo del plan estratégico de la entidad al desarrollo de estos proyectos (valoración de los SSCC). Pág.213.

**Tabla CXXXIV.** Forma de trabajar y su apoyo al desarrollo de estos proyectos (valoración de los SSCC). Pág.213.

**Tabla CXXXV.** Dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado y los SSCC (valoración de los SSCC). Pág.213.

**Tabla CXXXVI.** Necesidad de mayor relación entre la entidad y la Universidad (valoración de los SSCC). Pág.214.

**Tabla CXXXVII.** Desajuste entre la tarea realizada y el tamaño de los grupos (valoración de los SSCC). Pág.214.

**Tabla CXXXVIII.** Existencia de buena coordinación con el alumnado (valoración de los SSCC). Pág.214.

**Tabla CXXXIX.** Existencia de buena coordinación con el profesorado (valoración de los SSCC). Pág.215.

**Tabla CXL.** Dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado y los SSCC - Datos de conjunto – Pág.215.

**Tabla CXLI.** Desajuste entre la tarea realizada y el tamaño de los grupos - Datos de conjunto – Pág.216.

**Tabla CXLII.** Necesidad de mayor compromiso desde la Universidad hacia la sociedad (valoración del alumnado). Pág.216.

**Tabla CXLIII.** Alumnado más implicado en Extensión universitaria (valoración del alumnado). Pág.216.

**Tabla CXLIV.** Contribución del A-S a la función de Extensión universitaria (valoración del alumnado). Pág.217.

**Tabla CXLV.** Importancia de la institucionalización del A-S (valoración del alumnado). Pág.217.

**Tabla CXLVI.** Publicación sobre A-S (respuesta del profesorado). Pág. 211.

**Tabla CXLVII.** Publicación apoyada por la UPV/EHU (respuesta del profesorado). Pág.218.

**Tabla CXLVIII.** Importancia de publicar sobre A-S (valoración del profesorado). Pág.218.

**Tabla CXLIX.** Investigación sobre A-S (respuesta del profesorado). Pág.218.

**Tabla CL.** Investigación apoyada por la UPV/EHU (respuesta del profesorado). Pág.218.

**Tabla CLI.** Importancia de investigar sobre A-S (valoración del profesorado). Pág.219.

**Tabla CLII.** Necesidad de mayor compromiso desde la universidad hacia la sociedad (respuesta del profesorado). Pág.219.

**Tabla CLIII.** Contribución del A-S a la función de Extensión Universitaria (valoración del profesorado). Pág.220.

**Tabla CLIV.** Importancia de la institucionalización del A-S (valoración del profesorado). Pág.220.

**Tabla CLV.** Necesidad de mayor compromiso desde la universidad hacia la sociedad (valoración de los SSCC). Pág.220.

**Tabla CLVI.** Contribución del A-S a la función de Extensión universitaria (valoración de los SSCC). Pág.221.

**Tabla CLVII.** Importancia de la institucionalización del A-S (valoración de los SSCC). Pág.221.

**Tabla CLVIII.** Necesidad de mayor compromiso desde la universidad hacia la Sociedad - Datos de conjunto – Pág.221.

**Tabla CLIX.** Contribución del A-S a la función de Extensión universitaria - Datos de conjunto – Pág.222.

**Tabla CLX.** Importancia de la institucionalización del A-S - Datos de conjunto – Pág.222.

**Tabla CLXI.** Frecuencia de las categorías emergidas en el conjunto (contribución al alumnado). Pág.233.

**Tabla CLXII.** Frecuencia de las categorías emergidas en el conjunto (contribución al profesorado). Pág.234.

**Tabla CLXIII.** Frecuencia de las categorías emergidas en el conjunto (contribución a la comunidad). Pág.235.

**Tabla CLXIV.** Frecuencia de las categorías emergidas en el conjunto. Pág.236.

## FIGURAS

**Figura nº 1.** Los cuadrantes del Aprendizaje-Servicio. Pág.37.

**Figura nº 2.** Ciclo del Aprendizaje de Kolb. Pág.41.

**Figura nº 3.** Etapas en el diseño e implementación de un proyecto de A-S, y procesos transversales al desarrollo del mismo. Pág.46.

**Figura nº 4.** Agentes participantes y relaciones posibles en el partenariado del Aprendizaje-Servicio. Pág.49.

**Figura nº 5.** Pirámide del Aprendizaje. Pág.63.

**Figura nº 6.** Proceso de Bolonia. Pág.73.

**Figura nº 7.** Los 4 pilares de la Educación. Pág.79.

**Figura nº 8.** Pirámide Carroll. Pág.93.

**Figura nº 9.** Resultados tecnológicos y aspectos de aprendizaje en la transferencia de tecnología participativa. Pág.100.

**Figura nº 10.** Proceso de acompañamiento docente - Programa A+S UC - Pág.117.

**Figura nº 11.** Estructura del Service-Learning Institute. Pág.123.

**Figura nº 12.** Reparto del alumnado por curso/nivel. Pág.163.

**Figura nº 13.** Reparto del alumnado por Grado. Pág.164.

**Figura nº 14.** Beneficios que obtiene la comunidad mediante la participación en proyectos de A-S (contraste entre lo que las y los protagonistas de los proyectos reflejan y los órganos de gestión de la UPV/EHU señalan). Pág.296.

**Figura nº 15.** Beneficios que obtiene el alumnado mediante la participación en proyectos de A-S (contraste entre lo que las y los protagonistas de los proyectos reflejan y los órganos de gestión de la UPV/EHU señalan). Pág.298.

**Figura nº 16.** Beneficios que obtiene el profesorado mediante la participación en proyectos de A-S (contraste entre lo que las y los protagonistas de los proyectos reflejan y los órganos de gestión de la UPV/EHU señalan). Pág.300.

## Índice de anexos

**ANEXO Nº 1:** Rúbrica para la autoevaluación de la institucionalización del A-S en la Educación Superior.

**ANEXO Nº 2:** Programa del seminario sobre A-S (desarrollado el 30 de noviembre del 2012 en la UV/EHU).

**ANEXO Nº 3:** Mail dirigido a las direcciones de los diferentes departamentos de la UPV/EHU.

**ANEXO Nº 4:** Mail enviado a las y los secretarios de la Dirección de los distintos centros de la UPV/EHU.

**ANEXO Nº 5:** Newsletter publicada en Copernicus Alliance.

**ANEXO Nº 6:** Cuestionario aplicado a alumnado de la UPV/EHU implicado en proyectos de A-S.

**ANEXO Nº 7:** Cuestionario aplicado a docentes de la UPV/EHU implicado en proyectos de A-S.

**ANEXO Nº 8:** Cuestionario aplicado a SSCC implicados en proyectos de A-S, en colaboración con la UPV/EHU.

**ANEXO Nº 9:** Mail enviado a potenciales miembros del Comité de expertos, para la validación de herramientas.

**ANEXO Nº 10:** Curriculum abreviado de las y los miembros del Comité de expertos.

**ANEXO Nº 11:** Herramientas enviadas al Comité para su validación.

**ANEXO Nº 12:** Plantillas facilitadas al Comité para la valoración de las herramientas.

**ANEXO Nº 13:** Respuestas (completas) dadas por 2 de los expertos.

**ANEXO Nº 14:** Relación de valoraciones/ observaciones hechas por el Comité.

**ANEXO Nº 15:** Algunos cuestionarios cumplimentados por alumnado, docentes y SSCC.

**ANEXO Nº 16:** Audios de los grupos de discusión.

**ANEXO Nº 17:** Transcripciones de los grupos de discusión.

**ANEXO Nº 18:** Audios de las entrevistas realizadas con los órganos de gestión unipersonal de la UPV/EHU.

**ANEXO Nº 19:** Transcripciones de las entrevistas realizadas con los órganos de gestión unipersonal de la UPV/EHU.

**ANEXO Nº 20:** Audios de las entrevistas realizadas con los referentes internacionales de institucionalización del A-S en la Educación Superior.

**ANEXO Nº 21:** Transcripciones de las entrevistas realizadas con los referentes internacionales de institucionalización del A-S en la Educación Superior.

**ANEXO Nº 22:** Texto de las entrevistas realizadas vía correo electrónico con los referentes internacionales de institucionalización del A-S en la Educación Superior.

**ANEXO Nº 23:** Excel con el volcado de los datos recogidos mediante los cuestionarios.

**ANEXO Nº 24:** Excel con la preparación de datos para el volcado al programa SPSS.

**ANEXO Nº 25:** Relación entre dimensiones de estudio, fragmentos de texto significativos, categorías y definición de las mismas (Grupo de discusión con alumnado).

**ANEXO Nº 26:** Relación entre dimensiones de estudio, fragmentos de texto significativos, categorías y definición de las mismas (Grupo de discusión con profesorado).

**ANEXO Nº 27:** Relación entre dimensiones de estudio, fragmentos de texto significativos, categorías y definición de las mismas (Grupo de discusión con SSCC).

**ANEXO Nº 28:** Relación entre dimensiones de estudio, fragmentos de texto significativos, categorías y definición de las mismas (entrevistas con órganos de gestión unipersonales de la UPV/EHU).

**ANEXO Nº 29:** Relación entre dimensiones de estudio, fragmentos de texto significativos, categorías y definición de las mismas (entrevistas con referentes internacionales en institucionalización del A-S).

## I - INTRODUCCIÓN

*"En la vida no hay soluciones sino fuerzas en marcha.  
Es necesario crearlas y las soluciones vienen"* A. Saint Exúpery

### I.1.: JUSTIFICACIÓN

Este trabajo se origina fundamentalmente a través de cuatro puntos de interés.

- *La propia naturaleza del A-S*: como podremos observar en próximos capítulos, el A-S no supone estrictamente un descubrimiento en el mundo de la Pedagogía, no es una novedad, en realidad es una propuesta que se nutre de principios unidos a diversas corrientes pedagógicas (La Escuela Nueva, La Pedagogía no directiva o autogestionaria, La Pedagogía Crítica...) surgidas a lo largo de la Historia de la Educación, la verdadera novedad está en la conjugación de los mismos.

Lo que es indudable, amén de lo que las investigaciones y la literatura internacional recogen al respecto, es que el A-S aporta un plus a muchas de las propuestas pedagógicas que venimos poniendo en práctica, un plus que supone importantísimos aportes a los proceso de Enseñanza – Aprendizaje en los que el alumnado está y puede estar implicado; aportes relacionados con: la formación integral del alumnado (Aprendizaje Servicio UC, 2005; EDUSOL, 2005); con una mayor motivación por los estudios (Eyler, Giles, Stensn & Gray, 2001; García-Rodicio y Silió, 2012; Terán, 2012;); como consecuencia de la anterior, entre otros elementos, con una incidencia en la retención del alumnado en los estudios que cursa (Aprendizaje Servicio UC, 2005; Eyler, Giles, Stensn & Gray, 2001); con el desarrollo de valores prosociales (Roche, 2008), entre otros.

Por no hablar en este punto, de los beneficios que se presentan en relación a profesorado, gestión educativa y sociedad en general.



Por todo ello, el A-S se presenta como un objeto de estudio de gran interés, como hemos dicho, iremos profundizando más en esta idea a lo largo de todo el texto.

- *Algunas motivaciones personales y profesionales:* siempre he sido una entusiasmada de la educación y de la educación en su vertiente más social, tanto en mi formación como en mi práctica profesional.

Tras licenciarme en Pedagogía decidí realizar un “Master en Educación Especial”, sentía que los estudios cursados no me habían acercado del todo a realidades que personal y profesionalmente me preocupaban, las de aquellas y aquellos que se sienten en riesgo de exclusión social, las de aquellas y aquellos que no han dispuesto de los apoyos educativos y sociales necesarios para desarrollar su potencial, las de aquellas y aquellos que quedan difuminados entre el poder que ejercen las mayorías, mayorías donde el poder y lo económico mandan.

Mi práctica profesional se ha desarrollado mayormente como educadora, coordinadora de proyectos socioeducativos... en el mundo asociativo y durante varios años he integrado asociacionismo y la labor de docente en la Universidad.

El aporte a la sociedad desde ambas prácticas es bien distinto, pero necesario. Ahora ya, más centrada en la docencia, tengo la posibilidad de incidir en la formación de futuras y futuros profesionales de la educación, la posibilidad de preocuparme e incidir, como decía, en una formación integral de los mismos, en construir conocimiento junto con ellas y ellos, hacerlo además de forma reflexiva, acerca de nuestra profesión, nuestra responsabilidad para con las personas y los colectivos, etc.

Creo en la educación, creo que esta es la mejor inversión que podemos hacer como pueblo, como sociedad. Me motiva especialmente todo lo relacionado con las metodologías activas de aprendizaje, metodologías en las que el alumnado toma un mayor protagonismo, y en concreto, me entusiasma la

conexión entre universidad y comunidad, forma parte de mi proceso de madurez como docente universitaria y es lo que me ha llevado a estudiar el tema que aquí nos ocupa, el Aprendizaje–Servicio.

- *El estado actual de la investigación sobre A-S en nuestro entorno:* La investigación sobre A–S está muy extendida en EE.UU y en Latinoamérica pero a penas existen estudios en nuestro entorno (Gil, 2012), menos, si nos centramos en experiencias que se desarrollan dentro del ámbito de Educación Superior. De otro lado, hemos de decir que esto es bastante lógico si tenemos en cuenta que para que haya investigación es preciso que haya un mínimo de experiencia de desarrollo en el campo, apuntar en este sentido que: *“El primer caso documentado de aprendizaje-servicio en los Estados Unidos es apenas posterior al Servicio Social mexicano: alrededor de 1915”* (Tapia, 2008, p. 19).

El hecho de disponer de muy pocas investigaciones en nuestro contexto más cercano supone un obstáculo por la falta de referentes, y si en concreto nos centramos en la Educación Superior, por la falta de referentes con un sistema universitario análogo. Importante es este hándicap, pero de otro lado, supone un aliciente para adentrarnos en un mundo en el que queda mucho por sistematizar, analizar, interpretar..., en definitiva, mucho por aprender.

- *La posibilidad de contribución al mundo universitario,* en especial a la Universidad del País Vasco. Creo que el desarrollo de este estudio puede ser un importante aporte para el mundo universitario, porque como comentaba antes, existen muy pocas investigaciones sobre A–S en nuestro contexto más próximo, profundizaremos en ello a lo largo del texto, y mucho menos en el ámbito de Educación Superior y en relación a la Institucionalización de esta práctica.

El aporte concreto dentro de la UPV/EHU vendría de un mayor conocimiento de las experiencias de A–S que se están desarrollando en su seno (hasta el momento no se ha hecho ningún estudio encaminado a ello); de una valoración de las mismas, por parte de sus protagonistas principalmente; y de

unas recomendaciones que se recogerán cara a un hipotético proceso de institucionalización de la cuestión a futuro.

## I.II.: FINALIDAD, CUESTIONES DE INVESTIGACION Y OBJETIVOS

Esta investigación tiene como finalidad última hacer una contribución a la institucionalización del A-S dentro de la UPV/EHU, esta contribución vendría dada por:

- un mayor conocimiento de las experiencias que vienen desarrollándose en el seno de la propia universidad.
- una valoración de dicho desarrollo por parte de diferentes agentes implicados.
- un acercamiento a experiencias internacionales con cierto recorrido, en términos de institucionalización.
- un aporte de recomendaciones cara a ese hipotético proceso de institucionalización en nuestra universidad.

En capítulos posteriores aclararemos qué entendemos por institucionalización del A-S.

Ante este estudio emergen varias cuestiones de investigación a las que pretendemos dar respuesta, estas son algunas de ellas:

- ¿Conocemos el desarrollo e impacto que están teniendo los proyectos de A – S que se están desarrollando dentro de la UPV/EHU?
- ¿Sabemos en qué condiciones están siendo desarrollados?, nos referimos a formación del profesorado, apoyo institucional...
- ¿Conocemos el perfil de nuestras y nuestros SSCC?
- ¿Se conoce las valoraciones que alumnado, profesorado y SSCC hacen del desarrollo de estos proyectos?
- ¿El alumnado está realmente siendo protagonista en los procesos de Enseñanza – Aprendizaje que se están dando mediante la metodología de A-S?

- ¿Están siendo respetadas las necesidades percibidas, sentidas por las y los SSCC en relación a estos proyectos?
- ¿Qué grado de conciencia tienen los órganos de gestión, de gobierno de la UPV/EHU, acerca de lo que acontece en relación al A-S en la misma y del aporte que puede estar suponiendo?

Intentaremos dar respuesta a las mismas a través del trabajo por la consecución de los objetivos que a continuación presentamos:

Objetivo general: Describir la implementación del A-S en la UPV/EHU y la sensibilidad de diferentes agentes que componen nuestra comunidad universitaria hacia el mismo, para a partir de ahí y apoyándonos en la perspectiva de referentes internacionales, hacer recomendaciones encaminadas a favorecer la institucionalización de dicha propuesta pedagógica en esta universidad.

Objetivos específicos:

- Conocer en profundidad la propuesta pedagógica del A-S, realizar una amplia descripción de experiencias que a nivel Internacional se están desarrollando, en especial dentro del ámbito universitario.
- Conocer en profundidad los elementos que han sido y están siendo clave en la institucionalización del A-S en diferentes universidades.
- Obtener información acerca de las valoraciones, impresiones que agentes implicados en las experiencias de A-S que se desarrollan en el seno de UPV/EHU tienen hacia las mismas y hacia su posible continuidad a futuro.
- Obtener información acerca de la sensibilidad que determinados órganos unipersonales de la gestión de la propia UPV/EHU, pueden presentar ante un hipotético proceso de institucionalización del A-S en la misma.

Analizar en profundidad la información recabada, para: poder describir de la forma más fiel el panorama actual del A-S en la UPV/EHU; conocer las valoraciones que diferentes agentes hacen en torno a su desarrollo y posible institucionalización en dicha institución; comparar dicha información con los elementos que se nos revelan como claves en los procesos de institucionalización seguidos por otras universidades; y para concluir así, en una serie de recomendaciones que puedan ser de ayuda a la UPV/EHU en una toma de decisiones futura al respecto.

### I.III.: ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO

Una vez presentada la justificación del estudio y los objetivos que se plantean en el mismo, pasamos a describir brevemente los apartados que nos encontramos a continuación:

- Primeramente desarrollaremos el MARCO CONCEPTUAL en el que se sustenta este trabajo de investigación, los temas principales en el mismo son:
  - La *conceptualización del Aprendizaje-Servicio y rasgos*, capítulo esencial a la hora de sentar las bases sobre lo que es y no es esta propuesta; entender cuál es la filosofía que le acompaña; conocer sus principales rasgos; facilidades y dificultades con las que nos encontramos en su aplicación, etc.
  - El *Aprendizaje-Servicio y Educación Superior*, capítulo de gran importancia también si tenemos en cuenta que esta tesis doctoral se centra en la institucionalización del A-S dentro del ámbito universitario, para ello es preciso establecer un marco que nos permita entender los cambios acaecidos dentro del EEES en los últimos tiempos, y el momento en el que nos encontramos.
  - *Y el Aprendizaje-Servicio y su institucionalización en la Educación Superior*, en este capítulo recogeremos información referente a diversas experiencias de institucionalización que se están desarrollando a nivel internacional, y de las características de las mismas, lo cual nos va a servir para fundamentar gran parte de la labor que aquí nos ocupa.

- Pasaremos después a la presentación del ESTUDIO EMPIRICO realizado, en la misma recogeremos capítulos referente a:

- *El diseño y metodología de investigación*, capítulo que pretende esclarecer: cómo se ha diseñado esta investigación; la metodología en la que nos hemos basado a la hora de llevarla adelante; cómo se ha dado la selección, elaboración, validación y aplicación de diversas herramientas para la recogida y posterior análisis de la información; etc.
- *La fase de análisis*, esencial a la hora de presentar el tratamiento de la información recogida y los resultados, las evidencias obtenidas.
- *Y la discusión de resultados*, capítulo destinado a la interpretación de los mismos, siempre intentando establecer relaciones con estudios previos y haciendo hincapié en aquellos hallazgos que suponen una ratificación de lo que ya se había concluido en estudios previos, y/ o novedades que emergen.

- Al cierre del estudio empírico nos centraremos en las principales CONCLUSIONES que derivamos en esta tesis doctoral, y las RECOMENDACIONES encaminadas a apoyar un proceso de institucionalización del A-S en la UPV/EHU, claro objetivo de la misma.

- Finalizaremos este informe con un apartado que recogerá la relación de REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS empleadas a lo largo del texto.

Sin más dilación, damos paso al marco conceptual.

## II: MARCO CONCEPTUAL

*"La única manera de prepararse para la vida social es participar en la vida social" John Dewey.*

### II.I: CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO Y RASGOS

#### II.I.I. Concepto y definición

El estudio que aquí nos ocupa recoge de forma central la idea de institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior, parece ineludible pues, hacer un primer acercamiento al propio concepto de Aprendizaje-Servicio.

Diremos que el A-S representa un marco de actuación pedagógica que no siempre se conceptualiza ni se define de la misma manera. Algunos de los elementos que han influido en ello han sido la rápida y paralela expansión de la propuesta en diferentes lugares del mundo, así podemos oír hablar de "Service-Learning" en EEUU, "Servicio Social" en México, "Trabajo Comunal" en Costa Rica y otros (CLAYSS, 2002).

En nuestro contexto más inmediato también se recogen diferentes acepciones, dos ejemplos claros son: el centro promotor del A-S en Cataluña, que habla de "Aprendizaje Servicio" –ApS-, mientras que el centro promotor de esta propuesta en la Comunidad Autónoma del País Vasco –CAPV-, la Fundación Zerbikas (2008), habla de "Aprendizaje y Servicio Solidario" –AySS-.

En este informe utilizaremos la designación Aprendizaje-Servicio (A-S) porque creemos que refleja adecuadamente el equilibrio entre los dos elementos que componen el binomio.

Como decíamos antes, no sólo se trata de un tema de designación sino también de cómo la propia propuesta es definida, en este sentido varias son las definiciones con las que podemos encontrarnos (Francisco & Moliner, 2010). Furco (2005) habla de una publicación de más de 200 definiciones, sólo

en inglés. M. N. Tapia (2006) habla de definiciones que hacen un mayor énfasis en:

- el A-S como "proyecto", "experiencia", "práctica";
- el A-S como "metodología", "estrategia pedagógica";
- o incluso el A-S como una "Pedagogía".

Veamos algunas definiciones a continuación:

- **Bringle y Hatcher** presentan el A-S como:

*course-based, credit bearing educational experience in which students (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding on course content, a border appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility* (1995, p. 112).

- **Jacoby & Associates** indican que el A-S es: *"a form of experiential education in which students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities intentionally designed to promote student learning and development"* (1996, p. 5).

- Otra definición es la ofrecida por **Jeffrey Howard**: *"Academic service learning is a pedagogical model that intentionally integrates academic learning and relevant community service"* (1998, p. 22).

- **Furco** apunta lo siguiente:

*Service-Learning seeks to engage individuals in activities that combine both community service and academic learning. Because service-learning programs are typically rooted in formal courses (core academic, elective, or vocational), the service activities are*



*usually based on particular curricular concepts that are being taught (2002, p.25).*

- **Magda Fourie** habla de: *"programme-based, credit bearing learning experience in which students participate in an organized service activity that meets identified community needs"* (2003, p.32).
- **Cathryn Berger** apunta que el A-S puede ser definido como: *"a teaching method where guided or classroom learning is deepened through service to others in a process that provides structure time for reflection on the service experience and demonstration of the skills and knowledge acquired"* (2004, p.7).
- **Higher Education Quality Committee (HEQC)** - Sudáfrica - define el A-S como: *"Applied learning which is directed at specific community needs and is integrated into an academic programme and curriculum. It could be credit bearing and assessed, and may or may not take place in a work environment"* (2004, p.16).
- **M.N. Tapia:** *"el aprendizaje-servicio se define como una práctica de servicio solidario protagonizada por los estudiantes, destinada a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificada en forma integrada con el currículo, en función de mejorar la calidad de los aprendizajes"* (2005, p. 122).
- **Puig y Palos** manejan la siguiente definición:

*El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (2006, p.61).*

- **Canadian Alliance for Community Service-Learning (CACSL)** defiende que: "*Community Service-Learning (CSL) is an educational approach that integrates service in the community with intentional learning activities. Within effective CSL efforts, members of both educational institutions and community organizations work together toward outcomes that are mutually beneficial*" (Gemmel & Clayton, 2009, p.1).

- **American Association of Community Colleges (AACC)**, define el A-S como:

*the combination of classroom instruction with community service, focusing on critical, reflective thinking as well as personal and civic responsibility. Service learning programs involve students in activities that address local, community-identified needs while developing their academic skills and commitment to their community* (Jeandron & Robinson, 2010, p. 4).

- **Centro de Reflexión y Acción Social (CREAS) - Universidad Alberto Hurtado** - (2011, p.2):

*El Aprendizaje Servicio (A+S) es una metodología pedagógica basada en la experiencia solidaria, en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer una necesidad de una comunidad, integrando y aplicando conocimientos académicos. Este esfuerzo se enmarca dentro de una visión más amplia, que es la de fomentar una formación de profesionales que sean socialmente responsables, y que trabajen por la búsqueda de justicia social.*

- **Centro de Desarrollo Docente - Pontificia Universidad Católica (PUC) de Chile**, entiende el A-S como una: ***metodología pedagógica experiencial***, que se puede definir como la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos

*utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad.* (2012, p. 1).

- **El National Youth Leadership Council (NYLC)** presenta la siguiente definición: *"Service-learning is an approach to teaching and learning in which students use academic knowledge and skills to address genuine community needs"* (página Web del NYLC).

En la siguiente tabla podemos observar los rasgos principales de estas definiciones:

Tabla nº 1: Definiciones de A-S y rasgos principales:

AUTORIA	CONCEPCION DEL A-S	ELEMENTOS A DESTACAR
Bringle y Hatcher, 1995	Experiencia educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Base curricular</li> <li>- Necesidades de la comunidad</li> <li>- Actividad de servicio</li> <li>- Reflexión</li> <li>- Valores personales</li> <li>- Responsabilidad Social</li> </ul>
Jacoby & Associates, 1996	Aprendizaje experiencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación</li> <li>- Necesidades humanas y comunitarias</li> <li>- Aprendizaje y desarrollo en estudiantes</li> </ul>
Howard, 1998	Modelo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intencionalidad</li> <li>- Integración</li> <li>- Aprendizaje académico</li> <li>- Servicio comunitario relevante</li> </ul>
Furco, 2002	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinación</li> <li>- Servicio comunitario</li> <li>- Aprendizaje académico</li> <li>- Base curricular</li> <li>- Reflexión</li> </ul>
Fourie, 2003	Experiencia de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Base curricular</li> <li>- Participación</li> <li>- Actividad de servicio</li> <li>- Necesidades de la comunidad</li> </ul>
Berger, 2004	Método de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje</li> <li>- Servicio</li> <li>- Reflexión</li> <li>- Adquisición de conocimientos y habilidades</li> </ul>
HEQC, 2004	Aprendizaje aplicado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades comunitarias</li> <li>- Programa curricular</li> <li>- Reconocimiento de créditos</li> <li>- Evaluación</li> </ul>

		- Ambiente profesional
Tapia, 2005	Práctica	- Protagonismo de las/ los estudiantes - Necesidades comunitarias - Currículo integrado - Mejora de los aprendizajes
Puig y Palos, 2006	Propuesta educativa	- Aprendizaje - Servicio a la comunidad - Proyecto estructurado - Formación a través de la participación - Mejora del entorno
Canadian Alliance for Community Service – Learning, 2009	Enfoque educativo	- Servicio - Actividades de Aprendizaje - Intencionalidad - Trabajo conjunto - Beneficio recíproco
AACC, 2010	-	- Aprendizaje académico - Servicio comunitario - Pensamiento crítico-reflexivo - Responsabilidad personal y cívica - Necesidades comunitarias - Desarrollo de habilidades académicas - Compromiso con la comunidad
CREAS, 2011	Metodología pedagógica	- Experiencia solidaria - Trabajo conjunto - Satisfacción de necesidades - Integración curricular - Desarrollo responsabilidad - Justicia Social
CDDoc. Chile, 2012	Metodología pedagógica Experiencial	- Aprendizaje académico - Servicio a la comunidad - Integración - Atención a necesidades
NYLC	Enfoque de enseñanza-aprendizaje	- Aplicación - Conocimientos académicos - Afrontar necesidades comunitarias

Elaboración propia

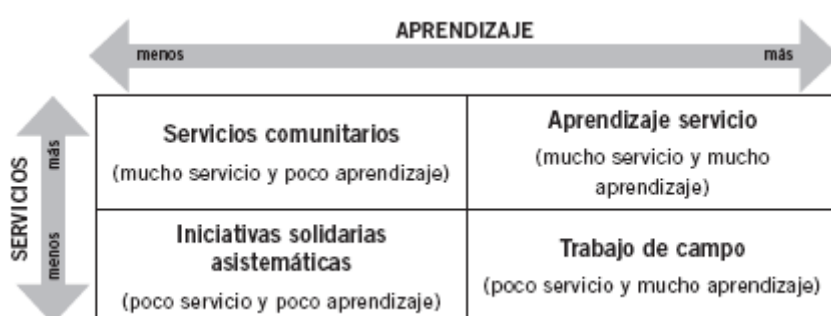
La definición en la que nos basamos en este estudio es la de Puig y Palos, la cual recordamos a continuación: *“El Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”* (2006, p. 61).

Las razones para que la tomemos como referencia son:

- Hace referencia a un concepto que puede ser más amplio que lo que es una metodología.
- Refleja también el carácter equitativo entre el Servicio que se ofrece y el Aprendizaje que puede y debe desarrollarse.
- Refleja el poder formativo para todas las partes implicadas.
- Es clara y concisa.

Prosiguiendo en la clarificación de qué es eso del Aprendizaje-Servicio, la Universidad de Stanford ha desarrollado una herramienta que viene a explicar de forma gráfica lo que hasta el momento hemos podido ver en las diferentes definiciones, veámoslo en la siguiente figura:

Figura nº 1: **LOS CUADRANTES DEL APRENDIZAJE-SERVICIO**



Tomado de Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007, p. 24)

Lo que viene a reflejar es que:

- Los trabajos de campo tienen un importante componente práctico pero no necesariamente van acompañados de un servicio concreto a la comunidad.
- Las iniciativas solidarias asistemáticas tienen mucho de solidaridad, de acercamiento e incluso servicio a la comunidad, pero no suponen una integración necesaria entre objetivos de Servicio y objetivos de Aprendizaje, además, como su propio nombre indica, se suelen dar de forma puntual en el tiempo.

- Servicio comunitario institucional, en este caso sí se daría un servicio a la comunidad, si habría una intencionalidad, una planificación en ese sentido, pero seguiría faltándonos la relación con los contenidos curriculares desde el punto de vista pedagógico.
- El cuarto cuadrante, el cual incluye las experiencias de A-S, sería el único que recogería la integración entre objetivos de Aprendizaje y de Servicio, en igualdad de condiciones además.

M.N. Tapia lo interpreta del siguiente modo: *"El eje vertical del gráfico refiere a la mayor o menor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla"* (2007, p. 17).

#### II.1.11. Orígenes del Aprendizaje-Servicio

No podemos decir que el Aprendizaje-Servicio sea una propuesta novedosa en un sentido estricto. Este fenómeno tiene en los Estados Unidos antecedentes (Puig y Palos, 2006; Tapia, 2006) que incluyen:

- los programas de extensión universitaria que emergen en las últimas décadas del siglo XIX;
- el pragmatismo filosófico de John Dewey de las primeras décadas del siglo XX, y los postulados de William James, que presenta el 'servicio social' como la alternativa moral al 'servicio militar';
- así como el movimiento que en los años 60 se dio en diferentes campus y comunidades a favor de los derechos civiles.

Cabe mencionar que el término Aprendizaje-Servicio (*service-learning*), apareció por primera vez en el trabajo de Sigmon y William Ramsey en el *Southern Regional Education Board* en 1967 (Giles & Eyler, 1994). En éste

se presenta el aprendizaje-servicio como la realización de tareas que atienden a necesidades humanas con la intención de crecimiento educativo.

Peter Titlebaum, Gabrielle Williamson, Corinne Daprano, Janine Baer y Jayne Brahler, de la Universidad de Dayton (2004) hacen una revisión de la historia que viene acompañando al Aprendizaje-Servicio, en ésta recogen hitos tan importantes como los que aparecen en la siguiente tabla (estos son sólo unos pocos de entre todos los que nombran):

Tabla nº 2: Algunos hitos en la Historia del A-S:

<b>1890-1910</b> pico en los programas de extensión universitaria
<b>1903</b> John Dewey y desarrollo de los fundamentos del Aprendizaje-Servicio
<b>1910</b> William James presenta la idea del servicio nacional no militar como "el equivalente moral de la guerra"
<b>1933-1942</b> Cuerpo de Conservación Civil creado por Franklin D. Roosevelt. Millones de jóvenes realizan servicios de 6-18 meses para restaurar y revitalizar la nación
<b>1944</b> El proyecto de ley GI Bill (oficialmente denominado " <i>Servicemen's Readjustment Act</i> ") vincula el servicio y la educación, ofreciendo a las y los estadounidenses oportunidades educativas a cambio de un servicio a su país
<b>1967</b> El término "Aprendizaje-Servicio" (Service-Learning), fue acuñado por los educadores Robert Sigmon y William Ramsey
<b>1970</b> Paulo Freire publica la <i>´Pedagogía del oprimido´</i>
<b>1979</b> "Tres Principios del Aprendizaje-Servicio", publicado en el Synergist
<b>1981</b> Se establece el Centro Nacional de Servicio-Aprendizaje pre-adolescentes
<b>1983</b> Se establece el National Youth Leadership Council
<b>1984</b> David Kolb publica <i>Aprendizaje Experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo</i>
<b>1985</b> Se crea el National Campus Compact
<b>1989-1990</b> El presidente George Bush crea la Oficina del Servicio Nacional de la Casa Blanca y la Fundación Points of Light para fomentar el voluntariado
<b>1992</b> Maryland es el primer estado en la nación en requerir que las y los estudiantes de secundaria tengan que participar en actividades de Aprendizaje-Servicio como condición para la graduación
<b>1994</b> Michigan Journal for Community Service-Learning se establece como la primera revista de aprendizaje-servicio
<b>1994-1999</b> California State University Monterey Bay

fundada como la primera universidad estatal que requiere el Aprendizaje-Servicio para la graduación

**2001** Se celebra la primera Conferencia Internacional sobre la Investigación en Aprendizaje-Servicio

Elaboración propia a partir de Titlebaum, Williamson, Daprano, Baer & Brahler (2004, p. 2-16).

Hemos de decir que esta historia se centra casi exclusivamente en el contexto norteamericano, veamos que ocurre si nos dirigimos a otros contextos:

- En América Latina un antecedente claro del A-S sería la creación del 'servicio social' en las universidades de México a principios del siglo XX (Tapia, 2006).
- Podríamos decir que en Europa el A-S tiene su origen en el ámbito anglosajón con lo que es conocido como 'Community education' (Luna, 2010), a día de hoy esta propuesta se desarrolla en diferentes niveles educativos y en diferentes países europeos: Holanda, Alemania, Suiza, España... (Luna, 2010; Tapia, 2006).

El desarrollo de esta propuesta también ha llegado al continente africano, donde destacamos la labor que se viene realizando en Sudáfrica (Perold, Patel, Carapinha & Mohamed, 2007); al continente asiático, donde resaltaríamos el desarrollo dado en países como Japón, India o Singapur (Xing & Hok Ka Ma, 2010); y al oceánico, donde destaca Australia (Furco, 2004; Luna, 2010).

### II.1.III. Bases pedagógicas del Aprendizaje-Servicio

Hablar de los orígenes del A-S nos lleva a hablar de sus bases pedagógicas y tales nos ratificarán en la idea de que el A-S no representa una novedad absoluta (Batlle y Bosch, 2009; Puig y Palos, 2006). Se trata de una propuesta que bebe de postulados que pedagogas y pedagogos de renombre hacían ya hace décadas, la novedad de la propuesta mayormente podría residir en la combinación entre el servicio a la comunidad y los procesos de aprendizaje.

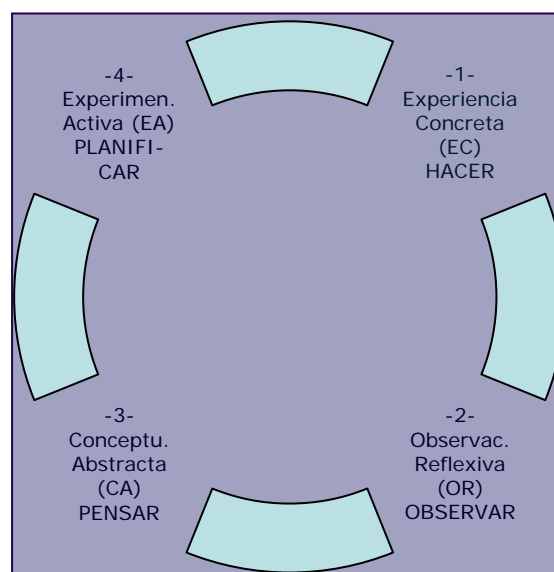


Hagamos un breve repaso por algunos de los modelos, postulados educativos que lo alimentan:

- El *Aprendizaje basado en la experiencia y la reflexión sobre el propio proceso de Aprendizaje*, ideas que se nutren de referentes como Dewey y Makarenko (Campo, 2008; Dewey, 1995; Dewey, 2004; Giles & Eyler, 1994; Kraft, 1985), la experiencia, el contacto con las necesidades sociales que existen en nuestra sociedad, en la realidad son fundamentales en una propuesta como A-S, pero tanto o más, la significación que se le va dando al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando aquellos aprendizajes que se están produciendo, siendo conscientes de las limitaciones encontradas, reflexionando acerca de la propia práctica, acerca del aporte que podemos estar haciendo en una comunidad concreta, acerca de lo que esta misma nos puede estar aportando ...

Otra figura esencial dentro de esta corriente es Kolb (1984), este hace la propuesta del ciclo del aprendizaje experiencial, en la misma se recogen los momentos que podemos observar en la siguiente figura:

Figura nº 2: Ciclo del Aprendizaje experiencial de Kolb



Adaptado de Kolb (1984, p. 21).

- El *modelo constructivista de la educación* al que tanto aportaron autores como Ausubel, Piaget y Vigotsky.

Ausubel (2002) hace referencia a la importancia de los aprendizajes contextualizados, aquellos que permiten el desarrollo de un *aprendizaje significativo*; Piaget, hace referencia a un *constructivismo psicológico*, a una construcción de la inteligencia que atraviesa diferentes etapas y donde la interacción con el medio va a ser esencial (2001); sin embargo, es en esa interacción con el medio, en la importancia de los factores sociales, que va a ser fundamental el aporte de Vigotsky (1978) y su *constructivismo social*, este modelo habla de la importancia de que los aprendizajes se desarrollen en interacción con las y los otros (Bustamante, 2007).

El A-S tiene evidentemente una base en este modelo, se trata de una propuesta que promueve una construcción conjunta de conocimiento, propuesta donde se fomentan actividades significativas, que promueven la participación de las y los estudiantes, y el desarrollo de su autonomía.

- *El aprendizaje dialógico*, es un elemento inherente a la práctica del A-S; alumnado, profesorado y SSCC entran en interacción y establecen un diálogo que les permite repensar lo que hacen, construir conocimiento conjunto..., como apunta Flecha (1997), este aprendizaje dialógico integra el desarrollo de competencias instrumentales que son necesarias para sobrevivir en esta sociedad y de algún modo, representa una nueva forma de comunicar en educación.

Referentes inequívocos de este aprendizaje son: Habermas (1987) con su *teoría de la acción comunicativa*; y Flecha (1997) en nuestro contexto más cercano, desde su aporte a la visibilización y fomento de proyectos como el de *Comunidades de Aprendizaje* (Giner i Gota, 2010), donde lo dialógico tiene un absoluto protagonismo.

- Las *Pedagogía crítica* y la crítica propia a la *educación bancaria*, ideas promovidas entre otros, por el pedagogo brasileño Paulo Freire, en relación a esta última señalaba que eliminaba, anulaba el poder creativo de las y los educandos (Freire, 2005), justo lo contrario a lo que se persigue desde propuestas como el A-S.

La pedagogía crítica y dentro de ella el Aprendizaje-Servicio buscan que el estudiantado se muestre crítico ante la realidad que se les presenta, que piense y comparta posibles respuestas a las problemáticas sociales existentes, que abandone el inmovilismo (Freire, 1997), que actúe sobre las mismas, pero no de una forma reproductora, sino buscando nuevos caminos, caminos liberadores y hacia la transformación social.

Tal y como hemos podido ver, la Pedagogía que subyace al Aprendizaje-Servicio orienta sus objetivos hacia: un mayor y mejor conocimiento de la problemática social por parte del alumnado; un desarrollo de competencias que le posibiliten interpretar y actuar sobre esa realidad; el desarrollo de cierto compromiso social; una crítica reflexiva sobre aquello que acontece a nuestro alrededor, sus porqués y el cómo transformarlo..., entre otros. Todo esto nos lleva a pensar que se trata de una propuesta que en la mayoría de sus elementos, sino en todos, se situaría dentro del paradigma educativo socio-crítico.

El *paradigma socio-crítico* supera los planteamientos puramente empíricos e interpretativos para avanzar hacia la crítica social, la reflexión, los procesos de construcción y reconstrucción de conocimiento, y la transformación social (Alvarado y García, 2008; Melero, 2012).

Alvarado y García señalan que los elementos más relevantes que el paradigma crítico aporta a la educación serían:

- (a) *la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa;*
- (b) *la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos*

*implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica (2008, pp. 190-191)*

Kemmis, en una entrevista que le hace Martín Rodríguez (1993), hace referencia al concepto de "comunidades críticas" apuntando lo siguiente:

*Creo que las características dominantes de las comunidades críticas es que están formadas por grupos de personas comprometidas en trabajar conjuntamente para cambiar sus situaciones, sus propias prácticas y su comprensión y que se han comprometido a hacerlo de manera que la diversidad de perspectivas, opiniones y valores se reconozca y se respete, pero que, no obstante, intenten luchar por conseguir una opinión y un método de trabajo compartidos por todos. Son grupos que se interesan por renovar sus prácticas sociales y las situaciones que se derivan de ellas (s.p.).*

Todo esto nos empuja a pensar en el Aprendizaje-Servicio como una propuesta que va mucho más allá de lo que sería una simple metodología, una simple forma de hacer en educación.

#### II.1.IV. La concreción del Aprendizaje-Servicio a través de proyectos y los requisitos de los mismos

Hasta el momento nos hemos detenido en el propio concepto de A-S, hemos tratado de destacar sus rasgos distintivos, en adelante nos centraremos en lo que es la forma habitual de plasmar esta propuesta, esto es, los proyectos de A-S.

Recordaremos que el Aprendizaje-Servicio, la intervención mediante el mismo, debía integrar objetivos de Aprendizaje y objetivos de Servicio, hablamos de procesos en los que, como en cualquier otro planteamiento de intervención, se han de tener en cuenta:

- La justificación, pertinencia de dicha intervención.
- Quiénes serán las y los participantes en la misma.
- Cuáles serán las tareas a desarrollar y compromisos que se adquieren por las distintas partes.
- Cuáles serán las propuestas de intervención (actividades concretas...).
- Metodología, recursos y tiempos que se emplearán.
- Y el sistema de evaluación que se propone (García y Ramírez, 2006; Pérez Serrano, 2006).

Expertas y expertos en A-S (López, 2011; Programa ARCE-Proyecto dos mares, 2013; Rubio, 2008) señalan que estas intervenciones deben cumplir una serie de requisitos, serían los siguientes:

- Que se de un *Aprendizaje* por parte de todos los agentes implicados.
- Que se de un *Servicio* a la comunidad, tanto en cuanto se pretende actuar sobre necesidades reales con el fin de mejorar determinadas situaciones.
- Que se de una *Participación activa* por parte de los distintos agentes que toman parte en la experiencia, subrayando el protagonismo del alumnado.
- Que la *Reflexión* sea un elemento transversal a lo largo del proceso, componente que, como veremos más adelante, conviene sistematizar, planificar, con estrategias específicas, objetivos muy claros.
- Y como veníamos diciendo, la existencia de un *Proyecto*, un proyecto que articule toda la planificación que está detrás de esta iniciativa, y que sea un claro exponente de la intencionalidad pedagógica que tiene la misma.

Entendemos que aquí también debe recogerse la '*Participación activa de los Socios Comunitarios*', aquellas personas y colectivos con quienes colaboramos. Si queremos ser coherentes con la idea de que esta es una propuesta del hacer, del construir CON, no PARA, esto debiera ser así.

II.I.V. Etapas en el diseño e implementación de un proyecto de Aprendizaje-Servicio

A la hora de afrontar el diseño e implementación de un proyecto de A-S es preciso que tengamos en cuenta las fases por las que éste ha de pasar, dependiendo de los autores, instituciones que consultemos, pueden agrupar esas fases de uno u otro modo, pero diremos que cuatro son los momentos principales por los que pasa, en la siguiente figura podemos observar cuáles serían:

Figura nº 3: Etapas en el diseño e implementación de un proyecto de A-S, y procesos transversales al desarrollo del mismo



Adaptación de la figura tomada de González, Montes, Nicoletti-Altmarí y Panaccio, 2012, p. 29.

- **Motivación:** podemos considerar la motivación como el primer impulso para emprender el proyecto, ese impulso, esa iniciativa, puede tener diferente proveniencia: puede estar en la propia institución (como conjunto), puede deberse a la necesidad o interés de la comunidad educativa por abrirse al entorno más próximo e interactuar con él, por el interés por ofrecer al alumnado del centro educativo la oportunidad de experimentar prácticas educativas más novedosas y conectadas con la realidad que les rodea...; pueda estar en el seno del equipo docente, en algunas y algunos profesores que buscan nuevas formas de "hacer

Pedagogía"...; puede provenir del alumnado que busca dotar de un mayor sentido a sus aprendizajes; o de la misma comunidad que nos rodea, la cual nos demanda dar respuesta a alguna problemática concreta (González, Montes, Nicoletti-Altamari y Panaccio, 2012).

- Diagnóstico: importantísimo momento en el que vamos a recoger información sobre qué problemáticas existen a nuestro alrededor – análisis de necesidades- (González, Montes, Nicoletti-Altamari y Panaccio, 2012; Programa ARCE-Proyecto dos mares, 2013; Puig, Martín y Batlle, 2008) y sobre cuáles podríamos actuar, cuáles serían susceptibles de ser integradas con el currículo que trabajamos en la institución educativa. Importante aquí será evaluar cuáles son las prioridades y la definición del problema sobre el cual se actuará.

Hay muchas maneras de hacer ese diagnóstico, podemos hacerlo mediante entrevistas formales y/o informales con agentes de la comunidad, revisión de la prensa local y/u otros documentos...; también podría ser el caso, como ya decíamos antes, de que, algún miembro o colectivo de la propia comunidad, tras un periodo de reflexión y/ o evaluación interna... se pusiera en contacto con nosotras y nosotros, Universidad, para solicitarnos ayuda, colaboración.

Independientemente de las técnicas que se utilicen para la recogida de información sí es necesario destacar tres elementos: 1- *la participación de los agentes comunitarios*: es preciso asegurar que su participación es activa y está presente a lo largo de todo el proceso (Montes, Nicoletti-Altamari y Panaccio, 2012), no se trata de un proyecto PARA, sino de un proyecto CON; 2- *necesidades sentidas*: esas necesidades sobre las que vamos a actuar deben ser sentidas y explicitadas por la propia comunidad, no olvidemos que se trata de un proyecto CON, en el que el máximo objetivo es mejorar la situación de esa comunidad; y 3- *proyecto compartido*: todos los agentes participantes deben estar de acuerdo en que dirigen sus esfuerzos hacia la consecución de los mismos objetivos.

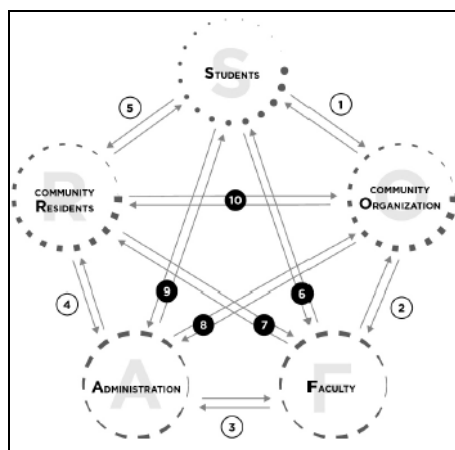
- Diseño y planificación: a la hora de diseñar este proyecto será necesario tener en cuenta las preguntas habituales que nos hacemos a la hora de diseñar cualquier tipo de proyecto (Pérez Serrano, 2006):
  - ¿QUE vamos a hacer?, lo cual apunta cuál es la *NATURALEZA* del proyecto.
  - ¿POR QUE lo vamos a hacer?, cuál es su *FUNDAMENTACION*.
  - ¿PARA QUE?, esto haría referencia a los *OBJETIVOS* que nos marcamos.
  - ¿A QUIEN se dirige?, en lo relativo a cuáles son las *PERSONAS*, el *COLECTIVO*, *BENEFICIARIO* de la colaboración entre institución educativa y Socios Comunitarios.
  - ¿COMO vamos a desarrollarlo?, este aspecto haría referencia a la *METODOLOGIA* de trabajo que seguiremos y las *ACTIVIDADES* concretas que se desarrollarán para intentar alcanzar los objetivos marcados.
  - ¿CUANDO?, *CALENDARIO* en el que se desarrollará.
  - ¿QUIENES?, personas *PROTAGONISTAS* de ese proyecto, señalaríamos aquí qué papel tendrán, qué se espera de ellas...
  - ¿CON QUE?, otro aspecto fundamental en cualquier proyecto es el de los *RECURSOS* con los que contamos para poder sacarlo adelante, aquí sería recomendable tener un mínimo estudio, una mínima valoración de la *VABILIDAD* del mismo.  
Debemos ser conscientes de los potenciales y limitaciones con los que podríamos encontrarnos, un estudio DAFO podría ayudar (Sena, Baliño y Martínez, 2012).
  - ¿CUANTO?, haciendo referencia a los *COSTES* que puede suponer el desarrollo del proyecto.
  - ¿CON QUIENES?, decíamos con anterioridad que el proyecto de A-S no es un proyecto PARA sino un proyecto CON por lo que aquí quedarían reflejados quienes serán nuestros compañeros de viaje, punto en el que es necesario atar lo referente al *PARTENARIADO*, aspecto que desarrollaremos algo más adelante  
Sin embargo, sí conviene destacar algunos elementos:



- en los proyectos de aprendizaje-servicio es conveniente *clarificar al máximo cuáles son los objetivos de Aprendizaje y cuáles son los objetivos de Servicio*, esto nos ayudará a revisar continuamente nuestra práctica y evitar riesgos que más adelante mencionaremos, entre ellos el de darse un desequilibrio entre ambos elementos, el de 'Aprendizaje' y el de 'Servicio'.
- Es más que recomendable *que todas las partes implicadas sean conscientes de cuáles son los compromisos adquiridos* y lo que éstos implican. La información y el tratamiento de las cuestiones que sea necesario tratar al respecto se puede hacer mediante alguna jornada de información y/ o formación; el proceso podría acompañarse de alguna guía que recoja los elementos básicos de un proyecto, anteriormente citados...
- *Partenariado*: éste hace referencia al establecimiento de alianzas con aquellas entidades privadas o públicas con las que vamos a colaborar en el proyecto.

Bringle & Clayton (2012) recogen al marco 'SOFAR', que hace referencia a los distintos agentes que pueden estar involucrados en un partenariado de A-S, en la siguiente figura podemos ver tanto estos agentes cómo las relaciones que pueden darse entre los mismos:

Figura nº 4: Agentes participantes y relaciones posibles en el partenariado del Aprendizaje-Servicio



Tomado de Bringle & Clayton, 2012, p. 108.

**S**tudent – estudiantado,  
Community **O**rganization – organizaciones comunitarias,  
**F**aculty – Profesorado,  
**A**dminsitration – la administración,  
Community **R**esidents – y redisentes de la comunidad.

En esto del partenariado, es preciso no dejar de lado la complejidad de este tipo de proyectos, de ahí que como dice Graell (2013):

*esencialmente se debe recordar al iniciar el proceso quién eres y dónde quieres ir; quién es el otro y dónde quiere llegar; buscar los puntos en común; unirse y confiar; y crear e innovar un proyecto que mejore y cambie la Comunidad (p. 284).*

Jacoby & associates (2003) por su parte, nos dice que el A-S debe desarrollarse en un marco de paternariado sólido, auténtico, y de beneficio y reconocimiento recíproco, pero que sin embargo, no existen fórmula mágicas que nos digan con quién y cómo hacerlo. Años de práctica profesional y diversos estudios sí avalan algunas **recomendaciones** (Bringle & Hatcher, 2002; Benigni, 2010) a la hora de establecer las relaciones de colaboración entre la institución educativa y la entidad con la que se colabora:

- Tener *una misión clara*: tener claras cuáles son nuestras metas y objetivos facilitará la interrelación con los Socios Comunitarios y el ajuste de expectativas.
- *Existencia de un programa, centro, oficina...*, que coordine los proyectos de A-S: es recomendable que exista alguna unidad que centralice los esfuerzos a la hora de formalizar las alianzas, hacer seguimiento de posibles problemáticas en las mismas...

- Contar con *personal capacitado*: esto es preciso para poder monitorizar los procesos abiertos en los distintos proyectos que como institución podemos tener en marcha.
- Que haya una *compatibilidad en valores, metas y objetivos*: si esta compatibilidad entre entidad educativa y Socio no existe el éxito del proyecto quedará comprometido corriendo el riesgo de no llegar a buen puerto.
- Que se de una *comunicación eficaz*: será de gran apoyo el mostrar interés y entendimiento por las dificultades y problemáticas que pasan cada una de las partes implicadas, en especial en el caso de la comunidad. Esta comunicación será continua y en una disposición de igual a igual.

Existen instituciones educativas como la Universidad de Stellenbosch (Sudáfrica), que entre sus documentos de política institucional recogen materiales que apoyan este tipo de recomendaciones en el asesoramiento con su profesorado, un ejemplo es su '*Guidelines on ethical aspects of community interaction*'<sup>1</sup>.

Hay una serie de elementos que van a ayudar a que la alianza entre las partes implicadas se mantenga y se enriquezca en el tiempo, algunos de ellos podrían ser: el *seguimiento sistemático* de la evolución de dicha alianza; la existencia de algún grupo, *comisión asesora*, donde haya una representación activa por parte de la comunidad; el *reconocimiento mutuo* como agentes formadores... (Bingle & Hatcher, 2002; Martín, Rubio, Batlle y Puig, 2010)

- **Ejecución**: una vez pasados la detección de necesidades sobre las que actuar en colaboración; la definición de objetivos de aprendizaje y de servicio; el diseño del proyecto en sí y la formalización de alianzas, llega el momento de ejecutar lo proyectado. Para poder llevar el proyecto

---

<sup>1</sup> <http://admin.sun.ac.za/ci/ci@su/C1%20Ethical%20Code.pdf>

adelante, será fundamental el establecimiento de un trabajo en red, un trabajo coordinado que permita hacer un contraste conjunto sobre los avances en el proyecto... (Programa ARCE–Proyecto dos mares, 2013; Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2001; Puig, Martín y Batlle, 2008).

A la finalización del proyecto, esto es, de esta etapa de ejecución se recomienda dar un cierre, a menudo denominado como ‘cierre y celebración’ (Puig, Martín y Batlle, 2008; Tapia, 2006); se trata de un momento en el que puede atenderse a diferentes fines: podemos hacer un acto más o menos público en el que hacer difusión del trabajo realizado; puede ser un momento en el que explicitar el reconocimiento del valor de las distintas partes implicadas...

Mencionábamos con anterioridad que existen varios procesos transversales al diseño e implementación de los proyectos a los que debemos atender si queremos que los mismos tengan un mayor índice de éxito:

- La reflexión: la reflexión dentro de los proyectos de A–S se entiende como un componente fundamental de los mismos, avanzar en la acción sin reflexión puede convertir nuestro quehacer en un “pasar de puntillas” por encima de la experiencia (Bustamante, 2006; Puig, Martín y Batlle, 2008); una reflexión por parte de todos los agentes implicados, que será de especial interés en el caso del alumnado, no debemos olvidar que un proyecto de A-S debe tener intencionalidad educativa, es por ello que será preciso reflexionar sobre aspectos como: qué aprendizajes estoy logrando, qué competencias estoy reforzando, cuáles son aquellos aspectos en los que muestro más debilidad, aportes que estoy haciendo al proyecto, a la comunidad...

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario – CLAYSS - (2010) apunta que:

*Los espacios de reflexión -si los pensamos como una capacidad que estudiantes y docentes pueden desarrollar en el proyecto- permiten conectar la teoría con la práctica, los contenidos de aprendizaje formales con el terreno, tomar distancia de las propias prácticas y repensarlas críticamente... (p. 25).*

Esta reflexión, si está bien planteada, bien sistematizada a lo largo de los procesos, podría cumplir con muchos de los principios del Aprendizaje dialógico, entre otros (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Ferrada y Flecha, 2008; Flecha, 1997; Francisco y Moliner, 2010):

- El de *diálogo igualitario*, donde todas y todos tenemos algo que aportar, indagaciones, experiencia propia, reflexiones..., y todas y todos tenemos algo que aprender.
- El de *transformación*, la reflexión sobre nuestra actuación en los proyectos de A-S nos sirve para repensar nuestras formas de hacer, para valorar qué prácticas reproducen planteamientos anteriores, planteamientos que no han funcionado – que promueven la dependencia de las gentes- y qué prácticas empoderan a esas mismas gentes, se orientan hacia la transformación.
- El de *creación de sentido* sobre aquello que hacemos dentro y fuera del aula, el ver que trabajamos sobre contenidos conectados con la realidad, con el día a día de ciudadanas y ciudadanos, esta dotación de sentido es fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Siendo conscientes de lo importante que es el componente reflexivo dentro de los proyectos de A-S, hay instituciones educativas y redes asesoras que se han tomado la molestia de recabar referencias, elaborar materiales en los que el profesorado puede basarse, algunos ejemplos son:

- **El Programa Nacional de Educación** -Argentina- presenta algunas estrategias de reflexión en las que se pretenden trabajar objetivos relacionados con: lo que ocurre en la comunidad, con las diferentes dimensiones de la práctica, esto es, ´el yo´ dentro de ella, ´la magnitud´ de la propia experiencia y el ´contexto amplio´ de la misma (González, Montes, Nicoletti-Altamari y Panaccio, 2012)
- **Campus Compact**, esta organización en su página Web tiene un apartado dedicado exclusivamente a este componente de la Reflexión. En el mismo se presenta amplia bibliografía que versa sobre el tema y hace especial hincapié en la ´estructuración´, la ´sistematización´ de esa reflexión<sup>2</sup>.
- **PUC de Chile**, el Centro de Desarrollo Docente de esta Universidad facilita mucho material de apoyo a la docencia, entre el mismo se encuentran las guías de orientación para docentes dentro del programa de Aprendizaje – Servicio.

En estas guías se recogen interesantísimos ejemplos de estrategias de reflexión y vuelve a subrayarse la importancia de una reflexión estructurada, ésta podría planificarse a través de los siguientes pasos: explicitar el objetivo general del proceso de reflexión, elegir una o varias estrategias de reflexión que nos permitan alcanzar ese objetivo, plantear una calendarización de sesiones, informar al alumnado de que estas sesiones tendrán lugar, y definir la forma en la que se evaluarán las mismas (Programa Aprendizaje Servicio UC, s.f.).

- El registro, sistematización y difusión del proyecto: en numerosas ocasiones ocurre que experiencias que han supuesto un ejemplo de buena práctica quedan en el olvido porque no ha existido una sistematización en la recogida de información. Los registros, la sistematización, no solo nos permiten disponer de datos para la evaluación y la mejora continua, sino que también facilitan una posible y

---

<sup>2</sup> <http://www.compact.org/disciplines/reflection/structuring/>

recomendable posterior comunicación, difusión (CLAYSS, 2013; González, Montes, Nicoletti-Altamari y Panaccio, 2012; Puig, Martín y Batlle, 2008).

Estas serían algunas recomendaciones para comunicar la labor realizada en proyectos de A-S:

- Dejar que los y las estudiantes cuenten sus propias vivencias.
  - Hacer una adecuada descripción visual de los proyectos (sencilla, comprensible por un amplio público...).
  - Describir qué es el aprendizaje-servicio en una frase corta.
  - Presentar la experiencia haciendo hincapié en la relevancia que ha tenido en los intereses y preocupaciones de la comunidad.
  - Presentar evidencias de que el Aprendizaje-Servicio funciona, en claves de objetivos de Aprendizaje y objetivos de Servicio (González, Montes, Nicoletti-Altamari y Panaccio, 2012).
- Y la evaluación: los procesos de evaluación unidos al desarrollo de proyectos de A-S presentan los tiempos habituales de evaluación que se dan en otro tipo de proyectos, esto es: evaluaciones iniciales, que nos permiten conocer cuál es el punto de partida en las necesidades de la comunidad, los conocimientos previos del alumnado...; evaluaciones intermedias en el desarrollo de los mismos, las cuales nos darán información que nos permitirá reformular planteamientos, atajar problemáticas sobrevenidas...; y evaluaciones finales o sumativas, una vez finalizado el proyecto nos dan información sobre el nivel en el que se han alcanzado los objetivos planteados, el impacto del proyecto.. (Cohen y Franco, 2006; Niremberg, Brawerman y Ruíz, 2003; Programa Aprendizaje Servicio UC, s.f.).

Conviene diferenciar distintos objetos de evaluación en relación al proyecto de A-S, así evaluaremos aspectos relacionados con: los objetivos de aprendizaje y el servicio fijados en el diseño inicial del proyecto; la satisfacción de los Socios Comunitarios; el trabajo en red

desarrollado y la pertinencia de seguir con las alianzas establecidas... (CLAYSS, 2013; Programa Aprendizaje Servicio UC, s.f.; Programa ARCE – Proyecto dos mares, 2013; Puig, Martín y Batlle, 2008; Tapia, 2004) para ello será fundamental la participación de todas las partes implicadas: alumnado, profesorado y Socios Comunitarios.

Dentro de la comunidad educativa existe una especial preocupación por la rigurosidad de los proyectos de A-S, por la calidad de los mismos. Roser Batlle<sup>3</sup> diferencia entre requisitos y criterios de calidad de un proyecto de A-S, según esta los requisitos serían los mínimos que un proyecto ha de cumplir para considerarse como tal, y los criterios de calidad, aquellos elementos clave para la mejora de ese proyecto.

A nivel internacional se recogen diferentes criterios para la evaluación de la calidad de los proyectos de A-S, dos ejemplos claros serían:

- Los 8 criterios aportados por el Consejo Nacional del Liderazgo Juvenil en los EEUU, el NYLC (2008):

1. Servicio significativo.
2. Vinculación con el currículo.
3. Reflexión.
4. Diversidad.
5. Voz de los jóvenes.
6. Alianzas.
7. Monitoreo de los avances.
8. Duración e intensidad.

- O los 15 criterios propuestos por Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007):

1. Estrecha vinculación entre aprendizaje y servicio.
2. Aprendizaje integral.
3. Pensamiento crítico.

---

<sup>3</sup> <http://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/dudas-frecuentes/>



4. Coherencia pedagógica y metodológica.
5. Justificación y aceptación social del servicio.
6. Adecuación, protección y seguridad.
7. Trabajo en red.
8. Reciprocidad y respeto a la dignidad.
9. Implicación de la administración pública.
10. Apoyo familiar.
11. Presencia de las dimensiones grupal e individual.
12. Educadores y líderes preparados y formados.
13. Difusión y comunicación.
14. Evaluación participativa y completa.
15. Sustentabilidad y continuidad.

Resulta curioso que entre estos últimos no se nombre la reflexión de forma explícita, teniendo en cuenta que es reconocida por no pocos autores como componente fundamental de la propuesta educativa.

De otro lado, nos parece interesante subrayar los criterios de 'Adecuación, protección y seguridad' por aquello de que estamos proponiendo al alumnado que traspase las paredes de la institución educativa, con lo que esto puede conllevar en aspectos de protección y seguridad; y el de 'Educadores y líderes preparados y formados', ya que creemos es consistente con la responsabilidad profesional.

Existen instituciones que han desarrollado sus propios instrumentos de medición de esa calidad, este es el caso de la PUC de Chile, que ha creado una 'Rúbrica de calidad para proyectos de Aprendizaje-Servicio' (Casas-Cordero, 2010).

#### II.I.VI. Reconocimiento de Beneficios, Riesgos y Críticas al Aprendizaje-Servicio

La comunidad educativa internacional está de acuerdo en afirmar que el A-S aporta indudables beneficios en aquellos contextos en los que se pone en

práctica. Estos además inciden en los diferentes agentes participantes en los proyectos y a diferentes escalas, así podemos hablar de beneficios:

- Para *las autoridades, la Administración pública*, supone una oportunidad para el desarrollo de nuevas políticas educativas y la implementación de reformas curriculares (Bender, Daniels, Lazarus, Naude & Sattar, 2006; Cecchi, 2006; Malacrida, 2012; Rubio, 2008), absolutamente necesarias en los tiempos que corren.
- Para *la propia institución educativa*, le ofrece la posibilidad de abrirse al entorno que le rodea (Carrica, 2013; Martínez–Odriá, 2007; Moore & Lan Lin, 2009; Rubio, 2008), de integrar a las comunidades cercanas sin abandonar su misión formativa cara al alumnado. Aspecto que concuerda perfectamente con todo el movimiento existente en la promoción de comunidades de Aprendizaje, ciudades educativas..., iniciativas que buscan promover la construcción conjunta de conocimiento, el compartir de saberes... entre diferentes agentes sociales (Aranguren y Antúnez, 2005; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006; Jausi, 2002; Trilla, 2006).
- Para *la comunidad*, en la medida en la que: puede resultar empoderada para hacer frente a las problemáticas que afronta en el día a día; se refuerza el trabajo en red, el trabajo de construcción educativa ciudadana, potenciándose la idea de sociedad, comunidad, como escenario pedagógico ... (Carrica, 2013; Martínez–Odriá, 2007; Rubio, 2008; Schmidt & Robby, 2002).

Dentro de este apartado resulta interesante acercarse a las opiniones de los SSCC. A continuación hacemos una breve presentación de un estudio que realizado por el Centro de Desarrollo Docente de la PUC de Chile, en relación a los SSCC con los que habían colaborado entre los años 2005 y 2008.

Partimos de que la PUC cree en el Aprendizaje-Servicio como una herramienta válida para el fortalecimiento del Capital social de las

organizaciones comunitarias (Fernández y Gaete, 2008); partiendo de este supuesto, se plantea revisar el trabajo realizado en A-S entre los años 2005 y 2008, pero poniendo el foco sobre los SSCC; así se marca dos objetivos principales:

*1. Realizar una caracterización de los Socios Comunitarios que han participado en el Programa A+S UC desde comienzos del programa hasta el segundo semestre del año 2008 construyendo una trayectoria de Socios Comunitarios.*

*2. Conocer las percepciones de los Socios Comunitarios sobre su participación en el Programa A+S UC identificando las necesidades sentidas que ellos poseen (p. 19).*

Hay que decir que ninguno de los SSCC que participan en el estudio había colaborado durante todos los semestres con la PUC, sin embargo, el estudio apunta conclusiones reveladoras que posibilitarán tomar decisiones de mejora futuras, las podemos ver en la siguiente tabla:

Tabla nº 3: Resultados obtenidos en el estudio del Centro de Desarrollo Docente sobre SSCC y perfil de los mismos

Dimensión	Debilidades	Fortalezas
1- Nivel de conocimiento respecto al programa A+S UC.	No existe una sola definición de lo que es aprendizaje servicio referido a la experiencia con la Universidad Católica por lo que no todos los socios saben con quien están trabajando.	La falta de conocimiento no necesariamente obstaculiza el trabajo ni tampoco pone en cuestión su calidad.
2- Nivel de conocimiento con respecto al trabajo específico realizado con docentes y alumnos.	Algunos socios no tienen claridad y conocimiento más profundo del proyecto realizado lo que implica un involucramiento menor con el trabajo.	La gran mayoría conoce el proyecto realizado lo cual ha permitido un real involucramiento de los socios comunitarios, los cuales asumen un nivel de participación más activo.
3- Nivel de participación en la definición del servicio/ actividades/ plazos.	Los socios que tuvieron nula participación en la definición del servicio no pudieron dar respuesta a necesidades sentidas de las organizaciones.	La gran mayoría sí pudo dar a conocer e incorporar sus necesidades sentidas en la definición del servicio lo que se tradujo en una práctica positiva para el socio comunitario.
4- Rol formador de los socios con los estudiantes.		La gran mayoría reconoce asumir un rol formador y le otorga importancia a dicha labor como organización para mejorar la calidad del servicio (Incrementar Capital Social del Socio).
5- Trabajo de tipo promocional o asistencial.	En muy pocos casos el trabajo fue considerado asistencial, debido a que el proyecto no incluía al socio como actor activo en el proceso.	La gran mayoría cree que el trabajo es de tipo promocional por lo que el servicio implica beneficios y proyección a largo plazo.
6- motivaciones para trabajar con A+S.		Las motivaciones son variadas pero en general se enfocan al crecimiento y desarrollo de la organización, por lo que el programa sería un aporte para ellos.
7- Relaciones y coordinación entre las partes implicadas.	El cómo se dió la inserción institucional dificultó en una primera etapa las relaciones entre los miembros de la sociedad A+S. La figura de los equipos A+S UC y de los ayudantes no aparece en forma reiterada en los relatos de los socios, y en ocasiones la ausencia ha sido argumento de la débil comunicación y coordinación del proceso.	La mayoría de los socios considera que a lo largo del proceso se establece buena relación y coordinación por la comunicación que se estableció gracias a las buenas actitudes de docentes y estudiantes.
8- Aspectos que inciden en el nivel de satisfacción.	Existieron casos puntuales en los que los socios académicos no entregan un producto final, lo que dió como resultado la no satisfacción de los socios y el cierre de posibilidades de trabajar nuevamente con A+S UC. Las posibilidades de uso del producto final también incidieron en el nivel de satisfacción de los socios comunitarios.	La mayoría está satisfecha con el trabajo realizado gracias a la buena comunicación, el cumplimiento de compromisos asumidos y la entrega de un producto que beneficia a la organización a largo plazo. En general se tienen proyecciones con el programa.

Adaptado de Fernández y Gaete, 2008, pp. 99-100.

Hemos de decir que este tipo de estudios son de gran valor a la hora de medir la satisfacción de nuestros SSCC en los proyectos de A-S, así como el impacto social que pueden tener los mismos.

- Para *las y los docentes*, varias investigaciones y revisiones sobre experiencias de Aprendizaje-Servicio que se han desarrollado a nivel internacional destacan, entre otros, beneficios relacionados con: la mejoría de la enseñanza; la contribución en la responsabilidad social para con la comunidad; el desarrollo de oportunidades de investigación; y el aumento de la satisfacción profesional derivada de la calidad de los aprendizajes adquiridos por las y los estudiantes (Carrica, 2013; Eyler, Giles, Stenson, & Gray, 2001; Martín, Rubio, Batlle y Puig, 2010; Willis, 2002).

Antes hablábamos de un estudio en relación a la satisfacción de los SSCC en relación a su participación en los proyectos de A-S, en este punto haremos referencia a una interesante investigación en relación a los Factores que pueden incidir en la continuidad de las y los docentes en esos proyectos de A-S.

Este estudio tiene lugar en 2010 y viene a recoger información sobre el perfil de las y los docentes que han incorporado el A-S en la PUC entre el 2005 y 2010. El estudio a través de la aplicación de unos cuestionarios y la realización de varias entrevistas en profundidad, pretende definir cuál es el perfil de esos y esas docentes y determinar qué factores pueden ser clave en la continuidad de la aplicación de esta propuesta.

Entre las conclusiones más relevantes del estudio encontramos que:

- La tendencia de participación en los proyectos de A-S de este profesorado indicaba que el primer año de aplicación de la metodología muchos y muchas de ellas abandonaban, sin embargo, a medida que las y los docentes seguían utilizando la metodología se daba una

fidelización con la misma, es decir, en proporción cada vez abandonaban menos.

- El sexo y la edad fueron factores personales determinantes en la continuidad en el programa A-S de la PUC: el estudio reveló que las mujeres abandonaban menos, y que el profesorado más joven era quien hacía perdurar más su práctica a lo largo del tiempo (Cisternas, 2010).

En relación a la participación de las y los docentes en los proyectos de A – S, la continuidad en los mismos, tenemos otros aportes de autores que indican factores de incidencia más relacionada con el reconocimiento al trabajo realizado (Bringle & Hatcher, 1996; Ward & Wolf-Wendel, 2000), o con el propio desarrollo institucional de la metodología dentro de la institución educativa (Holland, 1999).

- Y para *el propio alumnado*. Si hay un campo que hasta el momento ha llamado poderosamente la atención de las y los investigadores en Aprendizaje–Servicio, es el de los beneficios que éste puede aportar al alumnado que participa en este tipo de proyectos (Furco, 2004). A continuación intentaremos recoger de forma ordenada algunos de los hallazgos realizados al respecto:

- Desarrollo cognitivo y académico: varios estudios apuntan un alto impacto en:
  - Los niveles de comprensión de estas y estos alumnos (Eyler & Giles, 1999; Prentice & Robinson, 2010).
  - La capacidad de análisis de estos (Batchelder & Root, 1994; Eyler & Giles, 1999).
  - El desarrollo del pensamiento crítico (Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee, 2000; Eyler & Giles, 1999; Hatcher, Bringle & Muthiah, 2004; Prentice & Robinson, 2010; Rubio, 2009).

- Un mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias (Hernández, Larrauri y Mendia, 2009; Markus, Howard & King, 1993; Melchior, 1999; Wurr, 2002).

En relación al A-S como una forma de aprendizaje experiencial (Francisco y Moliner, 2010; Gil Gómez, 2012; Melchior & Neil, 2002) cabría destacar la inequívoca relación entre el A-S y la representación conocida como la *pirámide del aprendizaje*, veámosla en la siguiente figura:

Figura nº 5: Pirámide del Aprendizaje

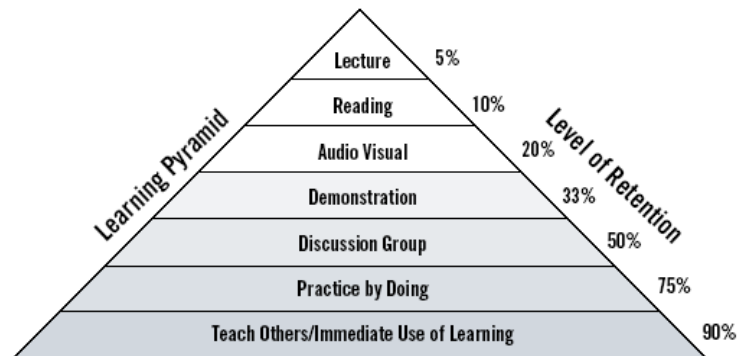


Figura tomada de NTL Institute for Applied Behavioral Science, 2012, p. 4.

Los porcentajes que aparecen a la derecha hacen referencia a porcentajes de retención pasadas 24 horas desde la participación en la actividad propuesta, en la figura podemos observar cuáles serían las maneras más efectivas de aprender, y esto hace que el A-S se revele como una potentísima herramienta al servicio del aprendizaje.

- Una mayor tasa de retención en los estudios (Bringle, Hatcher & Muthiah, 2010; Gallini & Moely, 2003; Simonete, 2008).

García-Rodicio y Silió (2012) hacen un interesante aporte en relación a la conexión entre el A-S y los procesos de aprendizaje fríos y cálidos:

... los procesos fríos, que son los involucrados en la adquisición de conocimiento en determinado dominio. Por otro lado, están los procesos cálidos, que son los que proporcionan la energía necesaria para la tarea de adquirir conocimiento. Los primeros necesitan a los segundos (cómo afrontar el aprendizaje si no tengo impulso para iniciar y sostener tal empresa) pero los segundos no existen sin los primeros (cómo implicarse en una tarea que no existe) (pp. 3-4).

Estos autores hacen una revisión de la literatura sobre A-S y señalan una serie de procesos de aprendizaje que serían inherentes a los mismos, estos pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla nº 4: Aspectos que atiende el A-S y procesos de aprendizaje que promueve

Componentes del APS		Qué proceso de aprendizaje promueve
Se resuelven demandas complejas de una comunidad	Exige resolver problemas	Procesamiento estratégico para alcanzar aprendizaje significativo
	Incluye tareas prácticas	Procesos asociativos y observacionales para desarrollar procedimientos
	Proporciona éxitos parciales, además de finales	Volición, reevaluación positiva de viabilidad
Se atienden necesidades genuinas de una comunidad	Permite atender demandas reales	Motivación, estar interesado
	Supone un beneficio para una comunidad	
	Sitúa al aprendiz como experto	Motivación, orientado a la maestría
	Asigna tareas complejas con expectativas de éxito	Motivación, percepción de competencia y autoeficacia

Adaptada de García-Rodicio y Silió, 2012, p. 4.

Según esta interpretación, podría decirse que el A-S contribuye a los procesos fríos desde la observación, el procesamiento estratégico...; y a los procesos cálidos, desde: la motivación, la percepción de competencia y autoeficacia, entre otros.



- Desarrollo vocacional y profesional, reflejado en:
  - Una mayor capacidad de autogestión (Furco, 2003; Manring, 2012).
  - una ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales (Lucas, 2007; Martínez, 2010); dándose una mejora de las competencias profesionales; una mayor comprensión de la ética del trabajo y una mejor preparación para el mundo del trabajo (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011; Rubio, 2009).
  
- Desarrollo personal en relación a:
  - Un mayor conocimiento de sí mismo (Eyler & Giles, 1999; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).
  - El fortalecimiento de la autoestima (Furco, 2003; Rubio, 2009; Simonet, 2008).
  - El refuerzo de una salud social y emocional (Eyler & Giles, 1999; Fredericks, 2003).
  - Un mayor empoderamiento y eficacia personal (Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee, 2000; Beisser & Shulman, 2005; Groves, 2006; Rubio, 2009).
  - Una mayor resiliencia (Eyler & Giles, 1994; Rubio, 2009; Simonete, 2008).
  
- Desarrollo social reflejado en:
  - Una rotura con prejuicios, ideas preconcebidas (Boyle-Baise, 2002; Einfeld & Collins, 2008).
  - Una mayor habilidad para trabajar en equipo (Roehlkepartain, 2007; Rubio, 2009).
  - Un refuerzo del compañerismo entre el alumnado (Gil, 2012; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

- Desarrollo cívico, en relación a la participación de las y los alumnos en la comunidad y el compromiso con la misma, estos presentan:
  - Destacados resultados en el aprendizaje cívico (Puig, 2009; Rubio, 2009; Williams & Gilchrist, 2004).
  - Una mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales (Buch & Harden, 2011; Einfeld & Collins, 2008; Furco, 2007).
  - Una potenciación del sentido de pertenencia a la comunidad (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Rubio, 2009).
  - Una mayor vocación de servicio a la comunidad (Eyler & Giles, 1999; Rubio, 2009; Vogelgesang & Astin, 2000).
  
- Y un desarrollo ético y moral que viene dado por:
  - El desarrollo de la dimensión ética del Aprendizaje (Palos, 2009).
  - Una mayor habilidad para tomar decisiones sobre cuestiones morales (Gil, Chiva y Martí, 2013; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).
  - El desarrollo de valores y conductas prosociales (Mpofu, 2007; Simonet, 2008; Roche, 2007; De Beni, 2007; Arratia, 2008; Martínez, 2010).

Dado el contexto económico y sociocultural en el que vivimos, creemos que merece la pena detenerse en este concepto de la prosocialidad.

Creemos que la educación, la inversión en la misma, en una formación en valores, más orientada al ´saber SER`, es fundamental para que podamos afrontar una convivencia más solidaria y justa en este mundo que compartimos. Esto nos lleva a hablar del trabajo sobre prosocialidad, y de la contribución que el A-S puede hacer en el mismo.

Antes que nada, comenzaremos definiendo que se entiende por conducta prosocial. González Portal por ejemplo, señala que "*Se entiende por conducta prosocial toda conducta social positiva con/sin motivación altruista*" (1992, p. 36), esto sería con o sin la motivación de apoyo, ayuda, solidaridad para con la persona o conjunto de personas con las que interactuamos.

Una definición más extensa nos la dan Robert Roche y Neus Sol, ellos hablan de comportamientos prosociales como:

*Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos imitados* (1998, p. 13).

Definición de la que se podrían destacar elementos tan interesantes como la capacidad de generar reciprocidad y la idea de salvaguardar la identidad, la idiosincrasia de cada uno de los individuos o grupos inmersos en una determinada experiencia

Roche (2008), dentro del trabajo en prosocialidad hace referencia a una propuesta que atendería a diversas categorías de acciones prosociales, serían las siguientes:

- o Ayuda física: se refiere a aquella conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas cara a la consecución de un determinado objetivo, siempre y cuando exista aprobación por parte de éstas.
- o Servicio físico: definida como conducta de apoyo a una persona o colectivo donde se elimina la necesidad de que ésta/

éstos intervengan directamente en el cumplimiento de una tarea o cometido.

- o Dar: supone entregar objetos, posesiones a otras personas con la consecuente pérdida de los mismos.
- o Ayuda verbal: es aquella actitud en la que se comunican, comparten... ideas que son útiles para otra persona o colectivo en la consecución de una meta.
- o Consuelo verbal: se da cuando verbalmente se expresan ideas, sentimientos... que se orientan a reducir el nivel de tristeza en otras personas que se sienten deprimidas, están pasando por una situación crítica ...
- o Confirmación y valoración positiva del otro: hace referencia a aquellas conductas en las que explicitamos el valor de otras personas o incidimos en su autoestima mediante elogios, palabras de simpatía ...
- o Escucha profunda: que haría referencia a lo que comúnmente entendemos por escucha activa.
- o Empatía: Conductas verbales que expresan comprensión en relación a las ideas, sentimientos... expresados por el interlocutor o la interlocutora.
- o Solidaridad: hablaríamos de conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir, apoyar las situaciones especialmente críticas que otra persona o colectivo sufre.

- o Presencia positiva y unidad: presencia física que denota actitud de proximidad hacia la otra persona o colectivo y que contribuye a un clima psicológico de bienestar, de unidad ...

La prosocialidad pues, se nos revela como una herramienta que en sí misma nos posibilita el desarrollo y la potenciación de actitudes y conductas socialmente positivas, que a su vez pueden generar otros contextos de convivencia y aprendizaje. Como veíamos con anterioridad, diversas investigaciones y estudios realizados demuestran una relación directa entre el A-S y el desarrollo de actitudes y conductas prosociales, aspecto que subrayamos por su efecto en la misma persona y en las posibilidades que ésta nos brinda para transformar todo lo que nos rodea.

Hasta el momento nos hemos centrado en revisar lo que diversos referentes sobre A-S a nivel internacional entienden como beneficios o bondades de esta propuesta, parece justo hablar también de algunas críticas que se le vienen haciendo y posibles riesgos que la implementación del A-S conlleva, estos serían algunos ejemplos:

- el riesgo de que *no se de un verdadero aprendizaje*: no debemos olvidar que el A-S siempre ha de tener una intencionalidad educativa, por lo tanto, a lo largo y finalización de los proyectos debe haber evidencias de que por parte del alumnado se han adquirido las competencias que se esperaban (Tapia, 2006).
- el riesgo de que sí exista un aprendizaje en el estudiantado pero *que lo que se está haciendo no sirva para la comunidad*: si antes decíamos que no se debía olvidar la intencionalidad educativa en estos proyectos, otro tanto ocurre con el servicio que se ha de ofrecer a la comunidad, con el compromiso de que sea una acción que realmente está encaminada a mejorar una situación problemática en la misma. En ocasiones se

plantean proyectos que no respetan del todo esto, o que si lo hacen pero donde la comunidad no tiene "voz ni voto" (Batlle, 2009; Tapia, 2006).

- el riesgo de que se tome al *alumnado como mano de obra barata*: este es un riesgo que se puede correr si en las alianzas con nuestros Socios Comunitarios no esclarecemos qué es A-S, cuáles son nuestras pretensiones mediante su puesta en práctica... (Tapia, 2006).

Es preciso que los SSCC compartan nuestra concepción de A-S para evitar prácticas que se alejan de nuestras pretensiones.

- *los riesgos de seguridad que puede correr el alumnado* ante determinadas prácticas: el A-S por definición reúne dos componentes que pueden suponer ciertos riesgos para el alumnado que participa en este tipo de programas, de un lado, el A-S nos pone en contacto con la realidad, con sus problemáticas, y para ello es preciso que atravesemos los muros de las escuelas, universidades... ; de otro, su necesario componente social, componente que en diversas ocasiones nos expone a situaciones complejas, ante colectivos que viven en condiciones especialmente duras...; todas estas cuestiones, entre otras, pueden acarrear riesgos a nuestro alumnado que es conveniente tener en cuenta; sin embargo, no debiéramos sobredimensionar esta cuestión ya que en etapas como la escolar, las estadísticas nos informan de no pocos accidentes dentro del centro educativo (Tapia, 2006).
- la crítica de que *el A-S solo sirve para un tipo de estudiante o institución*: es verdad que podemos encontrarnos con estudiantes que ofrecen resistencias frente a la oportunidad de tomar parte en un proyecto de A-S (Barton & Hughes, 2007; Jones, Gilbride-Brown & Casiorski, 2005), será nuestra responsabilidad como docentes, indagar en las razones de esas resistencias y favorecer "caminos" que integren, si es posible, a este sector del alumnado.

Sin embargo, a la crítica de que el A-S es una metodología sólo válida para algunas disciplinas y/o para algunas etapas educativas, podemos decir que varios son los ejemplos que desmienten tal afirmación (Tapia, 2006; Tapia, González y Elicegui, 2005; Zerbikas, 2013):

- la crítica de que *aplicar el A-S en las aulas supone una mayor carga de trabajo para las y los docentes*: nadie duda que el A-S es una metodología compleja y que su aplicación supone gran empeño y dedicación, pero, como apunta Tapia (2006):

*...es cierto que cualquier docente responsable, que lee, investiga, ensaya materiales y metodologías novedosos y planifica cuidadosamente cada una de sus clases, trabaja "más" que quienes dictan monótonamente el mismo tipo de clase hasta jubilarse (...) Un educador creativo, que aporta innovaciones al aula y a la vida de una institución-ya sea con proyectos de aprendizaje servicio o con otras iniciativas- siempre invertirá en su vida profesional más esfuerzo que un docente rutinario (pp. 111-112).*

¿Qué tiene de malo?

- y los riesgos del: *Mesianismo*, pensando que el A-S puede ser una oportunidad, una herramienta para cambiar el mundo, ante ello sería prudente recordar cuáles son nuestros objetivos y trabajar un constante ajuste de expectativas; la *Imprudencia*, cuando proyectamos expectativas que no se ajustan a la realidad, planteamos proyectos a los que no vamos a poder dar respuesta...; la *Frivolidad*, cuando, por ejemplo, adquirimos determinados compromisos y dejamos "colgada" a la entidad con la que estamos colaborando y/ o no planteamos soluciones, no tenemos "plan B" para hacer frente a posibles complicaciones en los proyectos; o el *Asistencialismo*, entendiendo el A-S como una práctica caritativa, aspecto que chocaría con el reconocimiento al "otro" (Batlle, 2009).

En este apartado es interesante reflejar que algunas instituciones educativas como California State University -CSU- (2011) o Stellenbosch University (2009), han creado materiales de apoyo al profesorado para gestionar los posibles riesgos que acompañen la práctica de esta propuesta.

A continuación damos paso al capítulo de la tesis dedicado al Aprendizaje-Servicio y su papel dentro de la Educación Superior.



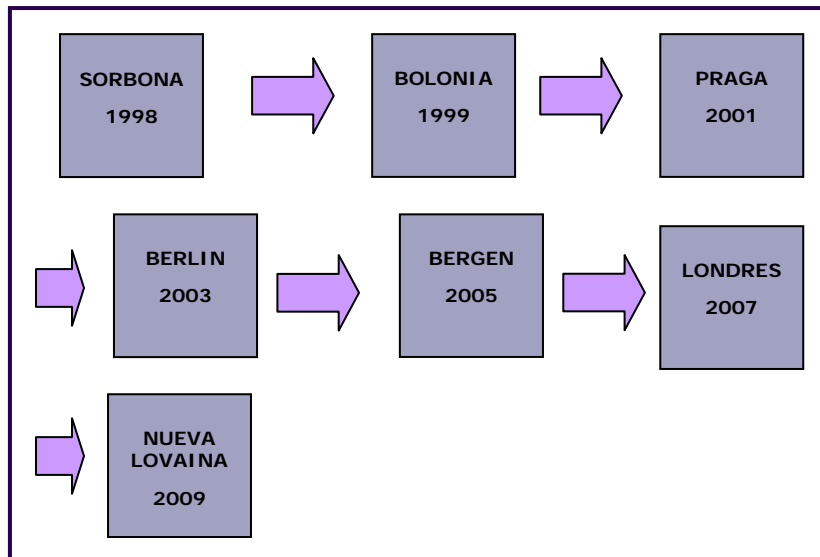
## II.II.: APRENDIZAJE-SERVICIO y EDUCACIÓN SUPERIOR

Hasta el momento nos hemos acercado al concepto, puesta en práctica, valoraciones, etc. sobre la propuesta de A-S de una forma global, este es momento de ir profundizando en el espacio relacionado con la Educación Superior.

### II.II.I. Espacio Europeo de Educación Superior y Aprendizaje-Servicio

Por todas y todos es conocido el llamado proceso de Bolonia y el significado que ha tenido y está teniendo en los últimos años para todos aquellos agentes que trabajamos en torno al mundo universitario en el ámbito europeo. En la siguiente figura podemos observar las fases a través de las cuales ha ido evolucionando este proceso:

Figura nº 6: Proceso de Bolonia



Elaboración propia, fundamentada en información recuperada de:  
<http://www.eees.es/es/documentacion>

El 25 de Mayo de 1998 tiene lugar la *Declaración de la Sorbona*: en ella se muestra el compromiso de países como Francia, Reino Unido, Italia y Alemania, para la promoción de un marco común de referencia en el EEES, un espacio dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la

movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo (Allégre, Blackstone, Berlinger y Ruetters, 1998), esta declaración sentará las bases para el conocido proceso de Bolonia.

El 19 de Junio de 1999 se emite la *Declaración de Bolonia*, momento al que se denomina como inicio del *proceso Bolonia*. Esta Declaración, de carácter político, recoge 6 objetivos que marcarán el proceso a seguir a partir de este momento:

- *Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio entre otras medidas, del suplemento europeo al título (...).*
- *Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. Para acceder al segundo ciclo será preciso haber completado el primer ciclo de estudios, con una duración mínima de tres años (...).*
- *Puesta a punto de un sistema de créditos como puede ser el sistema ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes (...).*
- *Promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación (...).*
- *Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.*
- *Promoción de la necesaria dimensión europea de la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la*

*cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.* (Einem et al., 1999, p. 2-3).

La *Declaración de Bolonia* se marca el 2010 como plazo para el desarrollo y culminación del proceso iniciado. En Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007 y Nueva Lovaina 2009, se reúnen los máximos responsables de la Educación Superior de diferentes países europeos para valorar los avances dados sobre los objetivos marcados en el EEES.

El reto formulado en Bolonia hace que se desarrollen iniciativas como:

- El *proyecto Tuning* (año 2000); se lanza con la participación de más de 100 expertos europeos en Educación Superior, el proyecto en general tiene:

*(...) un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente* (González y Wagenaar, 2003, p.24).

En concreto, busca determinar cuál es el marco de referencia en competencias genéricas y específicas dentro de las diferentes disciplinas en el primero y segundo ciclo, esto es, se preocupa por establecer criterios comunes en los "adentros" de ese EEES. El *proyecto Tuning* habla de competencias y resultados de aprendizaje en los diferentes niveles que mencionábamos anteriormente, refleja estos resultados de aprendizaje como:

*(...) competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje* (González y Wagenaar, 2003, p.26).

En este sentido podemos destacar la idea de centrar la educación en los aprendizajes y no tanto en la enseñanza, esto supone un reconocimiento de un nuevo paradigma, un paradigma en el que el alumnado debe tomar un mayor protagonismo en los procesos de enseñanza–aprendizaje.

El proyecto Tuning trabaja con estudiantes, empresariado y personal universitario para intentar derivar cuáles pueden ser las competencias fundamentales a desarrollar en el alumnado dentro de la Educación Superior europea. En la siguiente tabla podemos ver la clasificación propuesta:

Tabla nº 5: COMPETENCIAS GENÉRICAS TUNING

COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR PROPUESTAS EN EL ESTUDIO TUNING	
<b>INSTRUMENTALES</b>	1. Capacidad de análisis y síntesis.
	2. Capacidad de organización y planificación.
	3. Conocimiento general básico.
	4. Profundización en el conocimiento básico de la profesión.
	5. Comunicación oral y escrita en el idioma propio.
	6. Conocimiento de una o más lenguas extranjeras.
	7. Habilidades básicas informáticas.
	8. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
	9. Habilidades de gestión de la información.
	10. Resolución de problemas.
	11. Toma de decisiones.
<b>INTERPERSONALES</b>	12. Trabajo en equipo.
	13. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.
	14. Capacidad para trabajar en un contexto internacional.
	15. Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos.
	16. Habilidades en las relaciones interpersonales.
	17. Razonamiento crítico.
	18. Compromiso ético.
	19. Capacidad de crítica y auto-crítica.
	20. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
<b>SISTÉMICAS</b>	21. Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica
	22. Capacidad de aprendizaje, de adquirir experiencia.
	23. Aprendizaje autónomo.
	24. Adaptación a nuevas situaciones.
	25. Liderazgo.
	26. Conocimiento de otras culturas y costumbres.
	27. Iniciativa y espíritu emprendedor.
	28. Motivación por la calidad.
	29. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
	30. Habilidades de investigación.
	31. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
	32. Diseño y gestión de proyectos.

Elaboración propia, fundamentada en información recuperada de González y Wagenaar, 2003, pp. 83 y 84.

Las competencias instrumentales hacen referencia a: habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.

Las competencias interpersonales son relativas a: la capacidad de expresar sentimientos propios, habilidades de crítica y autocrítica, entre otras.

Y las competencias sistémicas se centran en: capacidades más relacionadas con el afrontar situaciones de forma integral, requieren el desarrollo previo de competencias instrumentales e interpersonales. González y Wagenaar señalan que:

*Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas (2003, p. 80).*

Todas las competencias señaladas son compatibles con la práctica del A-S, aunque debiéramos destacar la incidencia del mismo sobre algunas de ellas, desarrollaremos esta idea con mayor profundidad más adelante.

- El establecimiento de los *descriptores de Dublín* (año 2004); se trata de una aportación hecha por el grupo de trabajo denominado *Joint Quality Initiative*, el JQI está integrado por representantes de diferentes instituciones de relevante influencia en la Educación Superior europea, ocho son los países representados: Bélgica, Dinamarca, Francia, Irlanda, Holanda, España, Noruega y Reino Unido.

Este grupo habla de resultados de aprendizaje en tres niveles: grado, máster y doctorado, y se refiere a los dominios, competencias siguientes: Conocimiento y Comprensión, Aplicación del conocimiento y la

comprensión, Realización de juicios, Comunicación, y Aprendizaje de destrezas (JQI, 2004).

Los descriptores de Dublín enuncian genéricamente las expectativas respecto a los logros y habilidades relacionados con las cualificaciones que representan el fin de cada ciclo según el plan Bolonia, por ejemplo:

	<b><i>Making judgements:</i></b>
<i>1 (Bachelor)</i>	<i>[involves] gathering and interpreting relevant data ..</i>
<i>2 (Master)</i>	<i>[demonstrates] the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete data ..</i>
<i>3 (Doctorate)</i>	<i>[requires being] capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas..</i>

(JQI, 2004, p. 4).

El trabajo del JQI y del *proyecto Tuning* se considera complementario, ambos se han tenido en cuenta a la hora de adaptar los planes de estudio de las universidades europeas al nuevo marco de Educación Superior establecido.

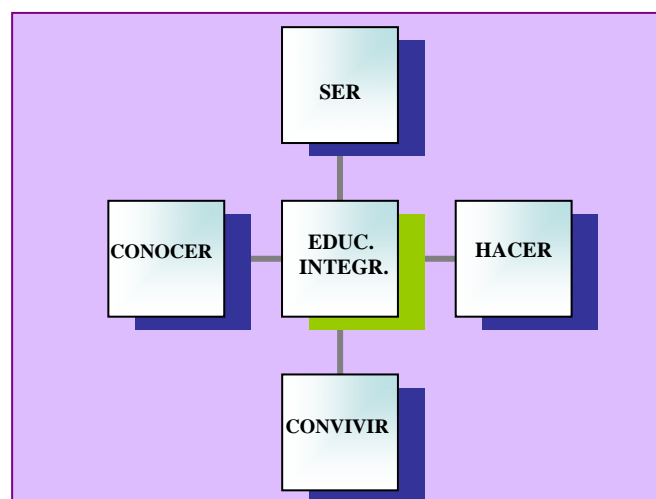
Venimos hablando de un nuevo enfoque en la Educación Superior europea, lo hacemos además centrándonos en lo que el plan Bolonia ha marcado, pero no debemos olvidar que previo a este plan existe un claro precedente en la nueva forma de entender la formación de futuras y futuros profesionales, en la forma de entender la educación de las y los ciudadanos europeos, hablamos del *informe Delors*, éste reconoce la necesidad de plantear una educación integral, una educación que alimente los siguientes pilares:

- El *aprender a ser*: en términos de un desarrollo autónomo, un desarrollo que partiendo del potencial que toda persona tiene, nos permita elegir en libertad hacia dónde ir.
- El *aprender a convivir*: como competencia para conocernos mejor, para conocer mejor a las y los demás y valorar cómo respetando las diferencias, podemos convivir con el resto de personas que nos rodean.

- El *aprender a conocer*: un aprender que nos lleve a descubrir nuevas formas de acercarnos a la realidad y a la motivación por un descubrimiento continuo.
- Y el *aprender a hacer*: como competencia para hacer frente a diferentes situaciones complejas, donde entraría la capacidad de trabajo en equipo, la resolución de conflictos, metodologías de intervención en diferentes ámbitos, etc. (Delors, 1996).

Estos cuatro pilares pueden observarse en la siguiente figura:

Figura nº 7: Los 4 pilares de la Educación



Elaboración propia, fundamentada en información recuperada de  
Delors, 1996, p. 34.

No son pocas las voces que critican la Universidad que nos hemos dado, la Universidad que estamos alimentando, existen dudas incluso, de sí toda esa retahíla de propósitos, objetivos... que se han marcado desde las "altas esferas" realmente estén acorde con las necesidades que se derivan de la situación actual que vivimos.

Nos encontramos en un mundo globalizado, mundo dirigido más bien por la economía, por el poder, vivimos en la *era de la Información* (Castells, 2003), era en la que, la brecha en las desigualdades entre conciudadanas y

conciudadanos cada vez es mayor, no parece que los propósitos de esa *educación integral* de la que nos hablaba Delors, esté teniendo mucha influencia.

¿Qué falla?, parece sensato hablar de la necesidad de provocar situaciones, espacios que desde la educación en los primeros años de vida, hasta la formación universitaria, más allá diríamos, en la formación a lo largo de la vida – *lifelong learning* – posibiliten una concienciación social, un desarrollo personal que lleve al alumnado a entender y a involucrarse en las diferentes problemáticas sociales que le rodean (Martínez y Payá, 2007).

Si bajamos del nivel político, de las directrices educativas marcadas a nivel más “macro”, al terreno que de cerca más nos atañe en nuestro día a día universitario, ¿en qué podemos decir han derivado los trabajos previos de los que veníamos hablando?, ¿qué han generado esos *informe Delors, plan Bolonia, proyecto Tuning* y demás, dentro de la Educación Superior?, podríamos decir que, en concreto, han derivado en un acentuado hincapié en el trabajo académico fundamentado en el aprendizaje basado en competencias; y en general, en una innovación educativa, una innovación en las formas de hacer, en las metodologías que regulan los procesos de Enseñanza–Aprendizaje que ponemos en marcha.

**El trabajo por competencias en la Educación Superior:** este enfoque de trabajo mediante el desarrollo de competencias pretende dar cierta significatividad y funcionalidad a los procesos de Enseñanza–Aprendizaje que se proponen al alumnado (Alsina, 2011), pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de competencias?, en líneas anteriores hemos hecho una vaga referencia a este término, profundizaremos un poco más en él.

Hemos de decir que, al igual que ocurre cuando nos acercamos a la definición de cualquier otro concepto, si pretendemos definir qué entendemos por competencia pueden surgir no pocas dificultades. Varias son las disciplinas que se han acercado al mismo: la Psicología, la Sociología, etc., varias las y los



autores, pero recogeremos a continuación algunas de las definiciones más referenciadas en la literatura internacional:

- Le Boterf (2001) entiende la competencia como la capacidad para movilizar y aplicar correctamente determinados recursos propios (conocimientos, habilidades y actitudes) y recursos del entorno, para producir un resultado concreto en el entorno laboral.

- El *proyecto Tuning* habla de las competencias en los siguientes términos:

*Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.*

*En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma (González y Wagenaar, 2003, p.80).*

- Philippe Perrenoud (2004), destacado sociólogo suizo, habla de la competencia como una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos de manera que permita hacer frente a una situación compleja y en un contexto determinado.

- Carles Monereo nos indica lo siguiente:

*Demostrar competencia en algún ámbito de la vida conlleva resolver problemas de cierta complejidad, encadenando una serie de estrategias de manera coordinada (2007, p. 15).*

- Otra definición similar sería la que recoge competencia como:

*(...) una actuación originaria de la persona que integra su ser y sus saberes en la capacidad de enfrentarse a contextos de incertidumbre resolviendo con éxito sus demandas (García San Pedro, 2007, p. 78).*

- Quizás una de las definiciones más completas de competencia la encontremos en Sergio Tobón, este conceptúa las mismas como:

*(...) procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral – profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integra el saber ser (automotivación, iniciativa y el trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (2005, p. 69).*

Creemos que esta definición refleja fielmente ese apunte hacia la educación integral y hacia un compromiso con el bienestar social común.

En el capítulo II.I., apartado II.I.VI. referido a los beneficios y aportes del A-S, podíamos entrever la relación que éste puede tener con el desarrollo de competencias varias, pero es en este momento que nos detendremos a revisar el vínculo que dentro de la Educación Superior existe en concreto con algunas de ellas:

- A través de un estudio de caso realizado por Folgueiras y Martínez Vivot en 2007 se deriva que el trabajo mediante A-S en el *proyecto Piletones*<sup>4</sup> favorece en el alumnado universitario el desarrollo de competencias de:

*(...)1) responsabilidad social y compromiso ciudadano, 2) capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, 3) capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia (compromiso con su medio socio-cultural en el Tuning de América Latina), 4) capacidad de trabajo en equipo, 5) capacidad para formular y gestionar proyectos, 6) valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, 7) conocimientos básicos de la profesión 8) capacidad para identificar, plantear y resolver problemas y 9) capacidad de relación (2009, p.65).*

- Profesorado de diferentes áreas del conocimiento de la Universidad de Barcelona recogen aportes diversos en el desarrollo de competencias a través del trabajo mediante A-S, desarrollo de competencias relacionadas con: el compromiso moral (Ríos, 2008); con el desarrollo de la autoestima (De la Cerda, Martín y Puig, 2008); con la adquisición de conocimientos en relación a: problemáticas reales, búsqueda de recursos y resolución de problemáticas reales (Madrid, 2008).
- Ros, Lora y Iannone (2008) indican como el alumnado de la Licenciatura de Educación Inicial (Facultad de Ciencias Humanas) de la UNCPBA<sup>5</sup> pone en juego, a través de la metodología del A-S, competencias como: la reevaluación de situaciones, la implementación de estrategias adaptadas al contexto y la resolución de problemas.
- Un estudio realizado en varias universidades del norte de Lituania, evidencia que el A-S favorece el desarrollo de competencias

---

<sup>4</sup> Este proyecto se desarrolla en la villa de Piletones (Argentina), alumnado de la UBA relacionado con diferentes disciplinas del área de la salud participan en el mismo.

<sup>5</sup> Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

profesionales, personales, sociales y cívicas (Vandzinskaite, Mazeikiene y Ruskus, 2010).

- Profesorado universitario estadounidense constata que el trabajo en la formación de futuros trabajadores y trabajadoras sociales mediante A-S puede facilitar la promoción de los valores del Trabajo Social, puede proporcionar oportunidades para el crecimiento personal, profesional y cívico, y fomentar la responsabilidad social. Twill, Elpers y Lay (2011) en concreto hablan del desarrollo de *HBSE (Human Behavior and the Social Environment) competencies*, esto es competencias del comportamiento humano y el entorno social.
- Marta y González (2012) comprueban cómo alumnado de Periodismo, a través de un proyecto de finalidad social, desarrollan competencias relacionadas con la responsabilidad social, más concretamente con el compromiso social del Periodismo.

Parece evidente el aporte que el A-S puede realizar en este sentido, cabe destacar la reiterada aparición de algunas de las competencias Tuning:

Resolución de problemas.

Compromiso ético.

Antes de avanzar con otras cuestiones sí nos gustaría destacar en este punto la enorme dificultad que entraña el trabajo mediante competencias y la evaluación de las mismas. Hay autores que advierten del peligro de caer en la banalidad, Rué más concretamente, habla de las turbulencias que puede provocar el trabajo basado en competencias, turbulencias que pueden ser debidas a elementos como:

*1. La pretensión – vana - de un modelo de referencia universal normativo (...) Dicha pretensión ignora la necesaria contextualización de toda formación en competencias: en función del tipo de formación y de la orientación que se le da y en función*

*de cómo se resuelve en el ámbito de lo local (qué necesidades percibimos, cómo las sabemos resolver y cómo lo afrontamos) en el marco de la propia organización institucional universitaria.*

*2. La diversidad de conceptualizaciones empleadas por las distintas agencias oficiales, con importante influencia normativa, generadoras de confusión (...)*

*4. El debate acerca de su propia definición (...) Así, por ejemplo, en la web de una prestigiosa universidad se definen las competencias como "capacidades" personales. Si fuera así, las "capacidades" serían difícilmente enseñables, puesto que aluden fundamentalmente a estados personales (...)*

*5. La confusión acerca de la complejidad de su desarrollo también debe ser considerada. A menudo, en la especificación de los perfiles de titulación, se pone mucho más énfasis en no olvidarse ninguna de las competencias posibles, aún a riesgo de ofrecer un panel de las mismas imposible de controlar, que en realizar una selección priorizada y razonable (...)*

*6. Por otra parte, también se acostumbra a creer, en vano, que toda competencia enunciada - como todo contenido del programa será lograda por los estudiantes sólo por haber sido prevista (...)*

*7. Lo anterior explica, en buena parte, el hecho de que al examinar distintas programaciones formuladas, es fácil encontrar confusiones entre competencias y actitudes, entre ellas y valores, entre aquellas y aptitudes o capacidades, o confusiones con los procedimientos; es fácil encontrar también una falta de referentes contextuales para las mismas, etc.*

*8. La noción de que toda competencia es observable y evaluable, sostenida invariablemente, también es causa de confusión. Puesto*

*que no toda competencia es observable, ni evaluable fácilmente, especialmente las más complejas, (...)*

*9. Por último, el hecho de no considerar el diseño de una titulación de acuerdo con la idea de proceso y, en cambio, hacerlo en base a la noción de producto, sería la última gran fuente de turbulencias (2008, pp. 11-12).*

Monereo, Sanchez–Busqués y Suñé (2012) advierten de la necesidad de una enseñanza auténtica, señalan que yendo mucho más allá del planteamiento de consecución de unas competencias dadas normativamente, esta enseñanza tendrá que ver con:

- La realidad de los planteamientos académicos; es decir, que se acerquen lo más posible a la realidad de los espacios, los tiempos, las casuísticas, etc. que las y los profesionales nos encontramos en el día a día.
- La relevancia de esos planteamientos; esto es, que los mismos tengan plena significación para el alumnado participante.
- La idea de construcción; hacemos referencia a prácticas educativas en las que el desarrollo de las competencias vendrá dado por un proceso acompañado, un proceso en el que se brindan los apoyos, las orientaciones pertinentes para una construcción del conocimiento.
- Y el poder socializador de esos planteamientos; prácticas en las cuales el alumnado se vaya apropiando de valores, normas, compromiso, responsabilidad, etc., propios de la profesión a la que se orienta.

Estas últimas líneas nos dan pie para tratar la otra variable que destacábamos en relación a los efectos en este proceso de convergencia hacia el EEES, la innovación.

## **La Innovación educativa en la Educación Superior:**

Podremos acordar que la innovación educativa supone un proceso de reflexión, intervención y evaluación para la mejora continua de la práctica educativa, ¿pero tenemos claro cuáles son las dimensiones que deben tenerse en cuenta en la instauración y evaluación de esa Innovación educativa?

En términos de renovación metodológica, por ejemplo, el plan Bolonia habla de la necesidad de que se de ésta, pero según apuntan algunos autores, este es un aspecto que no ha sido clarificado ni fundamentado de forma adecuada (De Miguel, 2006), lo cual hace que los diferentes agentes implicados no entiendan el alcance real de la propuesta, ni encuentren fórmulas que les ayuden a cumplir con la misma.

Otro ejemplo podemos encontrarlo en algunos trabajos sobre Innovación educativa desarrollados en los últimos años dentro de la Universidad del País Vasco, éstos dejan entrever que el profesorado no se siente lo suficientemente formado como para hacer frente a la reforma universitaria de la que venimos hablando (Aramendi, Aiertza y Buján, 2005), este es un aspecto que es compartido por profesorado de otras universidades (Álvarez-Rojo et al., 2011).

Hannan y Silver (2005) sostienen que la innovación puede tener como fin la mejora de un determinado planteamiento educativo pero eso no quiere decir que esa mejora se produzca en el mismo. En su opinión la Innovación conlleva una intención, una planificación, un esfuerzo, pero todos ellos pueden fracasar en los resultados.

La innovación educativa supone un complejo proceso que integra diversas actividades y estrategias, sin embargo, podríamos decir que su desarrollo se da a través de unas fases reconocibles, autores como Glatter hablan de tres: iniciación, implementación y evaluación e institucionalización (IFIIE–Ministerio de Educación del Gobierno de España, 2011); Tejada (1998) amplía el número a seis:

- *Planificación:* se parte de un estudio de situación y se proyecta ese proceso que se quiere poner en marcha, como en cualquier otra planificación se detallarán objetivos, actividades a desarrollar, agentes responsables, criterios de evaluación, recursos necesarios para el desarrollo de esa innovación, entre otros.
  
- *Diseminación:* tendría que ver con la forma de llevar un modelo de innovación a la práctica, ¿se trata de una imposición?, ¿se trata de un proceso en el que se han tomado y se toman decisiones consensuadas?...
  
- *Adopción:* haría referencia a la asimilación por parte de individuos, como por parte de colectivos, o la institución en su conjunto, ¿hay reticencias?, ¿cómo las abordamos?...
  
- *Desarrollo:* sería la implementación de la propuesta de innovación en sí misma.
  
- *Evaluación:* al igual que en otros procesos es conveniente que la evaluación tenga un coninuo a lo largo del porceso, a pesar de que haya un momento de evaluación final en el que se saquen conclusiones acerca de todo lo acontecido. ¿se han conseguido los objetivos que nos marcábamos?, si no ha sido así ¿cuáles pueden haber sido las razones?, ¿merece la pena continuar con esfuerzos a futuro en esta línea de trabajo?...
  
- E *Institucionalización:* hablaríamos de una plena institucionalización cuando la experiencia ha sido evaluada, es reconocida como valiosa y adoptada de forma natural a la cultura de funcionamiento de la institución.

Veámos algunos factores que pueden incidir en el fracaso de una innovación (IFIIE – Ministerio de Educación del Gobierno de España, 2011):



- La Admisnitración pública y el exceso de exigencias burocráticas, estas a veces se convierten en trabas.
- La propia organización de los centros: horarios, gestión de espacios...
- El factor humano, que puede presentar resistencias importantes; desde órganos de gestión hasta el porfesorado, etc.
- La propia planificación de la innoación, que parta de un mal diagnóstico, que se marque objetivos muy ambiciosos...

Tomás, Castro y Feixas (2010) nos presentan el *Modelo para el estudio y análisis de los procesos de cambio en la Universidad*, este modelo permite describir, analizar y comparar innovaciones universitarias; y menciona las siguientes variables o dimensiones de estudio: origen, liderazgo, fases, valores, resistencias y obstáculos, impacto y financiación de la innovación.

- El origen hace referencia a las causas que han originado el proceso de innovación.
- El liderazgo refleja el tipo de relaciones que se dan entre agentes, la influencia en toma de decisiones sobre innovación, si se trata de liderazgos individuales, colectivos, etc.
- Las fases de la innovación; el modelo identifica cinco: Una fase piloto o de experimentación, una de difusión o diseminación, una tercera de ejecución, una cuarta fase de evaluación o análisis y, finalmente, una fase de institucionalización o consolidación.
- Los valores hacen referencia a aquellos valores que impregnan a los agentes del cambio, sea cual sea su nivel de responsabilidad.

- Las resistencias y obstáculos, como su nombre indica, recogen la identificación de elementos adversos cara al desarrollo de cualquier Innovación.
- El impacto, elemento esencial, ya que nos va a dar información sobre la incidencia en diferentes campos: el impacto sobre el alumnado, sobre el profesorado sobre la cultura universitaria, sobre el vínculo con la sociedad, etc.
- Para concluir, la dimensión referida a la financiación, ésta Identificará la escasez o adecuación de recursos empleadas, las fuentes de financiación potenciales., etc.

Por lo tanto, cualquiera que sea la innovación que nos planteemos introducir en el ámbito universitario, por ejemplo, una potencial institucionalización del A-S, deberían tenerse en cuenta las dimensiones aquí recogidas, qué desarrollo han tenido en la implementación en otras universidades, etc., información de relieve para orientar nuestras propuestas.

Jose Luis Larrea (2006) nos habla de la era de la información en la que vivimos y del reto que en ésta supone la innovación. En este desafío de la innovación las universidades vienen haciendo importantes esfuerzos, este es el caso de la Universidad del País Vasco.

La UPV/EHU presenta un claro ejemplo de lo que es el fomento y el acompañamiento de la innovación en la docencia universitaria, para ello se apoya en el modelo IKD-Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa (Aprendizaje cooperativo y dinámico), un modelo que se orienta al desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU poniendo énfasis en el protagonismo del alumnado en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Este modelo se apoya en 4 pilares fundamentales (UPV/EHU, s.f.):

- el *desarrollo profesional* donde se apuesta por una formación continua del profesorado, para ello se trabaja sobre: programas formativos orientados

al profesorado (ERAGIN, BEHATU, FOPU); unas convocatorias para el desarrollo de Proyectos de apoyo a la Innovación Educativa (PIE) y herramientas orientadas a la evaluación de la docencia (DOCENTIAZ);

- *el desarrollo territorial y social*, donde es fundamental una relación y un escuchar continuo a la sociedad en la que la universidad se encuentra inmersa;
- *el desarrollo institucional*, que promueve una estructuración y desarrollo de las titulaciones en los distintos centros y donde se acompaña y apoya el trabajo de los equipos directivos, a las figuras de coordinación de grado, entre otros;
- *y la educación activa*, espacio donde se invita al alumnado a que sea protagonista de sus propios procesos de aprendizaje, un claro ejemplo sería el proyecto IKD GAZtE (Luque, Subiza, Irazabal, Suárez y Calderón, 2014), que a partir del curso académico 2011-2012 nace como estrategia para empoderar al estudiantado y para fomentar el sentido de la iniciativa y el valor del emprendizaje en el mismo.

La innovación en las instituciones educativas es considerada como un factor de calidad dentro de las mismas (Fernández, 2005). Parece evidente que dentro de la innovación universitaria, la innovación puramente metodológica tiene un importantísimo papel, de hecho en el 2006, desde el Ministerio de Educación y Ciencia español se publica el trabajo "*Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*"<sup>6</sup>. Dentro de esta apuesta en innovación el Aprendizaje-Servicio podría tener un importante papel, ¿pero sólo como nueva metodología docente?, veamos otras razones que pueden apoyar su incorporación al ámbito de la Educación Superior.

---

<sup>6</sup> <http://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf>

### II.II.II. Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje-Servicio

En este capítulo venimos situando a la Universidad actual en el marco del EEES, en algunos de los cambios que este ha ido propugnando en nuestro contexto más cercano, hagamos referencia en este momento al concepto y desarrollo de la *Responsabilidad Social Universitaria* (RSU).

Cada vez son más las voces que se hacen eco de este concepto y de otros afines como sería el de la *Universidad comprometida*, pero ¿se encuentran realmente en el mismo plano?

Hay quien habla de que una Universidad realmente comprometida con las necesidades de la sociedad, con una docencia de calidad, con un participar desde la Investigación, desde Extensión... en elementos de primer orden como es la crisis económica actual, es ir contracorriente, este es el caso de Vicente Manzano-Arredondo:

*Muchas de las personas más exitosas que conozco en el ámbito académico obedecen por completo al modelo de trabajo hiperespecializado cuya repercusión socioambiental no solo se escapa sino que no participa de las decisiones. Muchas de las personas socialmente más comprometidas que conozco en el ámbito universitario constituyen institucionalmente malos ejemplos, méritos extensos de entrega al bien común pero inútiles para la carrera académica (2012, p. 113).*

Veamos qué es eso de la RSU, qué desarrollo está teniendo, y cómo podría encajar el A-S en la misma, como propuesta educativa unida al compromiso social.

#### **Concepto**

Antes de abordar directamente el concepto de RSU hablaremos de los antecedentes de la misma, que como no podía ser de otro modo, están en el

concepto de Responsabilidad Social (RS) de las organizaciones, la RS corporativa. Aldeanueva (2011) señala los siguientes hitos en torno al desarrollo del concepto de RS.

- 1972, y la Declaración de Estocolmo sobre el medio ambiente humano;
- 1976, y las líneas directrices de la OCDE para empresas multinacionales;
- 1987, con el Informe Brundtland, este empleó por primera vez el término *‘desarrollo sostenible’*;
- 1988, con la creación del grupo intergubernamental de expertos sobre el cambio climático;
- y 1989, con la entrada en vigor del Protocolo de Montreal relativo a las sustancias que agotan la capa de ozono.

Otras aportaciones al contexto de la RS serían:

- el primer Foro Social Mundial que tuvo lugar en Brasil en 2001;
- la Cumbre Mundial sobre desarrollo sostenible de Johannesburgo en 2002;
- el establecimiento de la norma ISO 26000 sobre RS en 2004;
- o la entrada en vigor del protocolo de Kyoto en 2005.

Dentro de este mismo concepto de Responsabilidad Social Organizacional (RSO) se pueden considerar cuatro tipos de responsabilidades, éstas pueden observarse en la siguiente figura:

Figura nº 8: Pirámide de Carroll



Tomado de: Aldeanueva, 2011, p. 22.

Las necesidades económicas se sitúan en la base de la pirámide y hacen referencia a la generación de beneficios, tienen que ver con *lo lucrativo* y con la posibilidad de retribución a trabajadores.

Las necesidades legales tienen que ver con *obedecer la ley*, con entrar dentro de las *reglas de juego*.

Las necesidades éticas se refieren al *ser ético*, hacer lo correcto, lo que se espera socialmente.

Y las necesidades sociales, que tendrían que ver con ser una o un buen ciudadano, que hace contribuciones a la sociedad, aunque ésta no lo espere por su parte.

Llevemos todo este planteamiento al mundo universitario, ¿ante quién responde la universidad socialmente responsable?, ¿cómo entendemos esa RSU?, ¿cómo puede la Universidad desarrollar esa responsabilidad?

La Universidad responde primero a la propia comunidad universitaria, una comunidad conformada por alumnado, profesorado, personal de administración, agentes sociales con los que colaboramos..., y segundo, a todo un contexto social en el que se ve inmersa, una provincia, una comunidad, un país entero.

Desde este punto de vista hemos de decir que la Responsabilidad Social dentro de la Universidad se aleja de la R. S. corporativa u organizacional porque va a perseguir unos impactos distintos, la Universidad concretamente se orienta a una consecución de impactos: a) organizacionales (laboral y ambiental); b) cognitivos; c) educativos; y d) sociales (Vallaey, 2007).

A continuación vemos algunas definiciones de RSU:

*La Responsabilidad Social Universitaria es una política de gestión de la calidad ética de la Universidad que busca alinear sus cuatro*

*procesos (gestión, docencia, investigación, extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, para la transformación efectiva de la Sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad, y sostenibilidad (Vallaey, 2007, p. 11).*

*La responsabilidad social universitaria, se debe entender como el compromiso que tiene la institución de difundir y poner en práctica un conjunto de conocimientos y valores en la formación profesional, en los procesos de investigación, innovación y proyección social, funciones que deben estar enfocadas a la solución de problemas sociales (Arana, Duque, Quiroga y Vargas, 2008, p. 219).*

*Entendemos por Responsabilidad Social Universitaria, la capacidad que tiene la Universidad de difundir y de poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados claves en la Universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Respondiendo socialmente así, ante la propia comunidad universitaria, y el país donde está inserta (Jiménez de la Jara, 2008, p. 144).*

*"Podem definir l' RSU com una estratègia de gerència ètica i intelligent dels impactes que genera l'organització en el seu entorn humà, social i natural" (Universitat de Barcelona, 2009, p.6)*

## Distintas expresiones de la RSU

Existen diferentes modelos de desarrollo, Gaete (2011) más concretamente hace referencia a tres tipos de enfoque:

- El *gerencial o directivo*: este enfoque centra su atención en la valoración del impacto que tiene la actividad universitaria en sus distintas partes interesadas, a modo de rendición de cuentas.
- El *transformacional*: tarea principal de la Universidad sería realizar aportes y reflexiones que permitan alcanzar una sociedad mejor, más concretamente se esperaría que la Universidad como institución fuera capaz de mostrar el camino hacia la construcción de la misma.
- Y el *normativo*: donde la Universidad contrastaría mediante un proceso de transferencia e intercambio sus propios principios y valores con los de la sociedad, una expresión habitual de este enfoque suele ser aquella en la que las universidades se incorporan a redes nacionales o internacionales donde se debaten y/ o establecen los códigos de ética y conducta esperados por parte de la comunidad universitaria, un claro ejemplo sería la Red Talloires<sup>7</sup>.

Una creciente preocupación por la revisión del propio concepto de RSU y sobre las buenas prácticas al respecto, ha hecho que se promulguen diversas actividades que tienen como tema central el compromiso social de las universidades, ejemplos de ellos son: la conferencia internacional organizada por la Red Talloires que tuvo lugar en Madrid, en el 2011, la cual llevaba por título "Construyendo una universidad comprometida, más allá de la torre de marfil"<sup>8</sup>, o el congreso "*La Universidad Comprometida: visiones de universidad al servicio del Bien Común*", que tuvo lugar este 2014 en Sevilla<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> <http://talloiresnetwork.tufts.edu/que-hacemos/que-es-la-red-talloires/>

<sup>8</sup> <http://www.talloires2011.org/wp-content/uploads/2011/06/Conferencia-de-los-L%C3%ADderes-de-la-Red-Talloires-de-2011-final.pdf>

<sup>9</sup> <https://www.dropbox.com/s/sfzxd6w3xhom7zg/programa.pdf>



Sin embargo, parece evidenciarse que este tema de la RSU todavía tiene importantes retos por delante, en nuestro contexto más cercano:

*De acuerdo con la investigación de Álamo y Vera (2007) sobre los planes estratégicos de las universidades públicas españolas, éstos contienen en su gran mayoría las etapas y elementos habituales de la planificación estratégica, respondiendo en gran medida a los requerimientos del entorno planteados tanto por el EEES como el propio Gobierno español en cuanto a la generación de dichos planes.*

*Sin embargo, un rápido recorrido por los sitios web de las universidades españolas para consultar los planes estratégicos disponibles en Internet, nos muestran una baja presencia de discursos o referencias directas a la responsabilidad social en la misión, visión, valores o ejes estratégicos (Gaete, 2011, p. 123).*

### **El A-S unido a la RSU**

En líneas anteriores comentábamos que la RSU debía dar respuesta a la propia comunidad universitaria y a la sociedad en la que se encontraba inmersa de forma general. Podríamos decir que el A-S contribuye de pleno a esta pretensión, de un lado y como ya hemos visto, el A-S aporta beneficios varios a los diferentes agentes que participan en este tipo de proyectos:

- al propio alumnado, en los ámbitos académico, cívico, social...;
- al profesorado, en el desarrollo de su carrera profesional, en algunos casos, desde una dotación de sentido al trabajo que se hace en el día a día...;
- y a la institución universitaria en general, ya que la conecta con el entorno, la dota de prestigio...

De otro lado, se da respuesta a la sociedad en general, ya que el A-S contribuye al empoderamiento y desarrollo de los colectivos y las comunidades.

Como apuntan Zulueta y Reutter (2006), el A-S es una forma poco común de practicar la RSU, porque lo hace principalmente desde la docencia.

La RSU, como hemos visto, centra en gran medida su actividad en la interacción con la sociedad, en la transferencia de conocimiento y un compartir el mismo, desde este punto de vista el A-S casa perfectamente con los objetivos que la Universidad tiene a este nivel. García y del Pozo (2010), por ejemplo, señalan que:

*Más allá de las cuestiones metodológicas, el ApS se presenta como una forma actual para comprender y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica una reconsideración de los agentes educativos en relación a la Comunidad de pertenencia, y que supone también, un replanteamiento de los propios escenarios educativos tradicionales (p.2).*

Esto es, el A-S puede apoyar la idea y práctica de la comunidad de aprendizaje, una comunidad en la que la universidad es pieza fundamental.

En esto de la RSU, Miquel Martínez ratifica la idea de una Universidad que aparte de preocuparse por la calidad, orienta su modelo formativo, su actividad docente, su modelo de transferencia y de investigación al logro de una sociedad más justa, más democrática, acción que puede apoyarse cien por cien desde la práctica del A-S. Estos serían algunos ejemplos:

- Modelo formativo (Docencia): un ejemplo de práctica en RSU desde esta área sería la labor que desempeña alumnado de 4º año de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Santiago de Chile, tras el terremoto que tuvo lugar el 27 de febrero de 2010 en la región de O´Higgins.

La participación en este proyecto posibilitó que alumnado de esta carrera vinculara los requerimientos curriculares del taller de diseño arquitectónico con las necesidades que en la realidad había dejado este terremoto en la zona.

La intervención concreta consistió en hacer una propuesta de planificación urbana que fuera sostenible a nivel económico, social, residencial, ambiental, y energéticamente eficiente.

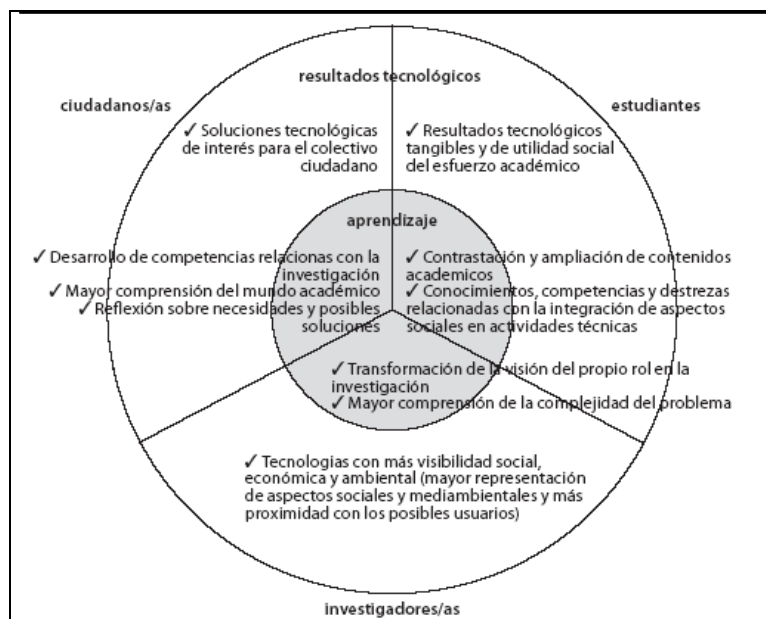
La RSU por tanto se apoyó en el A-S para hacer un aporte de gran utilidad a la comunidad:

*En el marco de la Responsabilidad Social universitario (RSU), se adaptó la metodología de Aprendizaje más Servicio (A+S), comprometiéndolo las actividades de enseñanza-aprendizaje y sus resultados, en forma de una propuesta de proyectos arquitectónicos y urbanos que se trabajaron en conjunto con las Autoridades Comunes en sus niveles técnicos y políticos, los que actuaron como nuestro "Socio Comunitario", responsable de evaluar la calidad del producto generado (Jiménez y Muñoz, 2012, p. 141).*

- Transferencia: Schlierf, Boni y Lozano (2010) de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) proponen la utilización del A-S para la promoción de una transferencia de la tecnología participativa, se trataría de un proceso en el que tanto los resultados tecnológicos como los procesos de aprendizaje serían compartidos por las distintas partes implicadas: alumnado, colectivo ciudadano, personal docente y personal investigador.

La relación entre estos resultados tecnológicos y los resultados de aprendizaje podemos observarlos en la siguiente figura:

Figura nº 9: Resultados tecnológicos y aspectos de aprendizaje en la transferencia de tecnología participativa.



Tomado de Schlierf, Boni y Lozano (2010, p. 209)

- Investigación: La Universidad de Duke ha hecho la propuesta de incorporar la práctica de A-S a algunas de las actividades de investigación que se desarrollan en la institución, de ahí que proponga al alumnado participar en varios módulos que les capaciten para investigar a través de esta propuesta (Observatorio Universidad y Compromiso Social, 2008), los módulos en los que se trabaja son tres:
  - uno inicial: donde se introducen los elementos claves del aprendizaje – servicio, las habilidades básicas para llevar a cabo una investigación, así como la reflexión en torno a algunos principios éticos;
  - uno sobre realización de investigación en comunidades: donde se aproximan a diferentes investigaciones de campo en las que podrían involucrarse;
  - y otro final, de conclusión: en el mismo, el alumnado deberá elegir un proyecto de investigación mediante el cual colaborará directamente con la comunidad.

En el curso 2005-2006 se habían realizado 18 módulos iniciales y 7 de investigación en las comunidades.

Estos son sólo 3 ejemplos de empleo del A-S en el desarrollo de la RSU, sin embargo, cualitativamente hablando, podríamos decir que constituyen ejemplos muy relevantes, ya que abarcan diferentes ámbitos de actuación universitaria y esto nos hace ver la riqueza, el potencial que tiene la propuesta en este campo.

### II.II.III. Panorama internacional del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior

Existen numerosas redes que a nivel internacional, regional, estatal tienen por objeto ser un punto de encuentro en torno al tema del Compromiso cívico y el papel de la Universidad en el mismo, en todas ellas el aprendizaje – servicio tiene un papel fundamental.

Algunas de estas redes son exclusivas del ámbito de Educación Superior, otras en cambio aglutinan diversidad de agentes, experiencias, recursos..., provenientes de las comunidades universitarias y otros espacios educativos.

Acerquémonos a algunas de ellas:

- **Campus Compact:** se trata de una alianza nacional que acoge a más de 1000 colleges y universidades (públicas y privadas) de todos los EEUU, algunas de las más destacadas serían la Universidad de Michigan y la de Minnesota (Naval, 2010).

Campus Compact<sup>10</sup> promueve el servicio público y comunitario que desarrolla competencias ciudadanas en las y los estudiantes, ayuda a los campus a forjar asociaciones efectivas con la comunidad, y proporciona

<sup>10</sup> <http://www.compact.org/about/history-mission-vision/>

recursos y capacitación para el profesorado que busca integrar lo cívico y lo comunitario con los procesos de aprendizaje.

- **National Service-Learning Clearinghouse - NSLC (EEUU):** NSLC<sup>11</sup> da apoyo a la comunidad A-S dentro de la Educación Superior, también a todas las personas interesadas en establecer vínculos entre la Escuela y la comunidad mediante esta propuesta.
- **Canadian Alliance for Community Service-Learning:** La CACSL<sup>12</sup> da apoyo, forma y crea redes para asegurar la implantación efectiva del A-S en Canadá. Su finalidad es que estudiantes, profesorado y comunidades aprendan y trabajen conjuntamente para empoderar a individuos y a la sociedad en general.
- **CLAYSS:** El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario<sup>13</sup> tiene entre sus objetivos:
  - Promover el desarrollo de la propuesta pedagógica del A-S en América Latina.
  - Ofrecer capacitación a directivos, docentes y líderes comunitarios para el desarrollo de proyectos educativos solidarios y para la formación en actitudes pro-sociales.
  - Contribuir al desarrollo de proyectos de A-S en la Escuela, Institutos Superiores, Universidades y organizaciones juveniles.
- **Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio:** la red<sup>14</sup> fue fundada en Buenos Aires el 29 de octubre de 2005 y está compuesta por cerca de 80 organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos regionales de América Latina y el Caribe, Estados Unidos y España.

---

<sup>11</sup> <http://www.studentclearinghouse.org/>

<sup>12</sup> <http://www.communityservicelearning.ca/en/>

<sup>13</sup> <http://www.clayss.org.ar/>

<sup>14</sup> <http://www.clayss.org.ar/redibero.htm>

- **La Asociación Internacional para el Servicio Nacional Juvenil (IANYS):** la IANYS<sup>15</sup> se estableció en 1996 con el fin de estimular y facilitar el intercambio de información sobre el servicio nacional juvenil y de contribuir a la realización de sus objetivos. Para ello trabajo sobre dos líneas de acción principalmente: 1) El Servicio Nacional Juvenil, y 2) el A-S (incluyendo las experiencias del ámbito universitario).
- **The International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE):** IARSLCE<sup>16</sup> surgió de la conferencia anual sobre investigación internacional en A-S que se venía celebrando, Shelley H. Billig y Andrew Furco fueron determinantes en su fundación.

Entre sus actividades más notables se encuentran la conferencia anual anteriormente comentada y la publicación "*The international journal of research on Service-Learning and Community Engagement*"

- **Red Talloires:** La red Talloires<sup>17</sup> es una asociación internacional de instituciones dedicadas al fortalecimiento de roles cívicos y la responsabilidad social de la Educación Superior. Entre sus miembros se encuentran universidades de todos los continentes y otras redes regionales como Campus Compact o CLAYSS.

Dentro de su actividad destacan programas dirigidos al desarrollo profesional del profesorado, la celebración de conferencias internacionales o la centralización de materiales de apoyo a distintas iniciativas dentro del ámbito del compromiso cívico, entre ellas el A-S.

- **Engagement Australia:** Engagement Australia<sup>18</sup> se ha comprometido a liderar, desarrollar y promover un enfoque integrado para el desarrollo de un compromiso entre la Universidad y la comunidad. Entre sus

---

<sup>15</sup> <http://www.clayss.org.ar/ianys/IANYS.HTM>

<sup>16</sup> <http://www.researchslce.org/>

<sup>17</sup> <http://talloiresnetwork.tufts.edu/que-hacemos/que-es-la-red-talloires/>

<sup>18</sup> <http://engagementaustralia.org.au/>

actividades también destaca la celebración de la conferencia de la red, la publicación de materiales, actas... en relación al compromiso cívico en general y de A-S en concreto...

Entre los principios de la universidad comprometida con la comunidad señala que la participación de la Universidad en la comunidad se basa en un intercambio mutuamente beneficioso de conocimientos y habilidades. De otro lado concibe a la Universidad como una institución partícipe de su comunidad con el fin de promover una sociedad más conectada e inclusiva.

- **Service-Learning Asia Network (SLAN)**: el propósito de SLAN<sup>19</sup> es promover los intereses y las redes comunes en intercambios de estudiantes, investigación, desarrollo curricular y la evaluación de programas entre colegios y universidades interesadas en el Aprendizaje-Servicio en Asia.

La red acoge miembros de: Hong Kong, Indonesia, India, Japón, Corea, Filipinas, India, Taiwán y Tailandia.

- **Hochschulnetzwerk (Alemania)**: esta red de universidades<sup>20</sup> ha sido fundada en el año 2009 con el objetivo de fortalecer el compromiso cívico de los estudiantes, profesorado y otros miembros de la universidad. La red señala el A-S como una forma de promoción de la asociación universidad-comunidad.

La red en este momento (primavera de 2014) cuenta con 28 universidades miembro.

- **Campus Engage (Irland)**: Campus Engage<sup>21</sup> fue creada en 2007 como una asociación nacional que aglutina los intereses de

<sup>19</sup> <http://www.ln.edu.hk/osl/slan/>

<sup>20</sup> <http://www.netzwerk-bdv.de/content/home/index.html>

<sup>21</sup> <http://www.campusengage.ie/>



universidades y organizaciones de la sociedad civil que apuestan por un modelo de Universidad comprometida con la sociedad.

Esta asociación lleva a cabo acciones como:

- el aprendizaje basado en la comunidad;
- la investigación basada en la comunidad;
- y el voluntariado universitario.

- **Nacional Coordinating Centre for Public Engagement -NCCPE- (Reino Unido):** NCCPE<sup>22</sup> entiende el compromiso público como la manera en que la actividad y los beneficios de la Educación Superior y la investigación se pueden compartir con la sociedad. Entiende que este compromiso es, por definición, un proceso de doble dirección, que implica la interacción y la escucha, con el objetivo de generar un beneficio mutuo.

El NCCPE desarrolla las siguientes líneas de acción:

- formación y fondo económico para ´embajadores´ del compromiso público. Orientado a agentes universitarios que tras un período de formación pueden ser embajadores en el desarrollo de actividades comprometidas en su institución;
- asesoramiento directo a profesionales en la puesta en práctica de experiencias relacionadas con el compromiso público;
- dinamización de la red NCCPE–PEN;
- y la publicación de diferentes materiales: manifiestos, informes de investigaciones..., referentes al compromiso social universitario, incluyendo el A-S.

---

<sup>22</sup> <http://www.publicengagement.ac.uk/>

- 
- **Red Universitaria española de Aprendizaje–Servicio- ApS(U) -:** como veremos más adelante, el objetivo principal de la Red ApS(U)<sup>23</sup> es incidir en: la formación, la innovación docente, la investigación, la evaluación y la difusión de la propuesta A-S entre el profesorado universitario, para ello dispone de un sitio Web que permite compartir información relevante en relación a proyectos de A-S, publicaciones, investigaciones...; además la red celebra un encuentro anual que va rotando por distintas sedes universitarias en las que se está desarrollando esta propuesta.

A continuación damos paso al capítulo de la tesis dedicado al Aprendizaje-Servicio y su institucionalización dentro del ámbito universitario.

---

<sup>23</sup> <https://sites.google.com/site/redapsuniversitario/home/mision>

## II.III.: EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En líneas anteriores nos acercábamos al ámbito de la Educación Superior y al desarrollo que la práctica del A-S está teniendo en el mismo, centrémonos ahora en las posibilidades de institucionalización de la propuesta en este nivel educativo.

### II.III.I. La institucionalización del Aprendizaje-Servicio: Unas primeras aproximaciones

Antes de nada intentaremos **definir** qué quiere decir eso de la institucionalización, y más concretamente la **institucionalización** dentro del ámbito educativo.

Si consultamos la definición que se da a "institucionalización" en la Real Academia Española – RAE – hemos de decir que dos son las acepciones que se recogen:

- 1- Acción y efecto de institucionalizar.
- 2- Legalización (acción y efecto de dar estado legal a algo).

Dentro del mundo de la educación, igual que en otros, la institucionalización viene unida a elementos como el de: "Innovación docente", "Mejora educativa", "Renovación metodológica", etc., todos ellos también unidos a una idea de cambio. Podríamos decir que la institucionalización sería la fase en la que esa innovación y ese cambio dejan de ser algo nuevo para convertirse en la forma habitual de hacer las cosas (Fullan, 1991; Miles, 1986; Ministerio de Educación, 2011).

Miles (1986), apunta que las actividades clave para garantizar el éxito de esta fase de institucionalización son asegurar que el cambio se incorpora a las estructuras, organización y recursos del centro educativo.

Como veíamos en el apartado de esta tesis dedicado a Innovación, el proceso de cambio deberá pasar por unos estadios, pero decíamos, corre el riesgo de convertirse en un cambio superficial, en una propuesta efímera, aspecto que se ha de cuidar si queremos llegar a la fase de consolidación, de institucionalización de nuestra propuesta, sea cual sea ésta.

### La institucionalización del A-S en la Educación Superior

Si seguimos considerando el nivel de institucionalización de una práctica, y más concretamente de éste en relación al desarrollo del A-S en el ámbito de Educación Superior, es inevitable que hablemos de Andrew Furco. Las aportaciones de Furco a este campo son de gran relevancia, entre ellas, debemos destacar la rúbrica para la autoevaluación de la institucionalización del A-S en la Educación Superior, que presentaremos más adelante.

Furco es doctor en Educación, fundador del Centro de Investigación y Desarrollo del A-S en Berkeley (California), y es en la actualidad el director del Centro Internacional de Investigación sobre Participación de la Comunidad, en la Universidad de Minnessota.

En la siguiente tabla podemos ver las diferencias que Andrew Furco (2009) señala entre prácticas institucionalizadas y prácticas marginales, puntuales:

Tabla nº 6: Diferencias entre prácticas de A-S institucionalizadas y prácticas marginales

<b>Una práctica institucionalizada es:</b>	<b>Una práctica marginal es:</b>
Rutinaria	Ocasional
Extendida	Aislada
Legitimada	No aceptada
Esperada	Incierta
Apoyada	Débil
Permanente	Temporal
Resiliente	Vulnerable

Adaptada de Furco (2009, p. 24)

Nieves Tapia apoya en gran medida esta concepción ya que entiende por prácticas de A-S institucionalizadas aquellas que:

*(...) forman parte formalmente del proyecto educativo de una institución, que pueden ser consideradas parte de la "identidad" o cultura institucional, o que cuentan con un grado de sistematicidad, continuidad y legitimidad institucional que les permite ser sustentables en el tiempo (2006, p. 33-34).*

Visión que compartimos en este estudio.

Es conveniente destacar que la institucionalización del A-S tiene unas características muy particulares, según Furco & Holland (2004) existirían dos razones principales para ello:

- 1- la institucionalización del A-S va mucho más allá de tener una financiación sostenible en el tiempo, implica adoptar una cultura académica, curricular, muy concreta;
- 2- y el A-S no se instaura con la idea de ser una iniciativa como programa separado, aislado del entresijo institucional, requiere de una compleja red de relaciones internas y externas.

No cabe duda de que la comunidad internacional cree en la necesidad de institucionalización de las prácticas del A-S dentro de la Educación Superior, algunas de las razones para ello serían (Santos Rego, 2013):

- la mejora de la enseñanza en los estudios de grado, teniendo en cuenta que una institucionalización hipotéticamente supondría cierta estabilidad en el apoyo, acompañamiento... de las prácticas, entre otros;
- la construcción de comunidades de aprendizaje, en constante desarrollo y expansión dentro y fuera del ámbito universitario;
- la interdisciplinariedad, acorde con la realidad social en la que estamos inmersos y en la que le tocará ejercer a futuro a nuestro alumnado;

- el fortalecimiento de las relaciones con la comunidad, indispensable para la actualización profesional y de los contenidos que trabajamos en las distintas titulaciones, y para poder desarrollar la educación democrática y la Responsabilidad Social Universitaria de las que hemos hablado;
- o el estímulo a la colaboración entre departamentos, de vital importancia si nos orientamos hacia esa interdisciplinariedad de la que hablábamos.

Recientes estudios revelan que ha existido una tendencia, la cual entendía la institucionalización del A-S, como un proceso de instauración del mismo como herramienta pedagógica o método de educación, sin embargo, hay voces que hablan de la institucionalización del A-S con el objetivo de ir más allá, con la finalidad de transformar la base del conocimiento propio, de posibilitar que alumnas y alumnos sean ciudadanos productivos, socialmente responsables y "constructores" de comunidad, es lo que Pollack (2013) define como "*Alfabetización cívica crítica*".

En esta misma línea Mitchell (2008), habla de una evolución desde el "*aprendizaje-servicio tradicional*" hacia el "*aprendizaje – servicio crítico*", la diferencia del segundo en relación al primero estribaría en una orientación de cambio social, trabajando para redistribuir el poder, y el desarrollo de relaciones auténticas entre universidad y comunidad, planteamiento que compartimos.

### **La rúbrica para la autoevaluación de la institucionalización del A–S en la Educación Superior de Andrew Furco, y otras consideraciones**

Hablábamos de la importancia de la institucionalización del A–S y de la consideración del mismo por parte de diferentes autores, pasamos en este momento a revisar algunos aspectos relacionados con la propia implementación de esa institucionalización y su evaluación.

Andrew Furco lleva cerca de 25 años estudiando el Aprendizaje-Servicio. Su dilatada experiencia y su amplia visión le han llevado a publicar diversos

artículos, libros, y a elaborar varios materiales de apoyo a la docencia y a la gestión institucional, entre ellos el que presentamos a continuación: *La rúbrica para la autoevaluación de la institucionalización del A-S en la Educación Superior*.

Esta rúbrica se publica inicialmente en 1998, se aplica a 8 campus y es revisada en 1999 por primera vez, posteriormente el propio autor ha realizado varias revisiones, en los años 2002, 2003 y 2006. Podemos decir que la revisión de 2006 mantiene la misma estructura en sus dimensiones pero que actualiza parcialmente el lenguaje utilizado en la misma (Furco, 2006).

Antes de pasar a profundizar en la rúbrica debemos decir que ésta está compuesta por 5 dimensiones y que cada una de ellas hace referencia a varios componentes, componentes sobre los cuales se evaluaría el grado de institucionalización de una universidad determinada.

En la siguiente tabla podemos observar la relación de dimensiones y componentes:

Tabla nº 7: Dimensiones y componentes para evaluar el nivel de institucionalización del A-S en la Educación Superior

DIMENSIONES	COMPONENTES
<b>I. Filosofía y Misión del Aprendizaje-Servicio.</b>	-Definición de Aprendizaje-Servicio. -Plan estratégico. -Alineación con la Misión institucional. -Alineación con los esfuerzos de Reforma educativa.
<b>II. Implicación y apoyo de los docentes en el Aprendizaje-Servicio.</b>	-Sensibilización y Conocimiento por parte de las y los docentes. -Implicación y apoyo de docentes. -Liderazgo de docentes -Incentivos y reconocimientos a las y los docentes.
<b>III. Implicación y apoyo de los estudiantes en el Aprendizaje-Servicio.</b>	-Sensibilización y conocimiento de las y los estudiantes. -Oportunidades para el estudiantado. -Liderazgo de del estudiantado. -Incentivos y reconocimientos a las y los estudiantes.
<b>IV. Participación y Asociación de las organizaciones sociales o públicas (comunidad).</b>	-Sensibilización y conocimiento de la contraparte comunitaria. -Entendimiento mutuo. -Liderazgo y voz de la contraparte social o pública.

<b>V. Apoyo institucional al Aprendizaje– Servicio.</b>	-Entidad coordinadora. -Entidad diseñadora de políticas. -Equipo o personal. -Fondos y recursos. -Apoyo administrativo. -Apoyo de los departamentos. -Evaluación y logro de objetivos.
---	--

Adaptado de Furco (2006, p.2).

Para acceder a la rúbrica por completo, consultar el anexo nº 1. Tal y como podremos ver en el desarrollo del estudio empírico, esta rúbrica ha fundamentado en gran medida la elaboración de herramientas para la recogida de información.

Es importante que nos detengamos en el uso de esta rúbrica y las recomendaciones que se dan al respecto:

- Se trata de una herramienta que permite ver el avance de los diferentes componentes y dimensiones de estudio en diferentes momentos, esto nos puede dar información relevante a la hora de valorar que logros estamos alcanzando, qué puede estar fallando...
- Se trata de una herramienta orientativa que debiera ser adaptada a la idiosincrasia de los campus, el objetivo es servir como base para la valoración, reflexión y propuestas de mejora entre los colegas que participan de ese campus.
- Es importante que los resultados que se obtengan de la aplicación de la rúbrica estén orientados a la formulación de un plan estratégico que guíe el proceso de institucionalización.
- Cuando una de las dimensiones no cubre los aspectos de avance en todos sus componentes, no podemos decir que el campus se encuentre en ese nivel.

Haciendo referencia a los procesos de institucionalización del A-S en la Universidad veremos cómo son varias las recomendaciones y conclusiones que



se derivan de diferentes estudios, trabajos basados principalmente en los hallazgos y propuestas de Furco.

Prentice (2002) habla de la importancia de que el A-S se integre en la institución a 3 niveles:

- *estructural*: lo cuál reforzaría la idea de una propuesta de A-S enraizada, integrada con el resto de estructuras de la institución;
- *procedimental*: ya que el proceso de institucionalización del A-S debiera integrarse en un plan estratégico que oriente el mismo;
- y *cultural*: ya que es conveniente que los miembros de la comunidad educativa asuman los principios de la propuesta.

Esta propuesta tendría mucho que ver con las sugerencias que se lanzan desde Hanover Research (2011), este grupo publica un informe en el que se hace una revisión sobre el Aprendizaje–Servicio y la institucionalización del mismo en el nivel universitario en los últimos años.

En relación a esta institucionalización se recogen varios elementos como fundamentales a evaluar, los cuales podemos observar en la siguiente tabla:

Tabla nº 8: Elementos de Evaluación para la institucionalización de Aprendizaje-Servicio

Elementos	Preguntas que debiéramos hacernos
<b>Las personas</b>	-¿Quién tiene el poder para determinar si se utiliza y cómo se utiliza el A-S? -¿Quién es experto y proporciona liderazgo en A-S, y cómo se le ha involucrado? -¿De qué manera perciben el A-S el profesorado y el estudiantado? -¿Qué tipo de público y participación de la comunidad existen para la institución? -¿Se dispone de personal para ayudar a coordinar las actividades de A-S, apoyo y promoción? -¿Qué oportunidades existen para que las y los estudiantes se conectan a la comunidad?
<b>La naturaleza de la</b>	-¿Cuáles son los obstáculos para la integración del A-S, y cómo hacer frente a los mismos?

<b>institución</b>	<p>-¿Qué iniciativas educativas están orientadas hacia la comunidad y el aprendizaje experiencial?</p> <p>-¿Cuál es la filosofía de la educación y de la misión de la institución?</p> <p>-¿Cuál es la naturaleza de la planificación a largo plazo dentro de la institución?</p> <p>-¿Se dispone de financiación para apoyar el A-S?</p> <p>-¿Qué tipos de problemas de programación y logísticos pueden existir para apoyar el A-S?</p> <p>...</p>
<b>La Enseñanza y el Aprendizaje</b>	<p>-¿De qué medios se dispone para profesorado / estudiantes para mejorar la competencia en A-S?</p> <p>-¿Cuál es el nivel y la naturaleza de la camaradería entre el profesorado?</p> <p>-¿Qué se debe enseñar y aprender?</p> <p>-¿Cómo se mide el aprendizaje del estudiante y qué resultados son importantes para evaluar?</p>
<b>Mantenimiento y evaluación</b>	<p>-¿Qué gente y qué recursos han sido requeridos para mantener y construir apoyo para el A-S hasta el momento?</p> <p>-¿Cuál ha sido el proceso para evaluar el impacto del A-S en la institución?</p>

Adaptación de Hanover Research (2011, p.7).

El elemento de la financiación se señala también como esencial por autores como Bringle & Hatcher (2000), Stater & Fotheringham (2009), aunque es evidente que no lo es todo.

El propio Furco (2009) entiende que es más probable que exista éxito en la institucionalización del A-S dentro de la Educación Superior si:

- existe una clara definición y propósito sobre el A-S;
- existe una visión a largo plazo dentro de la institución;
- se da una estrecha relación entre el A-S y la misión de esta institución;
- el A-S se utiliza como un medio para conseguir otros objetivos de ésta;
- existe una verdadera implicación de la Facultad y un apoyo verdadero al A-S;
- el A-S se considera como un objetivo perseguido legítimamente;
- el alumnado está al tanto de las oportunidades de participar en proyectos de A-S dentro del campus;

- el estudiantado representa un papel activo en la puesta en marcha del A-S en los programas de sus facultades;
- existe una equidad entre el papel, el peso que tienen en estos programas los agentes implicados desde la comunidad y desde el campus universitario;
- se dota de un ente que coordine las diferentes actividades relacionadas con el A-S;
- existe una política dirigida al desarrollo de actividades y avances en A-S;
- hay personal suficiente y adecuado para coordinar las actividades relacionadas con la propuesta institucional;
- se dispone de suficiente financiación para soportar el desarrollo y la coordinación de las acciones que sean necesarias;
- la Administración valora el Aprendizaje – Servicio;
- existe una evaluación continua que permita valorar los avances que se están dando en el proceso de implementación;
- y si los departamentos ven el A-S como un valioso elemento de sus programas académicos.

No obstante se identifican algunos límites, dificultades en la institucionalización del A-S en la Educación Superior. Butin (2006) apunta los siguientes:

- los límites pedagógicos: estos hacen referencia al tipo de estudiantado y profesorado que se involucraría en los proyectos de A-S: su predisposición, referentes educativos previos..., estos podrían suponer un hándicap para el desarrollo de esta propuesta;
- los límites políticos: el A-S representa una ideología liberadora, transformadora de la sociedad y esta postura puede confrontar con determinados intereses políticos, a distintos niveles;
- y los límites institucionales: la ‘Academia’ establece las reglas disciplinarias sobre la producción de conocimiento, acerca de quién tiene la legitimidad académica para producir ese conocimiento y cómo; no

pocos referentes a nivel internacional destacan la legitimidad del A-S con resultados medibles, sin embargo, ¿es esto suficiente a la hora de promover su institucionalización en una universidad determinada?

La verdadera institucionalización del A-S requiere una reestructuración radical, una reordenación de todos los recursos (estructurales e ideológicos) de la institución (Harley, Harkavy & Benson, 2005), y no siempre existen facilidades para ello.

Veamos algunos ejemplos de institucionalización del A-S en el seno universitario.

#### II.III.II. Algunos referentes en la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior a nivel internacional

Comenzaremos recogiendo la información referente a algunas propuestas de institucionalización que la autora de este trabajo pudo conocer en primera persona durante una estancia en Chile, en diciembre del 2012:

##### **Universidad Alberto Hurtado (UAH) - Santiago de Chile -:**

La Universidad Alberto Hurtado fue creada el 20 de octubre de 1997 por la Compañía de Jesús. Se trata de una universidad privada que tiene una matrícula cercana a 6.000 estudiantes.

Desde el año 2008 ha habido una creciente implementación del A-S en los cursos de distintas titulaciones, ese mismo año el A-S comenzaba su andadura en esta universidad con 3 cursos y en el 2012 se llegaba a los 30 (CREAS, 2012)

En este contexto, el Centro de Reflexión y Acción Social –CREAS-, se constituye como órgano promotor de la implementación y el desarrollo del A-S en la UAH.

El CREAS cuenta con un equipo de 4 profesionales y ofrece apoyo en la capacitación y acompañamiento de docentes que deciden implantar esta metodología, además de facilitar materiales que les puedan servir de apoyo. Este depende de la Vicerrectoría de Integración y Relaciones Universitarias.

### Pontificia Universidad Católica (PUC) - Santiago de Chile -:

La Pontificia Universidad Católica de Chile – PUC- es una universidad privada que se fundó el 21 de junio de 1888.

En el año 2013 recoge una matrícula de alumnado superior a los 26.000 entre alumnado de: Pregrado, Magíster, Doctorado y Postítulo.

A finales del 2004 la UC crea un programa específico sobre A–S y desde el 2005 más de 110 cursos de Pregrado se han desarrollado mediante esta metodología, y alrededor de 150 profesoras y profesores han sido capacitados en A-S.

En la siguiente figura puede observarse el planteamiento de acompañamiento que el programa hace a las y los docentes:

Figura nº 10: Procesos de acompañamiento docente - Programa A+S UC -



Figura tomada de <http://desarrollodocente.uc.cl/acompamamiento-docente.html>

Este acompañamiento se apoya en la creación de materiales propios como la "Guía de orientación para docentes", ésta incluye interesantísimas sugerencias en relación a:

- La planificación e implementación de los proyectos de A-S.
- El contacto y acuerdos con los Socios Comunitarios.
- Metodologías de reflexión para los proyectos de A-S.
- Metodologías de evaluación para los proyectos de A-S (Programa Aprendizaje Servicio UC, s.f.).

Este programa se desarrolla dentro del Centro de Desarrollo Docente, unidad que depende de la Vicerrectoría académica.

Es de destacar la labor de capacitación en A-S que esta universidad ha hecho y sigue haciendo, sobre todo en el ámbito latinoamericano.

### **Universidad Austral de Chile - Valdivia -:**

La Universidad Austral de Chile fue fundada el 16 de febrero de 1954. Se trata de una universidad pública que tiene una matrícula de alumnado superior a los 12.000 estudiantes.

Esta universidad presenta un amplio desarrollo de la Responsabilidad Social Universitaria: a través de la Extensión; a través de la Gestión, promoviendo el desarrollo sostenible entre sus trabajadoras y trabajadores, haciéndoles conscientes del impacto que la universidad genera en el entorno social y natural; en la Investigación; y en la Docencia. Es en esta última que la UACH hace una especial incidencia en la metodología del A-S, a través del acompañamiento en cursos desarrollados mediante esta metodología o mediante la formación en RSU a estudiantes de distintas titulaciones, formación en la que se incluye un módulo específico sobre A-S adaptado a la situación correspondiente.

Esta universidad también es un importante referente en la formación en Aprendizaje-Servicio en Latinoamérica, un claro ejemplo es el proyecto BID: “Aprendiendo juntos: Fortalecimiento del Capital Social entre la Universidad y la Comunidad” (Universidad Austral de Chile, 2009), este proyecto en concreto, le fue concedido para la formación de docentes de todo Chile en esta metodología.

Esta área de Responsabilidad Social y el trabajo que en A-S se hace en específico, dependen de la Dirección de Extensión Universitaria.

Siguiendo con el panorama Internacional veamos otros ejemplos de institucionalización del A-S en el ámbito universitario:

#### **TEC de Monterrey (México):**

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey – ITESM - es una institución de Educación Superior que fue fundada en 1943, a día de hoy podemos decir que funciona como un sistema universitario multicampus con amplia presencia en todo México.

Se trata de una institución privada que en la memoria anual del 2012 recoge una matrícula cercana a los 100.000 alumnos (ITESM, 2012a), esta matrícula incluye Preparatoria, Grado y postgrado.

El TEC de Monterrey lleva trabajando con la metodología del A-S desde el 2006 y esta ha sido llevada a todos los campus que tiene a lo largo del país.

El TEC se ha dotado de un modelo educativo con el que pretende dar respuesta a sus metas de formación, en este modelo educativo el A-S comparte protagonismo con otras metodologías y técnicas (ITESM, 2012b): el Aprendizaje basado en problemas, el Aprendizaje orientado a proyectos, el Método de casos, etc. En este sentido la metodología recibe un destacado soporte en labores de apoyo al profesorado: orientaciones, capacitación, etc.

Todo este modelo, y por lo tanto el A-S, es coordinado desde el área de Investigación e Innovación educativa, dentro de la Vicerrectoría académica.

### **Universitat Rovira i Virgili (España):**

Se trata de una universidad pública creada en 1991 por el Parlamento de Cataluña, los datos del curso académico 2012 – 2013 hablan de más de 13.000 alumnos matriculados entre la oferta de Grado y postgrado.

Esta universidad (mediante algunas y algunos de sus docentes) lleva años trabajando el A-S. Algunas de las experiencias desarrolladas han recibido el reconocimiento de diversas instituciones catalanas, cabe destacar la Clínica Jurídica Ambiental y el Science Shop del Proyecto APQUA (URV, p. 11), vinculado al Departamento de Ingeniería Química. En abril de 2010, en colaboración con el ICE de la propia universidad se organizó la I "Jornada sobre Aprendizaje Servicio e Investigación Basada en la Comunidad en la URV".

De esta jornada deriva la creación de una red de trabajo que empujará el proceso de institucionalización del A-S en la URV.

El 23 de febrero de 2012 se establece el Documento Marco del Programa de A-S aprobado por el Consejo de Gobierno, de acuerdo con dicho plan el 22 de abril de 2013, la Comisión de Docencia delegada del Consejo hace su primera validación de experiencias de A-S en la URV. Un total de 27 experiencias que implican a quince titulaciones y seis centros de la universidad que entran formalmente en el programa del que se ha dotado.

El programa de A-S de la URV se desarrolla con la participación de:

- el Vicerrectorado de Docencia y EEES;
- una técnica;
- una becaria;
- y la red docente constituida en el marco de la convocatoria 2010-2011 de ayudas a la innovación docente del Instituto del de la URV.



El Vicerrectorado de Sociedad y Relaciones Institucionales y el de Docencia y EEES colaboran en el desarrollo del Programa de A-S.

### **The University of Western Australia – UWA- (Australia):**

La UWA se fundó en 1911 como la primera universidad del Estado, en 2012 había más de 24.000 alumnos matriculados.

Esta institución tiene una política específica sobre A-S, política que ordena la participación estudiantil en la comunidad a través de proyectos que den respuestas a necesidades reales.

El profesorado, con el asesoramiento de personal especializado, debe considerar si su asignatura o curso, es susceptible de incorporar esta metodología, y a partir de ahí seguiría los pasos que marca el procedimiento de la UWA (University policy on Service-Learning<sup>24</sup>), entre ellos el establecimiento formal de acuerdo con la entidad social externa.

El Centro para el Progreso de la Enseñanza y el Aprendizaje – CATL- es quien se ocupa de apoyar al profesorado en su práctica con el objetivo de conseguir resultados de calidad.

### **Universidad de Stellenbosch –SU- (Sudáfrica):**

Esta universidad es fundada en 1918 aunque sus orígenes se remontan al siglo XVII. Se trata de una universidad pública que tuvo cerca de 28.000 estudiantes matriculados en el curso académico 2012–2013.

Stellenbosch recoge 4 tipos de programas a la hora de abordar su interacción con la comunidad:

---

<sup>24</sup> <http://www.governance.uwa.edu.au/procedures/policies/policies-and-procedures?method=document&id=UP13%2F2>

1. la integración de la Enseñanza, el Aprendizaje, la Investigación y la Interacción comunitaria;
2. la integración de la Enseñanza, el Aprendizaje y la Interacción comunitaria, tipología en la que incluyen el A-S;
3. la integración de la Investigación y la Interacción Comunitaria;
4. y el Voluntariado (Stellenbosch University, s.f.b).

Esta universidad entiende el A-S fundamentado en 4 pilares: el Servicio, el Aprendizaje Académico, el Desarrollo Profesional, y la Responsabilidad Social, además de un continuo proceso de reflexión sobre la práctica desarrollada.

Cada Facultad decide si incorpora módulos de Aprendizaje – Servicio en sus titulaciones, en caso de que así sea, cada módulo designa un coordinador o coordinadora que se ocupa de establecer las coordinaciones con las organizaciones comunitarias.

La SU dispone de un programa de A – S que ofrece apoyo mediante:

- la formación y orientación general a profesorado en la puesta en marcha de proyectos de A-S;
- el desarrollo de talleres que se centran en proyectos de A-S contextualizados en determinadas disciplinas;
- un programa de formación en “Aprendizaje–Servicio y Compromiso con la Comunidad” que está orientado a personal académico, gerentes de relaciones comunitarias, etc.

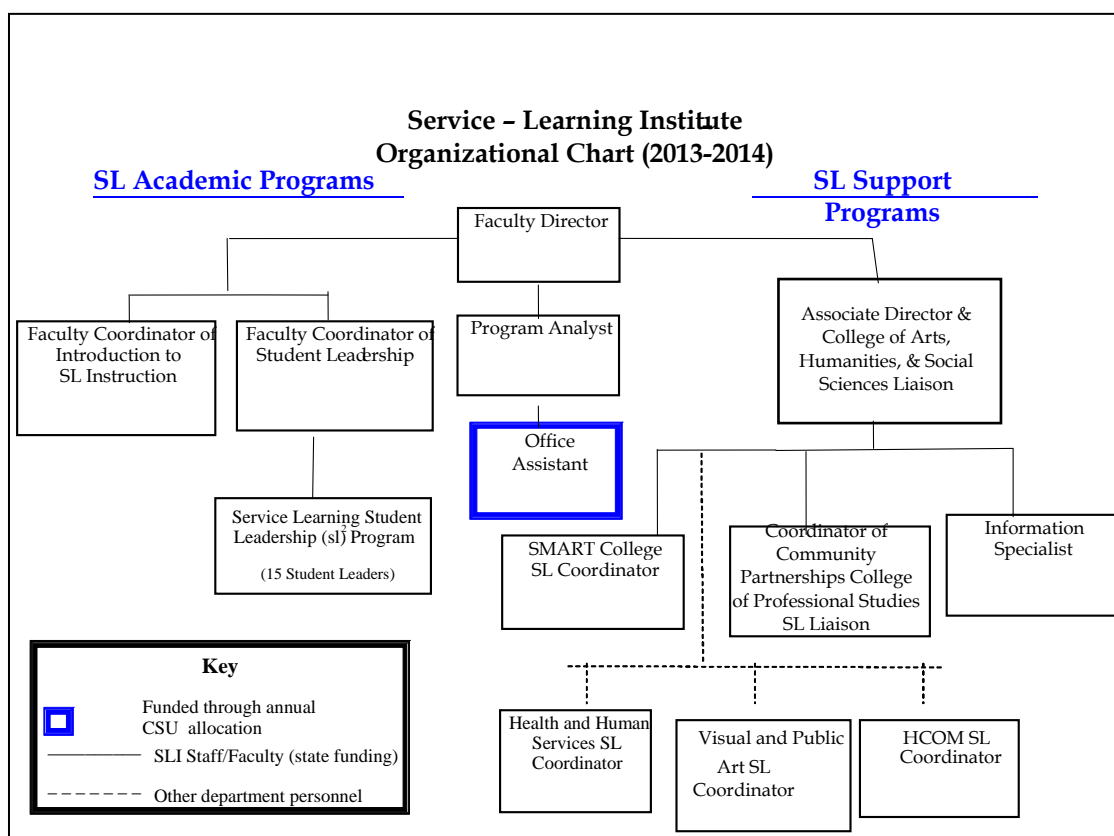
### **California State University Monterey Bay (CSUMB) –EEUU-:**

La Universidad Estatal de Monterey Bay en California se funda en 1994, se trata de una universidad pública. Finalizando el 2013 contaba con más de 5.500 alumnas y alumnos matriculados.

Esta universidad trabaja la línea del A-S desde sus inicios, lo incorpora como una seña distintiva de identidad (SLI, 2011) y por ello crea el Instituto de Aprendizaje-Servicio, siendo su misión el fomentar y promover la justicia social mediante el cultivo del "servicio recíproco" y la colaboración entre estudiantes, personal de la CSUMB y la comunidad más próxima.

Monterrey Bay se ha dotado de la siguiente estructura para apoyar la labor que desempeña en A-S:

Figura nº 11: Estructura del Service-Learning Institute



Adaptación del original consultado en <http://service.csumb.edu/sli-overview/organizational-chart>

Erigiéndose como un claro ejemplo de institucionalización de la propuesta en la Educación Superior en EEUU.

## **National University of Ireland (NUI) –Irlanda-:**

La Universidad Nacional de Irlanda - NUI Galway – abre sus puertas por primera vez el 30 de octubre de 1849 con el nombre de “Universidad de la Reina”. Se trata de una universidad pública. Datos del 2012-2013 apuntan a una matrícula de alumnado superior a los 17.000.

En el año 2001, la NUI Galway recibe un importante aporte de dinero que le permitirá desarrollar una línea de Compromiso cívico dentro de la universidad, en ese momento se establece la “Community Knowledge Initiative” –CKI- (McIlrath & Lyons, 2009), esta iniciativa recoge distintos campos de actuación:

- “Partnership”: que hace referencia a la participación en distintas redes y foros internacionales sobre el compromiso cívico y comunitario de las universidades a nivel Internacional.
- “EPIC”: ésta línea facilita el trabajo de investigación sobre las necesidades de la comunidad, labor en la que participan: los propios miembros de la comunidad, alumnado y profesorado.
- “Youth Academy”: se trata de una iniciativa que apoya la formación de niños y niñas con altas capacidades, escolares que provienen de diferentes colegios de la ciudad de Galway y alrededores.
- “Alive”: que es el programa de voluntariado universitario.
- y el “Service–Learning”: programa de A–S en esta universidad.

El CKI apoya al profesorado para que pueda desarrollar sus módulos de A–S, les ofrece:

- formación,
- financiación,
- y una labor de introducción a la comunidad.

También trabaja directamente con la comunidad para identificar las necesidades que el alumnado puede abordar.

Como veremos más adelante, a la hora de recoger información relevante en materia de institucionalización universitaria del A-S que pudieran aportarnos diferentes referentes internacionales, nos hemos centrado en las experiencias de:

- La PUC de Chile
- El TEC de Monterrey,
- La Univesidad Rovira i Virgili,
- NUI Galway,
- Stellenbosch University,
- y la Universidad Estatal de Monterey Bay en California.

II.III.III. Una creciente preocupación por la institucionalización del Aprendizaje-Servicio entre las universidades españolas
---

Es evidente que existe una creciente preocupación en relación a la institucionalización del A-S en las universidades de nuestro contexto más inmediato.

En la mayoría de los casos, como es el de la UPV/EHU, se ha comenzado un proceso de instauración, si es que se le puede denominar así, porque más bien nos referimos a prácticas aisladas gracias a la implicación de determinados docentes, un proceso lento y asistemático, donde sí se trata de recoger valoraciones, determinados impactos, etc., pero donde falta una visión global y un planteamiento estratégico que venga a ordenar, entre otros elementos, el apoyo y los reconocimientos que las partes implicadas van a tener desde lo institucional.

Debido a esta preocupación y al afán por seguir mejorando nuestras prácticas, es que en los últimos años (Lucas y Martínez-Odriá, 2012; Rubio, Prats y Gómez, 2013) se han dado varios movimientos en torno a esta cuestión:

## **La Red Universitaria Española de Aprendizaje – Servicio**

El 3 de noviembre de 2010 se crea la Red Española de Aprendizaje –Servicio<sup>25</sup>, ésta surge en el tercer encuentro que algunos centros promotores del A–S vienen celebrando a nivel estatal. En ese mismo año se constituye la Red Universitaria Española de A-S – Red ApS(U)-.

Como apuntábamos anteriormente, el objetivo principal de la red ApS(U) es incidir en: la formación, la innovación docente, la investigación, la evaluación y la difusión de la propuesta A-S entre el profesorado universitario. Dentro de las temáticas que vienen tratándose como retos de futuro se encuentra la “institucionalización del A–S”. También se está estudiando la posibilidad de establecer alianzas con otras organizaciones similares a nivel europeo, y se están dando pasos para tener cierta representación dentro de la CRUE - la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas -.

Una de las actividades que esta red promueve es el encuentro que año tras año se realiza a comienzos de verano. El último ha tenido lugar los días 30 y 31 de 2014 y ha sido organizado por: Universidad Autónoma de Madrid (Coordinación), Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos y Universidad Complutense de Madrid.

La Red ApS(U) reúne a diferentes profesionales que dentro de sus universidades trabajan en diversos proyectos socio-educativos de intervención y/o investigación basados total o parcialmente en el Aprendizaje-Servicio. A día de hoy cuenta con representantes de más de 40 universidades españolas, públicas y privadas (Rubio, Prats y Gómez, 2013), esto nos hace tomar conciencia de la rápida difusión que el A-S está teniendo en este ámbito.

---

<sup>25</sup> <http://www.aprendizajeservicio.net/>

## **El surgir del “equipo promotor” del A-S en diferentes universidades españolas**

Con anterioridad hablábamos del funcionamiento de varios centros promotores del A-S a nivel estatal, el primero que surgió en España fue el Centro promotor catalán –Aprentatge Servei- allá por el 2004, después vendrían otras iniciativas como la creación de la Fundación Zerbikas – Centro Promotor del A-S en Euskadi- en el 2008; el grupo promotor ApS de la Comunidad de Madrid en el mismo 2008; el grupo promotor ApS de Galicia; el de Castilla la Mancha; Almería, Comunidad Valenciana; Aragón; Cantabria, Castilla León; Rioja; Asturias; Extremadura; y Navarra (Batlle, 2013).

El centro promotor catalán y otros han tenido representación universitaria desde sus inicios. A día de hoy podemos hablar de que las propias universidades españolas están configurando sus propios equipos promotores, equipos que funcionan como motor de desarrollo de proyectos basados en A-S, difusión de los mismos, formación docente sobre esta propuesta pedagógica, fomento de foros en los que compartir experiencias, etc.

Algunos ejemplos de equipos promotores que nacen dentro de la propia universidad a nivel estatal son:

- El Grupo de ApS(UB)<sup>26</sup> de la Universidad de Barcelona, este tiene su núcleo dentro del ICE perteneciente a la Facultad de Educación y forma parte del centro promotor catalán antes nombrado.
- GICE – Grupo de Investigación cambio educativo para la Justicia Social – de la Universidad Autónoma de Madrid. Éste recoge una línea específica de Aprendizaje – Servicio y Justicia Social<sup>27</sup>. GICE forma parte del centro promotor del A-S en la Comunidad de Madrid.

---

<sup>26</sup> <http://www.ub.edu/aps/>

<sup>27</sup> <http://www.gice-uam.es/l%C3%ADneas-de-investigaci%C3%B3n/aprendizaje-servicio-y-justicia-social>

- Proyecto de Innovación Aprendizaje–Servicio de la Universidad de Zaragoza<sup>28</sup>. Éste permite que profesorado de dicha Universidad pueda tener acceso a experiencias ya desarrolladas, materiales que puedan ser de apoyo...
- Grupo de trabajo de APS en Cantabria<sup>29</sup>, inicialmente creado por 25 estudiantes de la titulación de Magisterio de la Universidad de Cantabria.

La propia UPV/EHU, sin tener una estructura formalizada, ha ido agrupando dentro de su seno a varios docentes que comparten inquietudes en relación al A-S y su difusión dentro de esta entidad, agrupación que ha posibilitado que se desarrollen actividades como:

- I seminario de Aprendizaje–Servicio<sup>30</sup> dirigido a todo el personal docente de la UPV/EHU.
- El IV encuentro de la Red ApS(U), ya que tomó parte en la co-organización del mismo.

Estas actividades son un claro ejemplo, una declaración de intenciones, de la motivación y la necesidad de caminar hacia la institucionalización del A-S.

### **Foros de formación y reflexión sobre institucionalización del A-S en la Educación Superior**

Aparte de la reflexión sobre institucionalización que se viene dando dentro de la Red ApS(U), existen acciones paralelas que siguen dejando entrever el interés de la cuestión, algunos ejemplos son:

- el Seminario sobre A-S que la ACUP – Asociación Catalana de Universidades Públicas – celebró el 5 de Febrero de 2013, en el mismo se presentó la ponencia “La institucionalización de la APS. Estrategias”<sup>31</sup>;

<sup>28</sup> [http://www.unizar.es/aprendizaje\\_servicio/index.html](http://www.unizar.es/aprendizaje_servicio/index.html)

<sup>29</sup> <http://www.apscantabria.org/>

<sup>30</sup> <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2012/11/1kZ-mintegia-Seminario-ApS-30-nov.pdf>

<sup>31</sup> <http://www.acup.cat/es/noticia/la-acup-celebra-un-seminario-sobre-aprendizaje-servicio%E2%80%99-en-la-urv>



- y la Conferencia GUNI - Global University Network for Innovation - que se celebró en mayo del mismo año en Barcelona<sup>32</sup>. En este GUNI se planteó una sesión taller sobre A-S e institucionalización, en la que tomamos parte docentes en representación de varias universidades, entre ellas la UPV/EHU.

Los temas que tratamos estaban principalmente relacionados con los siguientes objetivos:

- Conocer los elementos de la institucionalización del A-S en la Educación Superior según referentes internacionales consolidados.
- Reflexionar sobre la estrategia de institucionalización del A-S en las universidades españolas, a partir de los estándares institucionales y las experiencias ya existentes en España.
- Tomar conciencia del rol activo que tanto el profesorado como los cargos académicos pueden jugar en la promoción de dicha institucionalización.

La persona responsable de dinamizar la sesión fue María Marqués, Vicerrectora de Docencia y EEES de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, esto se debe al papel que ella misma ha desempeñado y está desempeñando dentro de esta universidad en relación a la institucionalización del A-S, de hecho, como más adelante veremos, es una de las personas informantes que ha participado dentro del estudio empírico que aquí presentamos, más concretamente, en el apartado de referentes internacionales de la institucionalización del A-S en la Educación Superior.

Tras haber hecho un acercamiento, entre otros elementos, al concepto del A-S, sus rasgos definitorios, su papel dentro del EEES y varias experiencias de

---

<sup>32</sup><http://www.guninetwork.org/guni.conference/2013-guni-conference/unis-spain/?searchterm=institucionalizaci%C3%B3n%20aprendizaje%20-%20servicio>

institucionalización del mismo, es momento de dar paso al estudio empírico que hemos realizado.

### III: ESTUDIO EMPÍRICO

*"Lo que sabemos es una gota de agua, lo que ignoramos es el océano"*  
(Isaac Newton)

#### III.1.: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En las siguientes líneas haremos un recorrido por lo que ha sido el planteamiento metodológico de este estudio y el desarrollo del mismo.

##### III.1.1. Posicionamiento ante la investigación - visión de la investigadora

Antes de nada partiremos de la postura adoptada en el presente estudio por parte de la investigadora.

El acto de investigar puede llevar consigo de manera más o menos consciente, la vulneración de derechos respecto a aquellas personas que colaboran en los estudios que desarrollamos, compañeras y compañeros de profesión, y/ o la sociedad en general, hablamos de: faltas a la confidencialidad; la falta de cautela en la emisión de juicios; plagios parciales o totales. Es por ello, que en el desarrollo de este estudio adquirimos el compromiso de guiarnos por una serie de principios profesionales, éstos tienen su base en recomendaciones de la AERA - American Educational Research Association -, y son los siguientes:

-*La competencia profesional:* según este principio existiría el compromiso por una formación continua, un buscar la calidad en los procesos y los productos de investigación...; podemos decir que en todo momento se ha tomado muy en serio la profesionalidad de este trabajo y se han hecho las consultas que se han considerado necesarias a personas expertas en el campo, de modo que el proceso pudiera dirigirse de la forma más adecuada.

- *La integridad:* este principio habla de la honestidad, la justicia y el respeto de las y los investigadores en educación; se entiende que son profesionales dignos de confianza, este es un aspecto que también hemos querido cuidar.

- *Responsabilidad profesional, científica y académica:* las y los investigadores velan y hacen velar por la confianza pública en la Investigación, elemento que igualmente se ha tomado en cuenta.
- *El respeto por los derechos de las personas, la dignidad y la diversidad:* un aspecto fundamental es evitar el daño a esas personas, y así se ha procurado en todo momento.
- *Y la Responsabilidad Social:* en principio, las y los investigadores en educación, al igual que otros profesionales, deben trabajar por el bien común de la sociedad, la investigación por lo tanto, debe orientarse al avance científico, a la construcción de conocimiento, por el bien público (AERA, 2011), propósito con el que se ha desarrollado este estudio.

Destacar que se ha prestado especial atención al respeto por las y los colaboradores, por sus opiniones, y por la confidencialidad de sus aportaciones.

### III.I.II. Elección de la metodología

Para este estudio hemos optado por una metodología de investigación mixta. Según los autores Johnson & Onwuegbuzie (2004) podríamos hablar de modelo mixto de investigación por que en una misma etapa o fase de la misma, se utilizan tanto técnicas cuantitativas como cualitativas, tal y como veremos más adelante.

Se ha optado por este modelo mixto porque se ha valorado que nos ayudaría a complementar y contrastar valores más cuantitativos (los recogidos mediante los cuestionarios que se han aplicado a alumnado, profesorado y Socios Comunitarios), con otros de corte cualitativo (obtenidos mediante las entrevistas realizadas y los grupos de discusión desarrollados), cuya utilización se ha fundamentado:

- De un lado, por el interés que este tipo de metodología estriba al poder aunar la búsqueda de acontecimientos, poder hacer una descripción de los mismos, con la indagación en sus posibles causas (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Stake, 1998).
- De otro, porque se da la necesidad de que exista una coherencia hacia la consecución del objetivo principal que nos marcábamos en este estudio, que no es otro que:

*> Describir la implementación del A-S en la UPV/EHU y la sensibilidad de diferentes agentes que componen nuestra comunidad universitaria hacia el mismo, para a partir de ahí y apoyándonos en la perspectiva de referentes internacionales, hacer recomendaciones encaminadas a favorecer la institucionalización de dicha propuesta pedagógica en esta universidad <*

Objetivo que como podemos observar, tenía un interés descriptivo en relación a las experiencias que se han desarrollado en la UPV/EHU, pero que iba más allá al pretender ahondar en sensibilidades, valoraciones, en torno a las mismas, y en experiencias que pudieran servirnos como referentes para mejorarlas y sistematizarlas.

Algunos de los puntos fuertes y puntos débiles que se les achacan a los diseños mixtos de investigación (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) pueden verse en la siguiente tabla:

Tabla nº 9: Fortalezas y debilidades de los modelos mixtos de investigación

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Las palabras, las imágenes pueden utilizarse para comprender los datos.	Requiere más dedicación.
Los datos pueden acompañar la narrativa, lo textual para aportar precisión...	Para la o el investigador puede resultar más complejo el proceso de análisis y discusión al tener que entremezclar, integrar información, a veces incluso contradictoria.
Se puede responder a una gama más amplia de cuestiones.	
La o el investigador puede utilizar las fortalezas de un método para intentar superar las debilidades del otro.	
La convergencia de conclusiones puede	

ayudar a corroborar los resultados que se han obtenido	
--	--

Adaptado de Johnson & Onwuegbuzie, 2004, pp. 14-26.

En este estudio estamos de acuerdo con este planteamiento, de ahí que hayamos optado por este tipo de modelo. Los diseños mixtos en las investigaciones han tenido no pocos detractores pero han ido cogiendo fuerza en los últimos años (Christ, 2007) y a día de hoy tienen el reconocimiento de un importante sector científico dentro de la investigación en educación.

### III.1.III. Revisión bibliográfica

Son varias las fuentes de documentación consultadas y los materiales a los que se ha podido acceder: libros, capítulos de libros, artículos científicos, páginas Web, documentación interna de algunas instituciones...

La búsqueda de esta información de un lado, ha ido principalmente encaminada a la elaboración del marco teórico:

- en referencia al A-S (concepción; definición; elementos fundamentales en el diseño, puesta en marcha y evaluación de un proyecto de A-S; experiencias...);
- en relación al EEES (cambios que ha supuesto este nuevo espacio; incidencia en las metodologías de Enseñanza–Aprendizaje dentro de la universidad; dificultades encontradas...);
- y en referencia a la institucionalización del A-S en la Educación Superior (referentes internacionales, herramientas para la evaluación de la misma...).

De otro, esta búsqueda ha ido encaminada a la justificación de la utilización de unas u otras herramientas para la recogida de información, a la justificación de la elección de una muestra determinada..., en definitiva, al sustento de la metodología de trabajo utilizada.

#### III.I.IV. Contactos con diferentes entidades, profesionales...

A lo largo de estos años de estudio, ha sido fundamental la labor de contacto más o menos directo con diferentes instituciones, entidades sociales, profesionales que son clave en esto del Aprendizaje-Servicio, y otros agentes sin los que hubiera sido imposible llevar adelante esta investigación. A continuación podemos ver una relación de los mismos:

- las y los compañeros de CLAYSS, con Maria Nieves Tapia a la cabeza;
- ZERBIKAS, donde ha sido fundamental el apoyo de: Víctor Moreno; Rafael Mendia, Charo Batlle, y Begoña Martínez;
- compañeras y compañeros de la Universidad de Barcelona, donde Josep Maria Puig y Laura Rubio han sido de gran ayuda;
- la Dirección de Responsabilidad Social de la UPV/EHU, con Iratxe Amiano a la cabeza;
- compañeras y compañeros de las universidades chilenas: PUC de Chile; Universidad de Santiago; Univesidad Alberto Hurtado; Universidad Católica de Temuco; Universidad La Frontera y Universidad Austral de Chile;
- profesorado, alumnado y personal de adminsitración de la UPV/EHU que me han facilitado el acceso a experiencias de A-S desarrolladas en su seno.

Destacar: al profesorado implicado en las experiencias, y aquel otro que ha cedido tiempos de sus sesiones para la aplicación de cuestionarios (Grado de Educación Social en la E. U de Magisterio de Bilbao); las y los integrantes del proyecto IKD GAZtE, en especial a Julieta Barrenechea, Idoia Fernández y Borja Luque; y a los compañeros de Ingeniería Sin Fronteras;

- el comité de expertos conformado para la validación de herramientas a aplicar en el estudio, cuyos miembros fueron: Susana Lucas, Arantzazu Martínez-Odriá, Begoña Martínez, Martín Ierullo y Joaquín Sevilla;

- el profesorado y alumnado de la UPV/EHU, y los SSCC de los proyectos desarrollados, que han participado como informantes en las diferentes fases del estudio;
- los diferentes órganos de gestión que han participado en el estudio como informantes: Maite Zelaia, Iratxe Amiano, Iñaki Marko, Idoia Fernández, Mariate Bizkarra, Nieves Aja, Fernando Plazaola y Xabier Sancho;
- las personas que me han dado acceso a referentes internacionales en la institucionalización del A-S en la Educación Superior; y ellas, ellos mismos: Chantal Jouannet, Marisa Cabrera, María Marqués, Antoinette Smith-Tolken, Seth Pollack y Lorraine McIlrath.

#### III.I.V. Selección de informantes

Antes de nada, hemos de decir que la elección muestral para este estudio ha sido intencional (Balcells, 1994; Ruiz Olabuénaga, 2009; Vallejos, Ortí y Aguado, 2007), es decir, no se ha buscado una muestra aleatoria, al azar, valoramos que era importante acceder a todas las experiencias de A-S desarrolladas en la UPV/EHU que fuera posible, y por lo tanto, a sus protagonistas, ya que no eran muchos; también optamos por primar criterios de corte más cualitativo, tal y como puede ser la experiencia profesional de las y los colegas que íbamos a entrevistar; o la composición heterogénea, la búsqueda de "buenos informantes" que requería el desarrollo de los grupos de discusión (Canales y Peinado, 1994; De Lara y Ballesteros, 2001; Gil, 1992-1993; Suárez, 2005).

En este estudio podemos establecer 3 grupos de informantes diferenciados:

- informantes que han tomado parte directa en las experiencias de A-S detectadas en la UPV/EHU, grupo donde encontramos 3 subgrupos a su vez: estudiantado, profesorado y SSCC;
- informantes en representación de diversos órganos de gestión unipersonal de la UPV/EHU;



- e informantes que son referentes en la institucionalización del A-S en la Educación Superior a nivel internacional.

*IDENTIFICACION DE EXPERIENCIAS DE A-S DENTRO DE LA UPV/EHU:*

En la presentación de este informe, más concretamente cuando hacíamos referencia a la justificación, la pertinencia de realizar este estudio, señalábamos la ausencia de sistematización en el seguimiento y evaluación las de prácticas de A–S que venían desarrollándose dentro de la UPV/EHU previo al mismo.

Siendo esto así, es evidente que nuestra primera tarea era hacer un mapeo de las mismas, para a partir de ahí y contando con la colaboración de diferentes agentes implicados, pudiéramos llevar adelante la presente investigación.

Esta tesis doctoral ha tomado como referencia las experiencias de A–S que se han desarrollado en la UPV/EHU durante los cursos académicos 2011-2012 y/ o 2012-2013. Esto se debe a que el ´boom´ de experiencias y conocimiento de las mismas se dio a lo largo de estos cursos, sólo existe la noticia de 2<sup>33</sup> iniciativas previas a este período.

Hemos de decir que este ´boom´ fue coincidente con el contagio, que de forma general parece producirse en las universidades españolas allá por el 2012 (Batlle, 2013).

Subrayar que dentro de la identificación de experiencias de A-S establecimos unos criterios mínimos para identificar cuáles considerábamos como tal y cuáles no, los criterios que establecimos son los siguientes:

Que fueran proyectos:

---

<sup>33</sup> De un lado, los Proyectos de Fin de Carrera que se están desarrollando mediante Ingeniería Sin Fronteras – País Vasco y que involucran a alumnado de la UPV/EHU: [http://admin.isf.es/UserFiles/File/euskadi/memoria\\_actividades/memoriacompleta\\_larga2011.pdf](http://admin.isf.es/UserFiles/File/euskadi/memoria_actividades/memoriacompleta_larga2011.pdf); de otro, los proyectos de colaboración con ASPACE que se impulsan desde la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, en esta misma universidad: [http://www.rafaelmendia.com/mendia/Conferencias\\_files/AySS%20y%20PRACTICUM.pdf](http://www.rafaelmendia.com/mendia/Conferencias_files/AySS%20y%20PRACTICUM.pdf)

- que integraran el desarrollo de competencias en el alumnado a través de un servicio que se ofrece a la comunidad;
- donde existiera un claro protagonismo del alumnado en el diseño y/ o desarrollo de ese proyecto;
- donde existiera un acuerdo de colaboración explícito por todas las partes implicadas (profesorado, alumnado y Socio Comunitario – entidad, colectivo... - con la que se colaboraba).

Pensamos que era importante establecer estos criterios porque, como hemos dicho antes, nos ayudaría a pasar un filtro a las diferentes experiencias, proyectos que nos podíamos encontrar, y porque, aún existiendo experiencias no reconocidas explícitamente como A-S, si cumplían estos requisitos, pensábamos podían estar ‘bajo ese paraguas’.

La identificación de experiencias del A–S dentro de la UPV/EHU en el período anteriormente señalado se planteó a través de las siguientes acciones:

**Convocatoria de un Seminario sobre A–S abierta a todo el profesorado de la UPV/EHU**, con la colaboración de la Dirección de Responsabilidad Social de la UPV/EHU:

La convocatoria se realizó desde la Dirección de Responsabilidad Social y como decíamos, se hizo llegar a todo el profesorado de la UPV/EHU, aunque es verdad que hicimos hincapié en aquellas compañeras y compañeros que ya habían puesto en práctica o estaban poniendo en práctica la metodología de A-S, o estaban interesados en conocerla y/ o ponerla en práctica a futuro.

El seminario se marcó dos objetivos principalmente:

- Visibilizar el impacto que el A–S a día de hoy tiene en nuestra universidad.
- Reflexionar sobre las líneas posibles de colaboración y trabajo a futuro.

Las personas encargadas de dinamizar el seminario fuimos:

- La Directora de Responsabilidad social de la UPV/EHU.
- Israel Alonso, Begoña Martínez, Isabel Martínez y la autora de esta tesis doctoral, todos profesores de la UPV/EHU y compañeros en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

La sesión, que tuvo una duración de 2 horas y media, se desarrolló el 30 de noviembre de 2012, en la Escuela Universitaria de Magisterio de la UPV/EHU (campus de Leioa).

Los contenidos trabajados en la sesión pueden consultarse en el programa que se adjunta en el anexo nº 2.

Podemos decir que la asistencia de profesorado superó las expectativas que teníamos en un principio, asistieron 31 colegas y otros 15 mostraron su interés en el tema a pesar de no poder asistir, recogimos igualmente sus datos para, en un futuro, poder seguir trabajando de forma conjunta.

El desarrollo del encuentro fue avanzando a través de los contenidos que se recogían en el programa ya mencionado, resaltar la incidencia en:

- la posibilidad de reflexionar sobre el A-S: dificultades que podemos encontrarnos en su puesta en práctica, posibilidades que vemos desde diferentes facultades, escuelas y tareas académicas concretas...
- la posibilidad de detectar experiencias de A-S que se estaban realizando o que estaban muy cerca de serlo.

Fue un importante punto de partida que después nos ha permitido mantener el contacto entre nosotras y nosotros, y hacer un seguimiento de los proyectos de A-S que existían, y de los nuevos que se abrían camino.

Podríamos decir que este encuentro tuvo un doble efecto: el de detección de experiencias; y el de sensibilización, motivación, “empuje” hacia el desarrollo de las mismas.

**Mailing enviado a la Dirección de los diferentes Departamentos de la UPV/EHU:** siendo conscientes de que el seminario no iba a ser suficiente para hacer aflorar todas las experiencias de A-S que se estaban desarrollando dentro de la universidad, se optó por enviar un mailing a todo el profesorado, en principio se intentó mediante la lista: “pdi@ehu”, pero desde el Vicerrectorado de Profesorado, que es quien la gestiona, se nos dijo que no era posible porque esa es una vía destinada a aspectos relacionados con comunicación institucional. Esto hizo que se optara por el mailing a través de las direcciones de los diferentes Departamentos con los que contamos dentro de la universidad.

El mail enviado, que puede consultarse en el anexo nº 3, se hizo llegar el 9 de enero del 2013, dándose un plazo para la contestación hasta el 15 de enero (incluido). Como puede verse en el mismo, el objetivo principal seguía siendo la detección de experiencias de A-S y la búsqueda de colaboración de colegas para el desarrollo de la investigación.

Hemos de decir que el resultado fue muy pobre, esto pudo ser debido a un fallo de comunicación entre la Dirección del Departamento y el profesorado del mismo; a que el profesorado quizás sí recibió la comunicación pero se encontraba en un mal momento para dar respuesta al mensaje enviado (nos encontrábamos en período de exámenes); a ambas razones; o por motivos que desconocemos.

**Mailing enviado a las y los secretarías de la Dirección de los distintos centros de la UPV/EHU:** tras el “fracaso” de la acción anterior valoramos intentar llegar al profesorado de cada centro a través de las secretarías de las direcciones de los mismos, y así lo hicimos.

El mailing que enviamos se puede consultar en el anexo nº 4, se envió el 17 de enero del 2013, en éste, se recogía el mismo contenido que en el mensaje anterior pero ampliando el plazo hasta el 31 del mismo mes (incluido).

Este mailing nos permitió obtener alguna respuesta más y la detección de experiencias nuevas.

En la siguiente tabla quedan recogidas las experiencias de A-S detectadas finalmente:

Tabla nº 10: EXPERIENCIAS DE A-S DETECTADAS EN RELACIÓN A LOS CURSOS ACADÉMICOS 2011-2012 Y 2012-2013

CURSO/S ACADÉMI- CO/S	GRADO/S	NIVEL en el que se desarrolló el proyecto	Nº ESTU- DIAN- TES	ENTIDADES CON LAS QUE SE COLABORABA
2011-2012	<b>EDUCACIÓN SOCIAL (BIZKAIA)</b>	2º (Grupo Euskera)	67	-Plataforma vecinal Abusu sarean -Fundación Zerbikas -Solasgune -Asociación Ulertuz -Asociación de Desarrollo Comunitario Gazteleku -Centro Bakeola (Fundación EDE) -Federación Susterra
2012-2013	<b>EDUCACIÓN SOCIAL (BIZKAIA)</b>	2º (grupo Euskera y Castellano)	98	-Federación Susterra -Centro Bakeola (Fundación EDE) -Solasgune -Plataforma vecinal Abusu Sarean -Fundación Peñascal -Comunidad de Aprendizaje CEIP Elejabarri
2012-2013	<b>EDUCACIÓN SOCIAL (BIZKAIA)</b>	2º (Grupo Euskera y Castellano)	25	-Comunidad de Aprendizaje CEIP Elejabarri
2012-2013	<b>EDUCACIÓN SOCIAL (BIZKAIA)</b>	2º (Grupo Castellano)	42	-Federación Gentes del mundo.
2012-2013	<b>EDUCACIÓN SOCIAL (BIZKAIA)</b>	2º (Grupo Euskera)	45	-Solasgune
2012-2013	<b>EDUCACIÓN SOCIAL (BIZKAIA)</b>	3º (Grupo Castellano)	75	-EPA de Galdakao
2012-2013	<b>PROYECTO IKD GAZte<sup>34</sup>: PSICOLOGIA/ EDUCACION SOCIAL/ INGENIERIA INFORMATICA/ ENFERMERÍA (GIPUZKOA)</b>	2º y 3º (Castellano y Euskera)	28	-Asociación Helduak Adi -Asociación ERROAK (SARTU Donosita)

<sup>34</sup> "El proyecto IKD GAZte tiene como principal propósito promover el empoderamiento del estudiantado en el proceso de implantación de metodologías de aprendizaje activo en UPV/EHU en el marco del modelo IKD de desarrollo curricular (Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa/Enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico)".

En el curso académico 2012-2013, entre otras metodologías: ABP, Desing thinking..., incorpora el Aprendizaje-Servicio dentro de su enfoque teórico-metodológico.

<http://ikdgazte.files.wordpress.com/2013/01/ikd-gazte-mc3b3dulo-de-aprendizaje-en-sentido-de-la-iniciativa-una-experiencia-de-autogestic3b3n-del-alumno.pdf>

				-Berritzegune Donosita -Centros educativos de Donosita con líneas de innovación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela Inclusiva</li> <li>• Eskola 2.0</li> <li>• Proyecto MUSE</li> <li>• Aprendizaje Cooperativo</li> <li>• Aprendizaje Servicio</li> </ul>
2011-2012	<b>PEDAGOGÍA</b> (GIPUZKOA)	2º	96	
2012-2013	<b>ENFERMERÍA</b> (BIZKAIA)	2º	3	-Comisión antiSIDA (Bizkaia)
2012-2013	<b>INGENIERÍA NÁUTICA Y TRANSPORTE MARÍTIMO</b> (BIZKAIA)	2º	22	-Buque-escuela Saltillo (UPV/EHU)
2012-2013	<b>SOCIOLOGÍA</b> (BIZKAIA)	4º	3	-Kordinadora ASTRA Gernika
2012-2013	<b>FARMACIA</b> (ARABA)	TFG y Practicum	2	-Programa Berakah
2011-2012	<b>INGENIERIAS (mediante la iniciativa de "INGENIERIA SIN FRONTERAS")</b>	TFC	1	-CEICOM (El Salvador)

Elaboración propia

Esto nos permitió que en nuestro estudio tomaran parte:

- 154 alumnas y alumnos.
- 11 docentes.
- Y 14 personas en representación de las entidades sociales y administrativas con las que colaborábamos.

#### SELECCION DE ORGANOS DE GESTION UNIPERSONAL DENTRO DE LA UPV/EHU:

Dentro de este grupo de informantes pretendimos que hubiera una representación variada y mixta. Variada desde el punto de vista de la representación de profesorado unido a diferentes áreas de conocimiento, y por lo tanto, a distintas Escuelas, Facultades. Mixta desde el punto de vista de una representación de órganos unipersonales de gestión que se encontraran en distintos niveles de responsabilidad. A pesar de contar con un número reducido de testimonios, valoramos que este planteamiento podía darnos una visión más amplia del grado de conocimiento que existía-existe a estos niveles en relación al A-S, y de las valoraciones que se hacen respecto al mismo y una hipotética institucionalización.

Nos planteamos que parte importante del grupo fueran representantes dentro del Rectorado, más concretamente una representación de 3 de los vicerrectorados que pensamos podrían tener una mayor incidencia en una

hipotética institucionalización del A-S: Vicerrectoría de Estudios de Grado e Innovación; Vicerrectoría de Estudiantes, Empleo y Responsabilidad Social; y Vicerrectoría de Investigación. Tras una serie de contactos, finalmente pudimos acceder a 4 personas en representación del Rectorado.

En referencia a representantes de equipos directivos y decanales, tuvimos acceso a otras 4 compañeras y compañeros (total N=8).

En la siguiente tabla podemos consultar quiénes son las personas a las que accedimos, la relación del puesto que ocupaban, y el centro al que estaban adscritos:

Tabla nº 11: Relación de informantes dentro del grupo de órganos unipersonales de gestión de la UPV/EHU, puesto que ocupan y centro al que están adscritos

INFORMANTE	PUESTO QUE OCUPA	CENTRO AL QUE ESTÁ ADSCRITO/A
Fernando Plazaola	Vicerrector de Investigación	Facultad de Ciencias y Tecnología (campus Bizkaia)
Maite Zelaia	Vicerrectora de Estudiantes, Empleo y Responsabilidad Social	Facultad de Derecho (campus Gipuzkoa)
Iratxe Amiano	Directora de Responsabilidad Social (Vicerrectorado de Estudiantes, Empleo y Responsabilidad Social)	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (campus de Bizkaia)
Idoia Fernández	Directora del Servicio de Asesoramiento Educativo (Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación)	E.U de Magisterio (campus de Bizkaia)
Iñaki Marko	Vicedecano de Mejora e Innovación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación	FICE (campus de Gipuzkoa)
Nieves Aja	Subdirectora de Ordenación académica, Innovación docente y Calidad de la E. U. de Enfermería de Donostia	E.U: de Enfermería de Donostia (campus de Gipuzkoa)
Mariate Bizkarra	Directora de la E. U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz	E.U. de Magisterio (campus de Araba)
Xavier Sancho	Director de la E. U. de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz	E.U. de Ingeniería (campus de Araba)

Elaboración propia

#### SELECCION DE REFERENTES INTERNACIONALES EN LA INSTITUCIONALIZACION DEL A-S EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

Nos planteamos una selección de referentes en base a los siguientes criterios:

- Experiencia probada en el desarrollo del A-S y su institucionalización dentro de la institución: pensamos que era importante que hubiera evidencias de la trayectoria de esa universidad en el desarrollo de prácticas de A-S; y de la existencia de un compromiso explícito hacia la institucionalización.

Para dar con estas evidencias ha sido preciso hacer una revisión de bibliografía, documentación disponible en las páginas Web de las universidades...

- Universidades ubicadas en diferentes contextos socio-económico-culturales: a menudo nos llegan informaciones sobre prácticas de A-S y su institucionalización provenientes de contextos socioeconómicos muy similares, creíamos que era importante aportar información variada al respecto, pensamos que esa variedad podría mostrarnos un abanico más amplio de experiencia.
- Universidades de diverso tamaño: un elemento que también pensábamos era importante tener en cuenta era la magnitud de las instituciones que consultaríamos, nº de alumnado, volumen de grados que ofertan... La UPV/EHU tiene una matrícula anual de unos 45.000 estudiantes, valoramos que, a ser posible, era interesante tener la referencia de instituciones de magnitud similar, más pequeñas y más grandes.
- Universidades de titularidad pública y privada: esta era una variable que también nos interesaba cuidar ya que no pocas veces hemos visto como el A-S estaba unido a instituciones de corte privado, la UPV/EHU es pública y queríamos que entre los referentes hubiera cierta equidad de representatividad en cuanto a titularidad.

Aparte de la revisión bibliográfica, de documentación de páginas Web ..., que comentábamos antes, también hubo un intento de llegar a más experiencias de institucionalización en el contexto europeo, más concretamente, hicimos público el desarrollo de este estudio y solicitamos



que las universidades se pusieran en contacto con nosotros si es que estaban en un proceso de institucionalización del A-S.

La vía para ello fue la publicación de una breve noticia (el contenido puede verse en el anexo nº 5) en la newsletter de Copernicus Alliance<sup>35</sup>, se trata de la Red de la alianza europea para el desarrollo sostenible en la Educación Superior; esto pudo hacerse con la colaboración de la Dirección de Responsabilidad Social de la UPV/EHU; hemos de decir que no dio ningún resultado.

Teniendo en cuenta los criterios que mencionábamos y tras una serie de contactos, presentamos en la siguiente tabla las universidades y las personas de referencia con las que nos entrevistamos finalmente (total N=6):

Tabla nº 12: Relación de informantes dentro del grupo de referentes internacionales en la institucionalización del A-S, puesto que ocupan, y universidades a las que pertenecen

INFORMANTE	PUESTO QUE OCUPA	UNIVERSIDAD A LA QUE PERTENECE
Chantal Jouannet	Subdirectora del Centro de Desarrollo Docente	Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)
Marisa Cabrera	Miembro de la Dirección de Innovación para las organizaciones de la sociedad civil de la Universidad TecVirtual del Sistema Tecnológico de Monterrey.	TEC de Monterrey (México)
María Marqués	Vicerrectora de Docencia y EEES	Universidad Rovira i Virgili (España)
Antoinette Smith-Tolken	Directora del programa "Interacción comunitaria"	Stellenbosch University (Sudafrica)
Seth Pollack	Director del programa de Aprendizaje – Servicio	California State University, Monterey Bay -CSUMB- (EEUU)
Lorraine McIlrath	Coordinadora del programa "Iniciativa de Conocimiento Comunitario"	NUI Galway (Irlanda)

Elaboración propia

<sup>35</sup> <http://www.copernicus-alliance.org/>

III.I.VI. Técnicas de recogida de información, elaboración de herramientas y validación de las mismas

Para la recogida de información en este estudio y en coherencia con la propuesta metodológica que hemos elegido, modelo mixto de investigación, nos hemos valido de 3 tipos de técnicas. En la siguiente tabla podemos observar la relación entre técnicas, informantes, dimensiones de estudio y objetivos de la tesis doctoral.

Tabla nº 13: Relación entre técnicas de recogida de información, informantes dimensiones y objetivos del estudio

MATERIALES PARA EL ANÁLISIS	DIMENSIONES	RELATIVO A (CONEXIÓN CON LOS OBJETIVOS ESPECIF.)	
<b>CUESTIONARIOS</b>			
ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Datos personales.</li> <li>- Conocimiento y experiencia propia en A-S.</li> <li>- Concepción del A-S.</li> <li>- Desarrollo de proyectos mediante A-S:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Aspectos formales.</li> <li>&gt; Apoyos institucionales.</li> <li>&gt; Dificultades/ Facilidades.</li> </ul> </li> <li>- Extensión universitaria.</li> </ul>	LAS EXPERIENCIAS DETECTADAS EN LA UPV/EHU Y VALORACIONES SOBRE LAS MISMAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener información acerca de las valoraciones, impresiones que agentes implicados en las experiencias de A-S que se desarrollan en el seno de UPV/EHU tienen hacia las mismas y hacia su posible continuidad a futuro.</li> </ul>
PROFESORADO			
SSCC			
<b>GRUPOS DE DISCUSIÓN</b>			
ALUMNADO	Centrados principalmente en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de proyectos mediante A -S:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Aspectos formales.</li> <li>&gt; Apoyos institucionales.</li> <li>&gt; Dificultades/ Facilidades.</li> </ul> </li> <li>- Extensión universitaria.</li> </ul>	LAS EXPERIENCIAS DETECTADAS EN LA UPV/EHU Y VALORACIONES SOBRE LAS MISMAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener información acerca de las valoraciones, impresiones que agentes implicados en las experiencias de A-S que se desarrollan en el seno de UPV/ EHU tienen hacia las mismas y hacia su posible continuidad a futuro.</li> </ul>
PROFESORADO			
SSCC			
<b>ENTREVISTAS A ÓRGANOS DE GESTIÓN UNIPERSONAL DE LA UPV/EHU:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualización del cargo/desempeño.</li> <li>- Conocimiento y experiencia propia en Aprendizaje – Servicio.</li> <li>- Concepción del A-S (en caso de conocer la propuesta).</li> <li>- Desarrollo de proyectos mediante A-S: Valoraciones generales.</li> <li>- Extensión Universitaria: institucionalización del A-S en la UPV/EHU.</li> </ul>	EL NIVEL DE CONOCIMIENTO DEL A-S DENTRO DE LA UPV/EHU Y VALORACIONES SOBRE EL MISMO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener información acerca de la sensibilidad que determinados órganos unipersonales de la gestión de la propia UPV /EHU, pueden presentar ante un hipotético proceso de institucionalización del A-S en la misma.</li> </ul>
<b>ENTREVISTAS A REFERENTES INTERNACIONALES:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Datos personales.</li> <li>- Breve descripción del trabajo en A-S en la universidad.</li> <li>- Elementos que obstaculizan la institucionalización del A-S.</li> <li>- Elementos clave de apoyo en la institucionalización.</li> <li>- Valoración de la rúbrica de Furco.</li> <li>- Recomendaciones para la institucionalización.</li> </ul>	ELEMENTOS CLAVE EN LA OBSTACULIZACIÓN Y EL APOYO EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL A-S EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer en profundidad los elementos que han sido y están siendo clave en la institucionalización del A-S en diferentes universidades.</li> </ul>

Elaboración propia

La primera herramienta que se elaboró fue el guión de entrevista para las y los referentes internacionales en institucionalización del A-S. Pensamos que sería la técnica más adecuada para obtener información relevante en torno a los procesos de institucionalización que habían seguido estas universidades.

El guión de entrevista fue revisado por la directora de la tesis y aplicado posteriormente. Paralelamente se elaboraron los cuestionarios y el guión de entrevista para los órganos unipersonales de gestión dentro de la UPV/EHU.

Todas las herramientas han sido elaboradas y aplicadas teniendo en cuenta criterios de calidad reconocidos en el mundo de la investigación socioeducativa.

Questionarios: como veremos más adelante, los cuestionarios fueron creados por la propia investigadora, la razón fue que si bien existían herramientas previas para la recogida de información sobre experiencias de A-S y valoración de la participación en las mismas, en este caso, nos interesaba centrarnos en los elementos más significativos que pueden estar relacionados con el momento de institucionalización de una propuesta tal en la Educación Superior.

A la hora de elaborar un cuestionario son varias las recomendaciones que se pueden encontrar en la literatura que versa sobre metodología en investigación, estos son algunas de las más recurrentes (Balcells, 1994; Blaxter, Hughes y Tight, 2000; Hernández, Fernández y Baptista, 2003; León y Montero, 2003; Martínez, 2002):

- que el cuestionario tenga un número no demasiado extenso de preguntas/ ítems, pero sí el necesario para medir las dimensiones que nos interesa estudiar,
- que recoja preguntas/ ítems a los que pueda darse una respuesta numérica y/ o de fácil categorización,
- que las preguntas/ ítems que incluya sean fáciles de entender,

- que sean preguntas/ ítems que no levanten prejuicios y que no dirijan la respuesta de las y los informantes,
- que las preguntas/ ítems no sean indiscretas y no vayan más allá de la información que es precisa recoger,
- evitar hacer dos preguntas en una,
- etc.

Decir que hemos intentado cumplir todos estos criterios, más adelante veremos qué modificaciones se realizaron tras el proceso de validación.

Los cuestionarios utilizados pueden consultarse en los anexos nº 6, 7 y 8.

Entrevistas: las entrevistas realizadas fueron semi-estructuradas, esto es, sí se basaron en un guión de preguntas, pero las y los informantes tuvieron libertad para incorporar cualquier información ‘extra’ que les resultó oportuna (Balcells, 1994; Vallejos, Ortí y Aguado, 2007).

Al igual que en el caso de los cuestionarios, el guión para la entrevista fue de elaboración propia, esto también se ha debido a la especificidad del objeto de estudio, a día de hoy existen varios estudios, tesis doctorales que giran en torno a la temática “Aprendizaje-Servicio”, pero apenas, que estén relacionados con su institucionalización en A-S, partiendo de la revisión de la cuestión en una universidad concreta, y los referentes en los que ésta podría apoyarse para iniciar y desarrollar este camino.

Grupos de discusión: señalar que en este caso elaboramos un guión sobre el cual dinamizar la sesión (más adelante se verá qué criterios seguimos en el desarrollo de las mismas).

De otro lado, decir que a la hora de dar contenido a estas herramientas nos fundamentamos en:

- Los materiales que veníamos consultando (capítulos de libros, artículos, monográficos...), principalmente en:

- Furco: *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service–Learning in Higher Education*. (2006).
  - Tapia: *Aprendizaje y Servicio Solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. (2006).
  - Fernández y Gaete: *Estudio Cualitativo: Satisfacción con el servicio en A+S UC Una mirada desde los Socios Comunitarios*. (2008).
  - Centro de Desarrollo Docente de la PUC de Chile: *Resumen Estudio. Resultados de Aprendizaje Servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios (2005–2011)*. (2012).
  - Folgueiras, Luna y Puig: *Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios* (2013).
  - Universidad Rovira i Virgili: *Documento Marco del Programa de Aprendizaje-Servicio*. (2012).
- Y en algunas de las entrevistas que habíamos comenzado a hacer con las y los referentes internacionales en la institucionalización del A-S en la Educación Superior: Chantel Jouannet de la Pontificia Universidad Católica de Chile y María Luisa Cabrera del TEC de Monterrey (a principios de año habíamos recibido parte de la información).

En el caso de los cuestionarios y el guión de entrevista para los órganos unipersonales de gestión dentro de la UPV/EHU existió un proceso de validación previo a la aplicación, lo explicamos a continuación.

La validación de estas herramientas se hizo mediante la revisión por parte de un comité de personas expertas en A-S, optamos por esta metodología de validación ya que no se trataba de validar una herramienta para su generalización y porque consideramos que el comité podía darnos importantes pistas desde su experiencia investigadora.

A finales de marzo del 2013 nos pusimos en contacto con 5 profesionales con el propósito de invitarles a participar en este proceso de validación (en el anexo nº 9 se puede consultar el mail que se les hizo llegar). Viendo la pobre

respuesta que obtuvimos en un principio decidimos ampliar esta lista hasta 5 más (2 de ellos pertenecientes a la misma universidad).

Uno de los colegas consultados excusó la imposibilidad de respuesta por falta de tiempo. Otra experta señaló que podría haber participado en el proceso pero fuera de los tiempos estipulados (plazos que se prorrogaron en varias ocasiones). Dos de las expertas valoraron no ser personas indicadas para atender a la solicitud que se les había hecho: una de ellas porque sí conoce muy bien el A-S pero no tanto dentro del ámbito universitario; y otra, porque precisamente en el momento en el que se le solicitaba que valorara los instrumentos, estaba en un proceso de validación en paralelo, y creía que podría haberse visto influenciada. En el caso de los colegas que representaban a la misma universidad, sólo respondió uno de ellos.

Por todo ello finalmente contamos con la participación de 5 colegas: Joaquín Sevilla (Universidad Pública de Navarra); Susana Lucas (Universidad de Valladolid); Arantzazu Martínez-Odriá (Universidad San Jorge); Begoña Martínez (Universidad del País Vasco-UPV/EHU); y Martín Ierullo (Universidad de Buenos Aires).

Los criterios de elección y propuesta de miembros para el comité se hicieron en base a las aportaciones que estas y estos profesionales vienen realizando al mundo del A-S en los últimos años, más concretamente, dentro del ámbito de la Educación Superior. Un currículo abreviado de los mismos puede observarse en el anexo nº 10.

Las herramientas que se enviaron para ser validadas pueden consultarse en el anexo nº 11; otro tanto ocurre con las plantillas de valoración que se elaboraron para facilitar la misma (anexo nº 12).

Las valoraciones se solicitaron en base a criterios de:

- A. **PERTINENCIA:** del ítem/ la pregunta, en relación a la dimensión indicada (si mide lo que pretende medir).

- B. **SUFICIENCIA:** si los ítems/ las preguntas, son suficientes para abordar la dimensión a evaluar.
- C. **CLARIDAD:** en la formulación del ítem/ la pregunta, y en la medida (si técnicamente es correcta).
- D. **FORMATO:** presentación y diseño de las herramientas.

En este proceso de valoración existieron serías dificultades que hicieron que el proceso se retrase considerablemente:

- primero, en la toma de contacto.
- y después, en la valoración de los propios instrumentos.

Existieron dos razones fundamentales para ello:

- el alto nivel de ocupación de las personas consultadas.
- el que algunas de ellas le encontrarán más sentido a dar una respuesta más cualitativa, y sobre el instrumento de forma global.

Siendo esto así, se facilitó que respondan en términos globales, pero rogándoles que se centraran en:

- pertinencia de ítems y preguntas.
- sugerencias de mejora.

Haciendo una exhaustiva revisión de las valoraciones y las propuestas lanzadas por el grupo, decidimos tener en cuenta aquellas que tenían mayor presencia en sus respuestas, y aquellas que mejor se ajustaban al contexto de la UPV/EHU, en el anexo nº 13 pueden consultarse algunas de estas valoraciones (originales); en el nº 14 se puede acceder a la relación de observaciones obtenidas en cada una de las herramientas.

Destacar también en relación a la elaboración de las herramientas, el trabajo de traducción que ha sido necesario hacer en casi todas ellas tras la revisión del comité y adaptación de las mismas. Los cuestionarios han estado disponibles en las dos lenguas oficiales de la CAPV (Euskera y Castellano); en



el caso de los guiones para entrevistas con referentes internacionales, los mismos han estado disponibles en Inglés y Castellano.

### III.I.VII. Aplicación de las herramientas

En relación a la aplicación de las herramientas para la recogida de información, diremos que nuestra pretensión inicial fue llegar al 100% de la muestra implicada en los proyectos desarrollados.

En líneas anteriores veíamos cuáles habían sido las experiencias de A-S identificadas en relación a los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013, y a qué grados, niveles... pertenecían; decir que tras una rueda de contactos con las y los diferentes docentes y/u otros agentes coordinadores (alumnado en el caso de IKD GAZtE...) implicados, finalmente pudimos acceder a las experiencias que recogemos a continuación:

Tabla nº 14: Relación de experiencias de A-S, agentes consultados, momento y modo de consulta

EXPERIENCIA	AGENTES CONSULTADOS	MOMENTO DE CONSULTA	MODO DE CONSULTA
<b>2º EDUCACION SOCIAL</b> Euskera 2011-2012	-Alumnado <sup>C</sup> <sup>36</sup>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
	-Docente <sup>C</sup> <sup>GD</sup> <sup>37</sup>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
		Grupo de discusión:	Directa
	-SSCC <sup>C</sup> <sup>GD</sup>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
		Grupo de discusión:	Directa
	<b>2º EDUCACION SOCIAL</b> Euskera 2012-2013	-Alumnado <sup>C</sup>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013
-Docente <sup>C</sup> <sup>GD</sup>		Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
		Grupo de discusión:	Directa
-SSCC <sup>C</sup> <sup>GD</sup>		Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
		Grupo de discusión:	Directa
<b>2º EDUCACION SOCIAL</b> Castellano 2012-2013		-Alumnado <sup>C</sup> <sup>GD</sup>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013
	Grupo de discusión:		Directa
	-Docente <sup>C</sup>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
		Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
	-SSCC <sup>C</sup> <sup>GD</sup>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa

<sup>36</sup> CUESTIONARIO

<sup>37</sup> GRUPO DE DISCUSION

		Grupo de discusión:	Directa
<b>3º EDUCACION SOCIAL</b> Castellano 2012-2013	-Alumnado <b>C</b> <b>GD</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
		Grupo de discusión:	Directa
	-Docente <b>C</b> <b>GD</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
		Grupo de discusión:	Directa
	-SSCC <b>C</b> <b>GD</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
		Grupo de discusión:	Directa
<b>PROYECTO GAZtE:</b> <b>PSICOLOGIA/ EDUCACION SOCIAL/ INGENIERIA INFORMATICA/ ENFERMERIA</b> 2012-2013	-Alumnado <b>C</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
	-Docente <b>C</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
	-SSCC <b>C</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
<b>2º PEDAGOGIA</b> Castellano 2012-2012	-Alumnado <b>C</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Mediante la profesora que acompañaba los proyectos (se le facilitan instrucciones, ver anexo nº xxx)
	-Docente <b>C</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
<b>2º ENFERMERIA</b> Castellano 2012-2013	-Alumnado <b>C</b> <b>GD</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
		Grupo de discusión:	Directa
	-Docente <b>C</b> <b>GD</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
		Grupo de discusión:	Directa
-SSCC <b>C</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa	
<b>2º INGENIERIA NAÚTICA Y TRANSPORTE MARÍTIMO</b> Castellano 2012-2013	-Alumnado <b>C</b> <b>GD</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
		Grupo de discusión:	Directa
	-Docente <b>C</b> <b>GD</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
		Grupo de discusión:	Directa
-SSCC <b>C</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa	
<b>4º SOCIOLOGIA</b> Euskera 2012-2013	-Alumnado <b>C</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
	-Docente <b>C</b> <b>GD</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa
<b>TFG/Practicum FARMACIA</b> 2012-2013	-Docente <b>C</b>	Cuestionario: mayo-noviembre del 2013	Directa

Elaboración propia

Como podemos ver en la columna "modo de consulta", prácticamente el 100% de las aplicaciones fueron directas por parte de la investigadora, decir que en todos los casos, previo a la recogida de información, se informó del contexto

de la investigación, objetivos de la misma y voluntariedad de la participación. En el caso de los cuestionarios, la investigadora respondió a los mismos previo a la aplicación para calcular los tiempos que su cumplimentación podría suponer, en la aplicación se dieron todas las explicaciones que se creyeron oportunas (de forma adaptada a cada grupo) y durante el tiempo de cumplimentación las y los participantes tuvieron la oportunidad de preguntar todas las dudas que fueron surgiendo.

Las aplicaciones de los cuestionarios tuvieron lugar en diversos espacios dependiendo del grupo:

- Alumnado: aulas de las distintas escuelas y facultades implicadas (principalmente).
- Profesorado: despachos (principalmente).
- SSCC: sedes donde desarrollan su labor (principalmente).

Algunas de las plantillas cumplimentadas pueden consultarse en el anexo nº 15, como podrá observarse, la cumplimentación de las mismas fue voluntaria y anónima.

Los grupos de discusión fueron dinamizados por la investigadora aunque en todo momento se cuidó que las y los informantes fueran los protagonistas, el desarrollo de estos grupos tuvo lugar en distintos espacios, dependiendo del grupo:

- Alumnado: sala de reuniones en el Centro cultural "Alhóndiga" de Bilbao.
- Profesorado: seminario en la E.U. de Magisterio de Bilbao (Leioa).
- SSCC: aula de la E.T.S.I. de Bilbao.

En el desarrollo de los mismos se tuvieron en cuenta recomendaciones de expertos en el mundo de la investigación (Canales y Peinado, 1994; De Lara y Ballesteros, 2001; Gil, 1992-1993; Suárez, 2005):

- 
- El lugar elegido para desarrollar las reuniones de los grupos de discusión debe contar con las características adecuadas para facilitar la producción del discurso (la utilización de una mesa redonda o similar suele facilitar el diálogo).
  - En el inicio del grupo se da la bienvenida al mismo; se contextualiza el tema a tratar, los objetivos del estudio; y se explican algunas normas básicas de funcionamiento del grupo. También se deja claro que la información que se recoja será tratada bajo el criterio de confidencialidad.
  - La discusión se inicia con el lanzamiento de una pregunta muy general.
  - La o el moderador deja claro que el protagonismo del grupo y la construcción del discurso es labor de las y los informantes, no obstante es importante que la o el moderador maneje técnicas como:
    - el silencio.
    - las pausas.
    - la petición de ampliación de información...
  - En el desarrollo de la sesión también es importante que la o el moderador cuide:
    - sus propios gestos (asentir...).
    - la situación espacial.
    - hacia dónde dirige la mirada.
    - la emisión de juicios de valor...
  - Se trata de permitir una discusión libre y al mismo tiempo moderar hacia una particular dirección de acuerdo con los temas que conviene tocar.
  - Es conveniente que la o el moderador cuente con una lista de tópicos que interesa abordar, más que con un guión rígidamente estructurado.
  - Otros aspectos a cuidar serían:
    - Fomentar la igualdad entre los miembros.
    - Procurar no desviar el discurso del tema propuesto.

- Buscar la complementariedad. Señalar contradicciones...
- Es conveniente que el texto producido por las y los participantes sea recogido en grabación magnetofónica y/ o en vídeo.
- La duración de la sesión normalmente debe oscilar entre 1–2 horas.
- Etc.

Decir que la investigadora intentó integrar todas estas recomendaciones a la hora de desarrollar estas sesiones, las mismas fueron grabadas sólo con audio, los audios pueden consultarse en el anexo nº 16; y sus transcripciones en el anexo nº 17.

En relación a las entrevistas con los órganos de gestión unipersonales de la UPV/EHU, decir que tuvieron lugar en los meses de julio y septiembre del 2013. La entrevistadora se acercó a los centros en los que cada una de estas personas desarrolla su labor diaria.

Las entrevistas fueron grabadas, los audios pueden consultarse en el anexo nº 18; y sus transcripciones en el anexo nº 19.

La realización de las entrevistas a los referentes internacionales en la institucionalización del A-S en la Educación Superior se extendió más en el tiempo, en concreto, se comenzó realizando la primera entrevista en Chile en diciembre del 2012; y la última entrevista realizada on line se ha cerrado a diciembre del 2013.

Centrándonos en el desarrollo de las entrevistas, espacios, medios mediante las cuales se han llevado a cabo, debemos destacar que varios han sido los medios utilizados:

- La entrevista a Chantal Jouannet fue realizada en Santiago de Chile el 7 de diciembre de 2012.

- La entrevista a Marisa Cabrera fue realizada vía on line, enviando la entrevista-guía por correo electrónico, la emisión del documento fue el 30 de enero de 2013 y la recepción del documento cerrado tras algunas aclaraciones fue el 13 de junio del mismo año.
- La entrevista a María Marqués estaba en principio acordada para ser realizada en Barcelona (aprovechando la celebración de GUNI), la investigadora se acercó hasta allí pero finalmente no fue posible y se desarrolló más tarde de forma telefónica. Esta tuvo lugar el 13 de junio de 2103.
- La entrevista a Lorraine McIlrath fue realizada vía on line, enviando la entrevista-guía por correo electrónico, la emisión del documento fue el 14 de septiembre del 2013 y la recepción del documento con las respuestas fue el 13 de noviembre de 2013. Destacar en este caso que, en las semanas siguientes se intentó cerrar el documento ya que había alguna pregunta sin responder (se intentó hacerlo vía Skype), pero tras varios intentos, finalmente no fue posible.
- La entrevista a Antoinette Smith-Tolken también fue realizada vía on line, enviando la entrevista-guía por correo electrónico, la emisión del documento fue el 17 de octubre de 2013 y la recepción del mismo cerrado tras algunas aclaraciones fue el 13 de diciembre del mismo año.
- Para finalizar, decir que la entrevista a Seth Pollack también se realizó vía on line, al igual que en el resto de casos, enviando la entrevista – guía por mail. La emisión del documento-guía fue el 17 de octubre del 2013 y la recepción del documento cerrado tras algunas aclaraciones fue el 31 de diciembre de ese mismo año.

Nos hubiera gustado contar con alguna entrevista más, sin embargo, la propia internacionalidad de las experiencias ha supuesto un hándicap significativo, la no cercanía física...; también apuntaremos al nivel de ocupación que tenían las personas entrevistadas, ha sido muy complejo establecer citas, bien en

persona, bien on line, y esto ha hecho que todo el proceso de recogida de información y posterior análisis se haya retrasado, con lo que nos hemos visto obligadas a poner un límite en el tiempo.

Tanto la entrevista realizada a Chantal Jouannet, como la realizada a María Marqués fueron grabadas y transcritas, las grabaciones pueden consultarse en el anexo nº 20 y las transcripciones en el anexo nº 21. El desarrollo de las entrevistas realizadas on line por algunos de los referentes puede consultarse en el anexo nº 22.

### III.II.: FASE DE ANÁLISIS

Decíamos con anterioridad que este es un estudio basado en un modelo mixto de investigación, esto ha hecho que nos hayamos valido de diferentes técnicas en la recogida de información, y que se hayan desarrollado dos tipos de análisis:

- A) Un análisis de datos apoyándonos en el software "IBM SPSS Statistics 21";
- B) y un análisis de contenido textual apoyado en la elaboración manual de un sistema de categorías.

Vamos a intentar presentar los resultados obtenidos en la fase empírica de este estudio de la forma más ordenada posible, para ello nos basaremos en la relación **objetos de estudio – dimensiones - grupos de informantes** consultados en cada caso.

III.II.I. Resultados obtenidos y análisis referente a la descripción de experiencias de A-S detectadas en la UPV/EHU y valoraciones sobre las mismas desde sus protagonistas

Las dimensiones objeto de estudio en este apartado eran:

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
DATOS PERSONALES	
CONOCIMIENTO Y EXPERIENCIA PROPIA EN A-S	
CONCEPCIÓN DEL A-S	
DESARROLLO DE PROYECTOS MEDIANTE A-S	Aspectos formales.
	Apoyos institucionales.
	Dificultades/ Facilidades
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	

Como protagonistas de estas experiencias, 3 fueron los grupos de informantes consultados: Alumnado, Profesorado y SSCC. A cada uno de estos grupos, como se ha podido ver con anterioridad, se le aplicó un cuestionario adaptado a sus características, la relación de ítems que recogían estos cuestionarios puede verse en los anexos nº 6, 7 y 8.



Cabe destacar el trabajo previo al análisis de los datos mediante el software SPSS, los pasos dados fueron los siguientes:

- Categorización numérica de las distintas opciones de respuesta para el posterior volcado a una plantilla de Excel.
- Revisión de las categorías establecidas de manera que aquellas que pertenecen a ítems que se repiten en distintos grupos puedan ser válidas para todos ellos.
- Volcado de todos los datos recogidos a la plantilla de Excel, (en el anexo nº 23 puede consultarse el Excel en el que se volcó toda la información recogida mediante estos cuestionarios).
- Revisión de los datos volcados.
- Trasvase de la información recogida en la plantilla Excel al programa SPSS. En el Excel nº 24 puede consultarse la categorización de respuestas propuesta y la preparación de los datos para el volcado al programa SPSS.
- Y análisis mediante este software.

Pasamos a continuación a la presentación de los resultados obtenidos:

## RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

### III.II.I.I. DATOS PERSONALES

- *En referencia al ALUMNADO:*
  - Comenzaremos destacando que el 72,7% de las personas consultadas entre el alumnado eran mujeres:

Tabla nº I: Sexo del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	,6	,6	,6
	Mujer	112	72,7	<b>72,7</b>	73,4
	Hombre	41	26,6	26,6	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

- Tal y como puede observarse en la siguiente tabla la mayoría de las y los participantes se encontraban en una franja de **edad** que iba desde los 18 a los 25 años, más exactamente el 83,8%.

Tabla nº II: Edad del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18-25	129	72,1	<b>83,8</b>	83,8
	26-55	25	14,0	16,2	100,0
	Total	<b>154</b>	86,0	100,0	
Perdidos Sistema <sup>38</sup>		25	14,0		
Total		179	100,0		

- Los **Grados** a los que pertenecían estas alumnas y alumnos pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla nº III: Grado al que pertenece el alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Educación Social	115	64,2	<b>74,7</b>	74,7
	Enfermería	4	2,2	2,6	77,3
	Náutica	18	10,1	11,7	89,0
	Sociología	2	1,1	1,3	90,3
	Pedagogía	14	7,8	9,1	99,4
	Informática	1	,6	,6	100,0
Total		<b>154</b>	86,0	100,0	
Perdidos Sistema		25	14,0		
Total		179	100,0		

Vemos como el 74,7 % del alumnado que ha participado en el estudio pertenece al Grado de Educación Social, seguido de lejos, del de Náutica, con un 11,7 % y de las demás titulaciones con porcentajes inferiores.

- En relación al **curso** al que pertenecen en el momento de contestar el cuestionario, diremos que la mayoría se encontraba entre 2º (68, 2%) y 3er curso (30, 5%), podemos verlo en la siguiente tabla:

<sup>38</sup> Podemos ver como aparecen 24 sujetos perdidos por el sistema, en realidad no estarían perdidos sobre el porcentaje total de este ítem, sino sobre el total de sujetos que participan en la aplicación del cuestionario y han sido volcados a SPSS. Habrá ocasiones en las que el nº sea 0 ya que se trata de un ítem aplicado a todo el conjunto: Alumnado, Profesorado y SSCC.

Tabla nº IV: Curso (nivel) al que pertenece el alumnado en el momento de responder el cuestionario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	,6	,6	,6
	2º	105	58,7	<b>68,2</b>	68,8
	3º	47	26,3	<b>30,5</b>	99,4
	4º	1	,6	,6	100,0
	Total	<b>154</b>	86,0	100,0	
Perdidos Sistema		25	14,0		
Total		179	100,0		

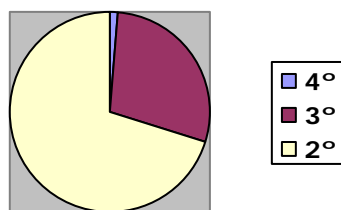
Recordaremos que los cuestionarios fueron aplicados a 154 alumnas y alumnos que habían participado en distintos proyectos de A-S a lo largo de los cursos escolares 2011-2012 y 2012-2013, distribuyéndose por **subgrupos** de la manera que podemos ver en la siguiente tabla:

Tabla nº V: Subgrupos del alumnado participante en el estudio

Subgrupo de alumnado	Nº de participantes en la aplicación del cuestionario
4º - Licenciatura de Sociología (grupo de Euskera)	2
2º - Grado de Enfermería (grupo de Castellano)	3
3º - Grado de Educación Social (grupo de Castellano)	<b>22</b>
2º - Grado de Educación Social (grupo de Castellano)	<b>33</b>
3º - Grado de Educación Social (grupo de Euskera)	<b>20</b>
2º - Grado de Educación Social (grupo de Euskera)	<b>40</b>
2º - Grado de Ingeniería náutica y transporte marítimo (grupo de Castellano)	18
3º - Grado de Enfermería (Experiencia GAZtE)	1
3º - Grado de Ingeniería informática (Experiencia GAZtE)	1
2º - Grado de Pedagogía (grupo de Castellano)	14
<b>TOTAL</b>	<b>154</b>

En las siguientes figuras podemos observar cuál sería el reparto por cursos/ niveles y por grados:

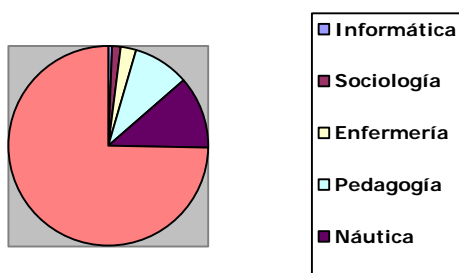
Figura nº 12: Reparto del alumnado por curso/ nivel



Elaboración propia

Casi ¾ partes del alumnado estaba en **2º curso**.

Figura nº 12: Reparto del alumnado por Grado



Elaboración propia

Prácticamente el 75% de las y los alumnos pertenecían al Grado de **Educación Social**.

- El 45,5 % del alumnado consultado reflejaba haber cursado **estudios** técnicos y/o universitarios **previos** al Grado, tal y como podemos ver a continuación:

Tabla nº VI: Formación del alumnado previa al Grado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	,6	,6	,6
	No	83	46,4	53,9	54,5
	Sí	70	39,1	<b>45,5</b>	100,0
	Total	<b>154</b>	86,0	100,0	
Perdidos Sistema		25	14,0		
Total		179	100,0		

- En referencia al PROFESORADO:

- Cerca del 65% del profesorado encuestado tenía más de 36 años y la mayoría (36,4%) más concretamente se situaba **en la franja que va de los 36 a los 55 años**:

Tabla nº VII: Edad del profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	2	18,2	18,2	18,2
	0-35	2	18,2	18,2	36,4
	36-55	4	36,4	<b>36,4</b>	72,7
	56-67	3	27,3	<b>27,3</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- La mayoría de las y los colegas consultados eran **mujeres**, este grupo ocupaba el 72,7%:

Tabla nº VIII: Sexo del profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	9,1	9,1	9,1
	Mujer	8	72,7	<b>72,7</b>	81,8
	Hombre	2	18,2	18,2	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- Destacar en cuanto a **figura docente**, tal y como se ve en la siguiente tabla, que el 54,5% del profesorado implicado en estas experiencias era titular:

Tabla nº IX: Figura docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Titular	6	3,4	<b>54,5</b>	54,5
	Agregado/a	1	,6	9,1	63,6
	Asociado/ a	1	,6	9,1	72,7
	Sustituto/a	1	,6	9,1	81,8
	OTROS	2	1,1	18,2	100,0
	Total	<b>11</b>	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- Este profesorado era perteneciente a los siguientes **centros**:

Tabla nº X: Relación de centros y nº de profesorado participante

Centros	Nº de participantes
E.U. de Magisterio de Bilbao (Bizkaia)	<b>6</b>
Farmacia (Araba)	1
Facultad de filosofía y Ciencias de la Educación (Gipuzkoa)	1
Escuela de Enfermería (Bizkaia)	1
ETS Náutica y máquinas navales (Bizkaia)	1
Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Bizkaia)	1
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>

Tal y como puede observarse, más de la mitad pertenecientes a la E.U. de Magisterio de Bilbao.

- En la siguiente tabla podemos observar el **nº de asignaturas** que estas y estos profesores habían impartido en los 2 últimos cursos:

Tabla nº XI: Nº de asignaturas impartidas por el profesorado en cada curso académico

2012-2013(2)	2011-2012(0)
2012-2013(5)	2011-2012(5)
2012-2013 (2 + Practicum)	2011-2012 (3 + Practicum)
2012-2013 (2)	2011-2012 (2)
2012-2013 (2)	2011-2012 (2)
2012-2013 (4)	2011-2012 (4)
2012-2013 (3)	2011-2012 (4)
2012-2013 (1)	2011-2012 (1)
2012-2013 (3)	2011-2012 (2)
2012-2013 (3)	2011-2012 (3)
2012-2013 (2)	2011-2012 (3)

Destacamos que dos colegas venían teniendo una importantísima carga de docencia, 4 y 5 asignaturas por curso académico respectivamente.

- En lo que a los **SOCIOS COMUNITARIOS** se refiere:

- La mayoría de las personas (un 71,4%) consultadas en este grupo se encontraban en una franja de edad que iba **de los 36 a los 55 años**, tal y como podemos ver:

Tabla nº XII: Edad de los SSCC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0-35	2	14,3	14,3	14,3
	36-55	10	71,4	<b>71,4</b>	85,7
	56-67	2	14,3	14,3	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- En un 64,3% eran **hombres**:

Tabla nº XIII: Sexo de los SSCC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	5	35,7	35,7	35,7
	Hombre	9	64,3	<b>64,3</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- En la siguiente tabla se puede observar cuáles son las **organizaciones sociales y públicas** que tomaron parte en el estudio y el **ámbito territorial** en el que desarrollaban su actividad principalmente:

Tabla nº XIV: Organizaciones involucradas en el estudio y ámbito territorial en el que actúan

NOMBRE DE LA ENTIDAD	AMBITO TERRITORIAL DE ACTUACION
Comisión ciudadana Antisida de Bizkaia	Bilbao
Personal de Administración y Servicios (PAS) de la UPV/EHU	Portugalete
Asociación Susterra	Bilbao
Federación Gentes del mundo	Bilbao
Asociación Erroak - Sartu Donostia	Donostialdea
Helduak adi	CAPV
Bakeola	CAPV
Fundación Zerbikas	Bilbao
CEPA Galdakao	Galdakao
Asociación Ulertuz	Bizkaia
Fundación Peñasal	Bilbao y Tolosa
Abusu Sarean	Bº Abusu (Bilbao)
Gazteleku	Bilbao
Solasgune	Leioa
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

Destacar que la inmensa mayoría (cerca del 80%) desempeñaban su labor exclusivamente en Bizkaia.

- *otros datos de CONJUNTO:*

- Si nos centramos en la variable **sexo** de todo el conjunto, diremos que el mayor porcentaje de participación lo tenían las mujeres, concentrando un 69,8% de las respuestas.

Tabla nº XV: Sexo - Datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	2	1,1	1,1	1,1
	Mujer	125	69,8	<b>69,8</b>	70,9
	Hombre	52	29,1	29,1	100,0
	Total	<b>179</b>	100,0	100,0	

### III.II.I.II. CONOCIMIENTO Y EXPERIENCIA PROPIA EN A-S

- *En referencia al ALUMNADO:*

- Las 154 alumnas y alumnos consultados presentaban la siguiente casuística en relación a: el **número de proyectos en los que habían participado**; tipo de **tareas académicas en las que se integraban los proyectos de A-S**; y la **optatividad** de los mismos:

Tabla nº XVI: Nº de proyectos de A-S en los que había participado el alumnado

Nº de proyectos en los que ha participado	Nº de alumnas/os	%
3	15	6,4%
2	68	29,2%
1	150 <sup>39</sup>	64,4%
<b>TOTAL</b>	<b>233</b> experiencias personales	<b>100%</b>

Tabla nº XVII: Tareas en las que se integraban las experiencias de A-S en las que participaba el alumnado

Tipo de tarea académica	Nº de experiencias en cada una de ellas	%
AIM (Actividad Interdisciplinar de Módulo)	20	8,6%
Asignatura	208	89,3%
Practicum	2	0,9%
No específica	3	1,2%
<b>TOTAL</b>	<b>233</b> experiencias personales	<b>100%</b>

Tabla nº XVIII: Optatividad de las experiencias de A-S en las que participaba el alumnado

Optatividad	Nº de experiencias	%
Optativo	24	10,3%
No optativo	202	86,7%
No determina	7	3%
<b>TOTAL</b>	<b>233</b> experiencias personales	<b>100%</b>

De lo que cabe destacar que la mayoría señalaba haber participado en un solo proyecto (64,4%), aunque también es reseñable que casi el 30% decía haberlo hecho en 2; en la mayoría de los casos también, se apuntaba a que éste había sido integrado en una asignatura de licenciatura o grado, en el 89,3% más exactamente; y a que no había sido una participación opcional, reflejándose así en el 86,7% de los casos.

- Cuando consultábamos si había habido una participación en proyectos de A-S en el último semestre, un 61,7% indicaba que sí, aunque

<sup>39</sup> 4 personas no habían hecho referencia a ningún proyecto.



debemos tener en cuenta que existió un porcentaje de respuestas en blanco elevado (del 22,7%):

Tabla nº XIX: Participación del alumnado en el último semestre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	35	22,7	<b>22,7</b>	22,7
	No	24	15,6	15,6	38,3
	Sí	95	61,7	<b>61,7</b>	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

- Otro tanto ocurre en relación al número de proyectos en el que habían participado a la vez, se les consultó al respecto y una mayoría del alumnado señalaba haber estado en 1 sólo (41,6%) o en 2 a lo sumo (31,2%):

Tabla nº XX: Proyectos en los que el alumnado ha participado a la vez

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	34	22,1	<b>22,1</b>	22,1
	1	64	41,6	<b>41,6</b>	63,6
	2	48	31,2	31,2	94,8
	3	6	3,9	3,9	98,7
	4	2	1,3	1,3	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

Cabe destacar que el 22,1% había respondido en blanco.

- *En referencia al PROFESORADO:*

- En cuanto al **número de semestres que llevaban poniendo en marcha esta propuesta** encontramos que el 72% señalaba haberlo puesto en marcha 1 sólo semestre, y cerca del 20% 2 semestres:

Tabla nº XXI: Nº de semestres que el profesorado lleva poniendo en marcha proyectos de A-S

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	4,5	<b>72,7</b>	72,7
	2	2	1,1	<b>18,2</b>	90,9
	3	1	,6	9,1	100,0
	Total	<b>11</b>	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- Tal y como podemos observar en el siguiente tabla, se apuntaba a que el 100% de esos proyectos habían sido de implantación reciente:

Tabla nº XXII: Implantación reciente de los proyectos por parte del profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	11	6,1	100,0	100,0
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- Si atendemos al tipo de **tareas, espacios académicos en los que había sido incorporada** podemos ver cómo en la mayoría de los casos se señalaba que se trataba de proyectos desarrollados a través de asignaturas, más concretamente en un 81,8%:

Tabla nº XXIII: Tarea académica en la el profesorado ha implantado el/ los proyectos de A-S

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Asignatura	9	5,0	81,8	81,8
	Trabajo interdisciplinar	1	,6	9,1	90,9
	TFG + Practicum	1	,6	9,1	100,0
	Total	11	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- El profesorado mostraba que el número de proyectos desarrollados recientemente (en el último semestre) oscilaba entre 1 y 6, sin embargo, hemos de destacar que la mayoría, un 63,6%, decía haber trabajado sobre un sólo proyecto:

Tabla nº XXIV: Nº de proyectos<sup>40</sup> implantados recientemente por el profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	,6	9,1	9,1
	1	7	3,9	63,6	72,7
	2	1	,6	9,1	81,8
	5	1	,6	9,1	90,9
	6	1	,6	9,1	100,0
	Total	11	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

<sup>40</sup> Es importante aclarar que hablamos de un proyecto por cada uno de los grupos de alumnado y por cada proceso que se está dando en colaboración con una organización, de este modo, podría ser que dentro de una mismo aula hubiera 5 proyectos en marcha a la vez, los correspondientes a 5 grupos distintos.

- En lo que a los **SOCIOS COMUNITARIOS** se refiere:

- Si nos centramos en el número de años que estas organizaciones llevan colaborando con la UPV/EHU en algún proyecto de A-S, podemos ver que la mayoría señalaba llevar sólo 1 año, y cabe destacar que una de ellas repetía por tercer año consecutivo:

Tabla nº XXV: Años de colaboración SSCC – UPV/EHU

Nº de años colaborando con la UPV/EHU	Nº de participantes (SSCC)
1 año	9
2 años	4
3 años	1
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

- Algo más de la mitad de las personas consultadas decían **haber tomado parte en 1 sólo proyecto**, y cabe destacar que un 7,1% (1 de las entidades) había colaborado en 6, tal y como podemos ver a continuación:

Tabla nº XXVI: Nº de proyectos en los que han participado los SSCC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	57,1	57,1	57,1
	2	5	35,7	35,7	92,9
	6	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

- Casi el 80% de las personas (entidades) consultadas reflejaba haber participado en algún proyecto en el último semestre:

Tabla nº XXVII: Participación de los SSCC en proyectos de A-S en el último semestre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	3	21,4	21,4	21,4
	Sí	11	78,6	78,6	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

- En relación al número de proyectos en el que habían participado a la vez, la mayoría de los SSCC señalaba haber estado en 1 sólo (64,3%), no obstante, cabe destacar que el 21,4% había respondido en blanco a esta pregunta:

Tabla nº XXVIII: Proyectos de A-S en los que se ha participado a la vez por parte de los SSCC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	3	21,4	<b>21,4</b>	21,4
	1	9	64,3	<b>64,3</b>	85,7
	2	1	7,1	7,1	92,9
	4	1	7,1	<b>7,1</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- *otros datos de CONJUNTO:*

- En este ítem intentábamos medir de forma conjunta cuándo se había dado la participación en A-S por última vez, sin embargo, encontramos un elevadísimo número de respuestas en blanco, el 53,1% más exactamente. El 33,5% señaló que había sido el semestre anterior, tal y como podemos ver:

Tabla nº XXIX: Participación en un proyecto de A-S por última vez - Datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	95	53,1	<b>53,1</b>	53,1
	Pasado semestre	60	33,5	<b>33,5</b>	86,6
	Año pasado	24	13,4	13,4	100,0
	Total	<b>179</b>	100,0	100,0	

La pregunta y las opciones de respuesta en principio eran claras, no sabemos cuál puede haber sido la razón.

### III.II.I.III. CONCEPCIÓN DEL A-S

- *En referencia al ALUMNADO:*

- El 91,6 % del alumnado señalaba estar parcialmente de acuerdo (65,6%) o totalmente de acuerdo (26%) con la idea de poseer una concepción propia en torno al A-S, podemos verlo en la siguiente tabla:

Tabla nº XXX: Existencia de concepción propia sobre A-S  
(Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	1,1	1,3	1,3
	Parcialmente en desacuerdo	11	6,1	7,1	8,4
	Parcialmente de acuerdo	101	56,4	<b>65,6</b>	74,0
	Totalmente de acuerdo	40	22,3	26,0	100,0
	Total	<b>154</b>	86,0	100,0	
Perdidos Sistema		25	14,0		
Total		179	100,0		

- Además en un 65,6% de los casos se consideraba que esta concepción era coincidente, compartida, con la concepción del profesorado, un 20,1% estaba totalmente de acuerdo con esta idea, podemos verlo a continuación:

Tabla nº XXXI: Concepción compartida con el profesorado  
(Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	1,7	1,9	1,9
	Parcialmente en desacuerdo	19	10,6	12,3	14,3
	Parcialmente de acuerdo	101	56,4	<b>65,6</b>	79,9
	Totalmente de acuerdo	31	17,3	20,1	100,0
	Total	<b>154</b>	86,0	100,0	
Perdidos Sistema		25	14,0		
Total		179	100,0		

- Algo más del 75% creía que **los SSCC con los que habían colaborado compartían esa concepción sobre el A-S**, un 61,7% estaba parcialmente de acuerdo con esa idea y el 15,6% lo estaba totalmente:

Tabla nº XXXII: Los SSCC compartían la misma concepción  
(Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	2,6	2,6	2,6
	Parcialmente en desacuerdo	31	20,1	20,1	22,7
	Parcialmente de acuerdo	95	61,7	<b>61,7</b>	84,4
	Totalmente de acuerdo	24	15,6	<b>15,6</b>	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

- Si nos centramos en la idea de necesidad de una concepción unificada de lo que es el A-S en la UPV/EHU, más del 90% señalaba que **estaba de acuerdo** con la misma, mostrándose el 55,8% como totalmente de acuerdo:

Tabla nº XXXIII: Necesidad de una concepción unificada en la UPV/EHU  
(Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	2,6	2,6	2,6
	Parcialmente en desacuerdo	8	5,2	5,2	7,8
	Parcialmente de acuerdo	56	36,4	<b>36,4</b>	44,2
	Totalmente de acuerdo	86	55,8	<b>55,8</b>	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

- *En referencia al PROFESORADO:*

- El 72,7% de las y los docentes consultados señalaban tener una **concepción propia sobre qué es el A-S**, tal y como podemos observar:

Tabla nº XXXIV: Existencia de concepción propia sobre A-S  
(Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	9,1	9,1	9,1
	No	2	18,2	18,2	27,3
	Sí	8	72,7	<b>72,7</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- La mayoría del profesorado creía que su **concepción sobre A-S** era **coincidente con la de compañeras y compañeros**, más exactamente, el 70% del profesorado que contestó a esta pregunta (10 sobre 11) estaba totalmente de acuerdo con esta idea, tal y como vemos a continuación:

Tabla nº XXXV: Concepción coincidente con compañeros/as  
(Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Totalmente desacuerdo	1	,6	10,0	10,0
	Parcialmente de acuerdo	2	1,1	<b>20,0</b>	30,0
	Totalmente de acuerdo	7	3,9	<b>70,0</b>	100,0
	Total	<b>10</b>	5,6	100,0	
Perdido Sistema		169	94,4		
Total		179	100,0		

- El 100% del profesorado consultado creía que **los SSCC con los que habían colaborado compartían el concepto de A-S que tenían**, un 72,7% estaba parcialmente de acuerdo:

Tabla nº XXXVI: Los SSCC compartían la misma concepción  
(Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	8	72,7	<b>72,7</b>	72,7
	Totalmente de acuerdo	3	27,3	<b>27,3</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- Y el 100% estaba **totalmente de acuerdo con la necesidad de que se diera una concepción unificada de lo que es el A-S** en la UPV/EHU:

Tabla nº XXXVII: Necesidad de una concepción unificada en la UPV/EHU  
(Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	<b>11</b>	100,0	<b>100,0</b>	100,0

- *En lo que a los SOCIOS COMUNITARIOS se refiere:*

- Tal y como podemos ver, el 78,6% de los referentes consultados en nombre de sus organizaciones **decían tener una concepción propia acerca del A-S:**

Tabla nº XXXVIII: Existencia de concepción propia sobre A-S  
(Valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	11	78,6	<b>78,6</b>	78,6
	NS / NC	3	21,4	21,4	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- El 100% de los SSCC creían que de algún modo había sido **el profesorado quien había contribuido en esa conformación de la concepción** de lo que es el A-S, el 64,3%, como vemos a continuación, estaba totalmente de acuerdo:

Tabla nº XXXIX: El profesorado ha contribuido en la conformación de esa concepción (valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	5	2,8	35,7	35,7
	Totalmente de acuerdo	9	5,0	64,3	100,0
	Total	14	7,8	100,0	
Perdidos Sistema		165	92,2		
Total		179	100,0		

- Más del 70% estaba parcialmente de acuerdo (35,7%) o totalmente de acuerdo (35,7%) con que su concepción de A-S coincidía con la del alumnado que había colaborado con ellos, podemos verlo en la siguiente tabla:

Tabla nº XL: El concepto de A-S coincidía con el alumnado (Valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente desacuerdo	4	2,2	28,6	28,6
	Parcialmente de acuerdo	5	2,8	35,7	64,3
	Totalmente de acuerdo	5	2,8	35,7	100,0
	Total	14	7,8	100,0	
Perdidos Sistema		165	92,2		
Total		179	100,0		

- La práctica totalidad de las entidades consultadas estaban de acuerdo con la **necesidad de que existiera una concepción unificada de lo que es el A-S**, más del 85%, como podemos ver a continuación, estaba totalmente de acuerdo:

Tabla nº XLI: Necesidad de una concepción unificada en la UPV/EHU (Valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	1	7,1	7,1	7,1
	Totalmente de acuerdo	12	85,7	85,7	92,9
	NS/NC	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

- *otros datos de CONJUNTO:*

- Si atendemos a la consideración que alumnado y profesorado en conjunto, hacían sobre su **concepción del A-S y su coincidencia con la concepción que habían mostrado los SSCC**, diremos que la



mayoría estaban de acuerdo en que el concepto era compartido, un 62,4 % estaba parcialmente de acuerdo con esta idea y un 16,4% totalmente de acuerdo, veámoslo a continuación:

Tabla nº XLII: Los SSCC compartían la misma concepción  
- Datos de alumnado y profesorado -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	2,2	2,4	2,4
	Parcialmente en desacuerdo	31	17,3	18,8	21,2
	Parcialmente de acuerdo	103	57,5	62,4	83,6
	Totalmente de acuerdo	27	15,1	16,4	100,0
Total		165	92,2	100,0	
Perdidos Sistema		14	7,8		
Total		179	100,0		

- En el ítem donde preguntábamos sobre la **necesidad de que existiera una concepción unificada de A-S en la UPV/EHU**, podemos observar los siguientes resultados de conjunto:

Tabla nº XLIII: Necesidad de una concepción unificada en la UPV/EHU  
- Datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	2,2	2,2	2,2
	Parcialmente en desacuerdo	8	4,5	4,5	6,7
	Parcialmente de acuerdo	57	31,8	31,8	38,5
	Totalmente de acuerdo	109	60,9	60,9	99,4
	NS/NC	1	,6	,6	100,0
Total		179	100,0	100,0	

Más del 90 % estaba de acuerdo con esta idea, concretamente el 60,9 % estaba totalmente de acuerdo.

#### III.II.I.IV. DESARROLLO DE PROYECTOS MEDIANTE EL A-S: **ASPECTOS FORMALES**

- *En referencia al ALUMNADO:*

- El 85,1% de éste señalaba que **la asignatura en la que habían trabajado mediante A-S recogía de forma explícita la propuesta en su programa/guía didáctica:**

Tabla nº XLIV: Aparición explícita del A-S en el programa o guía de la asignatura (respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	23	14,9	14,9	14,9
	Sí	131	85,1	<b>85,1</b>	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

- Además en un 60,4 % de los casos se apuntaba que el **proceso** vivido mediante el proyecto de A-S en el que habían participado había sido **acompañado por una guía de apoyo**:

Tabla nº XLV: Existencia de guía (soporte) que acompañara el proceso (Respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	24	15,6	15,6	15,6
	No	37	24,0	24,0	39,6
	Sí	93	60,4	<b>60,4</b>	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

- En el ítem que recogemos a continuación pretendíamos evidenciar en qué medida esta guía presentaba la **correspondencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de servicio** que se marcaban en el proyecto de A-S.

Cabe destacar que un elevado número de respuestas apuntaba al SI (el 63%), sin embargo, debemos señalar también el 26% de respuestas en blanco que se dio, tal y como podemos observar:

Tabla nº XLVI: La guía recogía la correspondencia entre el Servicio a prestar y las competencias a desarrollar (respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	40	26,0	<b>26,0</b>	26,0
	No	17	11,0	11,0	37,0
	Sí	97	63,0	<b>63,0</b>	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

Varios pueden ser los elementos que hayan influido aquí: es posible que este elemento haya pasado desapercibido al alumnado entre la información que se daba en la guía; puede que no quedara clara esta correspondencia; también es posible que el ítem no se haya entendido. No nos es posible confirmar ninguna hipótesis al respecto.

- Podemos decir que en relación a la **existencia de un convenio que formalizara el proceso de colaboración entre las partes implicadas**, las respuestas fueron del todo equitativas entre el Sí (42,2%) y el No (42,2%):

Tabla nº XLVII: Existencia de convenio entre las partes que colaboran (Respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	24	15,6	15,6	15,6
	No	65	42,2	42,2	57,8
	Sí	65	42,2	42,2	100,0
	Total	154	100,0	100,0	

- En relación a la posibilidad de **conocer cuáles eran los compromisos que adquirirían las diferentes partes implicadas** en el proceso, al igual que en el ítem anterior, el alumnado presentaba una impresión muy similar entre el Sí (53,2%) y el No (45,5%):

Tabla nº XLVIII: Posibilidad de conocer los compromisos de las distintas partes implicadas (respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	2	1,3	1,3	1,3
	No	70	45,5	45,5	46,8
	Sí	82	53,2	53,2	100,0
	Total	154	100,0	100,0	

- El 81,2% del alumnado señalaba que **había existido algún tipo de estrategia de reflexión** sobre el proceso llevado a cabo mediante la propuesta de A-S, tal y como podemos observar:

Tabla nº XLIX: Existencia de estrategias de reflexión a lo largo del proceso (Respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	,6	,6	,6
	No	28	18,2	18,2	18,8
	Sí	125	81,2	81,2	100,0
	Total	154	100,0	100,0	

- Centrándonos en el proceso seguido en el proyecto de A-S y en la existencia de algún tipo de **evaluación**, casi el 80% del alumnado indicaba que **había existido o iba a existir**:

Tabla nº L: Existencia de evaluación de la/ s experiencia/ s  
(Respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	21	13,6	13,6	13,6
	No	2	1,3	1,3	14,9
	Sí	120	77,9	<b>77,9</b>	92,9
	NS/NC	11	7,1	7,1	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

- En relación a la **participación en los procesos de evaluación** puestos en marcha, un elevado número de alumnas y alumnos (el 60,4%) reflejaban que en esos procesos habían tomado parte o tomarían parte tanto alumnado, como profesorado, como SSCC; casi el 30% señalaba que en esos procesos sólo tomarían parte alumnado y profesorado, tal y como podemos observar en la siguiente tabla:

Tabla nº LI: Agentes que habían tomado parte o iban a tomar parte en la evaluación del proceso (respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	3	1,9	1,9	1,9
	Alumnado y Profesorado	45	29,2	29,2	31,2
	Alumnado, Profesorado y SSCC	93	60,4	<b>60,4</b>	91,6
	NS / NC	13	8,4	8,4	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

- Dentro de este apartado referente a los aspectos formales de los proyectos de A-S desarrollados en la UPV/EHU, preguntábamos por la **existencia de algún seguro que pudiera cubrir posibles accidentes** fuera del entorno universitario, más del 55% del alumnado señalaba que tal cobertura no había existido, y pensaban que ésta debía haber sido garantizada por: la UPV/EHU, en el 22,7% de los casos; o por la UPV/EHU más la propia entidad con la que se colaboraba, tal y como podemos ver:

Tabla nº LII: Existencia de seguro/cobertura ante la posibilidad de accidentes fuera del recinto universitario (respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No - Debiera haber cubierto la UPV/EHU	35	22,7	<b>22,7</b>	22,7
	No- Debieran haber cubierto la UPV/EHU +la entidad	48	31,2	<b>31,2</b>	53,9
	No – OTROS	2	1,3	1,3	55,2

NS / NC	47	30,5	30,5	85,7
Sí	10	6,5	6,5	92,2
En blanco	12	7,8	7,8	100,0
Total	154	100,0	100,0	

A la vez cabe destacar el alto número de NS/NC, un 30,5%.

- El alumnado que contestó al siguiente ítem (149 sobre 154), percibía que había sido protagonista del proceso vivido en más de un 70%, más concretamente, cerca del 35% estaba totalmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº LIII: Existencia de un protagonismo del alumnado (respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Totalmente en desacuerdo	19	10,6	12,8	12,8
	Parcialmente en desacuerdo	19	10,6	12,8	25,5
	Parcialmente de acuerdo	59	33,0	39,6	65,1
	Totalmente de acuerdo	52	29,1	34,9	100,0
	Total	149	83,2	100,0	
Perdidos Sistema		30	16,8		
Total		179	100,0		

- *En referencia al PROFESORADO:*

- Consultamos al profesorado si creía que **la elección de SSCC para dar respuesta a las problemáticas que se planteaban había sido la acertada** y el 100% respondió que sí mostrando estar totalmente de acuerdo con esta idea en un 72,7%:

Tabla nº LIV: Los SSCC eran los más adecuados para establecer la alianza y dar respuesta a la problemática concreta (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	3	1,7	27,3	27,3
	Totalmente de acuerdo	8	4,5	72,7	100,0
	Total	11	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- El profesorado señalaba además que **los SSCC habían tenido un papel fundamental en la identificación de necesidades** a la hora

de plantear el proyecto de A-S. El 100% de los casos estaba parcialmente (45,5%) o totalmente de acuerdo (54,5%) con esta idea, tal y como podemos ver:

Tabla nº LV: Los SSCC han tenido un papel fundamental en la identificación de necesidades (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	5	2,8	45,5	45,5
	Totalmente de acuerdo	6	3,4	54,5	100,0
	Total	11	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- El 100% de profesorado consultado estaba de acuerdo con la idea de que los SSCC habían tenido un papel fundamental en el diseño y puesta en marcha de los proyectos de A-S que se habían desarrollado, más concretamente, el 63,6% estaba totalmente de acuerdo:

Tabla nº LVI: Los SSCC han tenido un papel fundamental en el diseño y puesta en marcha del proyecto (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	4	36,4	36,4	36,4
	Totalmente de acuerdo	7	63,6	63,6	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

- Consultamos al profesorado acerca de la **introducción explícita de la propuesta de A-S en la guía de estudiante y/o programa de la asignatura** y poco más de la mitad señalaron que NO había sido así, el 54,5% más exactamente:

Tabla nº LVII: Aparición explícita del A-S en el programa o guía de la asignatura (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	6	54,5	54,5	54,5
	Sí	5	45,5	45,5	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

- Sin embargo, la mayoría del profesorado consultado había acompañado el proceso en el que estaban involucrados alumnado y SSCC con una guía que apoyaba el mismo (propósitos

del proyecto, pasos a dar...), tal y como vemos en la siguiente tabla, este fue el caso del 81,8%:

Tabla nº LVIII: Existencia de guía (soporte) que acompañara el proceso (Respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	2	18,2	18,2	18,2
	Sí	9	81,8	<b>81,8</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- El profesorado consultado reflejaba haber incluido una **correspondencia entre los objetivos de aprendizaje y de servicio** dentro de la guía que anteriormente mencionábamos, concretamente en el mismo porcentaje que decía haberla facilitado, un 81,8%:

Tabla nº LIX: La guía recogía la correspondencia entre el servicio a prestar y las competencias a desarrollar (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	2	18,2	18,2	18,2
	Sí	9	81,8	<b>81,8</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- En relación al **establecimiento de algún convenio** que pudiera formalizar las relaciones de colaboración entre las partes implicadas decir que en alrededor del 90% de los casos este existía, más concretamente, en el 45,5% de los casos se trataba de un convenio y en igual porcentaje de algún otro documento de acuerdo:

Tabla nº LX: Existencia de convenio entre las partes que colaboran (Respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	,6	9,1	9,1
	Sí - Convenio	5	2,8	<b>45,5</b>	54,5
	Sí - Documento de acuerdo	5	2,8	<b>45,5</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- El 81,8% del profesorado consultado señalaba haber introducido algún tipo de **estrategia de reflexión** que acompañaba el proceso en el que

se veía involucrado el alumnado, tal y como podemos ver a continuación:

Tabla nº LXI: Existencia de estrategias de reflexión a lo largo del proceso (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	2	18,2	18,2	18,2
	Sí	9	81,8	<b>81,8</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- En referencia los **procesos de evaluación**, el 100% del profesorado apuntaba haber puesto alguno en marcha:

Tabla nº LXII: Existencia de una evaluación de la/ s experiencia/ s (Respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	<b>11</b>	6,1	100,0	100,0
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- Señalaban además, en más del 90% de los casos, que en ese/esos procesos de evaluación habían participado o iba a participar alumnado, profesorado y SSCC, tal y como vemos en la siguiente tabla:

Tabla nº LXIII: Agentes que habían tomado parte o iban a tomar parte en la evaluación del proceso (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alumnado y Profesorado	1	,6	9,1	9,1
	Alumnado, Profesorado y SSCC	10	5,6	<b>90,9</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- Para cerrar los datos recogidos en relación a apoyos formales en este grupo del profesorado, decir que cerca de un 75% declaraba que no había existido un seguro que cubriera los posibles accidentes que pudieran darse fuera del campus. En la siguiente tabla podemos observar como el 36,4% del profesorado consultado creía que esa cobertura debiera haberse realizado por parte de la UPV/EHU y otro tanto, entre la UPV/EHU y la entidad con la que se colaboraba:



Tabla nº LXIV: Existencia de seguro/cobertura ante la posibilidad de accidentes fuera del recinto universitario (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No – UPV/EHU	4	2,2	36,4	36,4
	No - UPV/EHU +La entidad	4	2,2	36,4	72,7
	Si	3	1,7	27,3	100,0
	Total	11	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- En lo que a los **SOCIOS COMUNITARIOS** se refiere:

- Centrándonos en las alianzas establecidas entre la UPV/EHU y la organización, colectivo con el que se colaboraba, preguntábamos acerca de **quién había dado el primer paso para valorar y establecer, en el mejor de los casos, dicha colaboración**, los SSCC señalaron que en el 85,7% de las ocasiones había sido la propia universidad:

Tabla nº LXV: Primer paso dado en el establecimiento de la alianza -partenariado- (respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	La UPV/EHU	12	6,7	85,7	85,7
	La propia entidad	1	,6	7,1	92,9
	La UPV/EHU + La entidad	1	,6	7,1	100,0
	Total	14	7,8	100,0	
Perdidos Sistema		165	92,2		
Total		179	100,0		

- En el 100% de los casos había existido una **guía facilitada por el profesorado que acompañaba el proceso** con el que se habían comprometido:

Tabla nº LXVI: Existencia de guía (soporte) que acompañara el proceso (Respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	14	100,0	100,0	100,0

- Esta guía de la que veníamos hablando, según señalaban los SSCC, recogía una **correspondencia entre lo que eran los objetivos de**

**aprendizaje y los objetivos de servicio** que se perseguían con el proyecto, así lo reflejaba el 78,6% de los casos:

Tabla nº LXVII: La guía recogía la correspondencia entre el servicio a prestar y las competencias a desarrollar (respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	2	14,3	14,3	14,3
	Sí	11	78,6	<b>78,6</b>	92,9
	NS/NC	1	7,1	7,1	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- Los SSCC también apuntaban a una **posibilidad de conocer cuáles eran los compromisos que habían adquirido las diferentes partes implicadas** en los proyectos, más concretamente, un 85,7% afirmaba esta idea:

Tabla nº LXVIII: Posibilidad de conocer los compromisos de las distintas partes implicadas (respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	2	14,3	14,3	14,3
	Sí	12	85,7	<b>85,7</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- Tal y como podemos ver en la tabla que sigue, el 92,9% afirmaba haber existido un convenio que daba formalidad a las alianzas y compromisos adquiridos por los distintos agentes implicados:

Tabla nº LXIX: Existencia de convenio entre las partes que colaboran (Respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	7,1	7,1	7,1
	Sí	13	92,9	<b>92,9</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- En este ítem preguntábamos acerca de la **posibilidad** que los SSCC habían tenido **de hacer un seguimiento conjunto con el profesorado de los proyectos** que se estaban desarrollando o se habían desarrollado; la inmensa mayoría, como puede verse a continuación, afirmaron existir esta posibilidad, más concretamente, el 92,9%:

Tabla nº LXX: Participación en el seguimiento de los proyectos, junto al profesorado (respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	,6	7,1	7,1
	Sí	13	7,3	<b>92,9</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	7,8	100,0	
Perdidos Sistema		165	92,2		
Total		179	100,0		

- El 92,9% de los consultados afirmaba que **había existido o iba a existir una evaluación** del proceso dado:

Tabla nº LXXI: Existencia de una evaluación de la/s experiencia/s (Respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	1	7,1	7,1	7,1
	Sí	13	92,9	<b>92,9</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- Y en el mismo porcentaje, esto es, en el 92,9%, se afirmaba que **los agentes que habían participado o participarían en la misma** eran: alumnado, profesorado y los propios SSCC:

Tabla nº LXXII: Agentes que habían tomado parte o iban a tomar parte en la evaluación del proceso (respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alumnado, Profesorado y SSCC	13	92,9	<b>92,9</b>	92,9
	NS / NC	1	7,1	7,1	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- El 42,9% de las personas consultadas afirmaban que existía algún tipo de cobertura en los proyectos en los que habían tomado parte, sin embargo, casi un 30% de las mismas había dejado su respuesta en blanco:

Tabla nº LXXIII: Existencia de seguro/cobertura para el alumnado ante la posibilidad de accidentes fuera del recinto universitario (respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No - Debiera haber cubierto la UPV/EHU	4	28,6	28,6	28,6
	Sí	6	42,9	<b>42,9</b>	71,4
	En blanco	4	28,6	<b>28,6</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

Este elevado número de respuestas en blanco nos hace pensar que quizás este es un tema que no quedó lo suficientemente claro a la hora de establecer la alianza universidad–SSCC, aunque es una hipótesis que no podemos corroborar.

- Centrándonos en el papel protagonista de los SSCC en el desarrollo de los proyectos de A-S, decir que más del 90% sentía que **se habían respetado las necesidades sentidas por la entidad, el colectivo**, en concreto, el 85,7% de las personas consultadas estaban totalmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº LXXIV: Existencia de un respeto hacia las necesidades sentidas por los SSCC (valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente desacuerdo	1	,6	7,1	7,1
	Parcialmente de acuerdo	1	,6	7,1	14,3
	Totalmente de acuerdo	12	6,7	<b>85,7</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	7,8	100,0	
Perdidos Sistema		165	92,2		
Total		179	100,0		

- Más del 85% creía que había tenido un papel fundamental en el diseño y puesta en marcha de los proyectos de A-S que se habían desarrollado en colaboración con la UPV/EHU, en concreto, un 78,6% estaba totalmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº LXXV: Los SSCC han tenido un papel fundamental en el diseño y puesta en marcha del proyecto (valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
	Parcialmente desacuerdo	1	7,1	7,1	14,3
	Parcialmente de acuerdo	1	7,1	<b>7,1</b>	21,4
	Totalmente de acuerdo	11	78,6	<b>78,6</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

### III.II.I.V. DESARROLLO DE PROYECTOS MEDIANTE EL A-S: APOYOS

- *En referencia al ALUMNADO:*

- Centrándonos en aspectos de apoyo al desarrollo de proyectos de A-S, más concretamente en la **formación específica** sobre la propuesta,

podemos decir que el 51,3% del alumnado afirmaba haber recibido formación al respecto, destacar de otro lado, que una cifra no poco elevada decía lo contrario, el 36,4% señalaba NO haberla recibido:

Tabla nº LXXVI: Recepción de formación específica en A-S  
(Respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	19	12,3	12,3	12,3
	No	56	36,4	<b>36,4</b>	48,7
	Sí	79	51,3	<b>51,3</b>	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

- En relación a si esa **formación** había sido **ofrecida por la UPV/EHU**, un 61% de las y los alumnos decían que sí, aunque existía un elevado número de respuestas en blanco, el 33,8% más concretamente:

Tabla nº LXXVII: Formación facilitada por la UPV/EHU  
(Respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	52	33,8	<b>33,8</b>	33,8
	No	8	5,2	5,2	39,0
	Sí	94	61,0	<b>61,0</b>	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

Desconocemos cuál puede haber sido la razón de este elevado número de respuestas en blanco; quizás es un elemento sobre el que el alumnado no ha prestado demasiada atención, no le ha resultado un dato relevante..., no obstante, son hipótesis que no podemos corroborar.

- En relación a la pregunta de si fuera **necesaria más formación a futuro** para abordar los proyectos de A-S con más garantías, el 83,8% del alumnado decía que SI, tal y como podemos ver:

Tabla nº LXXVIII: Necesidad de formación sobre A-S a futuro  
(Respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	8	5,2	5,2	5,2
	No	17	11,0	11,0	16,2
	Sí	129	83,8	<b>83,8</b>	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

- Otro elemento que ha centrado nuestro interés es el de la **existencia de algún fondo que pudiera cubrir los gastos destinados de la participación en este tipo de proyectos**, decir que el 78,6% de las y los alumnos señalaba que esa cobertura NO había existido:

Tabla nº LXXIX: Existencia de fondo económico para cubrir los gastos derivados de los proyectos (respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	21	13,6	13,6	13,6
	No	121	78,6	<b>78,6</b>	92,2
	Sí	12	7,8	7,8	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

- Otro elemento de relevancia en nuestro estudio hace referencia al reconocimiento de las partes implicadas en los proyectos de A-S. Al preguntar al alumnado sobre la **consideración de si debía recibir algún tipo de reconocimiento por la labor realizada** debemos señalar que algo más del 75% apuntaba a que sí, debía hacerseles algún tipo reconocimiento, en la siguiente tabla puede observarse la variedad de respuestas categorizadas.

Destacar que un 35,7% pensaba que el reconocimiento debía hacerse en forma de méritos académicos, y que un 17,5 % consideraba este reconocimiento necesario pero no señalaba cuál pudiera ser:

Tabla nº LXXX: Consideración sobre necesidad de reconocimiento al alumnado (Respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí - En blanco	27	17,5	<b>17,5</b>	17,5
	No	22	14,3	<b>14,3</b>	31,8
	Sí - No sé cómo	1	,6	,6	32,5
	Sí - Méritos	55	35,7	<b>35,7</b>	68,2
	Sí - Reconocimiento público / Difusión	11	7,1	7,1	75,3
	Sí - Compensación de Créditos / Horas	7	4,5	4,5	79,9
	Sí -Apoyo en la continuidad de los proyectos	2	1,3	1,3	81,2
	Sí - Méritos + Rec. Público	2	1,3	1,3	82,5
	Sí - Méritos + Comp. de créditos	5	3,2	3,2	85,7
	Sí - Méritos + Apoyo en la continuidad de los proyectos	2	1,3	1,3	87,0
	En blanco	13	8,4	8,4	95,5
	Sí- No clasificable	7	4,5	4,5	100,0
	Total	<b>154</b>	100,0	100,0	

En un 14,3% de los casos se consideró que NO.

- Al preguntarles sobre si ese **reconocimiento** se debiera hacer **al profesorado**, el porcentaje asignable al SI bajaba un poquito, pero seguía situándose en cotas elevadas (alrededor del 70%).

Las posibilidades de reconocimiento que señalaban eran muy variadas, como podemos ver en la tabla que sigue, destacando entre ellas los méritos profesionales (20,1%) y un grupo que consideraba este reconocimiento al profesorado pero no especificaba en qué modo (27,9%).

Tabla nº LXXXI: Consideración sobre necesidad de reconocimiento al profesorado  
(Respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí - En blanco	43	27,9	27,9	27,9
	No	36	23,4	23,4	51,3
	Sí - No sé cómo	8	5,2	5,2	56,5
	Sí - Méritos	31	20,1	20,1	76,6
	Sí - Reconocimiento público / Difusión	11	7,1	7,1	83,8
	Sí - Compensación de créditos / Horas	6	3,9	3,9	87,7
	Sí - Formación	1	,6	,6	88,3
	Sí - Apoyo en la continuidad de los proyectos	3	1,9	1,9	90,3
	Sí - Méritos + Rec. Público	2	1,3	1,3	91,6
	Sí - Méritos + Compensación de créditos	1	,6	,6	92,2
	Sí - Méritos + Apoyo en la continuidad de los proyectos	1	,6	,6	92,9
	En blanco	9	5,8	5,8	98,7
	Sí - No clasificable	2	1,3	1,3	100,0
	Total	154	100,0	100,0	

Cabe destacar el porcentaje que explícitamente se situaba en el NO, un 23,4% de los casos.

- En la valoración de la **pertinencia de hacer algún tipo de reconocimiento a los SSCC** el SI sigue bajando situándose alrededor del 60%. Hemos de decir que algunas de las opciones de reconocimiento que destacaban entre las demás eran: algún tipo de mérito (10,4%); y el reconocimiento público / la difusión de la labor

realizada en colaboración con la universidad (15,6%). El 23,4% hablaba de algún otro tipo de reconocimiento no determinado.

Tabla nº LXXXII: Consideración sobre necesidad de reconocimiento a los SSCC (Respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí - En blanco	36	23,4	23,4	23,4
	No	49	31,8	31,8	55,2
	Sí - No sé cómo	5	3,2	3,2	58,4
	Sí - Méritos	16	10,4	10,4	68,8
	Sí - Reconocimiento público / Difusión	24	15,6	15,6	84,4
	Sí - Convenios	2	1,3	1,3	85,7
	Sí -Apoyo en la continuidad de los proyectos	6	3,9	3,9	89,6
	Sí - Méritos + Reconocimiento público	1	,6	,6	90,3
	Sí - Méritos + Apoyo en la continuidad de los proyectos	2	1,3	1,3	91,6
	En blanco	8	5,2	5,2	96,8
	Sí - No clasificable	5	3,2	3,2	100,0
	Total	154	100,0	100,0	

- El **NO** era el más elevado de entre las 3 valoraciones hechas por el alumnado, en este caso llegaba al 31,8%.

Destacar que sólo un 1,3% consideraba que una forma de reconocimiento pudiera ser el establecimiento de convenios Entidad-UPV/EHU.

- Sobre la **posibilidad de compartir la experiencia vivida en A-S con otros agentes**, cerca del 62% reflejaba que esta hubiera existido, tal y como vemos en la siguiente tabla:

Tabla nº LXXXIII: Posibilidad de compartir la experiencia de A-S (Respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	17	9,5	11,0	11,0
	No	27	15,1	17,5	28,6
	Sí	95	53,1	61,7	90,3
	NS/NC	15	8,4	9,7	100,0
	Total	154	86,0	100,0	
Perdidos Sistema		25	14,0		
Total		179	100,0		

- Respecto a si esta posibilidad había sido ofrecida por la propia UPV/EHU, existe un alto porcentaje de respuestas en blanco (22,7%),



aunque la mayoría (49,4%) de las personas consultadas señalaba que esto había sido así:

Tabla nº LXXXIV: Posibilidad ofrecida por la UPV/EHU  
(Respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	35	19,6	<b>22,7</b>	22,7
	No	25	14,0	16,2	39,0
	Sí	76	42,5	<b>49,4</b>	88,3
	NS/NC	18	10,1	11,7	100,0
	Total	<b>154</b>	86,0	100,0	
Perdidos Sistema		25	14,0		
Total		179	100,0		

- Otro tanto ocurre con el siguiente ítem, en el mismo se preguntaba si se creía que **era la propia UPV/EHU quien debiera tener la responsabilidad de ofertar espacios en los que poder compartir estas experiencias**, el alumnado contestaba que SI en un 50,6% de los casos, pero debemos señalar que el número de respuestas en blanco también fue muy elevado, un 39%:

Tabla nº LXXXV: Responsabilidad de la UPV/EHU en esta oferta  
(Respuesta del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	60	33,5	<b>39,0</b>	39,0
	No	8	4,5	5,2	44,2
	Sí	78	43,6	<b>50,6</b>	94,8
	NS/NC	8	4,5	5,2	100,0
	Total	<b>154</b>	86,0	100,0	
Perdidos Sistema		25	14,0		
Total		179	100,0		

- Un alto porcentaje **decía haberse sentido acompañado por el profesorado** en el proceso vivido, en concreto, un 43,1% estaba parcialmente de acuerdo con esta idea, mientras que el 31,1% lo estaba totalmente:

Tabla nº LXXXVI: Sentimiento de acompañado por parte del profesorado - hacia el alumnado - (valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	16	10,4	10,5	10,5
	Parcialmente en desacuerdo	25	16,2	16,3	26,8
	Parcialmente de acuerdo	66	42,9	<b>43,1</b>	69,9
	Totalmente de acuerdo	46	29,9	<b>30,1</b>	100,0
	Total	153	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		<b>154</b>	100,0		

- En referencia al PROFESORADO:

- En términos de **formación específica sobre A-S** cabe destacar que un poco más de la mitad, un 54,5% de las personas consultadas, señalaba haber recibido dicha formación, ocupando el NO un porcentaje bastante elevado, tal y como puede verse:

Tabla nº LXXXVII: Recepción de formación específica en A-S

(Respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	9,1	9,1	9,1
	No	4	36,4	<b>36,4</b>	45,5
	Sí	6	54,5	<b>54,5</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- Cuando preguntábamos si **era la propia UPV/EHU quien había ofrecido esa formación** un 36,4% apuntaba que sí, pero es un resultado que queda parcialmente distorsionado por el elevado número de respuestas en blanco que se obtuvieron, el 45,5 %, tal y como vemos en la siguiente tabla:

Tabla nº LXXXVIII: Formación facilitada por la UPV/EHU

(Respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	5	45,5	<b>45,5</b>	45,5
	No	2	18,2	18,2	63,6
	Sí	4	36,4	<b>36,4</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

Desconocemos qué puede haber influido en ello ya que consideramos que la pregunta y las opciones de respuesta eran muy claras; además, en la aplicación del cuestionario, existió la posibilidad de consultar dudas in situ.

- Destacamos que el 72,7% de las y los colegas consultados reflejaba la necesidad de recibir más formación sobre A-S de cara a abordar con mayor garantía los proyectos en los que pudieran involucrarse a futuro:

Tabla nº LXXXIX: Necesidad de formación a futuro  
(Respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	3	27,3	27,3	27,3
	Sí	8	72,7	<b>72,7</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- En relación a la existencia de algún **apoyo económico (institucional) para cubrir gastos** que pudieran estar derivados de la participación en los proyectos de A-S, el profesorado indicaba en un 81,8% que esto NO había sido así:

Tabla nº XC: Existencia de fondo económico para cubrir los gastos derivados de los proyectos (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	9	81,8	<b>81,8</b>	81,8
	Sí	2	18,2	18,2	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- El profesorado consideraba en el 100% de los casos que debía existir un reconocimiento al alumnado que ha tomado parte en los proyectos de A-S; entre las tipologías de reconocimiento caben destacar: la compensación de créditos/ horas (54,5%), y los méritos académicos (18,2%):

Tabla nº XCI: Consideración sobre necesidad de reconocimiento al alumnado  
(Respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí - En blanco	1	9,1	9,1	9,1
	Sí - Méritos	2	18,2	<b>18,2</b>	27,3
	Sí - Reconocimiento Público / Difusión	1	9,1	9,1	36,4
	Sí - Compensación de créditos / Horas	6	54,5	<b>54,5</b>	90,9
	Sí - Méritos + Reconocimiento público	1	9,1	9,1	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- Otro tanto ocurría en relación a la consideración de que el propio profesorado tuviera algún tipo de reconocimiento, el 54,5% señalaba que podía traducirse en algún tipo de mérito profesional y un 18,2% apuntaba a una compensación de creditaje, el resto de opciones podemos observarlas en la tabla que sigue:

Tabla nº XCII: Consideración sobre necesidad de reconocimiento al profesorado  
(Respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí - En blanco	1	9,1	9,1	9,1
	Sí - No sé cómo	1	9,1	9,1	18,2
	Sí - Méritos	6	54,5	<b>54,5</b>	72,7
	Sí - Compensación de créditos / Horas	2	18,2	<b>18,2</b>	90,9
	Sí - No clasificable	1	9,1	9,1	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

Destacar además que en un 9,1% existió la dificultad de clasificar la opción emitida.

- Para finalizar con las consideraciones relativas a los **reconocimientos**, diremos que nuevamente el profesorado al 100% señalaba que éstos debían hacerse para con los SSCC, entre las opciones con más peso se encontraban: algún tipo de mérito (36,4%) y el reconocimiento público/ la difusión (18,2):

Tabla nº XCIII: Consideración sobre necesidad de reconocimiento a los SSCC  
(Respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí - En blanco	1	9,1	9,1	9,1
	Sí - No sé cómo	1	9,1	9,1	18,2
	Sí - Méritos	4	36,4	<b>36,4</b>	54,5
	Sí - Reconocimiento público / Difusión	2	18,2	<b>18,2</b>	72,7
	Sí - Convenios	1	9,1	<b>9,1</b>	81,8
	Sí - Méritos + Reconocimiento público	1	9,1	9,1	90,9
	Sí - Méritos + Convenio + Reconocimiento público	1	9,1	<b>9,1</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

Remarcaremos que casi un 20% de las personas consultadas proponía que el reconocimiento se tradujera en el establecimiento de convenios entre la Entidad (SSCC) y la UPV/EHU.

- Uno de los elementos que han centrado nuestra atención en el estudio es el del **acompañamiento al profesorado**, cuando les preguntábamos sobre si se habían sentido acompañados por la UPV/EHU a lo largo de los procesos vividos, más del 80%, como

veremos en la tabla que sigue, apuntaba que NO sentía hubiera existido tal:

Tabla nº XCIV: Sentimiento de acompañamiento desde la institución - desde la UPV/EHU hacia el profesorado - (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	9	5,0	<b>81,8</b>	81,8
	Si	2	1,1	18,2	100,0
	Total	<b>11</b>	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- El 100% del profesorado consultado señalaba que había existido la oportunidad de compartir experiencias... con otros agentes:

Tabla nº XCV: Posibilidad de compartir la experiencia  
(Respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	<b>11</b>	6,1	<b>100,0</b>	100,0
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- Y en el 72,7% afirmaban que esta **posibilidad** había sido **ofrecida por la propia UPV/EHU:**

Tabla nº XCVI: Posibilidad ofrecida por la UPV/EHU  
(Respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	3	1,7	27,3	27,3
	Si	8	4,5	<b>72,7</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- En relación a la posibilidad de compartir experiencias en A-S con otros agentes, consultábamos si creían debía ser **responsabilidad de la UPV/EHU propiciar encuentros, foros** donde poder hacerlo, casi un 40% estaba parcial (18,2%) o totalmente de acuerdo (27,3%) con esta idea pero no daremos por válidos estos datos ya que el porcentaje de respuestas en blanco ha sido muy elevada, más concretamente, del 45,5%:

Tabla nº XCVII: Responsabilidad de la UPV/EHU en la oferta de puntos de encuentro (valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	5	2,8	45,5	45,5
	Totalmente desacuerdo	1	,6	9,1	54,5
	Parcialmente de acuerdo	2	1,1	18,2	72,7
	Totalmente de acuerdo	3	1,7	27,3	100,0
	Total	11	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- En referencia a las prácticas en A-S y las **posibilidades de sostenibilidad que se podían ofrecer desde la UPV/EHU** en ese momento (recordamos, información recogida en el 3er trimestre del curso académico 2012-3013), el profesorado se situaba por igual (50% y 50%) entre el acuerdo y el desacuerdo, aunque cabe destacar que un 40% estaba totalmente desacuerdo:

Tabla nº XCVIII: Existencia de requisitos para la sostenibilidad del A-S en la UPV/EHU (Respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Totalmente desacuerdo	4	2,2	40,0	40,0
	Parcialmente desacuerdo	1	,6	10,0	50,0
	Parcialmente de acuerdo	4	2,2	40,0	90,0
	Totalmente de acuerdo	1	,6	10,0	100,0
	Total	11	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- En lo que a los **SOCIOS COMUNITARIOS** se refiere:

- Señalar que el 64,3% de los SSCC que participaban en la consulta afirmaban NO haber recibido formación específica sobre A-S:

Tabla nº XCIX: Recepción de formación específica sobre A-S (Respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	9	64,3	64,3	64,3
	Sí	5	35,7	35,7	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

- En el caso de aquellas y aquellos que sí la habían recibido (el 35,7%), les preguntamos si había sido ofertada por la propia UPV/EHU, y el 35,7% decía que no, pero debemos resaltar el elevadísimo porcentaje de respuestas en blanco que hubo, un 57,1% más exactamente:

Tabla nº C: Formación facilitada por la UPV/EHU  
(Respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	8	57,1	57,1	57,1
	No	5	35,7	35,7	92,9
	Sí	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Lo cuál parece denotar cierta desinformación..., no obstante, este es un aspecto que no podemos corroborar.

- En relación a la **necesidad de formación cara a futuro**, el 71,4% de los SSCC consultados señalaba que ésta sería necesaria para poder afrontar proyectos de A-S con mayores garantías:

Tabla nº CI: Necesidad de formación a futuro (respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	7,1	7,1	7,1
	No	3	21,4	21,4	28,6
	Sí	10	71,4	71,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

- Los SSCC consideraban en alrededor del 65%, que el alumnado debía recibir algún tipo de reconocimiento tras el paso por los proyectos de A-S. Las opciones que más se repitieron fueron: El reconocimiento público/ la difusión de la labor que habían realizado (21,4%), y el apoyo en la continuidad de los proyectos en los que colaboraban (14,3%):

Tabla nº CII: Consideración sobre necesidad de reconocimiento al alumnado  
(Respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí - En blanco	1	7,1	7,1	7,1
	No	4	28,6	28,6	35,7
	Sí - No sé cómo	1	7,1	7,1	42,9
	Sí - Méritos	1	7,1	7,1	50,0
	Sí - Reconocimiento público / Difusión	3	21,4	21,4	71,4
	Sí - Apoyo en la continuidad de los proyectos	2	14,3	14,3	85,7

	Sí- Compensación de créditos/ Horas + Apoyo en la continuidad de los proyectos	1	7,1	7,1	92,9
	En blanco	1	7,1	7,1	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

Cabe destacar el NO, opción que alcanzaba un porcentaje de 28,6%.

- En relación a la consideración de si **el profesorado debía recibir algún tipo de reconocimiento**, los SSCC estaban de acuerdo con esta idea en más del 90% de los casos. Cabe destacar que el 14,3% decía que sí pero no sabía muy bien cómo; otro 14,3% hablaba del reconocimiento de méritos profesionales + una compensación de horas/créditos a cubrir en la docencia; y otro 14,3% apuntaba al concepto de INSTITUCIONALIZACIÓN del A-S:

Tabla nº CIII: Consideración sobre necesidad de reconocimiento al profesorado  
(Respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí - En blanco	2	14,3	<b>14,3</b>	14,3
	No	1	7,1	7,1	21,4
	Sí - No sé cómo	1	7,1	7,1	28,6
	Sí - Méritos	1	7,1	7,1	35,7
	Sí - Compensación de créditos / Horas	1	7,1	7,1	42,9
	Sí -Apoyo en la continuación de los proyectos	1	7,1	7,1	50,0
	<b>Sí - Institucionalización</b>	2	14,3	<b>14,3</b>	64,3
	Sí - Méritos + Compensación de créditos	2	14,3	<b>14,3</b>	78,6
	Sí- Méritos + Formación	1	7,1	7,1	85,7
	Sí- Compensación de créditos/ Horas + Apoyo en la continuidad de los proyectos	1	7,1	7,1	92,9
	Sí- Méritos + Apoyo en la Continuidad de los proyectos + Reconocimiento público	1	7,1	7,1	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- Sobre la consideración de si ellas y ellos mismos debían recibir algún tipo de **reconocimiento por su colaboración en los proyectos de A-S**, decir que, el SI superaba el 85%, dentro de éste un 50% proponía el reconocimiento de algún tipo de mérito, y un 14,3% hablaba de reconocimiento pero no especificaba cuál, tal y como podemos ver:



Tabla nº CIV: Consideración sobre necesidad de reconocimiento a los SSCC  
(Respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí - En blanco	2	14,3	14,3	14,3
	No	2	14,3	14,3	28,6
	Sí - Méritos	7	50,0	50,0	78,6
	Sí - Reconocimiento público / Difusión	1	7,1	7,1	85,7
	Sí - Apoyo en la continuidad de los proyectos	1	7,1	7,1	92,9
	Sí - Méritos + Compensación de créditos	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Un 14,3% no creía que debiera ser así.

- Cerca del 65% de los SSCC consultados estaban parcial (14,3%) o totalmente de acuerdo (50%) con la idea de **haber tenido la posibilidad de compartir su experiencia**, como veremos en la siguiente tabla:

Tabla nº CV: Posibilidad de compartir la experiencia (valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente desacuerdo	3	1,7	21,4	21,4
	Parcialmente desacuerdo	2	1,1	14,3	35,7
	Parcialmente de acuerdo	2	1,1	14,3	50,0
	Totalmente de acuerdo	7	3,9	50,0	100,0
	Total	14	7,8	100,0	
Perdidos Sistema		165	92,2		
Total		179	100,0		

- En un porcentaje similar señalaban que **era la propia UPV/EHU quien les había ofrecido la posibilidad** de hacerlo, más concretamente, el 42,9% estaba totalmente de acuerdo con esta afirmación:

Tabla nº CVI: Posibilidad ofrecida por la UPV/EHU (valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente desacuerdo	4	2,2	28,6	28,6
	Parcialmente desacuerdo	1	,6	7,1	35,7
	Parcialmente de acuerdo	3	1,7	21,4	57,1
	Totalmente de acuerdo	6	3,4	42,9	100,0
	Total	14	7,8	100,0	
Perdidos Sistema		165	92,2		
Total		179	100,0		

- Más del 90% de los SSCC consultados estaban parcialmente (35,7%) o totalmente (57,1%) **de acuerdo con la idea de haberse sentido acompañados por el profesorado** a lo largo de los procesos vividos:

Tabla nº CVII: Sentimiento de acompañado por parte del profesorado - hacia los SSCC – (valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente en desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
	Parcialmente de acuerdo	5	35,7	<b>35,7</b>	42,9
	Totalmente de acuerdo	8	57,1	<b>57,1</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- *otros datos de CONJUNTO:*

- Si nos centramos en los datos de conjunto obtenidos en relación a la **formación específica sobre A-S**, diremos en primer lugar que el 50,3% del conjunto declaraba haberla recibido, aunque también cabe destacar el elevado porcentaje del NO, como vemos a continuación, se situaba en un 38,5:

Tabla nº CVIII: Recepción de formación específica sobre A-S - Datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	20	11,2	11,2	11,2
	No	69	38,5	38,5	49,7
	Sí	90	50,3	<b>50,3</b>	100,0
	Total	<b>179</b>	100,0	100,0	

- Cuando consultábamos a los diferentes agentes implicados en las experiencias acerca de si había sido la propia UPV/EHU quien les había ofrecido esa formación, un 55,3% decía que sí, pero no daremos por válido este dato ya que el porcentaje de respuestas en blanco obtenidas fue muy elevado, un 36,3%:

Tabla nº CIX: Formación facilitada por la UPV/EHU? - datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	65	36,3	<b>36,3</b>	36,3
	No	15	8,4	8,4	44,7
	Sí	99	55,3	<b>55,3</b>	100,0
	Total	<b>179</b>	100,0	100,0	

- Respecto a la idea de **necesitar formación en A-S a futuro**, el 82,1% de las personas consultadas señalaba que SI necesitaría esa formación para poder abordar los proyectos con más seguridad, calidad...:

Tabla nº CX: Necesidad de formación a futuro - datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	9	5,0	5,0	5,0
	No	23	12,8	12,8	17,9
	Sí	147	82,1	<b>82,1</b>	100,0
	Total	<b>179</b>	100,0	100,0	

- Sobre la consideración de que el alumnado debiera recibir algún tipo de **reconocimiento por su participación en los proyectos de A-S**, el conjunto formado por alumnado, profesorado y SSCC indica que así debiera ser en casi un 80% de las respuestas. Las propuestas que más fuerza cogían son: el reconocimiento de méritos académicos (32,4%); un 16,2% señalaba que sí pero no explicitaba cómo; y un 8,4 % hablaba del reconocimiento público de la labor hecha, difusión al respecto ...:

Tabla nº CXI: Consideración sobre necesidad de reconocimiento al alumnado - Datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí - En blanco	29	16,2	<b>16,2</b>	16,2
	No	26	14,5	<b>14,5</b>	30,7
	Sí - No sé cómo	2	1,1	1,1	31,8
	Sí - Méritos	58	32,4	<b>32,4</b>	64,2
	Sí - Reconocimiento público / Difusión	15	8,4	<b>8,4</b>	72,6
	Sí - Compensación de Créditos / Horas	13	7,3	7,3	79,9
	Sí - Apoyo en la continuidad de los proyectos	4	2,2	2,2	82,1
	Sí - Méritos + Rec. Público	3	1,7	1,7	83,8
	Sí - Méritos + Comp. de créditos	5	2,8	2,8	86,6
	Sí - Méritos + Apoyo en la continuidad de los proyectos	2	1,1	1,1	87,7
	Sí - Compensación de créditos/ Horas + Apoyo en la continuidad	1	,6	,6	88,3
	En blanco	14	7,8	7,8	96,1
	Sí - No clasificable	7	3,9	3,9	100,0
	Total	<b>179</b>	100,0	100,0	

Un 14,5% de las personas consultadas indicaban que NO veían necesario que se hiciera ese reconocimiento.

- Si nos centramos en la idea de que fuera **el profesorado quien recibiera ese reconocimiento**, el SI se situaba alrededor del 75%. Al igual que en el caso anterior, las propuestas que más fuerza tomaban eran: el SI sin una especificidad de la propuesta (25,7%); algún tipo de mérito profesional (21,2%) y el reconocimiento público/ la difusión de la labor realizada (6,1%):

Tabla nº CXII: Consideración sobre necesidad de reconocimiento al profesorado  
- Datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí - En blanco	46	25,7	25,7	25,7
	No	37	20,7	20,7	46,4
	Sí - No sé cómo	10	5,6	5,6	52,0
	Sí - Méritos	38	21,2	21,2	73,2
	Sí - Reconocimiento público / Difusión	11	6,1	6,1	79,3
	Sí - Compensación de Créditos / Horas	9	5,0	5,0	84,4
	Sí - Formación	1	,6	,6	84,9
	Sí -Apoyo en la continuación de los proyectos	4	2,2	2,2	87,2
	Sí - Institucionalización	2	1,1	1,1	88,3
	Sí - Méritos + Rec. Público	2	1,1	1,1	89,4
	Sí - Méritos + Comp. de créditos	3	1,7	1,7	91,1
	Sí - Méritos + Apoyo en la continuidad de los proyectos	1	,6	,6	91,6
	Sí- Méritos + Formación	1	,6	,6	92,2
	Sí- Compensación de créditos/ Horas + Apoyo en la continuidad de los proyectos	1	,6	,6	92,7
	Sí- Méritos + Apoyo en la Cont. + Reconocimiento público	1	,6	,6	93,3
	En blanco	9	5,0	5,0	98,3
	Sí - No clasificable	3	1,7	1,7	100,0
Total	179	100,0	100,0		

El 20,7% de las personas consultadas indicaban que NO veían necesario que se hiciera ese reconocimiento al profesorado.

- Y para cerrar este apartado de consideraciones sobre **reconocimientos** nos centraremos en los reconocimientos **a los SSCC**, diremos que en este caso el SI bajaba hasta el 67%. Una vez más, el conjunto de grupos consultados: alumnado, profesorado y los

propios SSCC, colocaban en los primeros lugares las propuestas de: méritos de algún tipo (15,1%); el reconocimiento público/ difusión (15,1%); y el reconocimiento pero sin especificar cuál pudiera ser (21,8%), tal y como podemos ver:

Tabla nº CXIII: Consideración sobre necesidad de reconocimiento a los SSCC  
- Datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí - En blanco	39	21,8	21,8	21,8
	No	51	28,5	28,5	50,3
	Sí - No sé cómo	6	3,4	3,4	53,6
	Sí - Méritos	27	15,1	15,1	68,7
	Sí - Reconocimiento público / Difusión	27	15,1	15,1	83,8
	Sí - Convenios	3	1,7	1,7	85,5
	Sí -Apoyo en la continuidad de los proyectos	7	3,9	3,9	89,4
	Sí - Méritos + Reconocimiento público	2	1,1	1,1	90,5
	Sí - Méritos + Comp. de créditos	1	,6	,6	91,1
	Sí - Méritos + Apoyo en la continuidad de los proyectos	2	1,1	1,1	92,2
	Sí - Méritos + Convenio + Reconocimiento público	1	,6	,6	92,7
	En blanco	8	4,5	4,5	97,2
	Sí - No clasificable	5	2,8	2,8	100,0
	Total	179	100,0	100,0	

El NO era la respuesta más elevada de los 3 grupos, situándose en el 28,5%.

### III.II.I.VI. DESARROLLO DE PROYECTOS MEDIANTE EL A-S: DIFICULTADES/ FACILIDADES

- En referencia al ALUMNADO:

- Vemos en la siguiente tabla como la mayoría del alumnado, más del 75% (en una respuesta de 153 sobre 154), estaba parcial o totalmente de acuerdo con que **el plan universitario actual había favorecido el desarrollo de proyectos como el A-S:**

Tabla nº CXIV: El plan educativo actual ha favorecido el desarrollo de proyectos como el A-S (valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	12	7,8	7,8	7,8
	Parcialmente en desacuerdo	24	15,6	15,7	23,5
	Parcialmente de acuerdo	83	53,9	<b>54,2</b>	77,8
	Totalmente de acuerdo	34	22,1	<b>22,2</b>	100,0
	Total	153	99,4	100,0	
Perdidos Sistema		1	,6		
Total		<b>154</b>	100,0		

- En referencia a las tareas de coordinación, gestión de los proyectos, más del 95% (en una respuesta de 153 sobre 154) del alumnado señalaba que era **preciso coordinar mejor las tareas que se les proponen**, en concreto, el 74,5% estaba totalmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº CXV: Necesidad de coordinar mejor las tareas que se proponen al alumnado (Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	,6	,7	,7
	Parcialmente en desacuerdo	5	3,2	3,3	3,9
	Parcialmente de acuerdo	33	21,4	<b>21,6</b>	25,5
	Totalmente de acuerdo	114	74,0	<b>74,5</b>	100,0
	Total	<b>153</b>	99,4	100,0	
Perdidos Sistema		1	,6		
Total		154	100,0		

- Más del 85% del alumnado estaba parcial o totalmente de acuerdo con la idea de que había existido una dificultad a la hora de adaptar este tipo de propuesta con los tiempos de los que dispone el alumnado, en este caso también hablamos de un porcentaje en base a una respuesta de 153 sobre 154 personas consultadas, los porcentajes exactos podemos verlos en la siguiente tabla:

Tabla nº CXVI: Dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado a esta propuesta (Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	3,2	3,3	3,3
	Parcialmente en desacuerdo	16	10,4	10,5	13,7
	Parcialmente de acuerdo	65	42,2	<b>42,5</b>	56,2
	Totalmente de acuerdo	67	43,5	<b>43,8</b>	100,0
	Total	<b>153</b>	99,4	100,0	
Perdidos Sistema		1	,6		
Total		154	100,0		

En referencia a una **posible dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado y de los SSCC**, el alumnado en un alto porcentaje apuntaba a que ésta había existido, más concretamente, el 49% estaba parcialmente de acuerdo, y el 21,6% totalmente de acuerdo (en base a una respuesta de 153 sobre 154 personas consultadas):

Tabla nº CXVII: Dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado y los SSCC (valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	13	8,4	8,5	8,5
	Parcialmente en desacuerdo	32	20,8	20,9	29,4
	Parcialmente de acuerdo	75	48,7	<b>49,0</b>	78,4
	Totalmente de acuerdo	33	21,4	<b>21,6</b>	100,0
	Total	<b>153</b>	99,4	100,0	
Perdidos Sistema		1	,6		
Total		154	100,0		

- Uno de los elementos que medimos en este apartado de dificultades y facilidades encontradas en el desarrollo de los proyectos de A-S, es el relacionado con la idoneidad, el **ajuste-desajuste entre la tarea encomendada y el tamaño del grupo que trabajaba sobre ella**, entre las respuestas encontramos que la balanza se inclinaba ligeramente hacia el desacuerdo con que NO se hubiera dado ese ajuste, situándose un 35,4% del alumnado en el “parcialmente desacuerdo” y el 21,1% en el “totalmente desacuerdo” (en base a una respuesta de 147 sobre 154 personas consultadas):

Tabla nº CXVIII: Desajuste entre la tarea realizada y el tamaño de los grupos (Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	31	20,1	<b>21,1</b>	21,1
	Parcialmente en desacuerdo	52	33,8	<b>35,4</b>	56,5
	Parcialmente de acuerdo	54	35,1	<b>36,7</b>	93,2
	Totalmente de acuerdo	10	6,5	6,8	100,0
	Total	<b>147</b>	95,5	100,0	
Perdidos Sistema		7	4,5		
Total		154	100,0		

- Casi  $\frac{3}{4}$  del alumnado creía **que había habido una buena coordinación con los SSCC**. El 42,7% estaba parcialmente de acuerdo con esta idea, y el 26,7% lo estaba totalmente (en base a una respuesta de 150 sobre 154 personas consultadas), tal y como podemos ver en la siguiente tabla:

Tabla nº CXIX: Existencia de buena coordinación con los SSCC (valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	16	10,4	10,7	10,7
	Parcialmente en desacuerdo	30	19,5	20,0	30,7
	Parcialmente de acuerdo	64	41,6	<b>42,7</b>	73,3
	Totalmente de acuerdo	40	26,0	<b>26,7</b>	100,0
	Total	<b>150</b>	97,4	100,0	
Perdidos Sistema		4	2,6		
Total		154	100,0		

- En el caso de la **coordinación con el profesorado** los datos eran similares, aunque algo más altos, el 52% estaba parcialmente de acuerdo con la existencia de esa buena coordinación y el 28,3% estaba totalmente de acuerdo (en base a una respuesta de 152 sobre 154 personas consultadas):

Tabla nº CXX: Existencia de buena coordinación con el profesorado (valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	13	8,4	8,6	8,6
	Parcialmente en desacuerdo	17	11,0	11,2	19,7
	Parcialmente de acuerdo	79	51,3	<b>52,0</b>	71,7
	Totalmente de acuerdo	43	27,9	<b>28,3</b>	100,0
	Total	<b>152</b>	98,7	100,0	
Perdidos Sistema		2	1,3		
Total		154	100,0		

- Partiendo de una base en la que habían contestado 152 de las 154 personas consultadas, cabe decir que más del 90% del alumnado que había contestado a esta pregunta (el 98,7%), estaba parcial o totalmente de acuerdo con la idea de que **el trabajo académico mediante A-S incide en una mayor motivación del alumnado** en los procesos de aprendizaje en los que está inmerso, destacar que el 56,6% estaba totalmente de acuerdo:

Tabla nº CXXI: Incidencia del A-S en una mayor motivación del alumnado (Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	6	3,9	3,9	3,9
	Parcialmente en desacuerdo	8	5,2	5,3	9,2
	Parcialmente de acuerdo	52	33,8	<b>34,2</b>	43,4
	Totalmente de acuerdo	86	55,8	<b>56,6</b>	100,0
	Total	<b>152</b>	98,7	100,0	
Perdidos Sistema		2	1,3		
Total		154	100,0		



- En relación a **la motivación que puede producir la implicación en proyectos de A-S en la práctica docente**, el alumnado estaba mayoritariamente de acuerdo con esta idea, el 98,7% de las personas consultadas se había pronunciado en este ítem y el 84,2% estaba parcial (44,7%) o totalmente de acuerdo (39,5%):

Tabla nº CXXII: Incidencia del A-S en una mayor motivación del profesorado (Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	2,6	2,6	2,6
	Parcialmente en desacuerdo	20	13,0	13,2	15,8
	Parcialmente de acuerdo	68	44,2	<b>44,7</b>	60,5
	Totalmente de acuerdo	60	39,0	<b>39,5</b>	100,0
	Total	<b>152</b>	98,7	100,0	
Perdidos Sistema		2	1,3		
Total		154	100,0		

- Consultamos al alumnado acerca de si pensaban que **la participación en proyectos de A-S contribuía en su formación de forma integral**, 153 de las 154 alumnas y alumnos consultados respondieron al ítem y en más del 95% de los casos reflejaron estar de acuerdo con esta idea, estando casi el 70% totalmente de acuerdo con a misma:

Tabla nº CXXIII: Incidencia del A-S en la formación integral del alumnado (Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	1,9	2,0	2,0
	Parcialmente en desacuerdo	4	2,6	2,6	4,6
	Parcialmente de acuerdo	41	26,6	<b>26,8</b>	31,4
	Totalmente de acuerdo	105	68,2	<b>68,6</b>	100,0
	Total	<b>153</b>	99,4	100,0	
Perdidos Sistema		1	,6		
Total		154	100,0		

- *En referencia al PROFESORADO:*

- En la siguiente tabla vemos cómo la mayoría del profesorado, más del 72%, estaba parcial o totalmente de acuerdo con que el plan universitario actual había favorecido el desarrollo de proyectos como el A-S:

Tabla nº CXXIV: El plan educativo actual ha favorecido el desarrollo de proyectos como el A-S (valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	9,1	9,1	9,1
	Parcialmente en desacuerdo	2	18,2	18,2	27,3
	Parcialmente de acuerdo	4	36,4	<b>36,4</b>	63,6
	Totalmente de acuerdo	4	36,4	<b>36,4</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- En referencia a las tareas de coordinación, gestión de los proyectos, más del 90% del profesorado señalaba que era **preciso coordinar mejor las tareas que se proponen al alumnado**, en concreto, el 72,7% estaba totalmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº CXXV: Necesidad de coordinar mejor las tareas que se proponen al alumnado (Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente en desacuerdo	1	9,1	9,1	9,1
	Parcialmente de acuerdo	2	18,2	<b>18,2</b>	27,3
	Totalmente de acuerdo	8	72,7	<b>72,7</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- Casi el 82% del profesorado estaba parcial o totalmente de acuerdo con la idea de que **había existido una dificultad a la hora de adaptar este tipo de propuesta con los tiempos de los que dispone el alumnado**, los porcentajes exactos podemos verlos en la siguiente tabla:

Tabla nº CXXVI: Dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado a esta propuesta (Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	9,1	9,1	9,1
	Parcialmente en desacuerdo	1	9,1	9,1	18,2
	Parcialmente de acuerdo	4	36,4	<b>36,4</b>	54,5
	Totalmente de acuerdo	5	45,5	<b>45,5</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- En referencia a una **posible dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado y de los SSCC**, el profesorado en un alto porcentaje apuntaba a que esta dificultad había existido, más concretamente, el 54,5% estaba parcialmente de acuerdo, y el 18,2% totalmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº CXXVII: Dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado y los SSCC (valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	9,1	9,1	9,1
	Parcialmente en desacuerdo	2	18,2	18,2	27,3
	Parcialmente de acuerdo	6	54,5	<b>54,5</b>	81,8
	Totalmente de acuerdo	2	18,2	<b>18,2</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- En relación al posible **desajuste entre la tarea encomendada y el tamaño del grupo que trabajaba sobre ella**, entre las respuestas obtenidas (más del 90% de las y los encuestados), encontramos que la balanza se inclinaba ligeramente hacia el acuerdo, situándose un 55,6% del profesorado en el "parcialmente de acuerdo":

Tabla nº CXXVIII: Desajuste entre la tarea realizada y el tamaño de los grupos (Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	9,1	11,1	11,1
	Parcialmente en desacuerdo	3	27,3	<b>33,3</b>	44,4
	Parcialmente de acuerdo	5	45,5	<b>55,6</b>	100,0
	Total	<b>9</b>	81,8	100,0	
Perdidos Sistema		2	18,2		
Total		11	100,0		

- El 100% de los colegas consultados estaba parcial o totalmente de acuerdo con que la coordinación con los SSCC había sido buena, los porcentajes pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla nº CXXIX: Existencia de buena coordinación con los SSCC (Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	6	54,5	<b>54,5</b>	54,5
	Totalmente de acuerdo	5	45,5	<b>45,5</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- El 100% del profesorado que había contestado a esta pregunta (el 90,9%) estaba parcial o totalmente de acuerdo con la idea de que el trabajo académico mediante A-S incide en una mayor motivación del alumnado, en los procesos de aprendizaje en los que está inmerso, destacar que el 90,0% estaba totalmente de acuerdo:

Tabla nº CXXX: Incidencia del A-S en una mayor motivación del alumnado  
(Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	1	9,1	10,0	10,0
	Totalmente de acuerdo	9	81,8	<b>90,0</b>	100,0
	Total	<b>10</b>	90,9	100,0	
Perdidos Sistema		1	9,1		
Total		11	100,0		

- En relación a **la motivación que puede producir la implicación en proyectos de A-S en la propia práctica docente**, el 90,9% del profesorado se pronunció al respecto y mayoritariamente estaba de acuerdo con esta idea, el 30% estaba parcialmente de acuerdo y el 70% lo estaba totalmente:

Tabla nº CXXXI: Incidencia del A-S en una mayor motivación del profesorado  
(Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	3	27,3	<b>30,0</b>	30,0
	Totalmente de acuerdo	7	63,6	<b>70,0</b>	100,0
	Total	<b>10</b>	90,9	100,0	
Perdidos Sistema		1	9,1		
Total		11	100,0		

- En la consulta que hacíamos al profesorado acerca de si pensaban que **la participación en proyectos de A-S contribuía en una formación integral del alumnado**, el 100% señalaba que SI, estando más del 90% totalmente de acuerdo con esta idea, tal y como podemos ver:

Tabla nº CXXXII: Incidencia del A-S en la formación integral del alumnado  
(Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	1	9,1	9,1	9,1
	Totalmente de acuerdo	10	90,9	<b>90,9</b>	100,0
	Total	<b>11</b>	100,0	100,0	

- *En lo que a los SOCIOS COMUNITARIOS se refiere:*

- El 100% de las personas consultadas señalaba que **el plan de su entidad iba acorde con la filosofía y el desarrollo de los proyectos de A-S**, facilitaba ese desarrollo, más concretamente, el 92,9% estaba totalmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº CXXXIII: Apoyo del plan estratégico de la entidad al desarrollo de estos proyectos (valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente desacuerdo	1	,6	7,1	7,1
	Totalmente de acuerdo	13	7,3	<b>92,9</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	7,8	100,0	
Perdidos Sistema		165	92,2		
Total		179	100,0		

- El 100% de los SSCC también estaba de acuerdo en que **su forma de trabajar, la metodología de trabajo de la entidad, facilitaba el desarrollo de estos proyectos**, más del 85% estaba totalmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº CXXXIV: Forma de trabajar y su apoyo al desarrollo de estos proyectos (Valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	2	1,1	14,3	14,3
	Totalmente de acuerdo	12	6,7	<b>85,7</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	7,8	100,0	
Perdidos Sistema		165	92,2		
Total		179	100,0		

- En referencia a una **posible dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado y de los propios SSCC**, estos últimos se decantaban más hacia el acuerdo con esta idea (en más de un 57%), aunque también había un número elevado de SSCC que estaban totalmente en desacuerdo con ella, a continuación podemos ver los porcentajes exactos:

Tabla nº CXXXV: Dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado y los SSCC (valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	28,6	<b>28,6</b>	28,6
	Parcialmente en desacuerdo	2	14,3	<b>14,3</b>	42,9
	Parcialmente de acuerdo	6	42,9	<b>42,9</b>	85,7
	Totalmente de acuerdo	2	14,3	<b>14,3</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- Consultamos a los SSCC sobre si existía la **necesidad de que hubiera un mayor contacto entidad (sector social en general) y universidad**, y en esta ocasión, al igual que ocurría en el ítem anterior, había disparidad de respuestas, una mayoría de las personas

encuestadas estaba parcial (42,9%) o totalmente de acuerdo (21,4%) con esta idea, pero también había un porcentaje significativo que estaba totalmente desacuerdo, el 21,4% mas concretamente:

Tabla nº CXXXVI: Necesidad de mayor relación entre la entidad y la universidad (Valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente desacuerdo	3	1,7	21,4	21,4
	Parcialmente desacuerdo	2	1,1	14,3	35,7
	Parcialmente de acuerdo	6	3,4	<b>42,9</b>	78,6
	Totalmente de acuerdo	3	1,7	21,4	100,0
	Total	<b>14</b>	7,8	100,0	
Perdidos Sistema		165	92,2		
Total		179	100,0		

- En relación al posible **desajuste entre la tarea encomendada y el tamaño del grupo (alumnado) que trabajaba sobre ella**, decir que la mayoría de las personas consultadas señalaba no estar de acuerdo con esta idea, el 35,7% estaba totalmente en desacuerdo y el 42,9% parcialmente en desacuerdo:

Tabla nº CXXXVII: Desajuste entre la tarea realizada y el tamaño de los grupos (Valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	35,7	<b>35,7</b>	35,7
	Parcialmente en desacuerdo	6	42,9	<b>42,9</b>	78,6
	Parcialmente de acuerdo	2	14,3	14,3	92,9
	Totalmente de acuerdo	1	7,1	7,1	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- Más del 85% de los SSCC señalaba que la coordinación con el alumnado había sido buena, un 50% estaba parcialmente de acuerdo con esta idea, y el 35,7% lo estaba totalmente, nadie apuntó estar totalmente en desacuerdo, tal y como podemos ver:

Tabla nº CXXXVIII: Existencia de buena coordinación con el alumnado (Valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente desacuerdo	2	1,1	14,3	14,3
	Parcialmente de acuerdo	7	3,9	<b>50,0</b>	64,3
	Totalmente de acuerdo	5	2,8	<b>35,7</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	7,8	100,0	
Perdidos Sistema		165	92,2		
Total		179	100,0		

- Si nos centramos en **la buena coordinación que con el profesorado podría haber existido** los porcentajes que se situaban en el acuerdo con esta idea eran más elevados, alcanzando el 100%, en concreto, el 64,3% de los SSCC estaba totalmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº CXXXIX: Existencia de buena coordinación con el profesorado  
(Valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	5	35,7	35,7	35,7
	Totalmente de acuerdo	9	64,3	64,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

- *otros datos de CONJUNTO:*

- Yendo a datos de conjunto, incluyendo las respuestas del estudiantado, profesorado y SSCC, diremos que casi el 70% de las personas que respondieron (lo hizo el 99,4% de las personas consultadas) estaba parcial o totalmente de acuerdo con que **había existido una dificultad a la hora de adaptar los tiempos de alumnas, alumnos y SSCC**; un 48,9 % estaba parcialmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº CXL: Dificultad a la hora de adaptar los tiempos del alumnado y los SSCC  
- Datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	18	10,1	10,1	10,1
	Parcialmente en desacuerdo	36	20,1	20,2	30,3
	Parcialmente de acuerdo	87	48,6	48,9	79,2
	Totalmente de acuerdo	37	20,7	20,8	100,0
	Total	178	99,4	100,0	
Perdidos Sistema		1	0,6		
Total		179	100,0		

- El 95% de las personas consultadas se manifestó en relación al ítem que pretendía medir el nivel de acuerdo con un **posible desajuste entre el tamaño del grupo (alumnado) y la tarea encomendada**, podemos decir que la balanza se inclinaría ligeramente hacia el desacuerdo, los porcentajes concretos de respuesta podemos observarlos a continuación:

Tabla nº CXLI: Desajuste entre la tarea realizada y el tamaño de los grupos  
- Datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	37	20,7	21,8	21,8
	Parcialmente en desacuerdo	61	34,1	35,9	57,6
	Parcialmente de acuerdo	61	34,1	35,9	93,5
	Totalmente de acuerdo	11	6,1	6,5	100,0
	Total	170	95,0	100,0	
Perdidos Sistema		9	5,0		
Total		179	100,0		

### III.II.I.VII. EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

- En referencia al ALUMNADO:

- En relación a la idea de si **sería necesario que la universidad se acercara más a las necesidades de la comunidad y se comprometiera con dar solución a las mismas**, decir que cerca del 100% de las y los alumnos que habían dado respuesta a este ítem (el 98,1%) estaban de acuerdo con esta idea, en concreto el 56,3% estaba totalmente de acuerdo:

Tabla nº CXLII: Necesidad de mayor compromiso desde la universidad hacia la sociedad  
(Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente en desacuerdo	5	3,2	3,3	3,3
	Parcialmente de acuerdo	61	39,6	40,4	43,7
	Totalmente de acuerdo	85	55,2	56,3	100,0
	Total	151	98,1	100,0	
Perdidos Sistema		3	1,9		
Total		154	100,0		

- Ante la idea de **que el alumnado pudiera estar implicado en más procesos relacionados con la Extensión universitaria**, más del 95% de las y los alumnos que habían contestado a este ítem (el 84,4%) apuntaba estar parcial o totalmente de acuerdo con la idea, el 57% lo estaba totalmente:

Tabla nº CXLIII: Alumnado más implicado en Extensión Universitaria  
(Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	,6	,7	,7
	Parcialmente en desacuerdo	5	2,8	3,3	4,0
	Parcialmente de acuerdo	59	33,0	39,1	43,0
	Totalmente de acuerdo	86	48,0	57,0	100,0
	Total	151	84,4	100,0	



Perdidos Sistema	28	15,6	
Total	179	100,0	

- En relación a la **contribución que el A-S puede hacer a la función de Extensión universitaria**, decir que el 98,1% del alumnado consultado se manifestó al respecto y más del 95% estaba de acuerdo con que así sería, destacar que el 57,6% estaba totalmente de acuerdo:

Tabla nº CXLIV: Contribución del A-S a la función de Extensión Universitaria (Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	1,3	1,3	1,3
	Parcialmente en desacuerdo	5	3,2	3,3	4,6
	Parcialmente de acuerdo	57	37,0	<b>37,7</b>	42,4
	Totalmente de acuerdo	87	56,5	<b>57,6</b>	100,0
	Total	<b>151</b>	98,1	100,0	
Perdidos Sistema		3	1,9		
Total		154	100,0		

- Sobre un porcentaje de 96,1% de respuestas obtenidas, decir que más del 90% del alumnado que había respondido a este ítem, mostraba estar de acuerdo con que **sería importante institucionalizar el A-S en la UPV/EHU**, el 53,4% estaba totalmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº CXLV: Importancia de la institucionalización del A-S (Valoración del alumnado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	1,9	2,0	2,0
	Parcialmente en desacuerdo	11	7,1	7,4	9,5
	Parcialmente de acuerdo	55	35,7	<b>37,2</b>	46,6
	Totalmente de acuerdo	79	51,3	<b>53,4</b>	100,0
	Total	<b>148</b>	96,1	100,0	
Perdidos Sistema		6	3,9		
Total		154	100,0		

- *En referencia al PROFESORADO:*

- Se consultó al profesorado si había hecho alguna **publicación sobre A-S** y el 45,5% manifestó haberlo hecho:

Tabla nº CXLVI: Publicación sobre A-S (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	,6	9,1	9,1
	No	5	2,8	45,5	54,5
	Si	5	2,8	45,5	100,0
	Total	11	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- Respecto a si la **publicación** había sido **apoyada por la UPV/EHU**, no podemos obtener resultados concluyentes ya que el porcentaje de respuestas en blanco es elevadísima, del 81,8% más exactamente:

Tabla nº CXLVII: Publicación apoyada por la UPV/EHU (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	9	5,0	81,8	81,8
	No	2	1,1	18,2	100,0
	Total	11	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

Desconocemos cuál puede haber sido la razón.

- Centrándonos en la importancia que el profesorado daba a **investigar en A-S**, decir que el 100% de las personas que contestaron a este ítem (9 sobre 11 personas consultadas) estaba de acuerdo con esta idea, tal y como vemos a continuación:

Tabla nº CXLVIII: Importancia de publicar sobre A-S (valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	9	81,8	100,0	100,0
Perdidos Sistema		2	18,2		
Total		11	100,0		

- Se consultó al profesorado si había hecho alguna **investigación sobre A-S** y el 90,9% manifestó NO haberlo hecho:

Tabla nº CXLIX: Investigación sobre A-S (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	,6	9,1	9,1
	No	10	5,6	90,9	100,0
	Total	11	6,1	100,0	
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

- Refiriéndonos a si esta **investigación** había sido **apoyada por la UPV/EHU**, no podemos obtener resultados concluyentes ya que el 100% de las respuestas estaban en blanco:

Tabla nº CL: Investigación apoyada por la UPV/EHU (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	11	6,1	100,0	100,0
Perdidos Sistema		168	93,9		
Total		179	100,0		

Es posible que las personas participantes no supieran muy bien qué contestar, y que el hecho de no existir una opción de respuesta NS/NC les obligara a dejar la respuesta en blanco, pero esto es algo que no podemos confirmar.

- Consultamos al profesorado a ver si creía que **investigar en A-S sería importante** y el 100% de las personas que contestaron a este ítem (10 sobre 11 personas consultadas) estaba de acuerdo con esta idea, más concretamente, el 90% estaba totalmente de acuerdo:

Tabla nº CLI: Importancia de investigar sobre A-S (Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	1	,6	10,0	10,0
	Totalmente de acuerdo	9	5,0	90,0	100,0
	Total	10	5,6	100,0	
Perdidos Sistema		169	94,4		
Total		179	100,0		

- Refiriéndonos a la idea de si **fuera necesario que la universidad se acercara más a las necesidades de la comunidad y se comprometiera con dar solución a las mismas**, decir que el 100% de del profesorado estaba de acuerdo con esta idea, en concreto el 81,8% estaba totalmente de acuerdo:

Tabla nº CLII: Necesidad de mayor compromiso desde la universidad hacia la sociedad (respuesta del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	2	18,2	18,2	18,2
	Totalmente de acuerdo	9	81,8	81,8	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

- En relación a la **contribución que el A-S puede hacer a la función de Extensión universitaria**, decir el 100% del profesorado consultado estaba de acuerdo con que esa contribución se daría:

Tabla nº CLIII: Contribución del A-S a la función de Extensión universitaria  
(Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	11	100,0	100,0	100,0

- El 100% del profesorado mostraba **estar de acuerdo con que sería importante institucionalizar el A-S en la UPV/EHU**, destacar que el 90,9% estaba totalmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº CLIV: Importancia de la institucionalización del A-S  
(Valoración del profesorado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	1	9,1	9,1	9,1
	Totalmente de acuerdo	10	90,9	90,9	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

- *En lo que a los SOCIOS COMUNITARIOS se refiere:*

- Refiriéndonos a la idea de si **fuera necesario que la universidad se acercara más a las necesidades de la comunidad y se comprometiera con dar solución a las mismas**, decir que el 100% de los SSCC estaba de acuerdo con esta idea, en concreto, el 100% estaba totalmente de acuerdo con la misma:

Tabla nº CLV: Necesidad de mayor compromiso desde la universidad hacia la sociedad  
(valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	14	100,0	100,0	100,0

- En relación a la **contribución que el A-S puede hacer a la función de Extensión universitaria**, decir el 100% de los SSCC consultados estaba parcial (7,1%) o totalmente de acuerdo (92,9%) con que esa contribución se daría:

Tabla nº CLVI: Contribución del A-S a la función de Extensión universitaria  
(Valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	1	7,1	7,1	7,1
	Totalmente de acuerdo	13	92,9	<b>92,9</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- El 100% de los SSCC mostraba **estar de acuerdo con que sería importante institucionalizar el A-S en la UPV/EHU**, destacar que el 92,9% estaba totalmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº CLVII: Importancia de la institucionalización del A-S (valoración de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente de acuerdo	1	7,1	7,1	7,1
	Totalmente de acuerdo	13	92,9	<b>92,9</b>	100,0
	Total	<b>14</b>	100,0	100,0	

- *otros datos de CONJUNTO:*

- En los resultados que ofrece el conjunto conformado por estudiantado, profesorado y SSCC, decir que sobre un porcentaje de 98,3% respuestas obtenidas, prácticamente el 100% estaba parcial (35,8%) o totalmente de acuerdo (61,4%) con la idea de que sería necesario que la universidad se acercara más a las necesidades de la comunidad y se comprometiera con dar solución a las mismas:

Tabla nº CLVIII: Necesidad de mayor compromiso desde la universidad hacia la sociedad  
- Datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Parcialmente en desacuerdo	5	2,8	2,8	2,8
	Parcialmente de acuerdo	63	35,2	<b>35,8</b>	38,6
	Totalmente de acuerdo	108	60,3	<b>61,4</b>	100,0
	Total	<b>176</b>	98,3	100,0	
Perdidos Sistema		3	1,7		
Total		179	100,0		

- Respecto a la **contribución que el A-S podía hacer a la función de Extensión universitaria**, decir que sobre un 98,3% de respuestas obtenidas, más del 95% estaba parcial o totalmente de acuerdo con que esta contribución existiría, más concretamente, el 63,1% estaba totalmente de acuerdo con esta idea:

Tabla nº CLIX: Contribución del A-S a la función de Extensión Universitaria  
- Datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	1,1	1,1	1,1
	Parcialmente en desacuerdo	5	2,8	2,8	4,0
	Parcialmente de acuerdo	58	32,4	33,0	36,9
	Totalmente de acuerdo	111	62,0	63,1	100,0
	Total	176	98,3	100,0	
Perdidos Sistema		3	1,7		
Total		179	100,0		

- En relación a **la importancia que tendría la institucionalización del A-S en la UPV/EHU**, respondió un 96,6% de las personas consultadas, y de éstas, casi un 92% estaba parcial o totalmente de acuerdo con el planteamiento, manifestando un 59% estar totalmente de acuerdo con el mismo, tal y como podemos ver:

Tabla nº CLX: Importancia de la institucionalización del A-S  
- Datos de conjunto -

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	1,7	1,7	1,7
	Parcialmente en desacuerdo	11	6,1	6,4	8,1
	Parcialmente de acuerdo	57	31,8	32,9	41,0
	Totalmente de acuerdo	102	57,0	59,0	100,0
	Total	173	96,6	100,0	
Perdidos Sistema		6	3,4		
Total		179	100,0		

## RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSION

Como hemos indicado con anterioridad, alumnado, profesorado y SSCC participaron en diferentes *GRUPOS DE DISCUSIÓN*, sesiones en las que se recogió información que también ha sido analizada. Los pasos dados para este análisis fueron:

- Transcripción de los grupos de discusión.
- Lectura preliminar de los textos obtenidos para destacar aquellos párrafos que contienen información relevante cara al estudio de las diferentes dimensiones propuestas.
- Segunda lectura en la que se hace una primera propuesta de categorías acordes al estudio planteado.
- Definición de esas categorías.

- Tercera lectura y revisión de las categorías en conjunto, de manera que minimicemos incongruencias, duplicidades..., y podamos dar por válido el sistema de categorías construido.

Los resultados obtenidos son los que siguen a continuación:

### III.II.I.VIII. GRUPO DE DISCUSIÓN DE ESTUDIANTES

Antes de nada debemos aclarar que los resultados que recogemos son en base a la información aportada por 5 participantes, todas y todos ellos habían participado en algún proyecto de A-S entre los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013, y habían respondido a los cuestionarios que se aplicaron en el estudio.

#### EN RELACION A LOS DATOS ACADEMICOS

- En el desarrollo de esta sesión contamos con 3 informantes pertenecientes a la titulación de **Educación Social**, 1 de Enfermería y otro de Ingeniería náutica y transporte marítimo.
- 3 de ellos pertenecientes al 1er ciclo y 2 de ellos al segundo.

#### SOBRE EL CONOCIMIENTO Y EXPERIENCIA PROPIA EN APRENDIZAJE-SERVICIO

- 4 de las y los participantes afirmaban tener **un ligero conocimiento previo de lo que es la propuesta de A-S**, mientras que uno de ellos señalaba desconocerla.
- En cuanto a la concepción que tenían sobre A-S en el momento de su participación en el grupo, el alumnado hablaba de una concepción en términos de:

- vínculo al entorno<sup>41</sup>,
- dotación de sentido al Aprendizaje,
- respuesta a necesidades reales,
- compromiso con el trabajo/ los procesos de Aprendizaje,
- conexión entre lo curricular y la realidad,
- similitud con el Practicum, destacando el carácter voluntario,
- y la idea de responsabilidad: 2 informantes.

**EN RELACION A LA PARTICIPACION EN PROYECTOS DE A-S. VALORACIONES GENERALES AL RESPECTO:**

- El alumnado creía que el haber participado en proyectos de A-S como alumnado les aportaba:
  - aprendizaje (sin especificar de qué tipo),
  - desarrollo de competencias (sin especificar de qué tipo),
  - una mejora de la autoestima,
  - compañerismo entre el alumnado,
  - capacitación en autogestión,
  - promoción de la convivencia estudiantil en la universidad,
  - responsabilidad: 2 informantes,
  - satisfacción/ motivación por el trabajo que se desarrolla: 2 informantes,
  - y apoyo en la orientación vocacional: 2 informantes.

1 de los participantes en el grupo no aportó información explícita en este apartado, aunque luego sí lo haría de algún modo al hablar del valor añadido que el A-S tiene respecto de otras metodologías.

- Estos son los aportes que señalaron en relación a la comunidad:

---

<sup>41</sup> Hay categorías en las que no se hace referencia explícita al número de informantes, participantes que las han mencionado, esto es porque han sido señaladas por debajo del 35% de las y los mismos (este mismo criterio se sigue en la presentación de resultados referente a todo el análisis textual)



- la dotación de recursos (se amplían los recursos con los que puede contar la comunidad para dar respuesta a unas necesidades concretas): 1 informante,
- el aporte a la comunidad (no se especificaba de qué manera): 2 informantes.
- y la ventaja que supone para la comunidad ese **vínculo con el entorno** (apertura de la universidad al medio): 3 informantes.

1 de las alumnas no aportó información explícita en relación a este apartado.

- Estos son los aportes que se destacaron en referencia al profesorado implicado en este tipo de proyectos: la mayoría estaba de acuerdo en la **satisfacción con el trabajo, la motivación hacia el mismo** que puede suponer en el profesorado (3 informantes), 2 informantes no hicieron referencia explícita a esta cuestión.
- Sobre los aspectos en los que se encontraron más limitaciones, sobre los que propondrían mejoras..., desde su experiencia en la UPV/EHU:
  - la falta de reconocimiento de la labor que se hace en A-S,
  - necesidad de ajustar los tiempos en relación al tipo de proyectos planteados,
  - necesidad de informar/ concienciar previamente al alumnado sobre la labor que va a desarrollar, la Filosofía que le acompaña...,
  - conveniencia de cuidar el cierre de los procesos (cerrar adecuadamente el ciclo con las personas de la comunidad con quienes hemos interactuado),
  - ausencia de seguro que cubriera posibles accidentes del alumnado fuera de la universidad: 1 informante. Otro compañero hablaba del desconocimiento de si esto era así o no.
  - **mayor carga de trabajo** para el profesorado (2 informantes) y **para el alumnado** (3 informantes).

- asunción de riesgos por parte del profesorado (2 informantes) debido a la falta de institucionalización de la metodología (2 informantes hacen referencia a su necesidad).
  - falta de recursos económicos que permitan cubrir gastos extras para el alumnado...: 2 informantes.
  - necesidad de mejorar la coordinación entre el profesorado, profesorado y alumnado, profesorado y Socios Comunitarios: 2 informantes.
  - **falta de publicidad, de difusión** sobre la labor que se realiza en A-S dentro de la UPV/EHU: 3 informantes.
  - **la falta de formación en A-S por parte del profesorado**: 3 informantes.
  - y la **falta de apoyo institucional** hacia el A-S en general: 3 informantes.
- Se destacó el valor añadido del A-S respecto de otras metodologías en referencia a:
- el Aprendizaje que aporta (sin especificar en qué sentido),
  - el A-S como sello de distinción universitario,
  - el aporte que supone en la mejora de la autoestima de las y los alumnos,
  - el aporte que supone para la comunidad,
  - el apoyo que ofrece al alumnado en la orientación vocacional,
  - el A-S como propuesta que ayuda a trabajar la frustración: 2 informantes,
  - la satisfacción que ofrece por el trabajo que se desempeña y la motivación que esto genera: 2 informantes.
  - **y la respuesta que se da a necesidades reales**: aspecto que apuntaron 4 de los 5 informantes.

## **SOBRE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y EL IMPACTO QUE PUDIERA TENER UNA HIPOTÉTICA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL A – S EN LA UPV/EHU:**

- Hablando de A-S y la **contribución que éste puede hacer a la función de Extensión de la universidad** 3 de las y los informantes lo tenían claro, mientras que otros 2 no hicieron referencia explícita a esta cuestión.
- Refiriéndonos a una **hipotética institucionalización del A-S en la UPV/EHU**, los 5 informantes dejaron ver que harían una apuesta clara.

En el anexo nº 25 se pueden consultar las tablas donde se recoge la relación entre dimensiones de estudio, fragmentos de texto significativos, categorías y definición de las mismas, en relación al alumnado.

### **III.II.I.IX. GRUPO DE DISCUSION DE PROFESORADO**

Al igual que en el caso de los estudiantes, subrayar que los resultados que recogemos son en base a la información aportada por 5 participantes, todas y todos ellos habían participado en algún proyecto de A-S entre los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013, y habían respondido a los cuestionarios que se aplicaron en el estudio.

#### **EN RELACIÓN A LOS DATOS DE REPRESENTACIÓN**

En el grupo contamos con:

- 2 informantes pertenecientes a la **Escuela Universitaria de Magisterio y Educación Social de Bilbao** (Leioa),
- 1 de la **Facultad de Ciencias Sociales**,
- 1 de la **Escuela Universitaria de Enfermería de Bizkaia**,
- y otra de la **Escuela de Náutica**.

## **SOBRE EL CONOCIMIENTO Y EXPERIENCIA PROPIA EN APRENDIZAJE-SERVICIO**

- 3 de los participantes reconocieron tener un **ligero conocimiento sobre lo que era A-S**, y 2 de ellas un amplio conocimiento.

En cuanto a la motivación que les llevó a poner en práctica esta metodología, emergieron categorías como:

- dotar de sentido social a la propia profesión como docente,
- la motivación por mejorar la docencia,
- el incrementar la motivación en el alumnado,
- el posibilitar la formación/ construcción de ciudadanía en el alumnado mediante la participación en estos proyectos,
- el promover en ese alumnado un mayor compromiso hacia el Aprendizaje,
- 2 indicaron que el alumnado pudiera dar respuestas a necesidades reales,
- y 3 de ellas hablaban de **hacer un aporte a la comunidad** (sin especificar cuál).

## **EN RELACIÓN A LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE A-S. VALORACIONES GENERALES AL RESPECTO:**

- Las y los informantes señalaron que el participar en proyectos de A-S como alumnado podía aportar al mismo:
  - un vínculo con el entorno,
  - un aprendizaje vivencial,
  - aporte de madurez,
  - dotación de sentido al Aprendizaje,
  - satisfacción con el trabajo realizado /motivación: 2 informantes,
  - una respuesta a necesidades reales: 2 informantes,
  - y **un mayor compromiso con el trabajo/ los procesos de Aprendizaje**: aspecto destacado por 3 informantes.

- En relación a la **comunidad**: 4 de los informantes hicieron referencia al **aporte que se hace a la misma** (sin especificar qué tipo de aporte); una de las informantes no destacó aspecto alguno de forma explícita.
- Estos serían los aportes referentes al profesorado implicado en este tipo de proyectos: dotación de sentido social a la propia profesión; mejora de la docencia; y **satisfacción con el trabajo, motivación hacia el mismo**, aspecto que señalaron 4 participantes.
- Sobre los aspectos en los que se habían encontrado más limitaciones, sobre los que propondrían mejoras..., desde su experiencia en la UPV/EHU:
  - la necesidad de gestionar la retención estudiantil,
  - la compleja organización, coordinación de la metodología,
  - la dificultad de una mayor carga de trabajo para el profesorado,
  - la necesidad de **mayor formación en A-S (para el propio profesorado)**: 3 informantes,
  - la necesidad de **trabajar con modelos educativos menos infantilizadores**: 3 informantes,
  - una necesidad de **reconocimiento al alumnado**: 3 informantes,
  - y al propio **profesorado**: 4 de 5 participantes,
  - la dificultad de **una mayor carga de trabajo en el alumnado**: en una proporción de 3 sobre 5 participantes,
  - **la falta de recursos económicos**: 4 de 5 informantes,
  - y una **necesidad de apoyo institucional** en general: aspecto que destacaron 4 participantes.

#### **SOBRE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y EL IMPACTO QUE PUDIERA TENER UNA HIPOTÉTICA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL A-S EN LA UPV/EHU:**

Hablando de una hipotética institucionalización del A-S, de una apuesta por la misma en la UPV/EHU, el grupo al completo explicitó la necesidad de que se diera un apoyo institucional en esa dirección.

## CATEGORÍAS EMERGENTES

Destacar que en este grupo **emergió una categoría relacionada con la crítica al propio concepto de A-S**, a la idoneidad del mismo, aspecto apuntado por uno de los informantes y que en principio no se había planteado como dimensión o subdimensión de estudio.

En el anexo nº 26 se pueden consultar las tablas donde se recoge la relación entre dimensiones de estudio, fragmentos de texto significativos, categorías y definición de las mismas, en relación al profesorado.

### III.II.I.IX. GRUPO DE DISCUSION DE SOCIOS COMUNITARIOS

Destacar que los resultados que recogemos en este apartado son en base a la información aportada por 4 participantes, todas y todos ellos habían participado en algún proyecto de A-S entre los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013, y habían respondido a los cuestionarios que se aplicaron en el estudio.

#### EN RELACIÓN A LOS DATOS DE REPRESENTACIÓN

En este grupo contamos con 4 participantes, cada una y uno de ellos perteneciente a una entidad distinta. Las entidades representadas fueron: la **Federación Gentes del Mundo**, el **Centro de Educación de Personas adultas de Galdakao**, la **Fundación ZERBIKAS** y la **Asociación Susterra**.

#### SOBRE EL CONOCIMIENTO Y EXPERIENCIA PROPIA EN APRENDIZAJE-SERVICIO

Una informante **declaró desconocer la propuesta** hasta el momento de ponerla en práctica por primera vez en relación a la UPV/EHU; otro informante **señaló conocerla ligeramente** antes de su experiencia con la UPV/EHU; y otros 2 explicitaron un amplio conocimiento de la misma.

---

**EN RELACIÓN A LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE A-S. VALORACIONES GENERALES AL RESPECTO:**

- Las y los informantes señalaron que el participar en proyectos de A-S como alumnado aporta:
  - formación del pensamiento crítico,
  - satisfacción con el trabajo /motivación,
  - compromiso con el trabajo/ los procesos de Aprendizaje,
  - dotación de sentido al Aprendizaje,
  - un aprendizaje vivencial,
  - un desarrollo integral del alumnado,
  - aprendizaje basado en proyectos,
  - educación en valores,
  - empoderamiento,
  - un sello de distinción,
  - vínculo con el entorno,
  - capacidad de Autogestión,
  - **capacidad de reflexión:** 2 participantes,
  - y **construcción de ciudadanía:** 2 informantes.
  
- Estos son los aportes que destacaron en relación a la propia comunidad:
  - aporte a la comunidad (sin especificar en qué sentido),
  - **la frescura**, el aporte de ideas innovadoras por parte del alumnado a los proyectos en los que las entidades están inmersas: 2 informantes.
  - y **el vínculo con el entorno:** aspecto señalado por 3 informantes.

1 de ellos no hizo referencia explícita a esta dimensión.

- Estos son los aportes que destacaban en relación al profesorado implicado en este tipo de proyectos: la actualización profesional en la o el docente; la **satisfacción con el trabajo/ la motivación**, destacada por 2 de los participantes; otro no aporta información explícita al respecto.

- Sobre los aspectos en los que encontraron limitaciones, sobre los que propondrían mejoras, medidas de control..., desde su experiencia en la UPV/EHU:
  - la falta de reconocimiento (general),
  - la falta de reconocimiento a los SSCC en particular,
  - la necesidad de ajustar los tiempos y las características de los proyectos,
  - la falta de publicidad, difusión sobre la labor que se está desarrollando,
  - la dificultad que supone una mayor carga de trabajo para el profesorado,
  - la falta de recursos económicos,
  - la reticencia estudiantil,
  - la necesidad de cuidar el trabajo de las competencias actitudinales,
  - las posibles resistencias sociales representadas en los distintos gremios, sindicatos,
  - la **necesidad de mejorar la coordinación desde el profesorado**: 2 informantes.
  - la **necesidad de establecer convenios**: 2 informantes.
  - y la **falta de apoyo institucional en general**: 2 informantes.

#### **SOBRE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y EL IMPACTO QUE PUDIERA TENER UNA HIPOTÉTICA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL A-S EN LA UPV/EHU:**

En este punto hemos de decir que 3 informantes reflejaron la clara contribución **que el A-S estaría haciendo a la función de extensión universitaria**, 1 de ellos no hizo referencia explícita al respecto.

En el anexo nº 27 se pueden consultar las tablas donde se recoge la relación entre dimensiones de estudio, fragmentos de texto significativos, categorías y definición de las mismas, en relación a SSCC.



Antes de cerrar este capítulo de resultados, el referente a las experiencias vividas por los diferentes agentes que han tomado parte en proyectos de A-S, y las valoraciones que hacían al respecto, recogeremos algunos resultados de conjunto, esto es, teniendo en cuenta las respuestas de estudiantado, profesorado y SSCC, que podrían ser significativos<sup>42</sup>.

*DIMENSIONES Y FRECUENCIAS TOTALES DE LAS CATEGORIAS EMERGIDAS EN LAS MISMAS:*

**PARTICIPACION EN PROYECTOS DE A-S Y APORTE AL ALUMNADO:**

En la siguiente tabla podemos observar cómo existe una amplia variedad de categorías en relación a los aportes que puede suponer la participación en proyectos de A-S para el alumnado, cabe destacar la prevalencia de la categoría "**Satisfacción y motivación por el trabajo**", la cual fue señalada por el 35,7% de las y los informantes, otra categoría que le sigue de cerca es el "mayor compromiso con el trabajo/ los procesos de aprendizaje" en los que está inmerso el alumnado, esta idea fue señalada por el 28,6% de las personas participantes en los grupos de discusión. El resto de categorías emergidas podríamos decir que son residuales:

Tabla nº CLXI: Frecuencia de las categorías emergidas en el conjunto (Contribución al alumnado)

Categoría	Frecuencia	Equivalencia de % sobre el 100%
Responsabilidad	2	14,3%
<b>Satisfacción y motivación por el trabajo</b>	<b>5</b>	<b>35,7%</b>
Apoyo en orientación vocacional	2	14,3%
Respuesta a necesidades concretas	2	14,3%
<b>Mayor compromiso con el trabajo/los procesos de Aprendizaje</b>	<b>4</b>	<b>28,6%</b>
Autogestión	2	14,3%
Reflexión	2	14,3%
Vínculo al entorno	2	14,3%
Construcción de ciudadanía	2	14,3%
Aprendizaje vivencial	2	14,3%

<sup>42</sup> Hacemos referencia a aquellas categorías que sobre una misma dimensión o subdimensión, muestran una mayor frecuencia en el conjunto de informantes, representación del 35% o más sobre las aportaciones hechas en cada caso.

Aprendizaje (general)	1	7,1%
Mejora de la autoestima	1	7,1%
Compañerismo	1	7,1%
Desarrollo de competencias (general)	1	7,1%
Promoción de la convivencia estudiantil	1	7,1%
Madurez	1	7,1%
Dotación de sentido al aprendizaje	2	14,3%
Formación del pensamiento crítico	1	7,1%
<b>TOTAL RESPUESTAS DADAS</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia

#### **PARTICIPACION EN PROYECTOS DE A-S Y APOORTE AL PROFESORADO:**

En relación al aporte que la participación en proyectos de A-S puede suponer para el profesorado, existe una idea que claramente se destaca entre las demás y es la **“satisfacción y motivación por el trabajo”**, el 81,8% de las personas que se pronunciaron al respecto la señalaron, 3 de las personas participantes no hicieron mención explícita a esta dimensión. Podemos decir que el resto de categorías serían residuales, tal y como vemos a continuación:

Tabla nº CLXII: Frecuencia de las categorías emergidas en el conjunto (Contribución al profesorado)

Categoría	Frecuencia	Equivalencia de % sobre el 100%
<b>Satisfacción y motivación por el trabajo</b>	<b>9</b>	<b>81,8%</b>
Dotación de sentido social a la propia profesión	1	9,1%
Mejora de la docencia	1	9,1%
Actualización profesional	1	9,1%
NO HACEN MENCIÓN EXPLÍCITA	3	27,3%
<b>TOTAL RESPUESTAS DADAS</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia

#### **PARTICIPACION EN PROYECTOS DE A-S E IMPACTO EN LA COMUNIDAD:**

Haciendo referencia al aporte que puede suponer para la comunidad su participación de algún u otro modo, en proyectos de este tipo, decir que dos son las categorías que emergieron principalmente en el conjunto de las personas que dieron respuesta a esta dimensión: la idea de **“aporte a la comunidad”** en genérico (63,6%) y la de **“Vínculo con el entorno”** (54,5%). 3 de las personas participantes no hicieron mención explícita a esta

dimensión, el resto de categorías emergentes tuvieron una representatividad muy baja, veámoslo a continuación:

Tabla nº CLXIII: Frecuencia de las categorías emergidas en el conjunto (contribución a la comunidad)

Categoría	Frecuencia	Equivalencia de % sobre el 100%
<b>Aporte a la comunidad (en general)</b>	<b>7</b>	<b>63,6%</b>
<b>Vínculo al entorno</b>	<b>6</b>	<b>54,5%</b>
Frescura	2	18,2%
Dotación de recurso	1	9,1%
NO HACEN MENCIÓN EXPLÍCITA	3	27,3%
<b>TOTAL RESPUESTAS DADAS</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia

#### LIMITACIONES ENCONTRADAS EN LA PARTICIPACION EN PROYECTOS DE A-S/ ASPECTOS A MEJORAR:

Gran diversidad de aportaciones en referencia a las limitaciones encontradas por parte de los agentes que tomaron parte en los proyectos desarrollados, en relación a aspectos que sería conveniente mejorar, caben destacar 4 de ellos: la **“falta de apoyo institucional”**, ésta fue señalada por el 64,3% de las y los participantes en los grupos de discusión; la **“falta de recursos económicos”** que puedan impulsar y mantener el desarrollo de estos proyectos (50%); la dificultad que supone en cuanto una **“mayor carga de trabajo para el alumnado”** (50%); y la **“falta de formación” en el profesorado** (42,9%).

Otras categorías con cierta relevancia serían: la “falta de reconocimiento al profesorado” por la labor desarrollada en torno a estos proyectos (el 28,6% de las y los participantes lo apuntaban); la “falta de publicidad/ difusión” sobre las colaboraciones que se están dando, desarrollo de proyectos... (28,6%); o la dificultad que supone la “mayor carga de trabajo” que el desarrollo de estas propuestas supone para el profesorado (28,6%).

Podríamos decir que la representatividad de otras categorías, tal y como vemos a continuación, es muy escasa:

Tabla nº CLXIV: Frecuencia de las categorías emergidas en el conjunto

Categoría	Frecuencia	Equivalencia de % sobre el 100%
<b>Mayor carga de trabajo (profesorado)</b>	<b>4</b>	<b>28,6%</b>
<b>Mayor carga de trabajo (alumnado)</b>	<b>7</b>	<b>50%</b>
<b>Falta de recursos económicos</b>	<b>7</b>	<b>50%</b>
<b>Falta de apoyo institucional</b>	<b>9</b>	<b>64,3%</b>
<b>Falta de publicidad/ difusión</b>	<b>4</b>	<b>28,6%</b>
<b>Falta de formación (profesorado)</b>	<b>6</b>	<b>42,9%</b>
Modelos menos infantilizadores	3	21,4%
Falta de reconocimiento al alumnado	3	21,4%
<b>Falta de reconocimiento al profesorado</b>	<b>4</b>	<b>28,6%</b>
Necesidad de convenios	2	14,3%
Falta de reconocimiento (general)	2	14,3%
Ausencia de seguro	1	7,1%
Reticencia estudiantil	1	7,1%
Compleja coordinación, organización	1	7,1%
Necesidad de ajustar tiempos y características de los proyectos	2	14,3%
Necesidad de establecer convenios	1	7,1%
Necesidad de mejorar la coordinación	4	
Necesario cuidar el trabajo de las competencias actitudinales	1	7,1%
Reconocimiento a los SSCC	1	7,1%
Resistencias sociales	1	7,1%
Asunción de riesgos	2	14,3%
Ausencia de Seguro /desconocimiento de existencia	2	14,3%
Necesidad de informar/concienciar previamente al alumnado	1	7,1%
Cuidar el cierre de los procesos	1	7,1%
<b>TOTAL RESPUESTAS DADAS</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia

Pasamos a continuación a una fase de análisis que es exclusivamente de contenido textual, en ella recogeremos las aportaciones hechas por algunos órganos de gestión unipersonal de la UPV/EHU en relación a su conocimiento de la propuesta y las valoraciones que hacen respecto de la misma; y los aportes realizados por referentes internacionales en la institucionalización del A-S en la Educación Superior.

III.II.II. Resultados obtenidos y análisis referente al nivel de conocimiento del A-S y valoración del mismo entre órganos de gestión unipersonal de la UPV/EHU

Recordemos que las dimensiones de estudio en este apartado eran:

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
CONTEXTUALIZACIÓN DEL CARGO/DESEMPEÑO	Cargo
	Antigüedad en la UPV/EHU
	Antigüedad en el cargo actual
CONOCIMIENTO Y EXPERIENCIA PROPIA EN APRENDIZAJE – SERVICIO	Conocimiento de la propuesta de A-S
	Conocimiento de proyectos de A-S dentro y/o fuera de la UPV/EHU
	Conocimiento de documentación que haga referencia al A-S dentro de la UPV/EHU
CONCEPCIÓN DEL A-S	Concepción del A-S
	Énfasis en el aprendizaje, en el servicio, o en la integración de ambos
DESARROLLO DE PROYECTOS MEDIANTE A-S: VALORACIONES GENERALES	Valoración general de la propuesta
	Aportes al alumnado
	Aportes al profesorado
	Aportes a la sociedad
	Limitaciones para la institucionalización del A-S dentro de la UPV/EHU
	Apoyos / oportunidades para la institucionalización del A-S en la UPV/EHU.
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: INSTITUCIONALIZACIÓN DEL A-S EN LA UPV/EHU	Necesidad de mayores esfuerzos en compromiso con la sociedad
	Medidas que podrían ayudar en ese mayor compromiso
	Valoración sobre líneas de investigación en responsabilidad social
	Aporte del A-S en la función de extensión
	Disposición de apoyo desde la UPV/EHU en la institucionalización del A-S
	Aporte desde el área de trabajo a esa institucionalización

El proceso de análisis de la información recogida en este apartado es un análisis de contenido íntegramente textual ya que el acceso a la información fue a través de entrevistas, los pasos dados para poder efectuar este análisis fueron los siguientes:

- Transcripción de las entrevistas.
- Lectura preliminar de los textos para destacar aquellos párrafos que contienen información relevante para el estudio de las diferentes dimensiones propuestas.

- Segunda lectura en la que se hace una primera propuesta de categorías acordes al estudio planteado.
- Definición de esas categorías.
- Tercera lectura y revisión de las categorías en conjunto, de manera que minimicemos incongruencias, duplicidades..., y podamos dar por válido el sistema de categorías construido.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

#### **EN RELACIÓN A LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL CARGO/DESEMPEÑO:**

- Entre las y los informantes, 5 mujeres y 3 hombres, contamos con **4 representantes de diferentes vicerrectorados (3)** de la UPV/EHU, y con otros **4 representantes de diferentes direcciones de Escuela y Decanatos de Facultad.**
- **Todas y todos ellos con una antigüedad considerable** dentro de la institución, más de 10 años.
- La antigüedad en el cargo que ocupaban ha sido variada, contando con: **3 participantes que ocupaban el cargo en el que estaban desde hacía menos de un año, y 5 con amplia antigüedad en el mismo** (más de 4 años).

#### **SOBRE EL CONOCIMIENTO Y EXPERIENCIA PROPIA EN APRENDIZAJE-SERVICIO:**

- **7 informantes hablaban de un ligero conocimiento de la propuesta** y una de ellas trasladaba creer conocerla; **en ninguno de los casos se trató de conocimiento a través de una puesta en práctica propia.**
- Sobre el conocimiento de experiencias concretas, **5 participantes mostraron conocimiento de experiencias pero únicamente dentro de la UPV/EHU.** 1 de ellas afirmaba conocer experiencias de A – S tanto dentro como fuera de la UPV/EHU y 2 de ellos mostraban

desconocimiento de experiencias de A-S tanto dentro como fuera de la UPV/EHU.

#### **SOBRE LA CONCEPCIÓN DEL A-S:**

- 7 informantes apuntaron a una concepción que recogería la idea de **integración entre las funciones de Formación y de Servicio / Aporte a la sociedad** que pueden atribuírsele a la universidad, mientras que 1 de ellos creía que el protagonismo principal debe estar en el Aprendizaje del alumnado.
  
- Solicitando que explicaran qué entendían por A-S veremos que entre los elementos definitorios aparecieron los siguientes:
  - aprendizaje autónomo,
  - desarrollo de competencias (en genérico),
  - conexión entre lo curricular y la práctica real,
  - desarrollo de compromiso social,
  - **aporte a la comunidad**: destacar que fue mencionado por 4 de los 8 informantes,
  - **respuesta a necesidades reales**: señalado por 3 informantes,
  - **vínculo al entorno**: señalado por otros 3,
  - y **Aprendizaje** (en genérico): destacado por 3 participantes.

#### **EN RELACIÓN AL DESARROLLO DE PROYECTOS MEDIANTE A-S Y VALORACIONES GENERALES AL RESPECTO:**

- Estas son las **valoraciones generales** (aspectos que se deberían tener en cuenta) que las y los informantes hicieron sobre las implicaciones que podía tener la puesta en práctica del A-S: 2 de ellos mostraron cierta incapacidad para responder a esta pregunta en ese momento, el resto lanzó las siguientes ideas:

- el no pasar por alto que en este momento se cuenta con el voluntarismo del profesorado que está motivado y ha decidido implicarse en este tema,
  - el valor que aporta esta metodología tanto en cuanto dispone que tanto universidad como los agentes sociales se reconozcan como agentes educativos,
  - el plus que esta metodología puede suponer en el Aprendizaje del alumnado, en comparación con la utilización de otras,
  - la concordancia que tiene con el modelo de universidad que promueve la UPV/EHU,
  - la necesidad de cuidar, aclarar cuáles son las relaciones institucionales con el entorno, más cuando hay entidades que acogen alumnado en A-S, en Practicum, etc.,
  - evitar el transmitir una idea de que trabajar en A-S es “hacer caridad”,
  - y el ser conscientes de que será necesario hacer un importante trabajo de información e incentivación del profesorado para que se “sume al carro” del A-S.
- Entre los **aportes que la implementación del A-S puede ofrecer al alumnado**, se mencionaron los siguientes:
- un plus en el Aprendizaje, en comparación con otras metodologías que se vienen implementando,
  - el valor que supone el dar respuesta a necesidades reales del entorno,
  - la dotación de sentido a los procesos de Aprendizaje en los que están inmersos,
  - el desarrollo de cierto compromiso social, en la misma línea el mismo informante destacaba la satisfacción por la labor que se desarrolla,
  - el desarrollo de competencias (en genérico), otro especifica “competencias actitudinales”,
  - la adquisición de pautas de actuación que serán válidas a futuro,
  - un aprendizaje autónomo,
  - y el vínculo al entorno.



- En relación a los **aportes que pudiera significar para el profesorado** se señalaban:

- la actualización profesional,
- el compromiso con el trabajo,
- un **vínculo al entorno**: aspecto destacado por 3 informantes,
- y la **satisfacción por la labor que se desarrolla**: mencionado por 3 de los 8 participantes.

1 de las participantes no aportó información explícita al respecto.

- **Aportes que la implementación del A – S puede suponer para la propia sociedad**:

2 de los informantes no aportaron información explícita sobre este aspecto, el resto apuntaron a:

- el interés del vínculo con el entorno, el que la universidad abra sus puertas a la sociedad,
- una mejora, sin especificar de qué tipo,
- una mayor dotación de recursos en tanto se cuenta con más manos para sacar adelante algún proyecto,
- su reconocimiento como agente educativo,
- y el valor que supone **una creación de redes, sinergias entre distintos agentes socioeducativos**: elemento que fue mencionado por 3 participantes.

- Dentro de un hipotético proceso de institucionalización del A – S las y los informantes identificaron que podríamos encontrarnos **limitaciones** relacionadas con:

- cierto inmovilismo de parte del profesorado y del propio alumnado si no existe un determinado reconocimiento a cambio,

- la necesidad de vínculo con agentes externos, cosa que en la aplicación de otras metodologías no es indispensable,
  - la complejidad de la metodología en sí misma,
  - el stress del profesorado, unido a la idea de un exceso de carga de trabajo...,
  - la falta de apoyo institucional,
  - la posible discriminación dentro del grupo–aula dependiendo de si la aplicación del A–S se plantea como algo obligatorio o no,
  - la dificultad de garantizar un equilibrio entre el Aprendizaje y el Servicio cuando la propuesta se pone en práctica con nuestro alumnado,
  - la falta de consolidación de la propuesta en la actualidad,
  - en la misma línea: la ausencia de un plan estratégico; la necesidad de definir bien el planteamiento; y de clarificar a quién corresponde el liderazgo en un proceso de institucionalización,
  - una posible competencia entre modelos educativos, todo esto cuando al profesorado se le exige una continua adaptación a nuevas metodologías,
  - una necesidad de mayor dotación de recursos para poder desarrollar esta propuesta educativa,
  - y una **mayor carga de trabajo para el profesorado** en la aplicación de la misma: aspecto resaltado por 4 participantes.
- En cuanto a las facilidades que podríamos encontrarnos en ese proceso dentro de la propia UPV/EHU:
- la apertura a la colaboración, por parte de las entidades sociales con las que venimos trabajando,
  - el apoyo que se está brindando desde la Vicerrectoría de Responsabilidad Social,
  - el personal motivado y la motivación de la propia UPV/EHU para abrirse a la sociedad,
  - y el **aprovechamiento que se puede hacer de estructuras que ya están creadas y que trabajan por la instauración de**

**metodologías activas** en los centros y el acompañamiento en el desarrollo de las mismas (véase el SAE), este aspecto fue destacado por 3 informantes; 1 (diferente de las anteriores) destacaba dentro de la misma línea, la **importancia que la UPV/EHU siempre ha dado a la formación de sus docentes**.

Una de las personas participantes no aportó información explícita en relación a esta dimensión.

#### **SOBRE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y EL IMPACTO QUE PUDIERA TENER UNA HIPOTÉTICA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL A-S EN LA UPV/EHU:**

- Todas y todos los participantes apuntaron hacia una **necesidad de mayor compromiso con dar respuesta a las necesidades de la sociedad** por parte de la UPV/EHU, aunque también es verdad que muchos de ellas y ellos creían que estamos en el buen camino.
- Sobre **medidas que pudieran apoyar en ese compromiso y en la función de Extensión de la universidad**, 2 informantes no aportaron información de forma explícita; 1 reconocía su incapacidad para responder a la pregunta formulada por no tener un criterio claro de respuesta; y el resto apuntó elementos como:
  - la participación de la UPV/EHU en proyectos sociales con intervención directa,
  - la aplicación de la propuesta A-S entre otras medidas, más allá de la docente,
  - la promoción de la investigación en torno al tema Social,
  - el apoyo, el ánimo al profesorado que se ha iniciado en A-S y está sirviendo de "cierto modelo" para otras y otros compañeros,
  - la flexibilidad en las convocatorias de investigación en la medida de incluir esos estudios sobre temática social que nombraban,
  - la introducción y el fomento del debate sobre temas de interés social en la comunidad universitaria,

- y el fomento de prácticas en empresas del “terreno social”, cosa que ya se viene haciendo.
- 7 informantes señalaron que sería importante **abrir alguna línea de investigación y/ u ordenar mejor lo ya existente, en relación al estudio de problemáticas sociales, el abordaje de las mismas, el vínculo universidad–sociedad...** 1 de las informantes no aportó información explícita a esta cuestión.
- 7 participantes dijeron creer que **el desarrollo y la difusión del A–S en la UPV/EHU puede suponer una contribución en la función de extensión de la misma.**

Una de las informantes no aportó información explícita a esta cuestión.

- 6 participantes **apoyaron la idea de que la UPV/EHU puede estar en disposición de apoyar un hipotético proceso de institucionalización del A-S en la UPV/EHU;** 2 mostraron su incapacidad para hacer esta valoración por falta de información o alguna otra razón.
- 1 de las representantes, más concretamente desde el área de Responsabilidad Social, señaló creer que es a su área a quien le correspondería coordinar un hipotético proceso de institucionalización del A–S; la representante del SAE señaló que en su caso, les tocaría acompañar ese proceso que se lideraría desde R.S.; el resto de participantes (6) apuntaba que **podrían impulsar ese proceso desde sus diferentes cargos de responsabilidad.**

#### CATEGORÍAS EMERGENTES

Destacar que en estas entrevistas emergió una categoría relacionada con la crítica al propio concepto de A-S, aspecto apuntado por una de las participantes.

En el anexo nº 28 se pueden consultar las tablas donde se recoge la relación entre dimensiones de estudio, fragmentos de texto significativos, categorías y definición de las mismas, en relación a los aportes hechos por estos órganos de gestión unipersonal.

III.II.III. Resultados obtenidos y análisis referente a elementos clave en la obstaculización y en el apoyo a la institucionalización del A-S en la Educación Superior, aportados por referentes internacionales en esta materia

En este caso, las dimensiones de estudio eran:

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
RECORRIDO HACIA LA INSTITUCIONALIZACIÓN	
INTEGRACIÓN MISIÓN Y A-S	
DOCUMENTOS OFICIALES DONDE SE RECOGE EL A-S	
DIFICULTADES EN EL CAMINO HACIA LA INSTITUCIONALIZACIÓN	Aspectos externos
	Aspectos internos
	Medidas correctivas hacia las dificultades
ASPECTOS CLAVE EN EL CAMINO HACIA LA INSTITUCIONALIZACIÓN	Aspectos externos
	Aspectos internos
RÚBRICA DE ANDREW FURCO	Conocimiento
	Utilización de la misma
EVALUACIÓN EXTERNA	
MOMENTO EN EL QUE SE DA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL A – S (EN BASE A TAPIA)	
CONSEJOS A RESPONSABLES DE PROMOVER ESTA INSTITUCIONALIZACIÓN	

Al igual que en el apartado III.II.II, el análisis de contenido aquí ha sido íntegramente textual ya que el acceso a la información ha sido a través de entrevistas, los pasos dados para poder efectuar ese análisis por tanto, fueron:

- Transcripción de las entrevistas.

- Lectura preliminar de los textos para destacar aquellos párrafos que contienen información relevante para el estudio de las diferentes dimensiones propuestas.
- Segunda lectura en la que se hace una primera propuesta de categorías acordes al estudio planteado.
- Definición de esas categorías.
- Tercera lectura y revisión de las categorías en conjunto, de manera que podamos dar por válido el sistema de categorías construido.

A continuación se recogen los resultados obtenidos:

**EN RELACION AL RECORRIDO REALIZADO HACIA LA INSTITUCIONALIZACION:**

señalar que todas las experiencias consultadas tenían un recorrido mayor a 5 años, siendo en dos de los casos, superior a los 10 años.

**EN REFERENCIA A LA INTEGRACION ENTRE EL A-S Y LA MISION DE LA INSTITUCION A**

**LA QUE PERTENECEN:** 5 de las personas entrevistadas hicieron referencia a una integración entre ambas de forma explícita y una señaló esta misma idea de forma indirecta.

**SOBRE AQUELLA DOCUMENTACION QUE DENTRO DE LA INSTITUCIÓN RECOGE EL A-S**

**DE FORMA EXPLICITA:** Todas las personas entrevistadas hacían referencia a la aparición del concepto en documentación institucional general; 4 de ellas añadía la aparición además en documentos específicos sobre A-S; y 1 de ellas mencionaba su aparición en otro tipo de documentación.

**EN RELACION A LAS DIFICULTADES EN EL CAMINO HACIA LA INSTITUCIONALIZACION DEL A-S** se apuntaron como elementos de incidencia:

- Externos a la institución:
  - La dificultad para la Capacitación de ONGs y entidades gubernamentales,

- la dispersión geográfica de las necesidades, y por lo tanto de los proyectos,
- la inseguridad ciudadana unida a algunos de ellos,
- la ausencia de una práctica nacional, a nivel de país,
- la dificultad en la transferencia de créditos de unas a otras universidades,
- la desaparición de potenciales SSCC debido a la crisis económica,
- y la obtención de financiación.

Una de las informantes no aporta información explícita al respecto.

- Internos a la institución:

- resistencias,
- la falta de financiación,
- las dificultades que la propia innovación curricular puede suponer,
- la ausencia de un o una responsable dedicada al programa de A-S, su proceso de institucionalización,
- un desorden en los procesos iniciados,
- un asesoramiento demasiado cercano al profesorado,
- una saturación de proyectos en los cursos, solapamiento de varios proyectos en un mismo curso,
- el desconocimiento de la metodología entre los agentes universitarios,
- grupos de alumnado muy grandes participando en los proyectos,
- la falta de formación sobre A-S en el alumnado,
- el trabajo con SSCC no estables en el tiempo,
- una asignación de tiempos no ajustados a los proyectos,
- un N° de profesorado implicado en A-S elevado,
- el hacer un seguimiento macro de los proyectos,
- un papel del A-S poco claro en la institución,
- la ausencia de una estructura de apoyo a la institucionalización
- el aislamiento del programa respecto a otras áreas, actividades de la institución,
- la necesidad de una mayor dedicación a esta propuesta,

- y una concepción de la universidad no coincidente con la filosofía del A-S.

Algunas medidas de control que han sido desarrolladas en las instituciones consultadas, y se presentaron por parte de las y los informantes fueron:

- la ordenación de los procesos que se vienen dando,
- una evaluación de dichos procesos,
- una innovación continua,
- el acercamiento de las comunidades, de los SSCC al campus,
- la publicación/ difusión de lo que se está haciendo,
- una clarificación de la gestión académica, un reconocimiento académico del A-S,
- y una búsqueda de modelos de financiación que puedan dar sostenibilidad al proceso de institucionalización del A-S.

Una de las informantes no aportó información explícita en relación a esta dimensión.

**EN RELACION A ASPECTOS QUE HAN PODIDO SER CLAVES EN EL CAMINO HACIA LA INSTITUCIONALIZACION DEL A-S** las y los participantes señalaron:

- Aspectos externos a la institución:
  - el reconocimiento social de la propia institución, su “nombre”,
  - la vinculación que tiene con el entorno, la comunidad,
  - y la participación en redes donde se trabaja, se trata, el A-S.

3 de los participantes no aportó información explícita al respecto.

- Aspectos internos a la institución:
  - financiación para poner en marcha y sostener la institucionalización del A-S,



- contar con una masa crítica (profesorado motivado, implicado...) que acompañe,
- incentivos y reconocimiento a ese profesorado,
- el establecimiento de un plan estratégico que oriente el desarrollo de esa institucionalización,
- la existencia de una o un líder carismático, capaz de abanderar las diferentes fases de ese proyecto en el que ir avanzando,
- que se de una contextualización del programa específico de A-S en la Vicerrectoría Académica,
- la profesionalización del A-S,
- que se de una alineación entre Misión, Visión y A-S en la institución,
- presentar una amplia concepción de la propuesta,
- y que se de un apoyo institucional, en general.

Una de las entrevistadas no aportó información explícita al respecto.

**EN RELACIÓN A LA RÚBRICA DE FURCO PODEMOS DECIR QUE:** 5 informantes afirmaron conocer esta rúbrica (1 no aporta información explícita en relación a este elemento); 4 de ellas declararon que su institución tomó como referencia esta rúbrica, en los otros 2 casos se siguió otro modelo.

**SOBRE LA EXISTENCIA DE UNA EVALUACION EXTERNA DEL PROGRAMA, DE LA PROPUESTA INSTITUCIONAL DE A-S:** 5 de las y los informantes afirmaron haber pasado por un proceso de evaluación externa, una de ellas no aportó información explícita al respecto.

**EN REFERENCIA A LA CONSECUION DE LA PLENA INSTITUCIONALIZACION (EN BASE A APORTACIONES DE M.N. TAPIA):** 4 de las y los informantes decían creer que **esa plena institucionalización si pasaría porque hubiera una implicación del A-S en las funciones de Docencia, Investigación y Extensión de la universidad**; mientras que 2 no creían que debiera ser así necesariamente.

**CONSEJOS QUE SE DARIAN A INSTITUCIONES QUE VALOREN COMENZAR UN PROCESO DE INSTITUCIONALIACION del A-S,** al preguntar a las y los entrevistados por esta dimensión estas fueron las aportaciones realizadas:

- búsqueda de referentes en la institucionalización del A-S,
- buscar el apoyo rectoral,
- realizar un análisis DAFO para ver qué posibilidades tiene ese proceso de institucionalización,
- establecer una alineación del A-S con la Misión y la Visión de la institución,
- la puesta en marcha de un plan estratégico que oriente el proceso de institucionalización,
- identificación de experiencias en marcha,
- dotar de una estructura de apoyo,
- sistematización de experiencias,
- rotura de esquemas, prejuicios ante las posibilidades del A-S,
- creación de una masa crítica (de profesorado, alumnado... motivado) en la que poder apoyarse,
- formación del profesorado,
- involucramiento del profesorado motivado en un equipo promotor que pueda ir poniendo los cimientos para el desarrollo de un proceso de institucionalización estable,
- presentar adaptabilidad/ flexibilidad a lo largo de ese proceso,
- trabajar sobre una concepción de la universidad amplia,
- dotar el planteamiento de financiación suficiente,
- dar al A-S un carácter, un tratamiento, claramente institucional,
- integrar el A – S con otras técnicas y metodologías que ya vienen proponiéndose en las Facultades y Escuelas,
- motivar al alumnado acerca de las oportunidades que brinda e A-S,
- motivar a potenciales SSCC sobre las posibilidades de colaboración con la universidad mediante A-S,
- hacer publicidad, difusión de aquello que se hace,
- participación en redes que a mayor o menor escala trabajen sobre A-S,

- 
- **clarificación del papel del A-S, la filosofía que le acompaña...**, esta idea fue mencionada por 3 de las personas entrevistadas,
  - y presentar el **A-S como un proyecto colectivo**, un proyecto en el que todas y todos los agentes son parte implicada, idea que también fue destacada por 3 de los informantes.

En el anexo nº 29 se pueden consultar las tablas donde se recoge la relación entre dimensiones de estudio, fragmentos de texto significativos, categorías y definición de las mismas, en relación a los aportes hechos por las y los participantes en este apartado de referentes internacionales.

### III.III.: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Debemos valorar ahora la información presentada en el capítulo de análisis en conjunto.

Recordamos en este punto cuál era el objetivo general de esta investigación, no era otro que: *"Describir la implementación del A-S en la UPV/EHU y la sensibilidad de diferentes agentes que componen nuestra comunidad universitaria hacia el mismo, para a partir de ahí y apoyándonos en la perspectiva de referentes internacionales, hacer recomendaciones encaminadas a favorecer la institucionalización de dicha propuesta pedagógica en esta universidad"*, esto nos lleva a revisar los resultados que hemos presentado en el capítulo anterior.

En esta fase de discusión nuevamente intentaremos avanzar en la información de la manera más ordenada posible, para ello iremos centrándonos en los diferentes grupos de informantes consultados, y las dimensiones estudiadas en cada uno de ellos, pero haciendo una interpretación, una inferencia de los resultados obtenidos de modo transversal, también en relación al marco teórico de este estudio.

#### III.III.I. Experiencias de A-S en la UPV/EHU en los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013

III.III.I.I. Datos referentes a las experiencias desarrolladas y las y los participantes involucrados en las mismas, los resultados revelan que:

- *La mayoría de las experiencias habían sido desarrolladas en el Grado de Educación Social (tablas nº III y X).*

En el marco teórico de esta investigación apuntábamos cómo el A-S es una propuesta que puede desarrollarse en diferentes disciplinas y por lo tanto unida al desarrollo de la docencia en diferentes grados, también es verdad

que los inicios de “contagio” en las instituciones, en este caso, en la universidad, pueden manifestarse en las primeras etapas con una cierta concentración de experiencias en torno a una Facultad o Escuela concreta, en el caso de la UPV/EHU parece evidente que viene siendo en torno al Grado de Educación Social y de la E.U. de Magisterio de Bilbao (en Leioa).

Existen precedentes con desarrollos similares, como sería el caso de la Facultad de Pedagogía<sup>43</sup> en la Universidad de Barcelona.

Podríamos decir que se trata de una evidencia del momento ‘nano’ en el que se encuentra la UPV/EHU respecto a un hipotético proceso de institucionalización del A-S en la misma, es evidente que para que este se diera, sería preciso desarrollar una amplia labor en relación a la: socialización de experiencias entre la comunidad universitaria; formación de profesorado...

- Se trataba de *experiencias que tenían un corto recorrido* (tablas nº XVI, XXI y XXV).
- *El alumnado implicado pertenecía a primeros cursos, en la mayoría de los casos se trataba de proyectos (N= 208) unidos a la docencia mediante una o varias asignaturas, y se trataba de una participación obligada* (tablas nº IV, XVII, XVIII y XXIII).

El hecho de que las experiencias de A-S estén ligadas a una asignatura o más asignaturas parece ser que viene siendo la tónica en nuestro entorno, así se refleja en el libro – memoria del encuentro ApS(U)III<sup>44</sup>, si tenemos en cuenta que estos encuentros son reflejo de lo que en la actualidad se está desarrollando en las universidades de nuestro entorno, podemos pensar que de forma general también falta cierto recorrido para que el A-S se vaya incorporando a prácticas como los Trabajos Fin de Carrera, Trabajos Fin de Grado, la Investigación...

<sup>43</sup> [http://www.ub.edu/web/ub/es/menu\\_eines/noticies/2012/01/080.html](http://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2012/01/080.html)

<sup>44</sup> [file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/EnricPratsLlibreAPSUAbril13%20\(16\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/EnricPratsLlibreAPSUAbril13%20(16).pdf)

De otro lado, resulta interesante apreciar que estas propuestas se desarrollan en asignaturas, y en asignaturas que se sitúan en los primeros años del Grado, tal y como veíamos, este es un aspecto que puede incidir y de hecho parece ser así ocurre, en elementos como la retención en los estudios (Aprendizaje Servicio UC, 2005; Eyler, Giles, Stensn & Gray, 2001) y la orientación vocacional (Lucas, 2007; Martínez, 2010; Toghe et al., 2010).

Algunos de los testimonios que hemos podido recoger entre nuestro alumnado iban en esta misma línea:

*“y luego para mí, por ejemplo, yo nunca hubiese trabajado con personas mayores porque tenía una concepción como más, no, a mí me va otro rollo...”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A1 -)

*“pues en mi caso me ha servido también para confirmar que no me gusta este ámbito”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A4 -)

En referencia a la optatividad en la participación de las experiencias, hemos podido ver cómo en la inmensa mayoría de los casos, la práctica ha sido obligatoria, hablamos de un tema no poco controvertido ya que puede tener varias lecturas:

- la obligatoriedad nos garantiza que x alumnado, de x Escuela, Facultad o Universidad en su conjunto va a pasar sí o sí por esta experiencia, y esto nos empuja a pensar que las bondades del A-S algún efecto tendrán sobre el mismo,
- sin embargo, esa obligatoriedad, una generalización en la aplicación de esta propuesta debe venir acompañada de una profunda reflexión, hacia dónde vamos, por qué, con qué compañeros de viaje, con qué apoyos... Miquel Martínez, entre otros, hace referencia a los riesgos que esto podría suponer:

*Ni la obligatoriedad, ni la generalización sin criterios claros y contrastados en relación con la evaluación de esta tipología de propuestas docentes, evaluación de la propuesta, de los aprendizajes académicos que genera y de la contribución que comporta a la comunidad son buenos compañeros de viaje en circunstancias como las que nos ocupan (2008, p. 25).*

No debemos olvidar además, que el alumnado proviene en ocasiones de modelos educativos que chocan con la filosofía A-S en fondo y forma, y que por esta u otra razón pueden existir reticencias, con lo que eso puede implicar, recogemos a continuación algunas de las voces pronunciadas al respecto:

*“cuando se lo planteé a los estudiantes, como no estaba recogido en el programa de la asignatura, cuando se lo planteé, dije yo: la situación ideal porque era un grupo muy pequeño, pues, ummm, pero qué tenemos que hacer, y eso, y dónde, y con esa gente, y dónde, y por la tarde también, y (no audible), nada, nada, nada, eran ocho, porque eran los que habían llegado de los cien que empezaron en primero, y llegaron muy pocos, y yo pensaba de partida que era una situación ideal, ocho estudiantes, fíjate, no me he visto nunca, pues oye, hubo un par de ellos que dijeron: bueno, si hay que hacer ya haremos, vale, pero el resto, mil pegás” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P2 -)*

*“ellos llevan socializándose en un modelo magistral puro y duro veinte años, igual que nosotros” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P4 -)*

*“es complicado, a mí se me hizo complicado al principio porque hay algunos que se te niegan o no están tan por la labor de, de esa, de generar esa implicación con la necesidad que, existente, con el socio comunitario” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P5 -)*

*“yo entiendo las dificultades que hay, y la complejidad para que sea el alumnado quien tenga la iniciativa para, detrás de estar en contacto con diferentes realidades (no audible) porque no estamos educados en la crítica, estamos educados en la repetición, que es la memorieta, es lo más anticrítico ¿no?, el repetir sin cuestionar cosas, iba a decir, desde primero de EGB, desde primero de primaria, es algo que luego juega muy en*

*contra de, de todas estas cosas que se quieren poner en valor"*  
(GRUPO DE DISCUSIÓN CON LOS SSCC - SC4 -)

- El perfil docente de la mayoría del profesorado reflejaba que *la mayoría de los participantes eran titulares de universidad, eran mujeres y no existía una franja de edad dominante* (tablas nº VII, VIII y IX).

Nuestra pretensión en este estudio no es generalizar resultados a partir de estos estadísticos descriptivos u otros que se hayan podido recoger, además sería difícil hacerlo, si tenemos en cuenta que la muestra en profesorado es muy baja debido al reducido número de experiencias de A-S desarrolladas hasta el momento, sin embargo, si nos parece interesante reparar en el sexo del profesorado participante y en la titularidad que ocupa.

Decíamos que la mayoría de los docentes implicados habían sido mujeres, lo cual ha tenido su reflejo en estudios previos que indican que las mujeres son más proclives a la participación en experiencias de Pedagogía experiencial (Eyler, Giles, Stenson & Gray, 2001), y en concreto en propuestas como el A-S (Jouannet, Ponce y Contreras, 2012; Wade & Demb, 2009); interesante elemento para seguir profundizando en investigación.

En relación a la edad, decíamos que existía una similar distribución entre profesorado que se encontraba en la franja de edad 36-55 y 56-67, de los cuales, más de la mitad eran titulares.

Podría resultar curioso que docentes que son titulares y no se encuentran en la necesidad de recorrer ese periplo académico hacia la acreditación, se involucren en este tipo de iniciativas, más cuando, como veremos más adelante, no parece existir un apoyo institucional y no se ha sistematizado un reconocimiento a la labor que se está realizando, sin embargo, existen otro tipo de razones que pueden estar incidiendo, motivaciones intrínsecas



que llevan al profesorado a dar este paso, recogemos a continuación una de las voces que creemos refleja a la perfección esta casuística:

*“no me convencía la comunidad académica, me parece que vive ahí arriba en unas nubes más arriba del Dropbox todavía, y muy despegada de la realidad digamos, y tampoco me convencía, digamos, la parte más elitista de nuestra sociedad, las empresas privadas o las instituciones públicas, que son gestionadas también por partidos políticos y tal, con sus intereses en la gestión de las instituciones, dependiendo de coyunturas muchas veces, entonces como que tenía más sentido, entendiéndolo que el conocimiento que generamos con la investigación es un instrumento de poder también, pues hacer conocimiento para empoderar a la gente que menos poder tenía digamos, y que menos poder tiene, entonces un poco desde esa Filosofía, es desde donde empezamos a apoyar pues, a asociaciones vecinales o a grupos ecologistas, que quieren hacer un pequeño análisis, o diagnóstico de su realidad, pero no tienen recursos para pagar a nadie digamos, para que se lo hagan, y entendiéndolo que ese análisis o ese diagnóstico pues les va a fortalecer (...) en esto llevamos como ocho o diez años o así, en diferentes experiencias, pues ver como luego eso da a nivel personal, digamos en la relación con esas personas y con esos agentes, y a nivel profesional también, el sentido que coge tu trabajo, es mucho más completo digamos ¿no?, no se reduce a trabajar por el salario, o a lo que pueda ser recompensado por la institución (...) cada vez hay más cosas que te tocan más las narices, pero bueno, vacunarte, es decir, lo que vosotros valoráis que no me lo valoráis a mí, me da igual porque yo no tengo esos valores, entonces me da igual que no me reconozcáis méritos ni investigación, ya me lo reconoce la gente, me lo reconocen de otra manera, humana, y mucho más satisfactoria en general, a nivel profesional y personal, que la de los papeles digamos”*  
(GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P1 -)

- Recordaremos que entre los aspectos que habían motivado al profesorado a llevar a la práctica el A-S encontrábamos: el promover en ese alumnado un mayor compromiso hacia el Aprendizaje; el posibilitar la formación/ construcción de ciudadanía en el alumnado mediante la participación en estos proyectos; el incrementar la motivación en el alumnado; mejorar la docencia; el dotar de sentido social a la propia profesión como docente; que el alumnado pueda dar respuestas a necesidades reales y por lo tanto, hacer un aporte a la comunidad desde el ámbito docente.

Algunos de estos resultados serían coincidentes con algunos de los hallazgos que Abes, Jackson y Jones (2002) hacían en su estudio sobre elementos que motivan o disuaden al profesorado de utilizar el A-S, este estudio fue realizado sobre una amplia muestra de docentes en el Campus Compact de Ohio, y entre los resultados del mismo se puede destacar que entre los elementos motivadores se encontraban el interés por establecer alianzas universidad–sociedad; porque el alumnado contribuyera a hacer un aporte real a la comunidad; y porque el alumnado pudiera obtener mejores resultados en los procesos de Aprendizaje, variable esta última, que también ha sido señalada por estudios posteriores (Banerjee & Hausafus, 2007; McKay & Rozee, 2004)

- *La mayoría de las experiencias se habían desarrollado en Bizkaia* (Tabla nº XIV), esto tiene su explicación ya que el grado de Educación Social, que era el que más proyectos recogía, se desarrolla en el campus de Bizkaia, esto hace, que la mayoría de los SSCC también se sitúen en este territorio.

Lo cual evidencia el desarrollo desigual de proyectos de A-S en los territorios que conforman la CAPV y por lo tanto la desigualdad de oportunidades cara a alumnado y cara a organizaciones sociales..., en la participación de este tipo de proyectos.

Las principales conclusiones que obtenemos en esta sección son que, de un lado, es preciso socializar, difundir en mayor medida qué es A-S y qué se está desarrollando dentro de la propia UPV/EHU; esta difusión debiera hacerse entre el propio profesorado, alumnado y organizaciones sociales y/ o administrativas del entorno; de otro, debiera reforzarse institucionalmente el apoyo a la propuesta para que pudiera desarrollarse en igualdad de condiciones en los diferentes territorios históricos, estamos hablando de apoyos en estructuras, reconocimiento de la labor realizada...

### III.III.I.II. Concepción sobre el A-S:

- *Todas las partes implicadas indicaban, en mayor medida, tener una concepción propia en relación al A-S (tablas nº XXX, XIV y XXXVIII).*
- *Además, los SSCC estaban de acuerdo en que el profesorado había incidido en esa conformación (tabla nº XXXIX).*

Todo ello parece indicar que se habría hecho alguna labor de socialización de la propuesta, aspecto clave en la institucionalización de la misma, así lo apuntan: Furco (2006) en su propuesta de rúbrica para la autoevaluación de la institucionalización, y alguno de los referentes internacionales con los que nos hemos entrevistado, rescatamos a continuación una de sus voces:

*“Excite students about the importance of embedding theory to real work aspects/projects. Excite the community about the possibilities of partnership with the university” (ENTREVISTAS A REFERENTES INTERNACIONALES - Lorraine McIlrath -)*

Sin embargo, es evidente que queda mucho camino por recorrer, algunas y algunos de los alumnos que han colaborado en este estudio evidenciaban falta de información, concienciación sobre A-S, veamos algunos ejemplos:

*“es importante la concienciación, en tu caso la hiciste tú, pero igual podía haber sido, en mi manera de ver, la profesora o el profesor que os motivó, de alguna manera os da a conocer una situación real de necesidad en la sociedad para que vosotros intervengáis...” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A3 -)*

*“yo realmente no sabía que se hacía A – S más allá, o sea, hasta este año no sabía que existía, y a la hora de que yo lo he hecho, no sé que hay más, es decir ahora me estoy enterando de estos que habéis hecho vosotros” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A2 -)*

Lo cual es un claro aspecto a mejorar.

- Comentábamos que todos los agentes que habían participado en el estudio: alumnado, profesorado, SSCC, de forma general, mostraban

tener una concepción propia sobre lo que era el A – S, sin embargo, *existe disparidad de percepciones en relación a si esa concepción era compartida o no entre los diferentes grupos* (tablas nº XXXI, XXXII, XXXVI y XL).

Parecía haber un mayor acuerdo en que esa concepción era compartida entre alumnado y profesorado, o profesorado y SSCC, que entre alumnado y SSCC, destacar en concreto que existían porcentajes bastante similares (y altos) entre quienes están parcialmente en desacuerdo y parcialmente de acuerdo.

No podemos concluir cuales son las razones, pero sí nos preguntamos si esas concepciones que los diferentes agentes señalan tener son tan claras, y/ o si puede haber existido un desajuste en las expectativas de alguna de las partes implicadas, desajuste entre lo que se esperaba de un proyecto, el devenir y/o los resultados del mismo. Este es un tema, el de las expectativas y la necesidad de su cuidado, presente en gran parte de la literatura y recomendaciones sobre A-S (González, Montes, Nicoletti-Altamari y Panaccio, 2012; Higgins, 2012; Liederman, Furco, Zapf & Goss, 2003) y por lo tanto, un elemento a trabajar en la aplicación de esta propuesta a futuro.

- *Todos los grupos están de acuerdo con que debiera existir una concepción unificada sobre lo qué es A-S* (tabla nº XLIII).

El concepto de A-S y su definición es precisamente uno de los componentes principales en la rúbrica de Furco (2006), en la primera de las dimensiones *‘FILOSOFÍA Y MISIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO’*, se llama la atención sobre la conveniencia de trabajar esta definición a nivel institucional.

La principal conclusión en términos de institucionalización a la que llegamos en este apartado es que, es preciso trabajar un concepto de A-S común que

pueda ser compartido por los diferentes agentes implicados en la comunidad universitaria, un concepto que sea reconocido por las diferentes partes.

#### III.III.I.III. VALORACION de las experiencias:

- Aspectos formales en relación al planteamiento y desarrollo de los proyectos de A-S:
  - Los datos ofrecidos por los SSCC que participaron en el estudio (tabla nº LXV) señalaban que en *un altísimo porcentaje el primer paso cara a la futura colaboración en el proyecto A-S, lo había dado la propia UPV/EHU*, también emergía información sobre iniciativas donde los propios SSCC habían dado ese primer paso o ...; esto no hace nada más que constatar una idea que ya se recoge en la literatura (Mallea, 2004; González y Giorgetti, 2005) y es que, los proyectos de A-S pueden tener diferentes puntos de partida: posibilidades de alianza detectadas en la institución educativa; detección de necesidades en los SSCC y búsqueda de colaboración en el entorno académico; valoración y propuesta conjunta tras la posibilidad de haber participado en algún proceso de estudio y/ o reflexión conjunta; el inicio de una práctica solidaria asistémica, que se ve puede ser unida a lo curricular ...

Si el A-S en la UPV/EHU tuviera un mayor recorrido y se hiciera una mayor socialización de las opciones existentes, proyectos que se están desarrollando..., esto podría tener una incidencia en el hecho de que los propios SSCC fueran quienes solicitaran una colaboración, esta será una cuestión a seguir en el futuro.

- *En referencia a la idoneidad de la alianza que desde la UPV/EHU se había buscado en los SSCC a la hora de sacar los proyectos de A- S adelante, decir que el profesorado reflejaba en su totalidad estar parcial o totalmente de acuerdo con esto (tabla nº LIV). Además señalaba (tabla nº LV) que los SSCC habían tenido un*

*papel fundamental en la detección de necesidades sobre las que se iba a incidir, aspecto sobre el que los propios SSCC se pronunciaron muy positivamente (tabla nº LXXIV), ya que más del 90% indicaba que en el desarrollo de los proyectos se habían respetado las necesidades sentidas por los mismos. Aspectos muy significativos ya que es fundamental que los proyectos de A-S partan de necesidades que existen en la realidad y son sentidas por la propia comunidad (Jeandron & Robinson, 2010; Mayor, 2013; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011)*

- En referencia a la explicitación del A-S en las tareas académicas a través de las cuales se desarrollaron los proyectos, *el alumnado en un alto porcentaje señalaba que el A-S había aparecido explícitamente en el programa o guía de la asignatura (tabla nº XLIV); además, indicaba que alguna guía de apoyo había acompañado el proceso, más de un 60% del estudiantado consultado así lo señaló (tabla nº XLV).*

*Sin embargo, más de la mitad del profesorado que participó en el estudio (tabla nº LVII), señaló que no había incluido la propuesta en su guía de asignatura. Una de las voces del profesorado nos habla precisamente de las consecuencias que esto puede tener:*

*“salió (...) cuando se lo planteé a los estudiantes, como no estaba recogido en el programa de la asignatura, cuando se lo planteé, dije yo: la situación ideal porque era un grupo muy pequeño, pues, ummm, pero qué tenemos que hacer, y eso, y dónde, y con esa gente, y dónde, y por la tarde también, y (no audible), nada, nada, nada, eran ocho, porque eran los que habían llegado de los cien que empezaron en primero, y llegaron muy pocos, y yo pensaba de partida que era una situación ideal, ocho estudiantes, fíjate, no me he visto nunca, pues oye, hubo un par de ellos que dijeron: bueno, si hay que hacer ya haremos, vale, pero el resto, mil pegas” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P2 -)*

Uno de los aspectos que nos parecía importante estudiar, tal como vimos en el apartado de análisis, era si en esa guía que

nombrábamos anteriormente se había explicitado la correspondencia entre los objetivos de Enseñanza y los de Aprendizaje, los resultados obtenidos en el profesorado (tabla nº LIX) demostraban que esto había sido así, sin embargo, esto no podría ser confirmado con los resultados del alumnado, ya que hubo un alto porcentaje de respuestas en blanco (tabla nº XLVI).

Sabemos que ésta, la correspondencia entre Aprendizaje y Servicio en un proyecto de A-S debe ser clara (Arratia, 2008; Rodríguez, 2013), también debieran ser conocidos por las partes implicadas.

- En referencia a la posibilidad de conocer cuáles habían sido los compromisos adquiridos, los SSCC indicaban que en la gran mayoría de los casos (tabla nº LXVIII), esto había sido así, sin embargo, esta idea no es respaldada por el alumnado (tabla nº XLVIII), donde prácticamente la mitad de las respuestas dadas señalaba que esto no había sido así. Universidades donde el A-S tiene un recorrido significativo se marca perfectamente cuáles son los roles y las responsabilidades de cada una de las partes implicadas, este sería el caso de Villanova University<sup>45</sup>, la Alianza Canadiense para el Aprendizaje<sup>46</sup> Servicio también recoge documentación de apoyo al respecto.
- Otros aspectos formales que quisimos estudiar fueron en relación al tipo de acuerdos establecidos entre las partes, si había existido algún tipo de convenio, y la cobertura que habían tenido estas prácticas, en previsión de que pudiera darse algún accidente fuera del entorno académico habitual.

---

<sup>45</sup>[https://www1.villanova.edu/villanova/artsci/undergrad/servicelearning/community/about/roles\\_responsibilities.html](https://www1.villanova.edu/villanova/artsci/undergrad/servicelearning/community/about/roles_responsibilities.html)

<sup>46</sup><http://communityservicelearning.ca/what-is-csl/design-and-implementation/roles-and-responsibilities-in-csl/>

Tanto profesorado (tabla nº LXIV), como estudiantes (tabla nº LII) indicaron *en la mayoría de los casos que no había existido esa cobertura.*

Algunas voces recogidas del alumnado constatan este hecho:

*"a nosotros por ejemplo no se nos informó si había riesgo, si teníamos seguro"* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A3 -)

*"porque por ejemplo, nosotros hemos ido pero sin seguro ninguno, si alguno tuviera un accidente allí lo que pasaría"* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A4 -)

En relación a la formalización de acuerdos entre las partes implicadas, *la mayoría de los SSCC (tabla nº LXIX) y profesorado (tabla nº LX) habían señalado que algún tipo de convenio había existido*, en la mitad de los casos el profesorado que contestó al ítem referente, señalaba que se había tratado de un documento de acuerdos, esto es, sin formalidad administrativa; el alumnado, que contestó en el 84,4% de los casos (tabla nº XLVII), señalaba en la misma proporción el Sí y el NO, lo cual nos deja la duda de si realmente tenían claro si había existido ese convenio o no.

Recuperamos a continuación algunas voces que inciden en la necesidad de mejorar este aspecto:

*"hay una necesidad en no sé que sitio que parece que lo podemos cubrir desde nuestra asignatura o desde nuestro Departamento, etc., etc., todo ese tipo de tarea, escapa mucho de la tarea mía como profesora de cómo diseño mi asignatura, el con quien tengo que hablar, elaborar protocolos para hacer convenios con esos, esos partners, el llevar el análisis y la evaluación de qué resultados ha habido, si esto sirve no sirve, no solamente de lo que tiene que ver con lo micro del alumno, de la asignatura y la nota sino con lo macro de lo que es este, esta propuesta de relación con la sociedad, de insisto, qué socios y qué hacen ustedes y de si sirve para algo lo que estamos haciendo, sensibilizar, etc., etc., todo ese tipo de tarea"* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P4 -)



*"está bien que si colaboramos en la formación de estos pues también esto se pueda traducir en un algo ¿no?, en otro tipo de convenios, convenios que muchas veces ni tan siquiera llegan a ser firmados, o sea, hemos hecho un convenio de colaboración para la formación de estos estudiantes que vienen a no sé qué, y al final esto es un, lo que decía antes ¿no?, pues porque sí, porque es un tema de confianza, porque te fías plenamente de la persona que te está pidiendo acoger a estos chavales"* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - SC 4 -)

Datos que en conjunto denotan la falta de recorrido e institucionalización del A-S en la UPV/EHU.

- Como sabemos, en los proyectos de A-S hay 2 elementos que son imprescindibles: uno es la reflexión a lo largo del proceso por parte de las partes implicadas, ponemos énfasis en el alumnado ya que la intencionalidad educativa del A-S es clara; el otro es la evaluación.

Destacar que *la inmensa mayoría del alumnado* (tabla nº XLIX) y *profesorado* (tabla nº LXI) *que se pronunciaron al respecto, señalaban que habían existido estrategias para la reflexión que acompañaban el proceso*, lo cual entra dentro de los cánones, las recomendaciones que la comunidad científica hace al respecto (Berger, 2004; Bringle & Hatcher, 1995; Bustamante, 2006; Furco, 2002; Puig, Martín y Batlle, 2008).

En relación a la evaluación del proyecto, *resaltar que el 100% del profesorado* (tabla nº LXII) *que tomó parte en el estudio señaló que esta evaluación se había hecho o se iba a hacer, sin embargo, el porcentaje del SI bajaba en el caso de los SSCC* (tabla nº LXXI), *y más aún en el caso del alumnado* (tabla nº L), esto podría deberse a que el momento en el que se aplicaron los cuestionarios, sí se habían acabado los proyectos o estaban a punto de finalizar, pero no se había realizado una evaluación final

todavía, y se desconocía si esto iba a ser así, no es más que una hipótesis, es un aspecto que no podemos concluir.

Algunas voces recogidas hacían referencia a la forma en la que se contemplaba la labor realizada en la calificación de la asignatura:

*“¿qué ocurre?, que al final a nosotros sí que nos ha supuesto mayor esfuerzo, mayores costes, mayor tiempo invertido, en un principio iba a ser el 20% de la nota, como el resto de los compañeros, el otro día nos llamó al despacho y, por supuesto nos reconoció nuestro trabajo y, que nos pareció un detalle bastante bueno, se podía haber quedado así porque nosotros dijimos que sí y ya está, nos llamó al despacho, nos reconoció nuestro trabajo y nos dio y nos dio un poquito más de nota”*  
(GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A5 -)

En referencia a los agentes que habían participado o iban a participar en esa evaluación, la mayoría indicaba que había sido o sería: estudiantado (tabla nº LI), profesorado (tabla nº LXIII) y SSCC (tabla nº LXXII), sin embargo, debemos destacar que tanto profesorado, como alumnado señalaban que hubo procesos en los que SSCC habían quedado o iban a quedar fuera, elemento que nos sorprende si tenemos en cuenta las recomendaciones de expertas y expertos en relación a las relaciones de equidad en las alianzas A-S (Jacoby & associates, 2003; Liederman, Furco, Zapf & Goss, 2003; Torres & Schaffer, 2000).

A continuación recogemos uno de los apuntes que el alumnado participante en el estudio destacó de forma explícita, en lo que tiene que ver con la participación de los SSCC en estos procesos de evaluación, el tipo de evaluación que se hacía...:

*“creo que si tengo que poner un error grave en el planeamiento, ha sido eso, no tener un momento de despedida, tanto de nosotros como grupo como, a parte de nota, a parte de clase, a parte de lo que sea el día veinte vamos a estar haciendo esto, de llegar allí, de agradecer, de escuchar, ¡oye!, por qué tenemos que hacer sólo una evaluación con el educador social, con el director/directora y no hacemos una evaluación con los niños y*

*niñas, eso no tiene sentido, quizás las cosas más preciosas y más importantes dentro de este proceso ¿no?, entonces, esto es para cuidar“ (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A4 -)*

En este apartado de aspectos formales podemos concluir que existen evidencias de querer hacer bien las cosas en la UPV/EHU, más bien debiéramos decir, entre el profesorado que a día de hoy está involucrándose en esta práctica. Se están tomando referencias de otras universidades en las que se lleva años trabajando en A-S, pero existen diversos y no pocos elementos a mejorar, un ejemplo de ello son las coberturas para accidentes, la formalización de los partenariados, aspectos sobre los que habrá que incidir si se quieren dar pasos serios en institucionalización.

- Apoyo en el desarrollo de los proyectos, destacamos a continuación algunos de los elementos más destacados :
  - *La mayoría del alumnado (tabla nº LXXIX) y profesorado (tabla nº XC) que fue consultado mediante los cuestionarios indicaba que no había existido un fondo económico que sustentará el desarrollo de los proyectos en los que habían participado, aspecto de grave incidencia si tenemos en cuenta las consecuencias que puede tener en la propia sostenibilidad del mismo.*

Recogemos a continuación algunas voces que constatan las lagunas existentes al respecto:

*“cuando nosotros estamos haciendo las cosas con ilusión queremos profundizar, queremos hacerlo lo mejor posible, entonces pensábamos durante toda la semana, ¡oye! qué vamos a hacer para la próxima semana, bueno vamos a hacer un cuentacuentos, ¿pero un cuentacuentos sólo?, no vamos a hacer un señor cuentacuentos, vale, vale, vamos a hacer un escenario, vamos a buscar tela, vamos a buscar libros de la literatura universal que tiene, que ves muñecos, no sé qué no sé cuántos, por un lado no sólo la energía, la ilusión, el tiempo y el dinero, que no hemos tenido nada (énfasis) de dinero por parte de la UPV por ejemplo“ (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A4-)*

"yo no tengo dinero para darles a mis ciento cuarenta alumnos lo que cuesta el autobús para ir desde aquí hasta Galdacano, para hacer el servicio, P3: a mí me decían eso también, P4: y al final es dinero (P1: asiente), P3: yo vivo en no sé dónde, tengo que ir allí, los jueves, tal, y nadie me paga el autobús, el..., P4: ¡efectivamente!, y dices, entonces es una metodología que lleva, más recursos, demanda más recursos económicos que otras metodologías (...) me da rabia porque tienen que venir en autobús los abuelitos hasta aquí y no tengo ni dinero para pagarles ni el autobús, ni nada y tal, bueno, un café, un algo, no te preocupes, ponemos cada uno, no sé si pusieron un euro o dos euros y arreglamos, y así fue como arreglamos" (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO – VARIOS PARTICIPANTES -)

"noto la falta de medios de la universidad respecto a la implementación de, de la metodología, ¡eh!, creo que, no sé, es una guerra, en concreto de, pues de cuatro o media docena de valientes que os habéis querido tirar a la piscina" (GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - SC 4 -)

Algunos de estos testimonios dejan ver que en ocasiones el propio profesorado y alumnado ha debido financiar costos relacionados con los proyectos, algo que evidentemente debiera corregirse si apuntamos hacia una institucionalización de la propuesta.

- Recordamos que *uno de los elementos de consulta a las y los participantes en el estudio, era si habían recibido algún tipo de formación en A-S*, retomamos los datos que dejaban ver una laguna importante al respecto, *datos del total del conjunto señalaban el NO en cerca del 40%* (tabla nº CVIII), dándose la peor situación en el caso de los SSCC que indicaban no haber recibido dicha formación en el 64,3% de los casos (tabla nº XCIX).

Si unimos este elemento al de una valoración sobre si existiría la *necesidad de formarse en A-S* para poder implicarse en un nuevo proyecto a futuro con mayores garantías, la respuesta fue rotunda,

más del 82% de las personas participantes señalaron que esa necesidad existía.

A continuación recogemos algunas de las voces que ratifican estos datos:

*“yo otra cosa que también creo que hay que hacer es formación en el profesorado, y formación de verdad, de verdad quiero decir, no solamente un curso que sale en un FOPU (programa de Formación del Profesorado dentro de la UPV/EHU) una mañana, de un asunto además, que la inmensa mayoría de la gente ni lo ha oído” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P4 -)*

*“voy a hacer, voy a hacer pero, pero formación, no sé si quiera si lo estoy haciendo bien, no sé si lo he organizado adecuadamente, no se si lo evaluó, no sé si, bueno, ya iremos perfeccionando ¿no? pero formación imprescindible” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P2 -)*

*“cuando un profesor lanza algo tiene que estar preparado para asumir eso que lanza, para recoger también ¿no?, yo te lanzo algo pero a la vez te estoy arrojando un poquillo, y bueno pues ahí, ella ha tenido muy buena intención y bueno pues, ella también se ha estado volviendo loca, pero hemos aprendido nosotros, pero ella ha ido aprendiendo a la vez que nosotros, y yo creo que cuando un profesor plantea una metodología, primero tiene que aprender él y luego enseñar a los alumnos” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A5 -)*

- *Tanto estudiantes, como profesorado y SSCC (tablas nº LXXXIII, XCV y CV), señalaban en porcentajes elevados que había existido la posibilidad de compartir las experiencias vividas; además indicaban que ésta había sido brindada por la propia UPV/EHU en un número elevado de casos (tablas nº XCVI y CVI). Nos gustaría resaltar aquí la especial relevancia que alumnado y profesorado sobre todo, daban a estos momentos, uno de ellos, las celebraciones que dan cierre a los proyectos:*

*“ellos lo aprecian mucho porque yo recuerdo que ese día (se refiere al acto de cierre de proyectos y entrega de certificados) , cuando salía la gente se acercaban y comentaban: es la primera vez que nos hacen estas cosas en la universidad, y fuera también*

*claro (el resto asiente), o sea, es la primera vez que me pasa esto, que me dan algo alguien por algo que he hecho, un lápiz y un papel que les dimos, o sea, estaban alucinados, entonces, yo creo que, lo mismo que lo pedimos para nosotros también para los que participan" (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P2 -)*

*"A3: es un acto para mí fascinante, por qué, porque te llegan los valores igual, por todas partes, te encuentras con mujeres que igual nunca habían estado en una universidad, que habían sido excluidas de ella, incluso de aprender, ves reflejado en sus ojos, en sus palabras, en sus emociones, y tu dices, bueno, aquí hay algo más, A1: ¡joe! es que están, tu lo hablas con ellos y, a mí me chocó mucho, la importancia que le daban a la universidad, lo tenían superarriba, en plan, llegaban y lo miraban todo diciendo bueno venimos supernerviosos" (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO – VARIOS PARTICIPANTES -)*

Vemos aquí que al menos parte del profesorado que ha puesto la propuesta en marcha, sigue algunas recomendaciones que se dan desde entornos en los que se viene trabajando el A-S, recomendaciones en relación al cierre de los procesos, la forma de hacerlo (Puig, Martín y Batlle, 2008; Tapia, 2006), idea sobre la que trabajábamos en el marco teórico a la hora de desarrollar los elementos y fases por las que ha de pasar un proyecto de A-S.

- Otro de los elementos a destacar en términos de apoyo y que serían cruciales en un proceso de institucionalización de la propuesta, son aquellos referidos al apoyo de asesoría, acompañamiento... que se ofrece a las partes implicadas en estos proyectos. Consultamos a estudiantes, SSCC y profesorado acerca de si se habían sentido acompañados en los procesos en los que habían participado, a lo que *alumnado y SSCC (tablas nº LXXXVI y CVII) en gran medida contestaban que sí, que sí se habían sentido acompañados por el profesorado que tutorizaba los proyectos; sin embargo, al consultar al profesorado este señalaba no haber sentido dicho apoyo, dicho acompañamiento, dato que viene respaldado por las voces que a continuación recogemos:*

*"el peligro que corre es lo que digo, que se pueda ir quemando gente en el camino, yo desde luego la apuesta que hice el año pasado, por salud física y mental, este año tal cual, no me la puedo permitir, lo tengo muy claro, y el acompañamiento tiene que ser con otros, porque si tu te lanzas sólo a una cosa que puedas manejar pues las probabilidades de éxito son..., ayuda a seguir continuando"* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P4 -)

*"no sé si quiera si lo estoy haciendo bien, no sé si lo he organizado adecuadamente, no sé si lo evaluo, no sé sí, bueno, ya iremos perfeccionando ¿no?"* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P2 -)

*"la necesidad de que haya apoyo verdaderamente por parte de, de nuestra universidad, porque es una metodología muy muy compleja de llevar adelante si eres un simple profesor que tu quieres trabajar con ella, y que además necesita de otros elementos que igual otra metodología no necesita tan fácilmente como, pues eso, todo lo que tiene que ver con la relación con los socios comunitarios, etc."* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P4 -)

Recordaremos que aquellas universidades que apoyan, reconocen e impulsan esta propuesta establecen algún tipo de programa, estructura, que de forma específica coordine las actuaciones relacionadas con A-S y donde existe un equipo de apoyo a la comunidad universitaria, hemos hecho referencia a ello en el apartado del marco teórico referido a institucionalización del A-S en la Educación Superior, y veremos como es un aspecto que vuelve a aparecer cuando nos centremos en las aportaciones que referentes internacionales nos han hecho en torno a este tema.

- Cerrando este capítulo hablaremos de uno de los elementos que más atención ha ocupado por parte de las y los participantes en el estudio, hacemos referencia a la falta de reconocimiento sobre la labor que alumnado, profesorado y SSCC desarrolla dentro de estos proyectos, son muchísimas las voces que han relatado su vivencia al respecto:

"creo que hace falta reconocimiento, apoyo institucional (...) oye, que estas entidades colaboren con nosotros tienen un valor social relevante que esto tiene que servir para algo ¿no?, o sea, y eso merece también un reconocimiento, porque sino ni agradecido ni pagado" (GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - SC 4 -)

"la falta de reconocimiento no?, por parte de la institución primero, de la propia universidad, y en general del mundo académico, digamos, la deriva en los últimos años es, valorar sobre todo eso que llaman publicaciones de impacto ¿no?, y artículos internacionales y tal, y no sé qué, entonces la tendencia es a que, todos y todas las que nos dedicamos a temas de Investigación, Docencia en la universidad, en la Academia, pues nos pongamos a eso ¿no?, que por cierto exige mucho tiempo y mucha dedicación el poder publicar no sé qué artículo en no sé qué revista internacional, luego, dejas de hacer otras cosas para hacer eso, ¿no?"

Entonces yo creo que todo este tipo de trabajos, eee, no tienen ningún valor para la universidad en la que estamos por lo menos ¿no?, y a mí esto me parece bastante grave, empezando por algo que últimamente parece que se olvida bastante, que estamos en una universidad pública ¿no?, cobramos de presupuestos públicos, y, y, entonces para quién y para qué trabajamos ¿no?" (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P1 -)

"efectivamente, es un reconocimiento, que la academia no valora" (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P4 -)

"como precisamente siempre nos estamos quejando de la falta de reconocimiento, pues en nuestras actividades también a nuestros chavales les hemos hecho un reconocimiento, y pedimos unos lapiceros para darles y en el Departamento me dijeron que no (risas generalizadas), en el Departamento, en el Departamento, pedía veinte lapiceros, veinte-veintidós, pues tuvimos que rascar de otro sitio y pedir a otra puerta" (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P2 -)

"yo antes hablaba como que voy de voluntaria y tal, pero realmente lo del reconocimiento, sí me parece importante" (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P3 -)

"yo creo que mayor reconocimiento, es una cosa de que ahora mismo, A – S es un, cuántos aprendizajes - servicios se han hecho en la UPV este año y cuántos ha reconocido la UPV que se han hecho, es decir, se han hecho diez, imagínate, y se han reconocido cero, es decir, no hay, o sea, yo no hablo sólo de



*dinero o de algo así, pero sino ver que hay un reconocimiento que aunque sea, no sé, o créditos o algo, algo que digas, vale, lo hago a parte del fin que tiene pues para ti mismo, para tu autoestima, para saber, para aprender, sino que alguien que está por encima de ti te lo reconoce"* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - **A2** -)

*"estas altas esferas deberían tener un compromiso serio y este compromiso pasa por la flexibilidad, por la sensibilidad y por el reconocimiento, ¿no?, porque partiendo del supuesto de que estamos en una institución muy necesaria para la sociedad, donde supuestamente este saber, es gestado, es discutido, es, todo lo que salí de ahí tiene como un sello de autoridad, bien pues, que esto sea algo compartido con nosotros también ¿no?, a través de créditos, bueno, los créditos nosotros ya los tenemos a través de las asignaturas, pero la aparición en el historia!"* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - **A4** -)

Recordaremos que cuando preguntamos sobre este aspecto a *los diferentes agentes implicados, en altísimos porcentajes indicaban que ese reconocimiento debería hacerse y debería hacerse a los 3: alumnado, profesorado y SSCC, sin embargo, es de destacar que éste último es al que en datos de conjunto menos se le aplicaría este reconocimiento (tablas nº CXI, CXII y CXIII), además sería el grupo de estudiantes quien menos se lo aplicaría, donde el SI se situaba alrededor del 60 % (tabla nº LXXXII), este aspecto nos parece muy significativo, no podemos concluir que está influyendo en ello pero nos hace reflexionar acerca de si ese concepto de A-S del que hablábamos hace algunos párrafos, ha sido bien entendido; si se entiende realmente que los proyectos de A-S son de conjunto, en comunidad, y que en esa comunidad los SSCC y su aporte, son absolutamente necesarios (Holland, 2001; Martín, 2009; Martínez, 2008).*

Quando les pedíamos que nos indicaran qué tipo de reconocimiento podría ser adecuado, 2 de los que emergían con mayor fuerza eran: el reconocimiento en forma de *mérito académico* o de otro tipo; y la *publicitación/ difusión de la labor que se está realizando* por algún medio institucional; a menudo

también se hablaba de un reconocimiento pero sin especificar cuál, tal y como pudimos ver en el apartado de resultados.

Podemos decir en conclusión, que los diferentes datos aportados en este apartado evidencian importantes lagunas en referencia a apoyos que pudieran acompañar la implementación y desarrollo del A-S en la UPV/EHU.

- Dificultades y Facilidades encontradas en el planteamiento y desarrollo de los proyectos:
  - *Tanto alumnado, como profesorado estaban, en más de un 90% de las respuestas dadas en el cuestionario que se les aplicó (tablas nº CXXI y CXXX), parcial o totalmente de acuerdo con que la participación en este tipo de proyectos incidía en la motivación del alumnado hacia los procesos de Aprendizaje en los que estaba involucrado.*

Este es un aspecto que viene refrendado por varios de los relatos que distintos agentes emitieron en los grupos de discusión celebrados:

*"el bienestar que te proporciona el hacerlo, en mi caso el conocer otro ámbito que no conocía, más que de, por textos, vídeos y demás" (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A1 -)*

*"es un acto para mí fascinante, por qué, porque te llegan los valores igual, por todas partes, te encuentras con mujeres que igual nunca habían estado en una universidad, que habían sido excluidas de ella, incluso de aprender, ves reflejado en sus ojos, en sus palabras, en sus emociones, y tu dices, bueno, aquí hay algo más" (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A3 -)*

*"esto para mí me ha supuesto mucho más que.., estar a la noche buscando cosas en Internet, intentando mirar lo que había, intentando innovar sobre lo que había y esto, pues cuando uno se acuerda de los niños y niñas negritas, inmigrantes o, o gitanos que estaba allí y que con mi ejemplo ¿no?, podría ser como un soplo, un soplo de aire, me emocionaba y decía, no, no, no,*

*tengo que ir, tengo que estar allí” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A4 -)*

*“yo creo que a nosotros, por un lado, como alumnos nos hace también sentirnos realizados, y como futuros profesionales, y empezar ya a hacer cosas de una forma más independiente y tal, o sea te sientes realizado por los dos aspectos ¿no?, el profesional y el estudiantil” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A5 -)*

*“motiva un montón y les ayuda a ponerse en otra situación, y ese alumnado que es medio apático, que igual está haciendo la carrera pues mira, porque (silencio), por no estar en casa etc., es que le pone en pista y clave de decir, oye, que yo aquí no estoy haciendo cualquier cosa, que esto es importante” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P4 -)*

Lo cual viene a ratificar las conclusiones de algunos estudios y experiencias llevadas a cabo (Mallea, 2004; Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013; Rodríguez, 2013; Simonet, 2008) que indican que el A-S sí tiene una incidencia en la motivación del alumnado.

Recordaremos también que si nos centrábamos en *la incidencia que la participación en estos proyectos podía tener en la motivación del profesorado, también existía un altísimo grado de acuerdo* (tablas nº CXXII y CXXXI), hemos de decir que existen varias voces que así lo corroboran entre las y los participantes de los grupos de discusión que se desarrollaron:

*“le tiene que realizar ¿no?, como profesional, como docente” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A3 -)*

*“creo que también para el propio profesor o profesora, la reacción de ver que sus propios alumnos y alumnas están poniendo en práctica la teoría que ellos creen, porque creo que sobre todo dentro de Educación Social, hay mucho de creer en esta metodología ¿no?, de ver que nosotras somos personas capaces de no esperar hasta que nosotros acabemos la carrera para ser motor de cambio” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A4 -)*

*“yo creo que cualquier profesor, docente, el aprender nuevas metodologías, el que su clase interactúe, el ver al alumnado motivado, a él como profesional vamos, le tiene que aportar mucho... (...) al profesor lo que le aporta es eso, poder sentirse realizado y tal” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A5 -)*

*“la verdad es que resultó, para mí ilusionante, porque me pareció mucho más interesante que, que lo habitual que hacía en clase ¿no?, y los alumnos estuvieron encantados” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P3 -)*

*“la única compensación, o, no sé si es poca o mucha, pero es la que si tienes, es por parte del alumnado, que de repente te dicen: oye qué bien esto que nos has posibilitado y gracias por habernos, ¡eh!, porque se hacen conscientes de todo esto que estoy diciendo del trabajo que a ti te supone (...) y luego la contrapartida, la contraparte, que vengan y te digan, pues esos abuelos o esos niños o ese director del centro que estaba desesperado con no sé qué y te diga: ¡jo!, gracias porque habéis venido, habéis estado, habéis hecho” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P4 -)*

*“ha sido enriquecedor (...) ha salido como muy positivo y la verdad es que yo personalmente como profesional muy contenta con la experiencia y con ganas de poder repetirla” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P5 -)*

Datos que ratifican hallazgos previos en este sentido, este sería el caso del estudio que presentan Jouannet, Ponce y Contreras (2012), en el que hablan de un refuerzo de la auto percepción docente y de la motivación por la profesión a través del vínculo con la necesidad y el realizar aportes concretos a la misma.

Hemos de decir que esta visión del alumnado y el profesorado de la UPV/EHU es valorable como un elemento facilitador para el desarrollo de este tipo de prácticas en la propia institución, también lo sería la *concepción del A-S como una herramienta que apoya la formación integral del alumnado que en él participa*, tanto alumnado como profesorado, estaba parcial o totalmente de acuerdo con esta idea en más del 90% de los casos (tablas nº CXXIII y CXXXII), nos

acercamos a una de las voces recogidas que comulgaría con esta idea:

*“hay que educar personas, esta es una metodología como otras, que sirve para educar personas, en su manera más integral”*  
(GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - SC3 -)

- *Profesorado y estudiantes (tablas nº CXXIV y CXIV) estaban mayoritariamente (parcial o totalmente) de acuerdo con que el plan educativo actual favorecía el desarrollo de proyectos de este tipo, sin embargo, ambos colectivos estaban de acuerdo (alrededor de las ¾ partes en cada caso, totalmente de acuerdo) en que existía la necesidad de coordinar mejor las tareas que se proponen al alumnado (tablas nº CXXV y CXV), lo cual evidencia una importante dificultad a superar.*

Nos acercamos a una de las voces que hace referencia a la sobrecarga de trabajo, lo complicado que puede ser llevar adelante estos proyectos en paralelo con el volumen de asignaturas que tienen:

*“que hay un nivel de asignaturas, que si no se considera que el A-S supone más trabajo, supone perder tardes, supone poner recursos por parte del alumnado que se tiene que desplazar, supone recursos de tiempo, pues no es muy atractivo, salvo que te lo pidan, te lo exijan, como propuesta de la profesora”*  
(GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A3 -)

- *Prosiguiendo con las labores de coordinación, si atendemos a la coordinación entre las diferentes partes implicadas, alumnado y profesorado (tablas nº CXIX y CXXIX) señalaban que la coordinación con los SSCC había sido buena aunque entre el alumnado había mayor grado de desacuerdo.*

*En la otra cara de la moneda los SSCC señalaban que la coordinación con los otros dos agentes (tablas nº CXXXVIII y CXXXIX) también*

*había sido buena a grandes rasgos, aunque también mostraba un mayor grado de desacuerdo en referencia al alumnado.*

*El alumnado señalaba en más de un 80% estar parcial o totalmente de acuerdo con que la coordinación con el profesorado había sido buena (tabla nº CXX)*

Retomamos algunos de los relatos que evidencian algunas de las dificultades encontradas en coordinación:

*“lo tenían que hacer fuera del horario de clase, quiero decir, tiempo, y los alumnos en movimiento, que no puedes poner a todos, bueno, a mí me resulta muy difícil poner a los dos grupos que tengo que en total son ciento veinte” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P3 -)*

*“cuestiones de planificación de tiempo, la planificación entre las profesoras, sopesando la cantidad de trabajos que tenemos” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A3 -)*

*“no sé si habrá sido una falta de coordinación pero, hemos tenido la sensación de que, lo que los profesores decían en clase, no era lo mismo que lo que oíamos allí con los profesionales” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A4 -)*

*“fue un poco atropellado, por decirlo de alguna manera, para nuestra realidad, y después, como fueron tanta gente, tantos grupos y cada semana un grupo diferente, y además con temáticas diferentes” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - SC 2- -)*

*“había veces que había cosas que no eran del todo precisas, que no estaban del todo bien reparadas, faltaba yo creo que coordinación ¿no?, entre lo que era, bueno entre lo que eran los profesores universitarios con las dificultades que están teniendo los chicos ¿no?, para realizar el encargo” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - SC4 -)*

De estos datos derivamos que no existen graves dificultades en coordinación, aunque se puede entrever que los desajustes mayores podrían haberse dado entre estudiantes y SSCC.

- Otros dos elementos que creíamos importante estudiar fueron las posibles dificultades que podrían entrañar el ajuste-desajuste entre tarea encomendada y el tamaño de los grupos, y los posibles desajustes en los tiempos.

En relación a la adecuación entre tarea encomendada y tamaño de los grupos que trabajaban en la misma, hemos de decir que *un alto porcentaje de las personas consultadas en el grupo del alumnado y del profesorado señaló estar total o parcialmente de acuerdo con que se había dado un desajuste* (tablas nº CXVIII y CXXVIII), destacar que en el grupo del profesorado superaba el 50% de representatividad; *los SSCC eran quienes mayor desacuerdo mostraron con ese desajuste* (tabla nº CXXXVII). Estos datos evidencian una problemática ya que esta situación podría influir negativamente en la motivación de alguna de las partes implicadas, en la imposibilidad de cerrar procesos...

Otro aspecto que parece presentar una problemática es el del ajuste de los tiempos, de un lado, observamos que *tanto alumnado como profesorado mostraban estar de acuerdo con que existía una dificultad a la hora de adaptar los tiempos de los que dispone el alumnado al desarrollo de este tipo de propuestas* (tablas nº CXVI y CXXVI), en parte, como veíamos antes, por la dificultad de integración con otras tareas que se les solicitan.

De otro, se encuentra la propia *dificultad de adaptar los tiempos del alumnado a los tiempos de los que disponen los SSCC, casi ¾ partes de las personas consultadas* (estudiantes, SSCC y profesorado) *estaba parcial o totalmente de acuerdo con esta idea* (tabla nº CXL).

Algunos relatos que apoyan esta visión serían los siguientes:

*“en este punto yo quisiera sacar el tema del tiempo, lo que ha dicho A5, muchas personas, muchas compañeras seguramente no se apuntaron, no sé esa es mi hipótesis, por el hecho de que hay un nivel de asignaturas, que si no se considera que el A – S supone más trabajo, supone perder tardes, supone poner recursos por parte del alumnado que se tiene que desplazar, supone recursos de tiempo, pues no es muy atractivo, salvo que te lo pidan, te lo exijan, como propuesta de la profesora (...) cuestiones de planificación de tiempo, la planificación entre las profesoras, sopesando la cantidad de trabajos que tenemos” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A3 -)*

*“nos quedamos un poco faltos de tiempo, con los y las estudiantes para profundizar en temáticas, en dudas que ellos tenían” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - SC 1 -)*

- OTROS elementos identificados como dificultades, aspectos de mejora que han emergido y que nos parece interesante destacar son los relacionados con: la mayor carga de trabajo y la asunción de riesgos por parte del profesorado; y la falta de difusión acerca de la labor que se desarrolla.

*En los 3 grupos de discusión que se desarrollaron en el estudio emergió la idea de que el A-S suponía una mayor carga de trabajo para el profesorado:*

*“y para un profesor es mucho más fácil decir, el día tal examen, lo corriges y punto, pero la dedicación que tiene que tener un profesor a la hora de estar encima, no todos serían, o sea... (...) yo creo que ahí también se duda, es decir, un profesor que está acostumbrado a dar las clases con el ABC que lleva haciendo veinte años o veinticinco, decir bueno pues ahora hago esto, claro pues es un cambio de un nivel que, no es bueno dejo este tema y cambio de tema” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A2 -)*

*“para el profesor, yo creo que le requiere mayor esfuerzo, mayor dedicación, les va a requerir más tiempo que incluso igual no se ve, o sea, que no tiene ese tiempo para implicarse, en mi caso en concreto, realmente mi profesora que nos ha estado dirigiendo, ha habido ratos que la hemos cargado bastante” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A5 -)*



*“yo creo que sí se notaba el sobreesfuerzo del profesorado, o sea, las ganas pero que para ellos era algo, algo extra, eso se nota”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - **SC3** -)

*“requiere más tiempo, te quiero decir un seminario normal en mi caso o preparar esto, contactar”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - **P3** -)

Lo cual viene a confirmar las valoraciones, percepciones que se han evidenciado en otros estudios, ejemplo de ello es una investigación que se realiza en la PUC de Chile entre los años 2010 y 2011; Jouannet, Salas y Contreras (2013) hacen referencia a dificultades en la aplicación de la metodología relacionadas principalmente con: *“la mayor carga de trabajo, la falta de reconocimiento y promoción del trabajo realizado y el poco apoyo general de parte de las unidades académicas y de la universidad”* (p. 209).

En el caso de la UPV/EHU, y los grupos de discusión que pudimos desarrollar en torno a las prácticas desarrolladas y valoraciones sobre las mismas, hay quien destacaba los riesgos que el propio profesorado asumía al poner en marcha este tipo de proyectos por su cuenta, es decir, sin una estructura que apoye, ordene estos procesos desde lo institucional, este es el caso de estos alumnos:

*“la asunción de riesgo de ella era muy alta, y previamente antes de empezar el cuatrimestre, por ejemplo, a mi grupo hiz..., preguntó, qué os parece, estoy pensando si implementar esta metodología, no, y..., evidentemente había un gran riesgo”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - **A3** -)

*“yo creo que ahí también se duda, es decir, un profesor que está acostumbrado a dar las clases con el ABC que lleva haciendo veinte años o veinticinco, decir bueno pues ahora hago esto, claro pues es un cambio de un nivel que, no es bueno dejo este tema y cambio de tema”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - **A2** -)

Resulta llamativo que sea el alumnado quien precisamente haya hecho estas apreciaciones.

Para finalizar este apartado hablaremos de la publicidad-difusión de las tareas que en la UPV/EHU se vienen realizando en torno al A-S, algunas de las personas que participaron en los grupos de discusión evidenciaron una falta de difusión y la importancia que ésta podría tener, tal y como podemos ver a continuación:

*“no sabía que se hacía A – S más allá, o sea, hasta este año no sabía que existía, y a la hora de que yo lo he hecho, no sé que hay más, es decir ahora me estoy enterando de estos que habéis hecho vosotros, pero no, nunca había visto ni publicidad, pues en la revista, en la página Web, o en carteles, o que hagan charlas sobre (...) yo creo que mayor reconocimiento, es una cosa de que ahora mismo, A – S es un, cuántos aprendizajes - servicios se han hecho en la UPV este año y cuántos ha reconocido la UPV que se han hecho, es decir, se han hecho diez, imagínate, y se han reconocido cero, es decir, no hay”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - **A2** -)

*“o simplemente publicitarlo ¿no? (...) yo creo que es miedo, o falta de formación en A – S de las instituciones”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - **A3** -)

*“sí sería importante visibilizar eso de alguna manera, sí, no lo había pensado”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - **SC 2** -)

Se trata de una carencia importante, si tenemos en cuenta que esa difusión puede ser primordial en la socialización del A-S; la creación de masa crítica, tal y como veremos en adelante; el reconocimiento a la labor que se está desarrollando; etc.

En definitiva, en esta subdimensión relacionada con las dificultades y facilidades que los diferentes participantes en los proyectos de A-S identificaban, podríamos decir que partimos con algunos elementos que parecen estar de lado de la propuesta y su desarrollo, aquellos relacionados con las implicaciones de motivación, desarrollo integral del alumnado, el valor añadido que éste reconoce a la propuesta en comparación con otras metodologías, propuestas que se les venían haciendo; sin embargo, se señalan importantes dificultades, que

será preciso atender para que el desarrollo y los resultados obtenidos en los diferentes proyectos sea el más satisfactorio posible.

Más adelante, podremos ver las facilidades y dificultades que intuyen algunos órganos de gestión de la UPV/EHU, en este momento haremos un contraste con los apuntes recogidos aquí.

#### III.III.I.IV. Aportes/ contribución a través de la participación en los proyectos de A-S:

Recordamos aquí que las categorías emergidas fueron:

Tabla nº CLXI: Frecuencia de las categorías emergidas en el conjunto (Contribución al alumnado)

Categoría	Frecuencia	Equivalencia de % sobre el 100%
Responsabilidad	2	14,3%
<b>Satisfacción y motivación por el trabajo</b>	<b>5</b>	<b>35,7%</b>
Apoyo en orientación vocacional	2	14,3%
Respuesta a necesidades concretas	2	14,3%
<b>Mayor compromiso con el trabajo/los procesos de Aprendizaje</b>	<b>4</b>	<b>28,6%</b>
Autogestión	2	14,3%
Reflexión	2	14,3%
Vínculo al entorno	2	14,3%
Construcción de ciudadanía	2	14,3%
Aprendizaje vivencial	2	14,3%
Aprendizaje (general)	1	7,1%
Mejora de la autoestima	1	7,1%
Compañerismo	1	7,1%
Desarrollo de competencias (general)	1	7,1%
Promoción de la convivencia estudiantil	1	7,1%
Madurez	1	7,1%
Dotación de sentido al aprendizaje	2	14,3%
Formación del pensamiento crítico	1	7,1%
<b>TOTAL RESPUESTAS DADAS</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia

Tabla nº CLXII: Frecuencia de las categorías emergidas en el conjunto (Contribución al profesorado)

Categoría	Frecuencia	Equivalencia de % sobre el 100%
<b>Satisfacción y motivación por el trabajo</b>	<b>9</b>	<b>81,8%</b>
Dotación de sentido social a la propia profesión	1	9,1%

Mejora de la docencia	1	9,1%
Actualización profesional	1	9,1%
NO HACEN MENCIÓN EXPLÍCITA	3	27,3%
<b>TOTAL RESPUESTAS DADAS</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia

Tabla nº CLXIII: Frecuencia de las categorías emergidas en el conjunto  
(Contribución a la comunidad)

Categoría	Frecuencia	Equivalencia de % sobre el 100%
<b>Aporte a la comunidad (en general)</b>	<b>7</b>	<b>63,6%</b>
<b>Vínculo al entorno</b>	<b>6</b>	<b>54,5%</b>
Frescura	2	18,2%
Dotación de recurso	1	9,1%
NO HACEN MENCIÓN EXPLÍCITA	3	27,3%
<b>TOTAL RESPUESTAS DADAS</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia

- Cabe destacar el alto número de categorías que emergían en los aportes relacionados con el alumnado y su participación en los proyectos, respecto de los otros grupos; también el grado de definición, detalle de las mismas; no podemos decir lo mismo en el caso de los aportes a la comunidad donde parecía existir mayor dificultad a la hora de concretar qué tipo de contribución haría el A-S a la misma.
- Dentro de la contribución que el A-S podía hacer al alumnado en su paso por este tipo de proyectos, vemos que las y los participantes de los grupos de discusión destacaban la **satisfacción y motivación por el trabajo** (aspecto que hemos mencionado anteriormente al hablar de los apoyos a la institucionalización del A-S); y un **mayor compromiso con el trabajo/ los procesos de Aprendizaje**, recogemos a continuación algunos relatos relacionados con este último:

*“todo el mundo comentaba en ese sentido cuando les preguntábamos a ver qué les había parecido, siempre que sea un trabajo real, que sea un trabajo útil, eso me genera presión para el trabajo, para hacer bien las cosas, para entregar a tiempo, o sea, les ayuda en su propio Aprendizaje ¿no?, un montón”*  
(GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P2 -)

*“el plus de responsabilidad que adquieren cuando ven cara a cara a aquella persona, a la cual yo como profesional, o cuasi*

*profesional, tengo que dar respuesta, es que cambia totalmente”*  
(GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P4 -)

*“con otras metodologías que también acercan la realidad como puede ser la de, por proyectos, por problemas, que al final les presentan casos que son reales, que ellos pueden interpretar y pues bueno, que ellos se encuentran en esa situación, y que tienen que tomar ciertas decisiones o que tienen que hacer ciertas cosas o, no les acerca tanto como el coger una realidad y tener que cambiarla desde su trabajo, es decir, ellos tienen que trabajar por cambiar esa situación, por mejorarla, por bueno, y al final yo creo que la implicación, como decía”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P5 -)

Elemento muy unido a aspectos como la motivación hacia el aprendizaje y el índice de retención del alumnado en determinados estudios.

- En cuanto a la contribución que el A-S podía hacer a las y los docentes en su paso por el mismo, observamos que entre las personas participantes en los grupos de discusión que se desarrollaron, sobresalía notoriamente la categoría: **satisfacción y motivación por el trabajo**, aspecto que también hemos desarrollado en la subdimensión referente a apoyos a la institucionalización.

De forma general concluiremos que los agentes que han tomado parte en el estudio parecen, de una forma más o menos generalizada, tener claro que el A-S contribuye positivamente en ellos mismos, **evidencia que debiera ser tomada en cuenta por aquellas y aquellos gestores que pudieran tener que ocuparse de una hipotética institucionalización de esta propuesta dentro de la UPV/EHU.**

- Extensión universitaria: dentro de esta dimensión se dieron los siguientes hallazgos:

- Recordemos que más del 95% del alumnado consultado en los cuestionarios mostraba estar parcial o totalmente de acuerdo con la idea de que *el alumnado podía estar implicado en más procesos relacionados con Extensión universitaria* (tabla nº CXLIII), recogemos a

continuación uno de los relatos emitidos por los SSCC que está íntimamente ligado con esta idea:

*“creo que la inversión social que hacemos todos en la formación de los futuros estudiantes, y que son unos pocos porque se define, va a haber tantas plazas, los profesionales de esta historia, y son chicos que les ayudamos a estudiar entre todos y esa devolución tiene que estar, es una redistribución, o sea, es, entre todos invertimos en la educación de unos pocos y creo que es una de las maneras de regreso de esa inversión”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - SC4 -)

Diversos autores nos hablan de experiencias en las que se articula esta función de extensión y la docencia mediante el A-S, así como de los beneficios de esa articulación (Galaburri y Sciancalepore, 2008; Kandel, 2013)

- Como hemos podido ver en el apartado de resultados, consultamos a estudiantes, profesorado y SSCC acerca de la *necesidad de que la universidad se acercara más a las necesidades de la comunidad y se comprometiera con dar respuestas a las mismas* y la respuesta fue apabullante, *más del 95% de las personas consultadas estaban parcial o totalmente de acuerdo con esta idea* (tabla nº CLVIII), retomamos a continuación algunas

*“y aparte de eso, hace un enlace con la filosofía del A – S, ¿no?, que como destruir, no sé, que como quitar un poco los muros de la universidad ¿no?, enseñar que este saber académico, que es tan lejano, tan distante, puede ser una parte práctica y si es una parte práctica, ¡oye!, por qué no ponemos dentro de nuestra propia comunidad ¿no?”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A4 -)

*“es un poco derrumbar las murallas de la universidad, que las tiene muy altas... (...) el nivel de inaccesibilidad que tienen las universidades habitualmente es altísimo y a nada que hagas una fisura, y yo creo que esta es una buena manera, un buen pico para romper ese muro”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A3 -)

*“yo creo que ese acercamiento de la universidad a, al contexto social, se está tardando demasiado, no sólo aquí sino en todas partes del mundo, porque está, bueno, ya lo dije al principio, la universidad es algo que está educando, y ya veremos solamente*

*se está educando en el sentido de negocio, de personas que van a estudiar, a terminar una carrera y a ver cómo les va en la vida, o hay esa relación diaria entre la educación y la realidad social que se está dando en el contexto social"* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - SC 1-)

Este es un elemento íntimamente unido al concepto de Responsabilidad Social Universitaria que desarrollábamos en el apartado II.II.II. de este estudio, estos datos reflejarían que el universo de los agentes universitarios que han participado en los proyectos de A-S dentro de la UPV/EHU, siente que es necesario hacer mayores esfuerzos en esta dirección del compromiso, la responsabilidad social.

- En esta línea de Responsabilidad Social y Extensión universitaria, recordar que *más del 95% de las personas consultadas estaba parcial o totalmente de acuerdo con la idea de que el A-S podía contribuir en esa función de Extensión* (tabla nº CLIX), lo cual nos va dando una idea de la opinión que estos agentes tendrían ante la propuesta de una hipotética institucionalización del A-S en la UPV/EHU.
- Para cerrar esta dimensión referente a la Extensión universitaria, diremos que consultamos a los diferentes agentes involucrados en los proyectos de A-S acerca de *la importancia que podría tener la institucionalización del mismo en la UPV/EHU*, recordaremos que *más del 90% estaba parcial o totalmente de acuerdo* con esta importancia (tabla nº CLX), y varios son los relatos que apuntaban hacia esa importancia y/ o necesidad de institucionalización:

*"En ese sentido date cuenta que nosotros, entendimos desde la federación, que llegábamos a un convenio con, con la universidad, y, no, no, no, no, esto es un acuerdo entre unos profesores y vosotros (...) que se regularice, si (...) que se institucionalice, que se le de el valor de lo institucional porque da resultados positivos"* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - SC 1-)

*"vamos a ver qué criterios, con qué entidades, cómo tienen que ser estos procesos, qué características tienen que cubrir estas entidades para poder participar en este tipo de iniciativas, si*

*“tienen algo que contar o no, si tienen algo con lo que colaborar o no, todo eso ¿no?, y mirarlo y mirarlo bien, pero yo creo que ese si es un reto ¡eh!, el que a nivel institucional esto se regularice un poco”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - SC4-)

*“aquí todos coincidimos en que es algo positivo y, pues que, desde la institución se le reconozca y se le de un espacio, como algo que, ¡joe!, es algo positivo para nosotros y eso, pues que lo reconozcan, lo reconozcan, lo valoren y que de alguna forma lo integren, lo integren porque es que es positivo”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A1 -)

*“esta falta de apoyo institucional, que creo que es algo..., pues muy importante y básico para que estos proyectos sigan adelante”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P5 -)

*“yo personalmente se lo exijo (...) que se haga una apuesta seria por ello y por lo tanto que te incentiven, con todo lo que eso, igual que se hace apuesta por otras cosas y se incentivan otras cosas, y nos llegan de arriba de manera bastante, o sea, requiriéndolo de manera bastante exigente digamos, esto también, puede ser así, entiendo, se hace una apuesta seria y por lo tanto se incentiva, se ponen recursos, forma parte de nuestro trabajo a la hora de planificar, de organizar, de coordinarnos, de tal, y luego pues evidentemente eso irá cogiendo la dimensión que tiene que coger, que sea posible por la complejidad que tiene, pues que sea posible para organizativamente pueda funcionar satisfactoriamente, pero, pero falta esa apuesta”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P1 -)

La institucionalización del A-S en la Educación Superior requiere de una implicación y apoyo firme por parte del profesorado, esto nos hace pensar que aparte del apoyo de quienes ya han tomado parte en este tipo de proyectos, se debiera hacer un importante trabajo de socialización y sensibilización que llegara al resto del profesorado.

En el estudio de esta última dimensión, la referida a la Extensión Universitaria y el aporte del A-S a la misma, hemos podido ver cómo parece existir un acuerdo sobre la contribución que esta propuesta haría a esta función, también sobre el interés de que se diera una institucionalización de esta propuesta.



Tras hacer una revisión de los aportes que alumnado, profesorado y SSCC, han hecho en relación a las experiencias vividas a través de los proyectos de A-S, y las valoraciones sobre las mismas, nos acercamos a la rúbrica de autoevaluación de Furco para constatar el nivel de institucionalización que la UPV/EHU podría haber alcanzado en algunos elementos (coloreado en gris), veámoslo a continuación:

Tabla nº 15: Estado actual de la "institucionalización" del A-S en la UPV/EHU - I

		<b>ETAPA I Creación de masa crítica</b>	<b>ETAPA II Construcción de calidad</b>
<b>DIMENSIÓN I: FILOSOFÍA Y MISIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO</b>	DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE-SERVICIO	No hay una definición a nivel de universidad sobre Aprendizaje-Servicio. El término "Aprendizaje-Servicio" es usado de forma inconsistente para describir una serie de actividades experienciales o de servicio.	Existe una definición sistematizada para el Aprendizaje-Servicio en la universidad, pero hay algunas variaciones e inconsistencias en el uso y aplicación del término.
<b>DIMENSIÓN II: APOYO E INVOLUCRAMIENTO DE LAS Y LOS DOCENTES EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO</b>	CONOCIMIENTO Y SENSIBILIZACIÓN DE LAS Y LOS DOCENTES	Muy pocos miembros conocen qué es Aprendizaje-Servicio o comprenden en qué medida el Aprendizaje-Servicio es diferente al servicio comunitario, prácticas, u otras actividades de aprendizaje experiencial.	Un número adecuado de miembros de las Facultades o Carreras conocen qué es Aprendizaje-Servicio o comprenden en qué medida Aprendizaje-Servicio es diferente al servicio comunitario, prácticas, u otras actividades de aprendizaje experiencial.
	INVOLUCRAMIENTO Y APOYO DE LAS Y LOS DOCENTES	Muy pocos docentes son partidarios o "defensores" del Aprendizaje-Servicio. Pocos apoyan una fuerte inclusión del Aprendizaje-Servicio en lo académico o en su propio trabajo profesional. Las actividades de Aprendizaje-Servicio son respaldadas por un reducido número de docentes de la universidad.	Si bien un número satisfactorio de docentes respaldan el Aprendizaje-Servicio, pocos de ellos son partidarios de que sea parte en la misión general y/o en sus propios trabajos profesionales. Un inadecuado o insatisfactorio número de docentes clave están involucrados en el Aprendizaje-Servicio.
	LIDERAZGO DE LAS Y LOS DOCENTES	Ninguno de los docentes más influyentes de la universidad sirve como líder para impulsar el Aprendizaje-Servicio en la universidad.	Hay sólo uno o dos docentes influyentes que proveen de liderazgo al esfuerzo en torno al Aprendizaje-Servicio en la universidad.
	INCENTIVOS Y RECONOCIMIENTO AL PROFESORADO	En general, los docentes no son incentivados para involucrarse en el Aprendizaje-Servicio; pocos incentivos -si es que alguno-	Si bien los docentes son incentivados y se les otorga una serie de incentivos para desarrollar actividades de Aprendizaje-Servicio

	DO	son otorgados para desarrollar actividades de Aprendizaje-Servicio (por ejemplo, pequeños fondos para conferencias, etc.); el trabajo de las y los docentes en Aprendizaje-Servicio usualmente no es reconocido durante los procesos de revisión, designación y promoción.	(pequeños fondos para conferencias de Aprendizaje-Servicio, etc.), su trabajo en Aprendizaje-Servicio no es siempre reconocido durante los procesos de revisión, asignación y promoción.
<b>DIMENSIÓN III: APOYO E INVOLUCRAMIENTO DE LAS Y LOS ESTUDIANTES EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO</b>	SENSIBILIZACIÓN DEL ESTUDIANTADO	No hay mecanismos extensivos a toda la universidad para informar a las y los estudiantes acerca de los cursos de Aprendizaje-Servicio, ni de los recursos y oportunidades a su disposición	Si bien hay algunos mecanismos para informar a las y los estudiantes acerca de los cursos de Aprendizaje-Servicio, y de los recursos y oportunidades que están a su disposición, estos mecanismos son esporádicos y concentrados sólo en algunos pocos departamentos o programas (p.e., programas de las asignaturas).
	OPORTUNIDADES PARA EL ESTUDIANTADO	Existen pocas oportunidades de Aprendizaje-Servicio para el estudiantado; sólo un puñado de asignaturas de Aprendizaje-Servicio están disponibles.	Las opciones de Aprendizaje-Servicio (en las que el servicio está integrado en la esencia de los cursos) son limitadas a sólo ciertos grupos de estudiantes (p.e., estudiantes de algunas carreras, etc.).
	LIDERAZGO DEL ESTUDIANTADO	Existen pocas oportunidades -si es que alguna- para que las y los estudiantes tomen roles de liderazgo para fomentar el Aprendizaje-Servicio en sus carreras o en la universidad.	Existe un limitado número de oportunidades para que las y los estudiantes tomen roles de liderazgo para fomentar el Aprendizaje-Servicio en sus carreras o en la universidad.
	INCENTIVOS Y RECONOCIMIENTO AL ESTUDIANTADO	La universidad no tiene ni mecanismos formales (p.e., catálogos de cursos de Aprendizaje Servicio, especificaciones de que realizó cursos de Aprendizaje-Servicio en los certificados de las y los estudiantes, etc.) ni mecanismos informales (información en las revistas universitarias, diplomas o certificados no oficiales que reconozcan los logros alcanzados) que incentiven al estudiantado a participar en Aprendizaje Servicio o que les reconozca su participación.	Si bien la universidad ofrece algunos incentivos y reconocimientos informales (información en las revistas universitarias, diplomas o certificados no oficiales que reconozcan los logros alcanzados) que incentiva o reconoce la participación de estudiantes en Aprendizaje-Servicio, la universidad ofrece pocos incentivos o reconocimiento formal -o ninguno- (p.e., catálogos de cursos de Aprendizaje-Servicio, especificaciones de que realizó cursos de Aprendizaje-Servicio en los certificados de las y los estudiantes, etc.).
<b>DIMENSIÓN</b>	SENSIBILIZACIÓN DE LAS	Pocas de las organizaciones sociales o públicas con las	Algunas de las organizaciones sociales o públicas con las

<b>IV: PARTICIPACIÓN Y ASOCIACIÓN CON ORGANIZACIONES SOCIALES O PÚBLICAS</b>	PERSONAS DE LOS LUGARES DONDE SE REALIZARÁ EL SERVICIO	que trabaja la universidad, si es que alguna, son conscientes de las metas que la universidad tiene con respecto al Aprendizaje-Servicio y el rango completo de oportunidades de Aprendizaje-Servicio que las y los estudiantes poseen.	que trabaja a universidad, pero no la mayoría, son conscientes de las metas que la universidad tiene con respecto al Aprendizaje-Servicio y el rango completo de oportunidades de Aprendizaje-Servicio que las y los estudiantes poseen.
	ENTENDIMIENTO MUTUO	Hay poco o nada de entendimiento entre representantes de las organizaciones sociales o públicas y la universidad, en torno a las necesidades del otro, los cronogramas, los objetivos, los recursos y las capacidades que cada uno se ha planteado o posee para desarrollar e implementar actividades de Aprendizaje-Servicio.	Existe algo de entendimiento entre la universidad y las organizaciones sociales y públicas, en cuanto a las necesidades del otro, los tiempos, objetivos, recursos y las capacidades que cada uno se ha planteado o posee para desarrollar e implementar actividades de Aprendizaje-Servicio, <u>pero hay algunas discrepancias entre los objetivos de cada uno.</u>
	LIDERAZGO Y VOZ DE LAS PERSONAS DONDE SE REALIZA EL SERVICIO	Existen pocas oportunidades -si es que las hay- para que representantes de los lugares de servicio tomen roles de liderazgo en el fomento del Aprendizaje-Servicio en la universidad; los SSCC no son comúnmente invitados o incentivados a expresar las necesidades específicas de sus organizaciones o para reclutar estudiantes y profesorado para que participen en Aprendizaje-Servicio.	Existe un limitado número de oportunidades para que los representantes de los lugares de servicio tomen roles de liderazgo en el fomento del Aprendizaje-Servicio en la universidad; los SSCC son pocas veces invitados o incentivados a expresar las necesidades específicas de sus organizaciones o para reclutar estudiantes y profesores para que participen en Aprendizaje-Servicio.
<b>DIMENSIÓN V: APOYO INSTITUCIONAL AL APRENDIZAJE-SERVICIO</b>	ENTIDAD COORDINADORA	No hay una entidad coordinadora que abarque toda la universidad (p. e., comité, centro) que se dedique a apoyar a los distintos actores relacionados con el Aprendizaje-Servicio, para implementar, desarrollar, e institucionalizar la metodología.	Existe una entidad coordinadora que abarca toda la universidad (p. e., comité, centro, o centro de documentación), pero la entidad o no se dedica a coordinar, exclusivamente, actividades de Aprendizaje-Servicio o provee servicios sólo a algunos actores (p. e., estudiantes, profesorado) o aparte reducida de la universidad (p. e, algunas titulaciones).
	ENTIDADES CREADORA DE POLÍTICAS	Los máximos órganos de gestión (por ejemplo, Consejo Superior o Comités Directivos), no reconocen el Aprendizaje-Servicio como un objetivo educacional	Los máximos órganos de gestión (como el Consejo Superior o Comités Directivos), reconocen el Aprendizaje-Servicio como un objetivo educacional esencial

		<u>esencial</u> para la universidad.	para la universidad, pero no han desarrollado políticas oficiales.
	EQUIPO DE TRABAJO	No hay un equipo de trabajo o profesores de la universidad que tengan como primera responsabilidad el impulsar e institucionalizar el Aprendizaje-Servicio.	Existe un número apropiado de personas en el equipo de trabajo, dentro de la universidad, que comprenden completamente el Aprendizaje-Servicio y que poseen cargos apropiados desde los cuales puedan influenciar el impulso y la institucionalización del Aprendizaje-Servicio dentro de la universidad; sin embargo, su implicación es temporal o es financiado a través de fondos de corto plazo o externos.
	FINANCIACION	Las actividades de Aprendizaje-Servicio en la universidad son financiadas, principalmente, por "recursos blandos" (fondos a corto plazo) de fuentes externas a la universidad.	Las actividades de Aprendizaje-Servicio universitarias son financiadas, tanto por "recursos blandos" (fondos a corto plazo) externos a la universidad, como por "recursos fuertes" de la universidad.
	APOYO ADMINISTRATIVO	<u>Los líderes administrativos de la universidad poseen poco o nulo entendimiento acerca del Aprendizaje-Servicio,</u> Confundiendo frecuentemente con otros esfuerzos hechos por la universidad, tales como voluntariado o programas de prácticas de servicio.	Los líderes administrativos de la universidad poseen un claro entendimiento acerca del Aprendizaje-Servicio, pero hacen poco para que el Aprendizaje-Servicio se visibilice y se vuelva una parte importante de la universidad.
	APOYO DE LAS FACULTADES Y LAS TITULACIONES	Pocas facultades o titulaciones, si es que alguna, reconocen al Aprendizaje Servicio como una parte de sus programas académicos formales.	Varias facultades o titulaciones ofrecen oportunidades y cursos de Aprendizaje-Servicio, pero estas oportunidades no son parte del programa formal del departamento o no son financiados con fondos propios.
	EVALUACIÓN	No existen esfuerzos organizados que engloben la totalidad de la universidad, que busquen sistematizar el número y la calidad de las actividades de Aprendizaje-Servicio que se están realizando.	Ha sido propuesta una iniciativa para sistematizar el número y la calidad de las actividades de Aprendizaje-Servicio para ser desarrollada en la universidad.

Elaboración propia

Recordar que este análisis se realiza sobre los datos recogidos en referencia a experiencias desarrolladas en los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013.

Analizaremos a continuación los resultados obtenidos en la consulta realizada a órganos de gestión de la UPV/EHU.

III.III.II. Valoraciones que realizan determinados órganos de gestión unipersonal de la UPV/EHU en torno a esta propuesta y su posible institucionalización a futuro

Retomamos a continuación algunos de los resultados que obteníamos tras el análisis de las entrevistas mantenidas con este grupo de informantes, nos centraremos principalmente en las dimensiones de: conocimiento y experiencia propia en A-S; concepción del A-S; valoraciones en referencia al desarrollo de proyectos de A-S en la UPV/EHU; y Extensión universitaria.

III.III.II.I. Conocimiento y experiencia propia en A-S: la mayoría de los informantes hablaba de un ligero conocimiento de la propuesta y poco más de la mitad (5 sobre 8) mostró cierto conocimiento de experiencias, pero únicamente dentro de la UPV/EHU, retomemos algunas de las voces expresadas al respecto:

*“A ver, conozco el tipo de metodología pero no conocía que en la universidad estaba el proyecto, o sea, conozco porque cuando te metes a nivel pedagógico y tal, yo lo conocía más por ejemplo en secundaria (...) no tenemos la experiencia de otras universidades, pero a nosotros nos gustaría que al fin y al cabo el Trabajo de Fin de Grado revirtiera en la sociedad (...) Yo sé que los de GAZE están haciendo...porque tenemos alumnos que han estado en...implicados en ello” (ENTREVISTA con Nieves Aja)*

*“Sí, conozco el A – S (...) Tengo conocimiento de experiencias de A – S que se han desarrollado en Magisterio,(...) y conozco, bueno, conozca la, en concreto la experiencia de la que he estado en Australia” (ENTREVISTA con Idoia Fernández)*

*“Pues un poco he visto de algún congreso que me parece que se había montado en la UPV, algo leí, entonces pues lo poco que puedo saber (...) experiencias dirigidas, o sea, orientadas por*

*profesorado sobre este tema no, no conozco vamos dentro de la Escuela"* (ENTREVISTA con Xabier Sancho)

Si contrastamos esta información con algunos de los aportes hechos por las y los participantes de los grupos de discusión en calidad de alumnado, profesorado o SSCC, derivamos que sería preciso hacer una labor mayor de socialización en referencia al A-S, dando a conocer y a distintos niveles, experiencias que se desarrollan dentro y fuera de la UPV/EHU. Importantísimo sería que esta información llegara a personas referentes en diferentes órganos de gestión universitarios: coordinadoras y coordinadores de Grado; equipos decanales y directivos, miembros pertenecientes al equipo rectoral de la universidad...

Más de la mitad de los órganos consultados señalaban desconocer si existía algún documento oficial tal como el plan estratégico vigente en la universidad... que hablara de forma explícita sobre el A-S, rescatamos algunos de los relatos relacionados a continuación:

*"no conozco un, un documento teórico institucional aprobado por la Junta de Gobierno, una cosa así no (...) no sé si existe"* (ENTREVISTA con Idoia Fernández)

*"Leído por mi no"* (ENTREVISTA con Fernando Plazaola)

*"Pues tampoco, tampoco me suena"* (ENTREVISTA con Xabier Sancho)

Este es un aspecto que evidencia nuevamente la falta de desarrollo y expansión de esta propuesta en la UPV/EHU.

III.III.II.II. Concepción: dentro de esta dimensión las categorías emergidas del discurso de los órganos consultados fueron diversas, sin embargo, cuatro fueron las que destacaron, la mayoría de estos entendían el A-S como: **aporte a la comunidad, respuesta a necesidades reales, vínculo al entorno y Aprendizaje** (en genérico); concepción que iría en sintonía con parte de lo señalado por el alumnado que participó en el grupo de discusión, retomemos algunas voces al respecto:

*“una de las cosas que más demandamos es, el acercarnos a la realidad (...) y pues esto ha sido algo surreal”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A1 -)

*“realizar un trabajo que luego tiene un uso real”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO - A2 -)

Y de forma general, con las valoraciones hechas por los distintos grupos, en relación a la contribución que el A-S haría a alumnado, profesorado y SSCC en el paso por este tipo de proyectos, las cuales recordaremos más adelante.

Para finalizar este apartado retomaremos una cuestión que creemos es relevante, y es la crítica y/o la reflexión, si se quiere, en torno a la idoneidad del concepto Aprendizaje-Servicio, en este grupo de órganos hay quien mostraba cierto reparo ante el concepto, este elemento también emergió en el grupo de discusión con el profesorado, lo vemos a continuación:

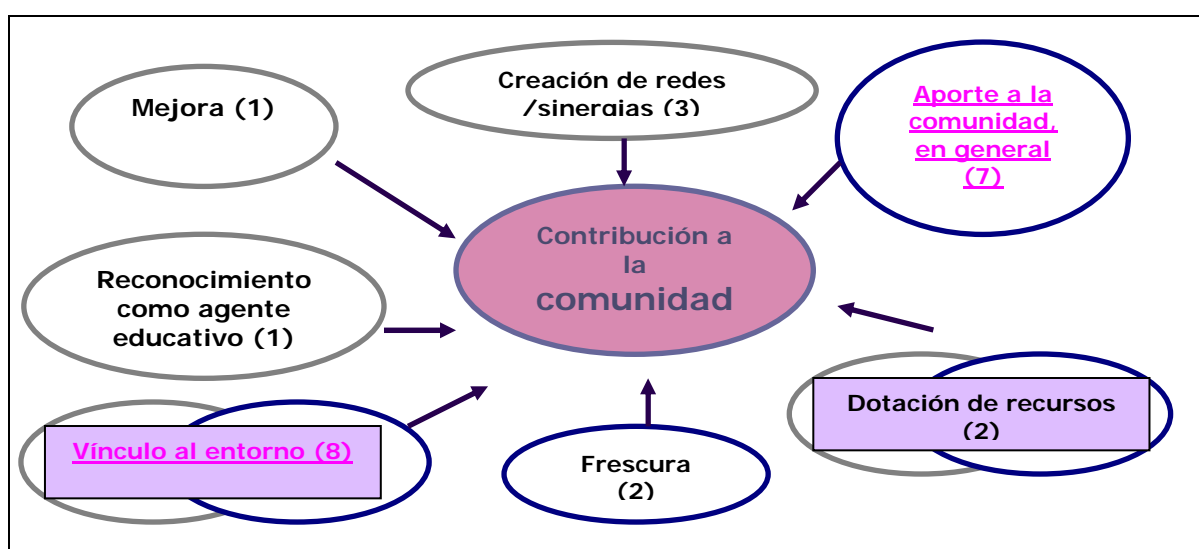
*“el palabro no me gusta nada porque no dice nada, eso de A - S tienes que ponerte luego a averiguar qué significa ¿no?, porque en sí mismo no te dice..., Aprendizaje - Servicio Comunitario podría decir algo, ya en el concepto, pero bueno”* (GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO - P1 -)

*“yo por ejemplo la palabra servicio no sé si me acaba de convencer mucho, sé que estando en la gestión estamos al servicio se un montón de gente y que estando...siempre que cualquier docente o cualquier persona que se dedique al ámbito educativo está al servicio de la sociedad ¿no?, pero el servicio a veces se entiende como servidumbre y no acaba de convencerme el término”* (ENTREVISTA con Mariate Bizkarra)

Decíamos que se trataba de un tema de relevancia ya que personalidades entendidas en el tema del A-S y su institucionalización en Educación Superior advierten de la importancia de que la institución presente un concepto unificado y compartido (Dreher, 2008; Furco, 2006; Marqués, 2014). Idea que recordaremos, se constata era compartida por los diferentes agentes que habían participado en el presente estudio.

III.III.II.III. Valoraciones en relación al desarrollo de experiencias en A-S: recordaremos que, entre otras cuestiones, dentro de esta dimensión solicitamos a los órganos de gestión que valoraran la contribución que el A-S podía hacer a alunado, profesorado y comunidad, veámos a continuación el cruce de coincidencias y aportes novedosos respecto a lo que las y los propios protagonistas de estos proyectos mostraron.

Figura nº 14: Beneficios que obtiene la Comunidad mediante la participación en proyectos de A-S (contraste<sup>47</sup> entre lo que las y los protagonistas de los proyectos reflejan y los órganos de gestión de la UPV/EHU señalan)



Elaboración propia

En relación a la contribución que el A-S puede hacer a la comunidad, podemos observar cierta sintonía entre las percepciones de las y los protagonistas de los proyectos desarrollados y los órganos de gestión universitaria en dos de las categorías emergidas: la dotación de recursos que esta colaboración desde la universidad supondría para el colectivo, la entidad social...; y sobre todo, lo enriquecedor de que haya ese *vínculo entre universidad y comunidad*, esta idea, junto con la de "*aporte a la comunidad*" en general, eran las más señaladas por las y los informantes.

Retomamos a continuación algunas de los relatos obtenidos al respecto:

<sup>47</sup> Las elipses de color gris corresponden a las y los protagonistas de los proyectos desarrollados en la UPV/EHU y los azules a los órganos unipersonales de gestión. Las categorías subrayadas y en fucsia, son aquellas que más han emergido.



*“se hace más cercana la universidad a la población, que yo creo que vivimos ahí en un ente así...”ahí está la universidad” y no hay...yo creo que en este sentido...y yo creo que sobre todo se ve la posibilidad yo creo de que la gente se agrupe de distintas formas ¿no?” (ENTREVISTA con Nieves Aja)*

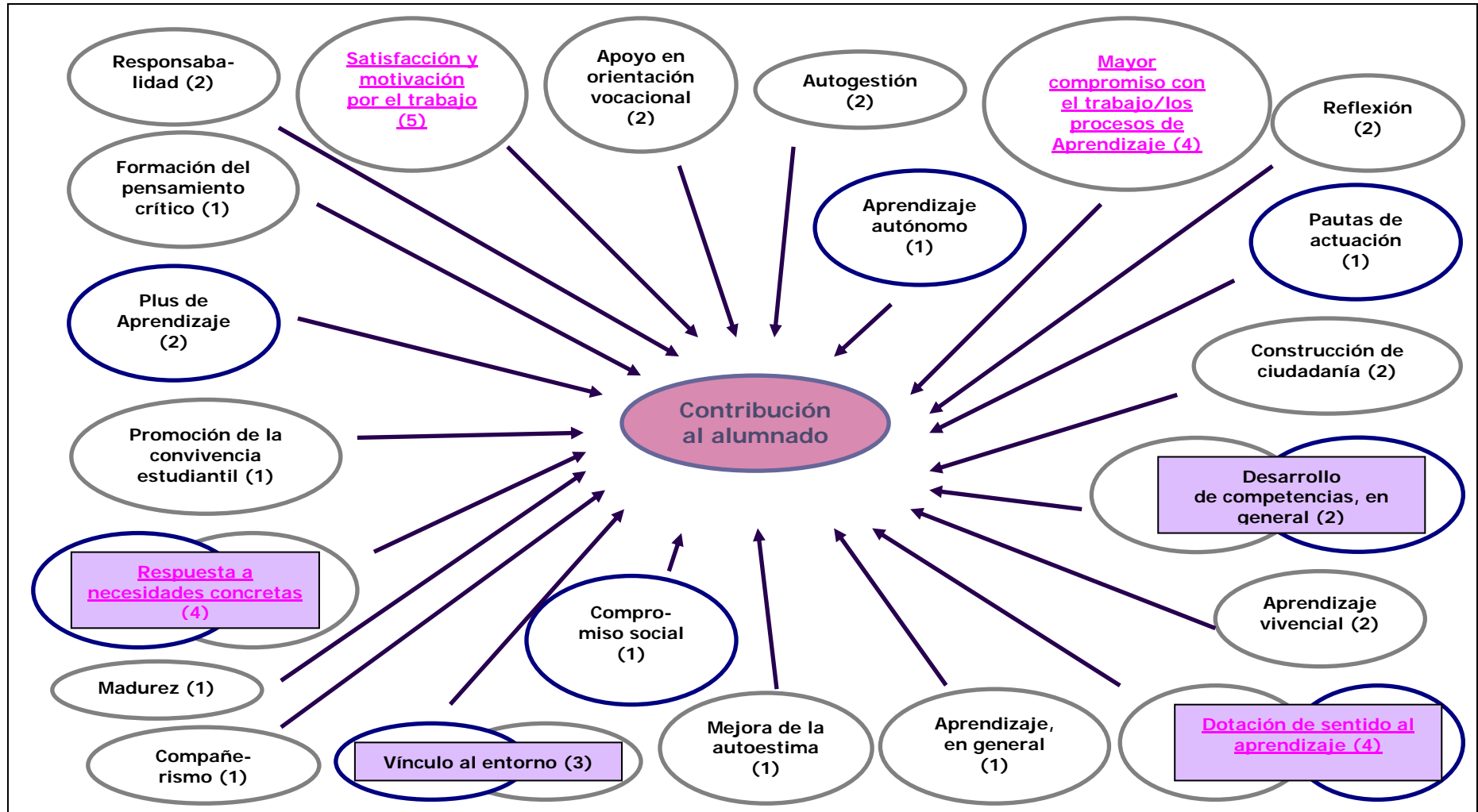
*“ (...) para los agentes sociales yo creo que es una novedad que la universidad sea más permeable, pero bueno, esa era una deuda que teníamos desde hace tiempo, estamos pasando de esa proyección universitaria de la responsabilidad social en la que hay un feedback” (ENTREVISTA con Iratxe Amiano)*

*“Hombre, yo creo que para la sociedad es bueno porque lo que en estos momentos estamos en una sociedad cada vez más individualizada y entonces el tener entornos y sobre todo, de juventud que llega pues evidentemente es un valor añadido muy bueno” (ENTREVISTA con Fernando Plazaola)*

Diríamos por tanto, que existe en gran medida, una coincidencia entre las percepciones que estos agentes reflejan y las conclusiones derivadas de diversos estudios, análisis de experiencias, donde se da fe inequívoca del aporte que el A-S supone para la comunidad en la que se pone en práctica (Carrica, 2013; Martínez–Odriá, 2007; Rubio, 2008; Schmidt & Robby, 2002).

Veamos a continuación el contraste en relación a la contribución que la participación en los proyectos de A-S podría suponer para el alumnado:

Figura nº 15: Beneficios que obtiene el alumnado mediante la participación en proyectos de A-S (contraste entre lo que las y los protagonistas de los proyectos reflejan y los órganos de gestión de la UPV/EHU señalan)



Elaboración propia

Al igual que ocurriría en el caso de las y los protagonistas de los proyectos desarrollados en la UPV/EHU, este grupo, el del alumnado, es al que mayor mención se realiza por parte de los órganos de gestión, en cuanto a los beneficios que pueden obtener mediante las prácticas de A-S.

Podemos observar como los órganos de gestión coinciden con alumnado, profesorado y SSCC en que las mayores contribuciones serían: el *desarrollo de competencias en general*; el *vínculo al entorno*; la *dotación de sentido al Aprendizaje*; y el interés de poder dar *respuesta a necesidades concretas*.

Retomamos a continuación algunas de las voces recogidas al respecto:

*"nik uste dut eduki dezakeela bere, bere ekarpena azken finean momentu batean errealitate batzuetara, aber, errealitate batekin kontaktu zuzen bat dagoen neurrian, eta horren eman diezaioke lantzen ari den gaiari, eman diezaioke beste bizitasun bat, beste zentzu bat, nahi baldin bada"* (ENTREVISTA con Iñaki Marko)

*"(...) la posibilidad que da a los alumnos para sentir, sentir en el buen sentido, de que eso que están estudiando sirve para algo en principio ¿no?"* (ENTREVISTA con Fernando Plazaola)

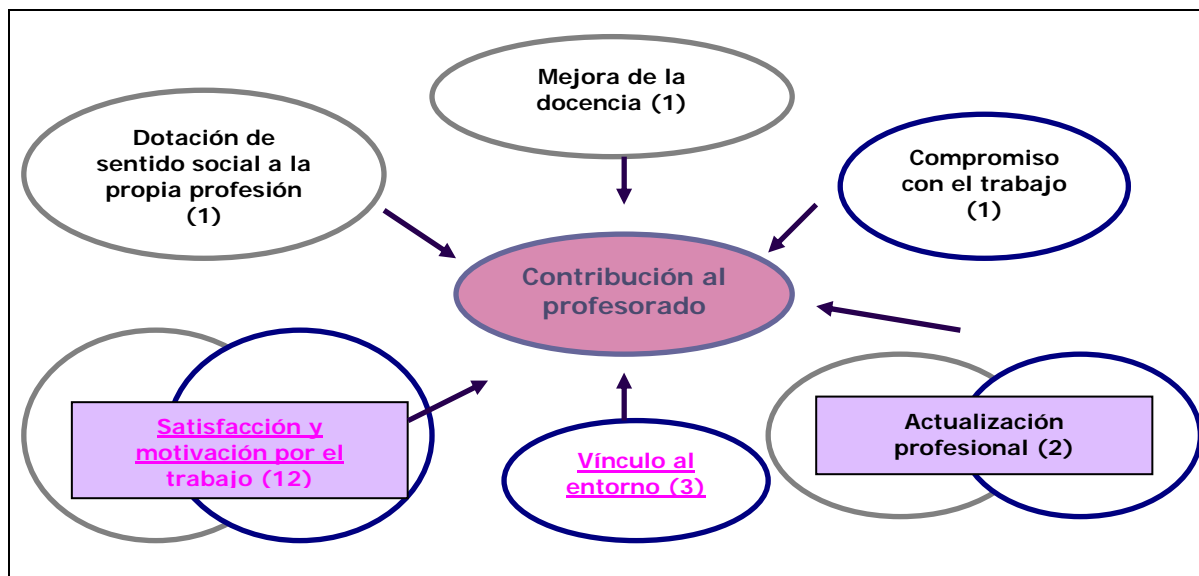
*"yo creo que lo que hace es comprometer a los alumnos, los alumnos cuando se meten en este tipo de cosas empiezan a tener conciencia de que lo de situaciones distintas, situaciones raras no es irte al otro...al Congo y ver lo que está pasando en el Congo, que aquí alrededor hay un montón de situaciones que puedes...yo creo que es abrir miras"* (ENTREVISTA con Nieves Aja)

Estas percepciones serían coincidentes con algunos de los hallazgos encontrados en diversos estudios en los que se evidencia un alto grado de satisfacción por parte del alumnado al sentir que hace un aporte a la sociedad, da respuestas a necesidades reales mediante un proceso en el que relaciona teoría y práctica... (Astin, Vogelgesang, Ikeda, & Yee, 2000; Folgueiras, 2013; University of Washington, 2013)

Para finalizar el análisis y la discusión relacionada con las contribuciones del A-S, nos centraremos en el profesorado, veamos el aporte de los órganos de

gestión respecto a aquellas categorías que ya había emergido entre las y los participantes de los proyectos.

Figura nº 16: Beneficios que obtiene el profesorado mediante la participación en proyectos de A-S (contraste entre lo que las y los protagonistas de los proyectos reflejan y los órganos de gestión de la UPV/EHU señalan)



Elaboración propia

Las principales contribuciones en las que coincidirían las percepciones de protagonistas de los proyectos desarrollados y los órganos de gestión serían la contribución en la *actualidad profesional de las y los docentes*, pero sobre todo, destacaría la contribución a la *satisfacción y motivación por el trabajo realizado*, nos acercamos a algunas de las voces que nos hablaban al respecto:

*"gana el profesor pues porque yo creo que también ver que algo en lo que tú estás trabajando, pues redunda en un beneficio para la comunidad"* (ENTREVISTA con Xabier Sancho)

*"la satisfacción de tener compromiso"* (ENTREVISTA con Nieves Aja)

*"que lo que están dando puede servir como elemento activo de formación de esos alumnos con las prácticas o los servicios que están haciendo en la sociedad"* (ENTREVISTA con Fernando Plazaola)

Percepciones que también irían en concordancia con los hallazgos de algunos estudios (Jouannet, Ponce y Contreras, 2012; Western Region Campus Compact, 2009) donde se resalta la satisfacción en el profesorado por el trabajo que desempeña mediante el desarrollo de proyectos de A-S.

III.III.II.IV. Sobre las limitaciones y apoyos que los órganos de gestión percibían en relación a una hipotética institucionalización del A-S dentro de la UPV/EHU:

Recordaremos que éstos eran los resultados obtenidos:

Tabla nº 16: Facilidades y limitaciones que los órganos de gestión encontrarían a un proceso de institucionalización del A-S en la UPV/EHU

Limitaciones/dificultades	Facilidades
Inmovilismo por parte del profesorado y del propio alumnado si no existe un determinado reconocimiento a cambio	La apertura a la colaboración, por parte de las entidades sociales con las que venimos trabajando
Necesidad de vínculo con agentes externos, cosa que en la aplicación de otras metodologías no es indispensable	El apoyo que se está brindando desde la Vicerrectoría de Responsabilidad Social
La complejidad de la metodología en sí misma	El personal motivado y la motivación de la propia UPV/EHU para abrirse a la sociedad
El Stress del profesorado, unido a la idea de un exceso de carga de trabajo	<b>El aprovechamiento que se puede hacer de estructuras que ya están creadas y que trabajan por la instauración de metodologías activas</b>
La falta de apoyo institucional	La importancia que la UPV/EHU siempre ha dado a la formación de sus docentes
La posible discriminación dentro del grupo–aula dependiendo de si la aplicación del A–S se plantea como algo obligatorio o no	
La dificultad de garantizar un equilibrio entre el Aprendizaje y el Servicio	
La falta de consolidación de la propuesta en la actualidad	
La ausencia de un plan estratégico; la necesidad de definir bien el planteamiento; y de clarificar a quien corresponde el liderazgo en un proceso de institucionalización	
Posible competencia entre modelos educativos	
Necesidad de mayor dotación de recursos para poder desarrollar esta propuesta educativa	
<b>Una mayor carga de trabajo para el profesorado</b>	

Elaboración propia

Cabe destacar que en comparación es mayor el número de limitaciones que se observa, desconocemos cuál/ cuáles pueden ser las razones, pero la prudencia desde los cargos de responsabilidad que se ocupan podrían influir en ello, de otro lado, el desconocimiento en la mayoría de los casos de las implicaciones concretas que puede tener el desarrollo de prácticas, ya que ninguna de las personas entrevistadas había insertado esta propuesta en su docencia.

Centrándonos en esas limitaciones y volviendo por un instante a las limitaciones que habían encontrado las y los protagonistas de los proyectos desarrollados en la UPV/EHU, veremos cómo existe un alto nivel de acuerdo en la mayor carga de trabajo que la aplicación de esta propuesta supone para el profesorado. Retomamos a continuación alguna de las voces de los órganos al respecto:

*“más tareas y más trabajo, y bueno, claro, aquí lo que requiere es que el docente, que la persona que va a dirigir el Aprendizaje - Servicio ya de entrada, ya de saque tiene que tener una vinculación con bueno, con agentes externos que a día de hoy mucho profesorado universitario no dispone”* (ENTREVISTA con Maite Zelaia)

*“yo creo que las trabas las ponemos nosotros porque es un esfuerzo añadido, entendiendo el esfuerzo como un trabajo más para organizarlo, para prepararlo y demás”* (ENTREVISTA con Nieves Aja)

*“hau guztia martxan jartzea lana da, orduak dira, eta orduak dira irakaslearentzat”* (ENTREVISTA con Iñaki Marko)

*“sobre todo tiene que ver con el tiempo que le dedicamos a preparación de esta metodología”* (ENTREVISTA con Iratxe Amiano)

En el apartado dedicado a los referentes internacionales en la institucionalización del A-S en la Educación Superior, retomaremos las facilidades que aquí se apuntan desde dentro del seno de la UPV/EHU, para ver qué tipo de encuentro podría haber con las claves y recomendaciones que estos señalan.

Destacar la importancia de los aportes aquí recogidos porque aunque son señalados por personas que no están desarrollando el A-S en la actualidad, ocupan puestos de responsabilidad en la UPV/EHU, lo cual complementa los relatos recogidos con otra perspectiva, la de aquellas y aquellos que en el día a día están coordinando, gestionando diferentes procesos más o menos académicos, más o menos políticos, y quizás, tienen un conocimiento más amplio del funcionamiento de la universidad a la que nos referimos, la UPV/EHU.

De hecho, cuando nos referíamos a los aportes concretos que podrían hacer desde sus puestos de responsabilidad, todas y todos veían en principio, la posibilidad de apoyar un hipotético proceso de institucionalización del A-S, veamos algunas voces a continuación:

*“en nuestro caso nosotros estamos tratando de incidir con lo que decía en este proyecto que ya el año pasado tuvo implantación y tuvo un éxito importante, que es el IKD Gazte (...)yo entiendo que Aprendizaje - Servicio al igual que el método de caso ha encajado y está recibiendo bueno, una respuesta satisfactoria por parte del alumnado y los docentes, entiendo que el Aprendizaje - Servicio puede llegar a ser un instrumento al servicio de estos mismos, de docentes y de alumnos y alumnas” (ENTREVISTA con Maite Zelaia)*

*“Sí se puede hacer impulso, yo estoy convencida de que un buen liderazgo conlleva para todo, la gente trabaja de una forma determinada cuando hay un buen líder (...) yo creo que en los centros, las direcciones tenemos mucho compromiso en ese sentido, en fomentar aquellas además, y potenciar aquellos proyectos novedosos que puedan, por lo menos no poner trabas” (ENTREVISTA con Nieves Aja)*

*“se podría presentar como un proyecto de investigación, entonces una vez que se ha evaluado por personas, por evaluadores en este campo, pues entonces evidentemente si es positivo pues se apoyaría” (ENTREVISTA con Fernando Plazaola)*

III.III.II.V. Extensión universitaria: varios son los resultados que obtuvimos mediante las entrevistas efectuadas en esta dimensión, sin embargo, nos centraremos en el aspecto que venía a medir en qué nivel los órganos de

gestión valoraban que el A-S pudiera contribuir en la función de Extensión de la UPV/EHU, recordaremos que 7 de las 8 personas entrevistadas señalaba que esta contribución podría existir, a continuación podemos ver algunos de los relatos que lo evidencian:

*“Bai (...) orain, instituzionalki sistematizatzeko beharko litzateke dudarik gabe nire ustez hor, ondo aztertu, lantalde bat”*  
(ENTREVISTA con Iñaki Marko)

*“Si pero bueno, como te comentaba antes, si claro que contribuye, por supuesto, de extensión de proyección a la sociedad, pero yo creo que lo que más enriquece a toda esta propuesta es que hay un feedback de la sociedad también con la universidad, si por supuesto que favorece la extensión”*  
(ENTREVISTA con Iratxe Amiano)

*“Si, el tener ahí un respaldo ya incluso podría ser intercentros ¿no (...) en este área habrá que ver una serie de personas que se formaran, que se especializaran en ese tema y a partir de ellas pues el que fuera pues bueno (...) ir metiendo un poco de semilla poco a poco (...) personas que puedan ir implicándose en cada centro y a partir de ahí crear una especie de red de distintos...de profesorado de distintos centros pues que estén un poco por la labor de colaborar en ello ¿no?”* (ENTREVISTA con Xabier Sancho)

Podemos concluir que el nivel de convencimiento de que el A-S podría suponer un importante aporte a la función de Extensión de la universidad, es elevado y compartido por diferentes agentes que la conforman; otro tanto podríamos decir en relación a la contribución que éste puede hacer a distintos niveles a: estudiantes, docentes y comunidad–sociedad.

Si volvemos nuevamente a la rúbrica de Furco y hacemos un contraste con la información que estos órganos nos han aportado, ubicaríamos el estado actual de la institucionalización del A-S en la UPV/EHU tal y como sigue:



Tabla nº 17: Estado actual de la "institucionalización" del A-S en la UPV/EHU - II

		<b>ETAPA I</b>	<b>ETAPA II</b>
		<b>Creación de masa crítica</b>	<b>Construcción de calidad</b>
<b>DIMENSIÓN I: FILOSOFÍA Y MISIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO</b>	DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE-SERVICIO	No hay una definición a nivel de universidad sobre Aprendizaje-Servicio. El término "Aprendizaje-Servicio" es usado de forma inconsistente para describir una serie de actividades experienciales o de servicio.	Existe una definición sistematizada para el Aprendizaje-Servicio en la universidad, pero hay algunas variaciones e inconsistencias en el uso y aplicación del término.
	PLAN ESTRATÉGICO	La universidad no tiene un plan estratégico oficial para impulsar el Aprendizaje-Servicio.	Si bien se han definido algunas metas a corto y largo plazo para el Aprendizaje-Servicio en la universidad, estas metas no han sido formalizadas dentro de una planificación estratégica oficial.
	ALINEACIÓN CON LA MISIÓN INSTITUCIONAL	Aunque el Aprendizaje-Servicio complementa varios aspectos de la misión de la institución, es raramente incluido en esfuerzos mayores que se focalizan en la esencia de la misión de la institución.	El Aprendizaje-Servicio es comúnmente mencionado como primordial o parte importante de la misión institucional, pero no está incluido en la misión oficial de la universidad o en su plan estratégico.
	ALINEACIÓN CON LOS ESFUERZOS DE REFORMAS EDUCACIONALES	El Aprendizaje-Servicio se encuentra solo, y no está ligado a otros esfuerzos importantes y de perfil elevado de la universidad (p.e. esfuerzos para generar alianzas universidad/comunidad, establecimiento de comunidades de aprendizaje, mejora de la enseñanza universitaria, etc.)	El Aprendizaje-Servicio está ligado débilmente <sup>48</sup> o informalmente a otros esfuerzos de gran importancia o de elevado perfil (p.e. esfuerzos para generar alianzas universidad/comunidad, establecimiento de comunidades de aprendizaje, mejora de la enseñanza universitaria, etc.)
<b>DIMENSIÓN V: APOYO INSTITUCIONAL AL APRENDIZAJE</b>	ENTIDAD COORDINADORA	No hay una entidad coordinadora que abarque toda la universidad (p. e., comité, centro) que se dedique a apoyar a los distintos actores relacionados con el Aprendizaje-Servicio, para implementar, desarrollar, e institucionalizar la metodología.	Existe una entidad coordinadora que abarca toda la universidad (p. e., comité, centro, o centro de documentación), pero la entidad o no se dedica a coordinar, exclusivamente, actividades de Aprendizaje-Servicio o provee servicios sólo a algunos actores (p. e., estudiantes, profesorado) o aparte reducida de la

<sup>48</sup> Muy débilmente unido mediante las convocatorias de PIEs (Proyectos de Investigación en Educación), FOPUs (Programas de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado), etc.

<b>JE-SERVICIO</b>			universidad (p. e, algunas titulaciones).
	ENTIDADES CREADORA DE POLÍTICAS	Los máximos órganos de gestión (por ejemplo, Consejo Superior o Comités Directivos), no reconocen el Aprendizaje-Servicio como un objetivo educacional <u>esencial</u> para la universidad.	Los máximos órganos de gestión (como el Consejo Superior o Comités Directivos), reconocen el Aprendizaje-Servicio como un objetivo educacional esencial para la universidad, pero no han desarrollado políticas oficiales.
	EQUIPO DE TRABAJO	No hay un equipo de trabajo o profesores de la universidad que tengan como primera responsabilidad el impulsar e institucionalizar el Aprendizaje-Servicio.	Existe un número apropiado de personas en el equipo de trabajo, dentro de la universidad, que comprenden completamente el Aprendizaje-Servicio y que poseen cargos apropiados desde los cuales puedan influenciar el impulso y la institucionalización del Aprendizaje-Servicio dentro de la universidad; sin embargo, su implicación es temporal o es financiado a través de fondos de corto plazo o externos.
	FINANCIACION	Las actividades de Aprendizaje-Servicio en la universidad son financiadas, principalmente, por "recursos blandos" (fondos a corto plazo) de fuentes externas a la universidad <sup>49</sup> .	Las actividades de Aprendizaje-Servicio universitarias son financiadas, tanto por "recursos blandos" (fondos a corto plazo) externos a la universidad, como por "recursos fuertes" de la universidad.
	APOYO ADMINISTRATIVO	<u>Los líderes administrativos de la universidad poseen poco o nulo entendimiento acerca del Aprendizaje-Servicio</u> , Confundiendo frecuentemente con otros esfuerzos hechos por la universidad, tales como voluntariado o programas de prácticas de servicio.	Los líderes administrativos de la universidad poseen un claro entendimiento acerca del Aprendizaje-Servicio, pero hacen poco para que el Aprendizaje-Servicio se visibilice y se vuelva una parte importante de la universidad.
	APOYO DE LAS FACULTADES Y LAS TITULACIONES	Pocas facultades o titulaciones, si es que alguna, reconocen al Aprendizaje Servicio como una parte de sus programas académicos formales.	Varias facultades o titulaciones ofrecen oportunidades y cursos de Aprendizaje-Servicio, pero estas oportunidades no son parte del programa formal del departamento o no son financiados con fondos propios.
	EVALUACIÓN	No existen esfuerzos organizados que engloben la totalidad de la universidad, que busquen sistematizar el número y la	Ha sido propuesta una iniciativa para sistematizar el número y la calidad de las actividades de Aprendizaje-Servicio para ser desarrollada

<sup>49</sup> Análisis contrastado con la Dirección de Responsabilidad Social.

		calidad de las actividades de Aprendizaje-Servicio que se están realizando.	en la universidad.
--	--	---	--------------------

Elaboración propia

A modo de cierre, si tenemos en cuenta toda la información recogida y analizada en relación al desarrollo de las prácticas de A-S dentro de la UPV/EHU, y los aportes realizados por los órganos de gestión que han participado en el estudio, podemos decir que tomando como referencia la rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del A-S en la Educación Superior y haciendo el contraste realizado, de forma general, no llegamos a cubrir los requisitos esperados para los componentes de las diferentes dimensiones en un primer nivel (primera fase). El estudio que aquí nos ocupa no tenía por objeto hacer este análisis pero constata nuestras sospechas en relación al pobre, diríamos más bien, nulo desarrollo de la institucionalización del A-S en la UPV/EHU (recordamos, estudio realizado sobre experiencias desarrolladas en los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013).

III.III.III. Referentes internacionales y recomendaciones cara a una hipotética institucionalización del A-S en la Educación Superior desde su propia experiencia

Recordaremos que fueron 6 las personas entrevistadas en calidad de referente en la institucionalización del A-S en la Educación Superior.

Brevemente repasamos algunos apuntes referentes al recorrido hacia el nivel de institucionalización alcanzado, evaluación del mismo, y concepción sobre esa institucionalización, para pasar a profundizar en el análisis de aquellos aspectos que han podido ser clave tanto en positivo, como en negativo, cara a la institucionalización del A-S en sus universidades; y a las recomendaciones que darían a una institución que fuera a embarcarse en un proceso tal.

### III.III.III.I. Recorrido hacia la institucionalización

Recordamos que todas las experiencias consultadas tenían un recorrido mayor a 5 años, siendo en dos de los casos, superior a los 10 años, lo que apoya una de las ideas sobre las que Furco (2006) llama nuestra atención, y es que esto de la institucionalización puede requerir de cierto tiempo, más concretamente hace referencia a que el paso de un nivel a otro de institucionalización puede llevar de 5 a 7 años.

### III.III.III.II. Integración entre la misión de la institución y el A-S

La mayoría de las personas entrevistadas hacían referencia explícita a la importancia de que hubiera una integración entre la misión de la universidad y el A-S, retomamos a continuación algunas de las voces al respecto:

*"En la capacitación que hacemos con los profesores, lo primero que hacemos es que les enseñamos la Misión de la universidad, (...) es esencial la coherencia con la Misión de la universidad, de hecho el Rector es una de las personas que promueve la metodología" (ENTREVISTA con Chantal Jouannet)*

*"We embrace the concept of scholarship of engagement, which means all three functions are integrated in our engagement (...) In the bigger picture SL is part of the university culture and a household concept" (ENTREVISTA con Antoinette Smith-Tolken)*

*"The idea from the beginning was that the commitment to engagement with the social issues of our community would be institutionalized through service learning. This is important to note: the commitment to social engagement came first, with service learning then being seen as an appropriate and relevant vehicle to deliver on this aspect of the university's Mission and Vision" (ENTREVISTA con Antoinette Seth Pollack)*

Por lo tanto, este es un aspecto que deberemos tener en cuenta a la hora de establecer unas recomendaciones que pudieran orientar una hipotética institucionalización del A-S en la UPV/EHU.

### III.III.III.III. Concepción de esa institucionalización

En las entrevistas realizadas con los referentes internacionales en institucionalización, se les consultaba acerca de la concepción que tenían sobre esa institucionalización, y para ello tomábamos como referencia una concepción<sup>50</sup> que María Nieves Tapia ha presentado en más de una ocasión, y es esa que dice que la institucionalización del A-S en Educación Superior es plena cuando éste está presente en las 3 funciones que se le presuponen a la universidad, esto es: Docencia, Investigación y Extensión.

2/3 de las y los participantes estaban de acuerdo con esta idea, recordemos algunos de sus aportes:

*"lo tenemos recogido así, primero porque dentro del marco institucional ya ponemos que, a parte de en el plan estratégico de Docencia, está previsto en la tercera misión, que eso es lo que, ella como es argentina habla de Extensión pero en España hablamos de la tercera misión (...) y luego en el propio programa se dice que hay puntos de intersección con la investigación basada en la comunidad..."* (ENTREVISTA con María Marqués)

*"It must be part of the overall community engagement core function of an institution. It must have a fit not only in actions but in the core strategies of the university"* (ENTREVISTA con Antoinette Smith-Tolken)

*"In my opinion SL is one aspect of a wider civic engagement discourse and practice. For me the umbrella term is CIVIC Engagement and Higher Education and from this there are a number of aspects of this vision/practice within teaching and learning, research and extension/service/outreach"* (ENTREVISTA con Loraine McIlrath)

Estas aportaciones irían en consonancia con la visión de institucionalización del A-S que nos presentan Furco & Holland (2004) donde vienen a decirnos que quien lidere esta institucionalización en la Educación Superior debe ser

---

<sup>50</sup> <http://creasfile.uahurtado.cl/AS.MariaNievesTapia.pdf> (Presentación PPT de María Nieves Tapia en la Universidad de Chile el 31 de mayo de 2012, diapositiva 22)

consciente de la amplitud y multidisciplinariedad que estará sujeta a esa gestión:

*Like most educational initiatives, service-learning achieves institutionalization when it becomes an ongoing, expected, valued, and legitimate part of the institution's intellectual core and organizational culture. However, in comparison to other educational initiatives, service learning presents some unique features that challenge traditional conceptions of what "institutionalization" means. Specifically, service-learning's multifaceted structure, multi-disciplinary philosophical framework, and broad organizational impacts require institutional leaders to think differently about why and how to institutionalize this educational initiative (p. 24).*

#### III.III.III.IV. Evaluación del proceso de institucionalización

La mayoría de las personas consultadas señalaban que su universidad había pasado o estaba pasando por un proceso de evaluación externo, para determinar en qué medida se estaban alcanzando los objetivos propuestos en términos de institucionalización, este es un elemento que va en la línea de SISTEMATIZACIÓN que se apunta en los componentes de estudio dentro de la rúbrica de autoevaluación de Furco, sistematización que debiera estar presente en las recomendaciones que podamos hacer a la UPV/EHU cara a un hipotético proceso de institucionalización del A-S en su seno.

Pasamos a continuación a profundizar en los elementos que desde la experiencia de estos referentes han podido ser claves en el desarrollo de esa institucionalización o cuáles han podido ser un obstáculo.

#### III.III.III.V. Dificultades encontradas en el proceso de institucionalización del A-S en las diferentes universidades.

En la siguiente tabla recordamos aquellos elementos que habían emergido en el discurso de las y los referentes:

Tabla nº 18: Elementos externos e internos a la universidad que han supuesto una dificultad en el proceso de institucionalización del A-S

Elementos externos	Elementos internos
La dificultad para la obtención de financiación	<b>Resistencias</b>
La dificultad para la capacitación de ONGs y entidades gubernamentales	<b>Falta de financiación</b>
La dispersión geográfica	Las dificultades que la propia innovación curricular puede suponer
La inseguridad ciudadana	Ausencia de un responsable sobre el programa de A-S
La ausencia de una práctica nacional, a nivel de país	<b>Desorden en los procesos iniciados</b>
La dificultad en la transferencia de créditos de unas a otras universidades	Asesoramiento demasiado cercano al profesorado
La desaparición de potenciales SSCC debido a la crisis económica	<b>Saturación de proyectos en los cursos, solapamiento de varios proyectos en un mismo curso</b>
	<b>Desconocimiento de la metodología</b>
	<b>Grupos de alumnado muy grande participando en los proyectos</b>
	<b>Falta de formación sobre A-S en el alumnado</b>
	Trabajo con SSCC no estables en el tiempo
	<b>Asignación de tiempos no ajustados a los proyectos</b>
	Nº de profesorado implicado en A-S elevado
	Seguimiento macro de los proyectos
	<b>Papel del A-S poco claro en la institución</b>
	<b>Ausencia de estructura de apoyo a la institucionalización</b>
	<b>Aislamiento del programa respecto a otras áreas, actividades de la institución</b>
	<b>Mayor dedicación en esta metodología</b>
	<b>Una concepción de la universidad no coincidente con la filosofía del A-S</b>

Elaboración propia

Lo primero que nos llama la atención es que *se sitúan muchas más dificultades dentro que fuera de la propia institución, lo cual coincidiría con la visión de los diferentes grupos consultados dentro de la UPV/EHU*, por lo menos en lo que tiene que ver con el discurso recogido mediante grupos de discusión y entrevistas, ya que los cuestionarios que se aplicaron a las y los participantes de los proyectos estaban más dirigidos.

Dentro de los *elementos externos* que han emergido, hemos de decir que *algunos de ellos podrían ser bastante afines a la casuística del país, región en la que está sita la universidad en cuestión*, hablamos por ejemplo de: la dispersión geográfica o la inseguridad ciudadana, lo cual no excluye el que podamos tenerlos en cuenta.

En la columna referente a elementos internos hemos resaltado en negrita aquellas ideas que ya habían sido apuntadas por las y los propios informantes de la UPV/EHU, el resto de los aportes los valoramos como información plus a tener en cuenta, aunque vemos que algunas de ellas están íntimamente relacionadas, por ejemplo, el hecho de que no exista una persona responsable a cargo del A-S, lo cual podría estar muy unido a la falta de financiación y por lo tanto, a la falta de estructura de apoyo al proceso.

Haciendo una revisión de conjunto, vemos como la *falta de financiación* se apunta como uno de los elementos que mayor obstáculo puede suponer, aspecto preocupante si tenemos en cuenta la situación de crisis económica en la que nos encontramos, sin embargo, hay quien nos da *pistas para intentar atajar tal dificultad*:

*“El principal problema es financiación para estructura de coordinación. Y para ello, lo que estamos haciendo, y me adelanto, que está en la siguiente pregunta, es analizar la estrategia de financiación del ApS en EEUU y en Canadá, y ver como se financia hoy en día todo lo que es Innovación Social para ver si eso es trasladable como estrategia a España”* (ENTREVISTA con María Marqués)

Interesante tema de estudio este, sin profundizar demasiado en él en este momento, ya que no es el objeto de este estudio, sí podríamos decir que principalmente se están siguiendo 3-4 modelos de financiación:

- La financiación proveniente de los propios fondos con los que cuenta la universidad, vía arriesgada si tenemos en cuenta los recortes actuales en los recursos;
- la financiación proveniente de fuentes gubernamentales o no gubernamentales externas<sup>51</sup>;
- el ‘Fundraising’<sup>52</sup>, o la ‘recaudación de fondos’, que normalmente se basa en campañas específicas para la obtención de recursos económicos;

<sup>51</sup> [http://www.youthcourt.net/?page\\_id=260](http://www.youthcourt.net/?page_id=260)

<sup>52</sup> Delgado Community College:



- o la cofinanciación, aunando 2 o más vías de las anteriormente mencionadas.

III.III.III.VI. Aspectos clave, facilitadores en el avance del proceso de institucionalización del A-S en esas universidades.

Tabla nº 19: Elementos externos e internos a la Universidad que han sido claves como apoyo al proceso de institucionalización del A-S

Elementos externos	Elementos internos
El reconocimiento social de la institución	<b>Financiación para poner en marcha y sostener la institucionalización del A-S</b> (ORG. GESTION: Necesidad de mayor dotación de recursos para poder desarrollar esta propuesta educativa)
<b>La vinculación con el entorno, la comunidad</b> (ORG. GESTION: Necesidad de vínculo con agentes externos, cosa que en la aplicación de otras metodologías no es indispensable)	Contar con una masa crítica que acompañe
La participación en redes donde se trabaja, se trata el A-S	Incentivos y reconocimiento al profesorado
	<b>Apoyo institucional</b> (ORG. GESTION: La falta de apoyo institucional)
	<b>El establecimiento de un plan estratégico</b> (ORG. GESTION: La ausencia de un plan estratégico; la necesidad de definir bien el planteamiento; y de clarificar a quien corresponde el liderazgo en un proceso de institucionalización)
	Existencia de un líder carismático
	Contextualización en la Vicerrectoría Académica
	<b>Profesionalización del A-S</b> (ORG. GESTION: La falta de consolidación de la propuesta en la actualidad)
	Alineación entre Misión, Visión y A-S
	Presentar una amplia concepción del A-S

Elaboración propia

Lo primero que llama nuestra atención es que los elementos internos vuelven a prevalecer sobre los externos, y que la financiación nuevamente es uno de los elementos clave a tener en cuenta.

De otro lado, vemos como varios de los aspectos identificados por las y los referentes internacionales como claves en el apoyo de esa institucionalización (*marcados en negrita en la tabla anterior*), los órganos de gestión de la UPV/EHU, los habían señalado como dificultades existentes (*entre paréntesis en la misma tabla*) cara a la misma dentro del seno de esta universidad, lo

cual nos hace pensar que quedaría un largo camino por recorrer para poder avanzar en ese proceso de institucionalización.

Otro de los elementos que aparecería contrapuesto es el referente al liderazgo, la coordinación del A-S dentro de la universidad, dos de los órganos de la UPV/EHU hacen referencia a un A-S “bajo el paraguas” de ‘Responsabilidad Social’ mientras que al menos, una de las referentes internacionales, habla de su ubicación en la Vicerrectoría Académica, veámoslo a continuación:

*“yo creo que otra cosa importantísima fue haberlo cambiado a la Vicerrectoría académica, o sea, darle el foco académico”*  
(ENTREVISTA con Chantal Jouannet)

*“creo que no nos corresponde el liderar, no me corresponde a mí, ni a nuestro Vicerrectorado, ese liderazgo, porque hay un, hay un, hay una instancia explícita, con nombre, incluso el nombre del Vicerrectorado que se llama Responsabilidad Social, entonces el liderazgo está ahí, yo tengo que ser quien le ayude (...) el que más peso tendría en esta película, es sin duda el de Responsabilidad Social, o sea desde ahí tendría que gestarse un proceso para ver cómo se puede llevar esto a cabo, y ellos desde su liderazgo, pedir ayuda a los, digamos, a los, eee, servicios o Vicerrectorados que están afectados”* (ENTREVISTA con Idoia Fernández)

*“pues las potencialidades, el poder trabajar en red, que desde este vicerrectorado se propicie eso, ¿no?, el trabajo en red, la puesta en común con otros profesores que nos ayuden a avanzar, o se, que el hecho de que haya personas ya ilusionadas con esta metodología que haya un grupo que está trabajando en ello, que tenga experiencia, que tenga motivación y que hay más profesores que también están en esta onda. (...) yo creo que puede ser algo positivo, que ahí haya personas y un Vicerrectorado que apueste por esta, por esta línea de trabajo”*  
(ENTREVISTA con Iratxe Amiano)

Esta casuística nos hace pensar que este sería uno de los aspectos clave sobre los que reflexionar en caso de poner en marcha un hipotético proceso de institucionalización en marcha en el seno de la UPV/EHU.

En relación a los elementos que pueden ser claves como apoyo se nombraba el tomar parte en redes, foros en los que se trabaja, se trata el Aprendizaje-Servicio, podemos decir que este es un aspecto que sí se estaría cubriendo ya que bien a nivel particular (algunas y algunos profesores), bien como institución, la UPV/EHU está presente de forma permanente en diversos foros en los que el A-S tiene un papel protagonista, entre ellos:

- la Red ApS(U)<sup>53</sup>,
- el patronato de la Fundación Zerbikas<sup>54</sup>,
- y la CADEP<sup>55</sup> (Comisión Sectorial de Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos), dentro de la cual el área de Sostenibilidad curricular tiene una gran relevancia.

Lo cual, entre otras cuestiones, refleja el interés que esta universidad viene mostrando por el A-S en los últimos años.

### III.III.III.VII. Consejos cara a la puesta en marcha de un hipotético proceso de institucionalización del A-S en la UPV/EHU.

Recordamos finalmente las recomendaciones, consejos, que las y los referentes internacionales nos daban, se trata de una larga lista que incluimos en la siguiente tabla:

Tabla nº 20: Recomendaciones de las y los referentes internacionales ante la hipotética puesta en marcha de un proceso de institucionalización del A-S en la universidad

La búsqueda de referentes en la institucionalización del A-S
Buscar el apoyo rectoral
Realizar un análisis DAFO para ver qué posibilidades tiene ese proceso de institucionalización
Establecer una alineación del A-S con la Misión y la Visión de la institución
La puesta en marcha de un plan estratégico que oriente el proceso de institucionalización
La identificación de experiencias en marcha
Dotar de una estructura de apoyo
La sistematización de experiencias
La rotura de esquemas, prejuicios ante las posibilidades del A-S

<sup>53</sup> <https://sites.google.com/site/redapsuniversitario/home/miembros>

<sup>54</sup> <http://www.zerbikas.es/eu/noticia.asp?id=6374>

<sup>55</sup> [http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/Documents/fichas\\_constitucion/6.pdf](http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/Documents/fichas_constitucion/6.pdf)

La creación de una masa crítica (de profesorado, alumnado... motivado) en la que poder apoyarse
La formación del profesorado
El involucramiento del profesorado motivado en un equipo promotor que pueda ir poniendo los cimientos para el desarrollo de un proceso de institucionalización estable
Presentar adaptabilidad/ flexibilidad a lo largo de ese proceso
Trabajar sobre una concepción de la universidad amplia
Dotar el planteamiento de financiación suficiente
Dar al A-S un carácter, un tratamiento, claramente institucional
Integrar el A – S con otras técnicas y metodologías que ya vienen proponiéndose en las Facultades y Escuelas
Motivar al alumnado acerca de las oportunidades que brinda el A-S
Motivar a potenciales SSCC sobre las posibilidades de colaboración con la universidad mediante A-S
Hacer publicidad, difusión de aquello que se hace
La participación en redes que a mayor o menor escala trabajen sobre A-S
<b>La clarificación del papel del A-S, la filosofía que le acompaña...</b>
<b>Presentar el A-S como un proyecto colectivo</b>

Elaboración propia

Señalaremos que las ideas que emergieron con más fuerza son las que precisamente hemos destacado en negrita en la tabla anterior. Recogemos a continuación algunos de los relatos recogidos al respecto:

*“tiene que ser un proyecto colectivo, o sea, no imponer, sino fomentar, identificar, seguramente lo que hicimos en Tarragona fue identificar proyectos que ya se estaban realizando, casi todas las universidades tienen experiencias de A-S, aunque los profesores igual no sepan que llevan ese nombre... (...) identificar a esos profesores con esa sensibilidad y proponerles trabajar conjuntamente en la definición de un programa para la universidad (...) Luego, institucionalmente, tienes que desarrollar ese plan de actuación”* (ENTREVISTA con María Marqués)

*“Ensure you have top down/leadership support and ensure that all are aware that this has come from the top”* (ENTREVISTA con Lorraine McIlrath)

*“creo que es central tener el modelo, cuál es la concepción que hay en la base”* (ENTREVISTA con Chantal Jouannet)

*“you create that abstract picture of everything your university stands for and what their reason for existence is. Look at goals and strategies, where they want to be and what do the ideal picture look like. Then ask yourself where does SL fit into all of that”* (ENTREVISTA con Antoinette Smith-Tolken)

---

Como no podía ser de otro modo, la mayoría de los consejos están relacionados con aquellos aspectos que se habían detectado como claves en el apoyo de los procesos de institucionalización del A-S vividos en las universidades consultadas: la puesta en marcha de un plan estratégico que oriente el proceso de institucionalización; dotar de una estructura de apoyo; Dotar el planteamiento de financiación suficiente; la participación en redes que a mayor o menor escala trabajen sobre A-S...

Otro aspecto sobre el que llamamos la atención es que, la mayoría de los consejos dados, si no todos, estarían unidos a los componentes que recoge la rúbrica de autoevaluación de Furco:

Tabla nº 21: Dimensiones y componentes para evaluar el nivel de institucionalización del A-S en la Educación Superior:  
 Cruce con los consejos dados por referentes internacionales en la materia

<b>DIMENSIONES</b> (de la rúbrica)	<b>COMPONENTES</b> (de la rúbrica)	<b>CONSEJOS / RECOMENDACIONES a órganos de gestión</b> (realizados por las y los referentes internacionales)
<b>I. Filosofía y Misión del Aprendizaje-Servicio.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Definición de Aprendizaje-Servicio.</li> <li>-Plan estratégico.</li> <li>-Alineación con la Misión institucional.</li> <li>-Alineación con los esfuerzos de Reforma educacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La clarificación del papel del A-S, la filosofía que le acompaña...</li> <li>- Establecer una alineación del A-S con la Misión y la Visión de la institución</li> <li>- La puesta en marcha de un plan estratégico que oriente el proceso de institucionalización</li> <li>- Trabajar sobre una concepción de la universidad amplia</li> <li>- Presentar el A-S como un proyecto colectivo</li> </ul>
<b>II. Implicación y apoyo de los docentes en el Aprendizaje-Servicio.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibilización y Conocimiento por parte de las y los docentes.</li> <li>-Implicación y apoyo de docentes.</li> <li>-Liderazgo de docentes</li> <li>-Incentivos y reconocimientos a las y los docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La creación de una masa crítica (de profesorado, alumnado... motivado) en la que poder apoyarse</li> <li>- La formación del profesorado</li> <li>- El involucramiento del profesorado motivado en un equipo promotor que pueda ir poniendo los cimientos para el desarrollo de un proceso de institucionalización estable</li> <li>- Presentar el A-S como un proyecto colectivo</li> </ul>
<b>III. Implicación y apoyo de los estudiantes en el Aprendizaje-Servicio.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibilización y conocimiento de las y los estudiantes.</li> <li>-Oportunidades para el estudiantado.</li> <li>-Liderazgo del estudiantado.</li> <li>-Incentivos y reconocimientos a las y los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar al alumnado acerca de las oportunidades que brinda el A-S</li> <li>- La creación de una masa crítica (de profesorado, alumnado... motivado) en la que poder apoyarse</li> <li>- Presentar el A-S como un proyecto colectivo</li> </ul>
<b>IV. Participación y Asociación de las organizaciones sociales o públicas (comunidad).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibilización y conocimiento de la contraparte comunitaria.</li> <li>-Entendimiento mutuo.</li> <li>-Liderazgo y voz de la contraparte social o pública.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar a potenciales SSCC sobre las posibilidades de colaboración con la universidad mediante A-S</li> <li>- Presentar el A-S como un proyecto colectivo</li> </ul>

<p><b>V. Apoyo institucional al Aprendizaje-Servicio.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Entidad coordinadora.</li> <li>-Entidad diseñadora de políticas.</li> <li>-Equipo o personal.</li> <li>-Fondos y recursos.</li> <li>-Apoyo administrativo.</li> <li>-Apoyo de los departamentos.</li> <li>-Evaluación y logro de objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La búsqueda de referentes en la institucionalización del A-S</li> <li>- Buscar el apoyo rectoral</li> <li>- Realizar un análisis DAFO para ver qué posibilidades tiene ese proceso de institucionalización</li> <li>- Dotar el planteamiento de financiación suficiente</li> <li>- Dotar de una estructura de apoyo</li> <li>- Dar al A-S un carácter, un tratamiento, claramente institucional</li> <li>- La identificación de experiencias en marcha</li> <li>- La sistematización de experiencias</li> <li>- Presentar el A-S como un proyecto colectivo</li> <li>- La rotura de esquemas, prejuicios ante las posibilidades del A-S</li> <li>- Presentar adaptabilidad/ flexibilidad a lo largo de ese proceso</li> <li>- Integrar el A – S con otras técnicas y metodologías que ya vienen proponiéndose en las Facultades y Escuelas</li> <li>- Hacer publicidad, difusión de aquello que se hace</li> <li>- La participación en redes que a mayor o menor escala trabajen sobre A-S</li> </ul>
---	--	--

Elaboración propia

Todos estos consejos nos dan un mapa general de ruta por el cual podría ir ese proceso de institucionalización, mapa coincidente con los aportes que han hecho otros autores, recordemos a: Prentice (2002) que nos hablaba de la integración del A-S en 3 niveles: el estructural, el procedimental y el cultural; o a Butin (2006), que nos hablaba de una necesaria atención a los aspectos institucionales, políticos y pedagógicos, para garantizar una institucionalización exitosa.

Todo ello evidencia la sintonía existente entre figuras de renombre en la literatura científica sobre A-S y los consejos, recomendaciones aportadas por los referentes internacionales.

Cerrando este capítulo pasamos a recoger las que serían las conclusiones finales de este estudio.



## IV: CONCLUSIONES

*"Everybody can be great because anybody can serve"*  
Dr. Martin Luther King, Jr.

El proceso vivido con el desarrollo de esta tesis doctoral ha sido muy satisfactorio a diferentes niveles, personal y profesional.

Indudablemente ha supuesto un enorme aporte a nivel de aprendizajes con el conocimiento de nuevos campos de desarrollo profesional, en relación a las relaciones universidad-sociedad; la aplicación de metodologías activas de aprendizaje al servicio del empoderamiento ciudadano y de la transformación social; posibilidades de investigación futuras, etc., destacar como no, la contribución a mi formación como investigadora.

A la vez ha supuesto una importante ampliación en mi red de contactos: la experiencia me ha servido no sólo para conocer mejor la universidad en la que trabajo – EHU/UPV-, su estructura, compañeras y compañeros de otras Facultades, sino también para acercarme a interesantísimas experiencias y valiosísimos profesionales que están trabajando en la línea de A-S y temas afines a nivel internacional.

En el proceso de desarrollo de esta tesis doctoral no obstante, ha existido una serie de dificultades que creemos sí merece ser considerada:

- La identificación de experiencias de A-S dentro de la UPV/EHU cuando existe una ausencia en la sistematización de las mismas: la detección de las mismas ha sido muy, muy costosa. Entre otras cuestiones, por la dificultad de llegar al profesorado y una vez logrado obtener una respuesta del mismo, y porque en muchos casos ha habido que hacer un importante trabajo en la aclaración del concepto A-S, discriminación de si determinadas experiencias podrían encuadrarse bajo el "paraguas" A-S o no, etc.
- El escaso número de experiencias: desde el conocimiento más o menos amplio que teníamos del estado de la cuestión, intuíamos que eran pocas

las experiencias, ¿pero podía ser un número tan bajo como para no existir margen de estudio?, esta incertidumbre nos ha acompañado en parte importante del proceso.

- El desarrollo del estudio en el contexto profesional propio: por todas y todos son conocidas las tensiones que en ocasiones existen entre determinadas personas, grupos de trabajo dentro de una institución, las reticencias que pueden existir en relación a algún tema en concreto, la UPV/EHU no es distinta en esto, y en ocasiones el manejo de algunas situaciones, informaciones, ha supuesto cierta tensión dentro del desarrollo del estudio.
- El trabajo con profesorado, alumnado y representantes de los máximos órganos de gestión de la UPV/EHU; así como con los SSCC: en todos estos casos nos encontramos con el obstáculo de una apretadísima agenda lo cual ha dificultado: el establecimiento de contactos, la coordinación de las agendas para la realización de visitas, aplicación de cuestionarios, desarrollo de grupos de discusión, realización de entrevistas, etc.
- La consulta a expertos en la validación de las herramientas para la recogida de información: dentro de la validación de las herramientas se valoró esta opción de consulta a expertos y la de una aplicación piloto, preliminar antes de la aplicación definitiva a los grupos completos.

Finalmente se optó por la primera y la verdad es que, la coordinación con los miembros del comité y la integración de sus respuestas supuso una labor compleja y costosísima. El tratarse de personas muy ocupadas, entre otras cuestiones, derivó en que en algunos casos no se utilizara las plantillas de validación que se facilitaron, esto supuso disparidad de formatos en la respuesta, tal y como se ha podido ver en el capítulo correspondiente a la metodología de estudio.

- La gestión de la información recogida en diferentes idiomas: como es sabido, en la aplicación de distintas técnicas para la recogida de información, se han manejado tres idiomas: el Euskera, el Castellano y el Inglés. Las labores de

traducción y de gestión posterior de la información en el análisis de resultados, han supuesto una importantísima inversión de tiempos y una dificultad añadida.

Todo ello, como hemos visto, no ha impedido que hayamos podido avanzar en el estudio planteado y en el aporte de propuestas que vengan a apoyar un proceso de institucionalización del A-S dentro de la UPV/EHU.

Pasamos a detallar las principales conclusiones que derivamos:

**IV.I. EN RELACIÓN A ALGUNAS CUESTIONES QUE NOS PLANTEÁBAMOS ANTE ESTE ESTUDIO Y LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN QUE NOS MARCÁBAMOS**

Recordamos en la siguiente tabla las cuestiones y objetivos que presentábamos en la introducción de este informe:

Tabla nº 22: Relación de cuestiones y objetivos planteados en la tesis

Cuestiones ante el estudio	Objetivos de investigación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Conocemos el desarrollo e impacto que están teniendo los proyectos de A-S que se están desarrollando dentro de la UPV/EHU?</li> <li>- ¿Sabemos en qué condiciones están siendo desarrollados?</li> <li>- ¿Conocemos el perfil de nuestras y nuestros SSCC?</li> <li>- ¿Se conoce las valoraciones que alumnado, profesorado y SSCC hacen del desarrollo de estos proyectos?</li> <li>- ¿El alumnado está realmente siendo protagonista en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje que se están dando mediante la metodología de A-S?</li> <li>- ¿Están siendo respetadas las necesidades percibidas, sentidas por las y los SSCC en relación a estos proyectos?</li> </ul>	<p><u>Objetivo general:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir la implementación del A-S en la UPV/EHU y la sensibilidad de diferentes agentes que componen nuestra comunidad universitaria hacia el mismo, para a partir de ahí y apoyándonos en la perspectiva de referentes internacionales, hacer recomendaciones encaminadas a favorecer la institucionalización de dicha propuesta pedagógica en esta universidad.</li> </ul> <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer en profundidad la propuesta pedagógica del A-S, realizar una amplia descripción de experiencias que a nivel internacional se están desarrollando, en especial dentro del ámbito universitario.</li> <li>- Conocer en profundidad los elementos que han sido y están siendo clave en la institucionalización del A-S en diferentes universidades.</li> <li>- Obtener información acerca de las valoraciones, impresiones que agentes implicados en las experiencias de A-S que se desarrollan en el seno de UPV/EHU tienen hacia las mismas y hacia su</li> </ul>

<p>- ¿Qué grado de conciencia tienen los órganos de gestión, de gobierno de la UPV/EHU, acerca de lo que acontece en relación al A-S en la misma y del aporte que puede estar suponiendo?</p>	<p>posible continuidad a futuro.</p> <p>- Obtener información acerca de la sensibilidad que determinados órganos unipersonales de la gestión de la propia UPV/EHU, pueden presentar.</p> <p>- Analizar en profundidad la información recabada, para: poder describir de la forma más fiel el panorama actual del A-S en la UPV/EHU; conocer las valoraciones que diferentes agentes hacen en torno a su desarrollo y posible institucionalización en dicha institución; comparar dicha información con los elementos que se nos revelan como claves en los procesos de institucionalización seguidos por otras universidades; y para concluir así, en una serie de recomendaciones que puedan ser de ayuda a la UPV/EHU en una toma de decisiones futura al respecto.</p>
---	---

Elaboración propia

#### Cuestiones del estudio:

- En lo que respecta a los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013 podemos derivar que el nivel de desarrollo del A-S en la UPV/EHU era muy escaso.
- Podemos decir que en términos de elementos que apoyan y dificultan el desarrollo de los proyectos de A-S, se identificaban:
  - Algunos aspectos que sí serían de ayuda en estos procesos, como pueden ser: la motivación del profesorado a la hora de poner en marcha este tipo de iniciativas, la posibilidad que existía de poner en común la experiencia vivida con otros agentes, etc.
  - Pero de forma general, se evidenciaban más dificultades y aspectos a mejorar, hablamos de elementos como: la necesidad de construir una concepción de A-S compartida por todos los agentes implicados, la falta de formación que se evidenciaba por las distintas partes, la falta de recursos económicos que apoyara el desarrollo de los proyectos de A-S, el desconocimiento sobre la cobertura (seguros) que podía estar detrás de los proyectos, la falta de reconocimiento institucional a la labor que se estaba desarrollando...

- El perfil de los SSCC que participaron en el estudio respondía a entidades que en su mayoría operaba en el territorio de Bizkaia, la mayoría de ellas en relación al Grado de Educación Social. La mayoría también señalaba no llevar más de un año de colaboración con la UPV/EHU mediante este tipo de proyectos, en una cuarta parte de los casos era su segundo año de colaboración, y sólo una mencionó que ese fuera su tercer año.

- Las valoraciones que hacían las y los protagonistas de los proyectos desarrollados, esto es: alumnado, profesorado y SSCC, en cuanto a la contribución de la propuesta eran muy positivas, destacaban el valor añadido de la misma.

Sin embargo, en el momento en el que se realizaba el estudio se veían muchos aspectos a mejorar. A menudo se remarcaba la falta de un mayor apoyo institucional.

- La mayoría del alumnado señalaba sentirse protagonista en los procesos de Enseñanza–Aprendizaje que se estaban desarrollando mediante la metodología de A–S. Indicaban además haber participado en actividades de reflexión, evaluación... de los procesos, de forma conjunta con profesorado y SSCC.

- Los SSCC señalaban que habían tenido un papel protagonista en la identificación de necesidades, planificación y puesta en marcha de los proyectos, a pesar de que en ocasiones, existieran algunos desajustes en la concepción del A-S entre el alumnado y ellos.

- El nivel de conocimiento sobre la propuesta de A-S entre los órganos de gestión, de gobierno de la UPV/EHU, al menos entre las personas entrevistadas, era más bien bajo. Sólo una de las informantes tenía conocimiento de proyectos de A-S dentro y fuera del seno de la UPV/EHU.

Objetivos de investigación:

- Esta investigación nos ha permitido conocer la propuesta pedagógica del A-S en profundidad, la misma nos ha llevado a hacer una amplia revisión de información en torno al A-S: concepto, orígenes, bases pedagógicas, requisitos de un buen proyecto, su papel en la Educación Superior, su institucionalización en la misma...; también nos hemos acercado a diferentes experiencias a nivel internacional, lógicamente reparando más en aquellas que se insertan en el ámbito de la Educación Superior, y que podían servirnos como referentes en el aspecto de gestión institucional.
- La revisión de literatura científica y el contacto directo con universidades que son referentes en la institucionalización del A-S en este ámbito, nos ha permitido conocer en profundidad los elementos que han sido y están siendo clave en dichos procesos.
- A pesar de las dificultades que en ocasiones han existido para acceder a los agentes implicados en las experiencias de A-S que se desarrollaban en el seno de UPV/EHU, ha sido posible contar con su testimonio, donde destacamos las valoraciones que han compartido respecto a esas experiencias, uno de los objetivos clave en este estudio.
- Como decíamos con anterioridad, hemos podido evidenciar el nivel de desconocimiento de la propuesta entre los órganos de gestión de la UPV/EHU, esto ha dificultado que en algunos casos pudieran valorar la propuesta aunque en mayor medida lo han hecho.
- Toda la información recabada y el análisis de la misma, nos ha permitido conocer cuál era el nivel de desarrollo del A-S en la UPV/EHU, y cuáles serían los elementos clave a incorporar en un proceso de institucionalización de esta propuesta en dicha universidad, lo cual deriva en una serie de recomendaciones, las cuáles desarrollaremos más adelante.

- La consecución de todos los objetivos específicos que nos marcábamos conlleva la consecución del objetivo principal de esta investigación.

Hemos podido hacer un mapeo de la situación del A-S en la UPV/EHU respecto a las prácticas desarrolladas en los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013; hemos podido acercarnos a las valoraciones, sensibilidades que protagonistas y no protagonistas de las mismas han compartido con nosotros; hemos tenido acceso a información relevante aportada por referentes internacionales en la institucionalización del A-S en la Educación Superior, lo cual nos ha dado muchas pistas sobre qué aspectos deben cuidarse, en qué elementos es preciso incidir; y todo ello, nos ha posibilitado conformar un marco-base que pueda impulsar un hipotético proceso de institucionalización en la UPV/EHU, si es que el equipo rectoral de esta universidad, cree conveniente, así sea a futuro.

#### **IV.II. EN RELACIÓN A LAS IMPLICACIONES TEÓRICAS DEL ESTUDIO**

A grandes rasgos diremos que esta investigación ratifica algunos aspectos que ya vienen siendo referenciados por otras y otros colegas:

- La contribución del A-S a alumnado, profesorado y SSCC implicados en los proyectos es inequívoca, por lo menos, así lo sienten y señalan sus protagonistas y otros agentes de la comunidad universitaria, en este caso, relacionados con la UPV/EHU, que es la universidad que nos ocupa.
- El A-S puede ser un interesante elemento en el que profundizar dentro de lo que es el nuevo modelo de universidad que perseguimos; un modelo en el que las metodologías activas de Aprendizaje tienen un mayor protagonismo, donde la función de acompañamiento y de tutorización del profesorado alcanza una mayor relevancia, donde la universidad y la sociedad están en un continuo diálogo y una sistemática colaboración, este ha sido un aspecto que también ha sido señalado en más de una ocasión.

- El A-S puede contribuir y contribuye a la función de extensión universitaria, idea claramente identificada por los diferentes actores consultados.
- Existen no pocas dificultades en el camino hacia esa institucionalización, hacia dar ese salto de la implicación y el convencimiento individual, a un proyecto colectivo donde existe un reconocimiento y un apoyo por parte de toda la comunidad, comenzando por el equipo de Gobierno de la universidad.

En el caso de la UPV/EHU veíamos como ni siquiera nos encontrábamos en una fase inicial de institucionalización, ese nivel de institucionalización era inexistente.

- A pesar de las dificultades que pueden encontrarse en el camino, el convencimiento de la comunidad universitaria, una financiación mínima y una adecuada estrategia, pueden apoyar la institucionalización del A-S y su paulatina difusión. Esto es lo que algunos de los agentes consultados y referentes internacionales señalan.
- La institucionalización del A-S es la vía para poder dar el reconocimiento y la sostenibilidad necesaria a una propuesta que, cada vez quedan menos dudas, goza de un gran prestigio dentro de la comunidad universitaria.

#### **IV.III. EN RELACIÓN A IMPLICACIONES EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN**

Tal y como hemos visto, el estudio que presentamos en este informe, ha dado respuesta a muchas cuestiones que nos hacíamos en relación a: el A-S, su desarrollo dentro de la UPV/EHU, las limitaciones y posibilidades que puede encontrarse en un hipotético futuro proceso de institucionalización, etc., sin embargo, son muchos los interrogantes que quedan sin contestar, cuestiones que pueden dirigirnos a nuevas líneas de investigación.



Las opciones de estudio podrían ser abundantes y muy diversas. Presentamos a continuación algunas líneas de investigación que a futuro podrían ser de interés:

- *El A-S como metodología que puede incidir en el desarrollo de competencias actitudinales, valores prosociales en el alumnado universitario.* Tal y como uno de nuestros informantes dentro del grupo de SSCC señalaba:

*"no podemos tener universidades, centros educativos que vivan en una burbuja, en un espacio exterior ¿no?, o se empieza a educar para la sociedad o es que estamos acabados, estamos acabados, yo es que no lo entiendo de otra manera, a mí cuando se habla de emprendimiento, me digo: ¿es que puede haber un emprendimiento que no sea social? (...) yo no conozco las competencias específicas de carreras pero en el currículo de Educación básica, por ejemplo, no se respetan los currículums de Educación básica, por ejemplo, (...) yo lo veo así, ¿dificultades que hay?, sí hay muchas dificultades pero seguro que hay fórmulas para poder respetarlos ¡por fin!, ¿no?, en los currículums se habla de competencias básicas, se habla de valores, se habla de conocimientos también, pero hablan de las tres cosas" (GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - SC3 -)*

El propio plan estratégico de la UPV/EHU para el período 2012-2017 marca lo siguiente:

#### **EJE V. COMPROMISO SOCIAL**

*La UPV/EHU asumirá su responsabilidad como institución comprometida con la sociedad.*

*Para ello:*

*(...)*

- *Construirá conocimiento con un claro compromiso ético y de responsabilidad social, como agente clave en la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas y referente en la creación de opinión. (s.f., p. 25).*

Estas pretensiones quedan formalmente recogidas pero ¿estamos atendíendolas debidamente desde la universidad en general y desde la UPV/EHU en particular?, ¿realmente estamos haciendo propuestas que

apoyen el desarrollo de las mismas?, podríamos trabajar con la hipótesis de que el A-S sí empuja hacia esta dirección.

- *El A-S en la Educación Superior: ¿una propuesta pedagógica que favorece la temprana identificación y el compromiso con la futura práctica profesional?*. Tal y como veíamos en este estudio, en universidades como la Católica de Temuco han realizado estudios en esta línea (Tigue et al: 2010), de otro lado, a través de los relatos de alguno de los agentes involucrados en los proyectos de A-S desarrollados en la UPV/EHU, también se apuntaba en esa dirección de algún modo, se señalaba la contribución que el A-S podía hacer en la orientación vocacional..., lo recordamos a continuación:

*“en mi caso me ha servido también para confirmar que no me gusta este ámbito (...) la posibilidad de saber que la persona vale para ello o no” (GRUPO DE DISCUSIÓN CON SSCC - A4 -)*

- *Un estudio longitudinal del impacto de las prácticas de A-S en la comunidad*, de manera que podamos medir elementos concretos como: los procesos de empoderamiento de los colectivos a través de la participación en estos proyectos; la incidencia en la transformación social; la contribución en el desarrollo de procesos democrático-participativos en la comunidad..., todo ello unido a la función de Extensión universitaria.
- Una investigación que tenga como base la propia *evolución del proceso de institucionalización del A-S en la UPV/EHU*, en caso de que este proceso se iniciará.

#### **IV.IV. EN RELACIÓN A LA POLÍTICA EDUCATIVA UNIVERSITARIA**

El desarrollo de la investigación que aquí presentamos nos ha llevado a conocer y profundizar en elementos de gran presencia dentro de la política y gestión universitaria, algunos de estos serían: los recursos económicos, los

---

planes estratégicos, la creación y coordinación de estructuras de apoyo a determinadas líneas de trabajo, etc.

El tema que principalmente nos ocupa aquí, es la institucionalización del A-S dentro de la Educación Superior, hacemos referencia a elementos que pueden ser clave en el desarrollo de la misma, lo cual provoca reflexión, toma de decisiones y planificación en cualquier universidad que pretenda involucrarse en un proceso de estas características.

En este sentido, recordaremos que uno de los objetivos principales de esta tesis doctoral era presentar unas recomendaciones a la UPV/EHU que pudieran orientar la política y gestión universitaria en un futuro proceso de institucionalización del A-S en la misma. Damos paso a las mismas, sin más dilación.

## V: ORIENTACIONES / RECOMENDACIONES

*“Un día mi abuelo me dijo que hay dos tipos de personas:  
las que trabajan, y las que buscan el mérito.  
Me dijo que tratara de estar en el primer grupo:  
hay menos competencia ahí”*  
Indira Ghandi

En los capítulos anteriores hemos centrado nuestra atención en contextualizar el objeto de estudio en esta tesis doctoral; en definir que es Aprendizaje-Servicio, sus características e implicaciones principales; hacer una revisión de experiencias de A-S en la Educación Superior a nivel internacional, de la conexión y contribución que puede suponer en nuestro contexto al EEES; establecer un mapeo de la difusión que ha podido tener en los últimos años en la UPV/EHU, recogiendo valoraciones de distintos agentes respecto a la misma; para finalizar con la aproximación a referentes en la institucionalización de esta propuesta en el ámbito universitario, referentes que nos han aportado claves que podrían orientar un hipotético proceso de institucionalización del A-S en la UPV/EHU.

Una vez analizada toda la información recogida y teniendo en cuenta las aportaciones que hacen autores clave en institucionalización, como Andrew Furco, pasamos a presentar las que serían las orientaciones/ recomendaciones que hacemos. Ni qué decir tiene que estas orientaciones podrían recogerse de diferente manera, nosotras hemos decidido presentarlas por áreas de actuación:

### V.I. GESTIÓN INSTITUCIONAL: ELEMENTOS GENERALES

- Sería muy recomendable *partir de un proceso de reflexión institucional* donde se revisaran aspectos como:

- Qué es A-S: importante establecer un concepto propio y unificado de lo que es, es más, quizás debiéramos revisar si queremos llamarlo así o no (unirlo a las ideas que han aportado algunos de los agentes participantes en este estudio).
- Por qué proponemos trabajar con A-S.

- Cómo lo integramos con nuestra Misión como universidad.

La UPV/EHU debería hacer revisión de sus propios estatutos y plan estratégico 2012-2017:

### **ESTATUTOS**

**“Artículo 4. – Son fines de la UPV/EHU:**

a) *La creación, crítica y transmisión del saber, contribuyendo al avance del conocimiento y al desarrollo social mediante la investigación y la transferencia de sus resultados a la sociedad.*

b) *La participación en el enriquecimiento del patrimonio intelectual, humanístico, cultural y científico de la sociedad vasca y en su desarrollo económico y bienestar social.*

c) *La educación superior de calidad que contribuya a la formación integral de sus estudiantes y asegure su preparación profesional para la inserción en el mundo laboral.*

(...)

e) *La formación continua de profesionales y la formación permanente o a lo largo de la vida de otros colectivos sociales que demanden enseñanza superior.*

f) *La difusión y proyección universitarias, orientadas en particular a la reducción de las desigualdades sociales y culturales, y a la creación de las condiciones que permitan una mejor participación en la vida política, cultural y social.*

g) *La contribución al intercambio y cooperación internacionales, con especial atención al marco europeo y a la cooperación al desarrollo.*

h) *El establecimiento de relaciones y acuerdos con instituciones y entidades públicas y privadas que permitan mejorar la preparación de sus tituladas y titulados y, en consecuencia, su incorporación al mercado.*

2. – La UPV/EHU:

(...)

c) *Contribuirá a la promoción de la convivencia democrática y se compromete con el desarrollo justo y sostenible de la sociedad vasca, con rechazo de todo tipo de terrorismo y de violencia.*

d) *Desarrollará, con vocación de liderazgo intelectual y ético, una actividad abierta al mundo, plural, tolerante y solidaria” (2011, pp. 3-4)*

## **PLAN ESTRATÉGICO 2012-2017**

### **"3. MISIÓN Y VISIÓN**

(...)

**Su misión es:**

- Ofrecer, mediante un modelo propio cooperativo, plurilingüe e inclusivo, una formación integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad, potenciando personas con criterio, creadoras, emprendedoras y comprometidas con la sociedad.

(...)

- Asumir su responsabilidad como institución comprometida con la sociedad, contribuyendo a la mejora de las condiciones de vida, del nivel de inclusión y cohesión social de la comunidad donde se ubica, así como al desarrollo económico sostenible de su territorio de influencia, participando activamente en la búsqueda de soluciones a los retos sociales, culturales y medioambientales del País Vasco.

#### **Visión**

(...)

- Desarrollará con vocación de liderazgo intelectual y responsabilidad social medidas encaminadas a la consecución de la igualdad efectiva de mujeres y hombres y a la reducción de las desigualdades sociales y culturales que favorezcan el progreso de las sociedades en una clave de mayor equidad, sostenibilidad y respeto a los derechos humanos.

(...)

#### **EJE I. FORMACIÓN**

(...)

- Potenciará la formación continua orientada a las necesidades de universitarios y profesionales en estrecha colaboración con el mundo empresarial y agentes sociales.

(...)

#### **EJE II. INVESTIGACIÓN**

(...)

- Realizará una investigación acorde con los intereses de la sociedad, cuya transferencia contribuya a un desarrollo social más justo, sostenible y equitativo, a un mayor bienestar social, a la creación de nuevas empresas públicas y privadas y entidades sociales que promueven una economía al servicio de las personas y su entorno.

- Impulsará la divulgación de la producción científica a la sociedad vasca y especialmente en lengua vasca.

(...)

#### **EJE V. COMPROMISO SOCIAL**

La UPV/EHU asumirá su responsabilidad como institución comprometida con la sociedad.

Para ello:

- *Generará espacios comunes de diálogo social, de encuentro para la reflexión y el debate, con la finalidad de promover nuevas vías que permitan aumentar su implicación social.*
- *Construirá conocimiento con un claro compromiso ético y de responsabilidad social, como agente clave en la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas y referente en la creación de opinión.*
- *Orientará la difusión y proyección universitaria en particular a la reducción de las desigualdades sociales y culturales, y a la creación de las condiciones que permitan una mejor participación en la vida política, cultural y social.*
- *Implicará a la comunidad universitaria más activamente en los problemas sociales y culturales de su entorno.*
- *Desarrollará acciones que contribuyan a profundizar en los valores propios de una sociedad más participativa y democrática.*
- *Favorecerá las actividades de divulgación científica y de promoción social de la ciencia, la tecnología, las artes, las humanidades por sí misma o en colaboración con otras instituciones."* (s.f., pp. 16-25)

Documentación en la que se reflejan una serie de pretensiones, compromisos, a los que el A-S contribuiría sin lugar a dudas.

- A quién/quienes le/s tocaría liderarlo, ¿qué agentes van a estar implicados, y cuáles van a ser sus responsabilidades?
- Tal y como hemos podido ver en diferentes momentos del estudio, sería preciso *establecer un Plan estratégico que marcara la hoja de ruta en el proceso hacia la institucionalización plena.*
- Entre los elementos que debiera recoger ese plan estratégico se encontraría una *paulatina integración del concepto A-S y acciones relacionadas con él, en diversos documentos oficiales de la UPV/EHU, véase el propio plan estratégico de la universidad; documentación departamental relacionada con los ámbitos de Docencia, Investigación y Extensión; etc.*
- La UPV/EHU debiera *dotar el proceso de institucionalización del A-S de un fondo económico orientado a soportar una estructura de apoyo que cuente con:*

- personal mínimo,
- fondos específicos para la formación de diferentes agentes,
- fondos específicos para apoyar líneas de investigación,
- fondos específicos para apoyar actividades de extensión,

Entre otros.

Interesante sería revisar las opciones propias de financiación de las que se dispone, cuáles se podrían conseguir en el exterior, hacer un seguimiento de las fórmulas de financiación que otras instituciones están desarrollando, etc.

- Sería preciso *estudiar cuál es la fórmula más adecuada para establecer las relaciones universidad-comunidad*, modelo que nos permitiera:

- una detección de necesidades en la comunidad, en diferentes ámbitos (entidades privadas y públicas),
- un diálogo igualitario con las mismas,
- una valoración y toma de decisiones sobre el perfil de las entidades con las que creemos debemos colaborar,
- establecer un código ético que oriente nuestra interacción comunitaria, etc.

- En relación al establecimiento de alianzas con entidades públicas y privadas del entorno que permitan el desarrollo de proyectos de A-S mediante la colaboración de nuestro alumnado, *sería preciso contar con una amplia póliza de seguros que cubriera los posibles accidentes que podrían darse en la amplia casuística de colaboración* de nuestro alumnado con esas entidades, colectivos, fuera del recinto universitario.

- En el mismo ámbito de actuación, el de los partenariados con diferentes agentes sociales, entraríamos en la *necesidad de establecer convenios de colaboración que tuvieran un marco general adecuado a esa amplia casuística de la que hablábamos*. Nos referimos a convenios que mínimo debieran recoger:



- el contexto en el que se establece la colaboración,
- la identificación de las partes implicadas,
- la relación de objetivos de Aprendizaje y objetivos de Servicio inherentes al proyecto que se propone,
- las tareas a realizar y responsables de su desarrollo,
- y una declaración explícita de asunción de compromisos.

- *Sería conveniente realizar un mapeo de las experiencias de A-S actuales en el seno de la UPV/EHU, para conocer el perfil, la estabilidad... de las mismas, aspecto en el que este estudio puede servir como elemento de apoyo.*

- Uno de los aspectos que claramente ha quedado fundamentado en este estudio, es que *debiera hacerse un reconocimiento de la labor realizada en A-S a:*

- alumnado: podemos hablar del reconocimiento de créditos dentro de las asignaturas ordinarias o en complementarias (cursos específicos que pudieran ofertarse desde el Vicerrectorado de Responsabilidad Social, por ejemplo).

En este punto sería conveniente estudiar cuál puede ser la fórmula para que se diera un reconocimiento extra en el título de egresado, mención que recogiera: proyectos en los que ha participado, horas dedicadas, etc.

¿El *SET* (Suplemento Europeo al Título) podría recoger esto?, es una de las novedades que se incluyen en el *plan Bolonia*, y teniendo en cuenta lo que implica, al menos en teoría:

*Contiene, de manera personalizada para cada titulado o titulada, información unificada sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de Educación Superior (UPV/EHU, 2010, p. 26).*

Parece que podría recoger información sobre los proyectos de A-S en los que ha participado la titulada o el titulado en concreto, podría aportar un valor añadido a su currículum, no olvidemos que una de las pretensiones del mismo también es acreditar las capacidades adquiridas por la o el estudiante ante posibles empleadores de cualquier organización en Europa, y el A-S supondría un valor añadido, sin duda.

- profesorado: podríamos hablar de un reconocimiento de créditos en la carga docente, de algún tipo de documentación que acredite la labor de contribución en prácticas de Responsabilidad Social Universitaria...
- SSCC: el reconocimiento podría darse mediante: la creación y/ o estabilidad a convenios de colaboración que vayan más allá del propio desarrollo de proyectos de A-S; alguna documentación que reconozca a tales entidades, colectivos como agentes educativos...

- En paralelo a lo anteriormente dicho, *se debería alimentar la creación de una masa crítica universitaria*, una masa convencida e implicada con el A-S, su filosofía y que será la que pueda mantenerlo vivo a futuro (entre otros elementos, claro está). Esto puede promoverse con diversas acciones que hemos ido recogiendo y que seguiremos recogiendo en las siguientes líneas: reconocimiento, visibilización, formación, información, formación...)

- La institucionalización de A-S debiera *procurar un sistema de evaluación sistemático en los procesos generales* relacionados con esta propuesta, evaluación que nos permitiera conocer: el grado de satisfacción de alumnado, profesorado y SSCC implicados en los proyectos; el índice de incidencias ocurridas a lo largo del curso académico; el perfil de alumnado, profesorado y SSCC implicados; las lagunas existentes en difusión, formación... sobre la propuesta; etc.

- Convendría *realizar un trabajo con las Facultades y las Escuelas para valorar el nivel de desarrollo que pueden y quieren alcanzar en torno al A-S* dentro de sus grados, acompañarles en ese proceso, ver quién y cómo podría hacerse...

- Dentro de la RSU sería relevante *hacer algún tipo de aporte indirecto a la comunidad mediante la colaboración con otras entidades que trabajan en la difusión y/ o aplicación del A-S*, la Fundación Zerbikas por ejemplo, esto podría hacerse mediante algún convenio de colaboración, etc.

- Más que conveniente sería la *representación/participación institucional en diferentes foros donde el A-S tiene un papel relevante* (Red APS(U), Red Talloires, CEDAP en la CRUE...): esto nos permitiría compartir experiencias y sobre todo, hacer un estrecho seguimiento del A-S, su gestión, financiación... en experiencias que nos son más o menos afines.

- Una última recomendación, orientación en este apartado, tendría que ver con el *seguir haciendo una apuesta por el Emprendizaje y presentar el A-S como una poderosa herramienta para activarlo y desarrollarlo de forma transversal a lo largo y ancho de la UPV/EHU*.

## **V.II. GESTIÓN RELACIONADA CON DOCENCIA**

- En primer lugar y apoyando las necesidades de las Escuelas y la Facultades, se debería *ordenar la aplicación del A-S dentro y fuera de los grados*, tendría que valorarse:

- quién/es sería/ n los responsables de la misma;
- los perfiles profesionales que se buscan a través de los diferentes grados y el potencial aporte que podría hacer el A-S en los mismos;
- la conveniencia de que el A-S se incluya en diferentes niveles académicos, desde los primeros años de grado hasta los postgrados;
- etc.

- Sería imprescindible *ofertar formación en A-S al profesorado*, para ello sabemos que dentro de la UPV/EHU existen diversas vías:

- los FOPU<sup>56s</sup> –Formación Docente del Profesorado Universitario-,
- el programa Eragin<sup>57</sup> -Programa de Formación del Profesorado en Metodologías activas de enseñanza-, donde el profesorado podría contar con una/un colega tutor que le acompañe a lo largo del proceso de implantación, desarrollo y evaluación del A-S.
- Cursos, seminarios... que se ofertan dentro de las propias Escuelas, Facultades, etc.

Alguna de ellas viene siendo utilizada.

Dentro de este apartado de formación sería preciso contar con fondos de financiación para la formación del profesorado por su cuenta, vías con las que ya contamos serían: las ayudas PPP<sup>58</sup> -Plan de Perfeccionamiento del Profesorado-; o el programa Behatu<sup>59</sup> -Convocatoria de movilidad para la Innovación educativa-

- Dentro del ámbito de docencia y la exploración de la innovación en educación por parte del profesorado, convendría *seguir ofertando fórmulas en la línea de los PIEs<sup>60</sup> – Proyectos de Innovación Educativa- que posibilitarían esa exploración y deriva de conclusiones propias en torno al A-S.*

- *Aparte del programa Eragin que comentábamos anteriormente, sería preciso garantizar otro tipo de asesoramiento, más o menos puntual, al profesorado en torno al A-S. Institucionalmente debería decidirse quién debería tener la responsabilidad de ello.*

- Necesaria sería la *elaboración y publicación de materiales de apoyo sobre A-S propios:*

---

<sup>56</sup><http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/2014/03/12/ii-plan-de-formacion-del-profesorado-universitario-2014/>

<sup>57</sup><http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/2013/10/29/eragin-2014-2015eko-deialdia-convocatoria-eragin-2014-2015/>

<sup>58</sup>[http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-content/es/contenidos/informacion/ppp\\_2011/es\\_ppp\\_2011/ppp\\_2011.html](http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-content/es/contenidos/informacion/ppp_2011/es_ppp_2011/ppp_2011.html)

<sup>59</sup> [http://ehu.es/pfc/web/behatu/deialdia\\_convocatoriaBEHATU.pdf](http://ehu.es/pfc/web/behatu/deialdia_convocatoriaBEHATU.pdf)

<sup>60</sup> [http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2013/10/PIE2013-15-deialdia\\_convocatoria.pdf](http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2013/10/PIE2013-15-deialdia_convocatoria.pdf)

- Guías de orientación que recojan temas relacionados con: el establecimiento de alianzas; el diseño, implantación y evaluación de los proyectos; actividades de reflexión a lo largo de los procesos...
- Herramientas de apoyo varias: modelos de actas, modelos de evaluación, libro blanco para el establecimiento de partenariados equitativos...
- ...

- Acompañando a la formación del profesorado, *deberían ofertarse diferentes vías de formación con el alumnado:*

- dentro de las asignaturas de grado y postgrado,
- como formación complementaria: oferta de algún monográfico... desde la Dirección de Responsabilidad Social y/ o el SAE.

Una iniciativa interesante dentro de este punto de formación, es la del proyecto piloto "IKD GAZtE" del que ya hemos hablado en este estudio, proyecto orientado al emprendizaje estudiantil y que entre las metodologías de trabajo, implicaba el A-S, propuesta en la que el alumnado ha sido formado.

*y una formación con los SSCC*, es importante que entiendan como planteamos el A-S, que discutamos con ellas y ellos cómo lo entienden también, plantear puntos en común, tener un espacio donde compartir inquietudes..., más allá de las coordinaciones intra proyectos.

- Una de las conclusiones que obteníamos en este estudio es que hasta el momento había existido una pobre socialización, difusión de las actividades de A-S que se habían desarrollado dentro y fuera de la UPV/EHU; parece inevitable pensar que *sería preciso hacer un trabajo sistemático en información y difusión de las experiencias dentro de las Escuelas y Facultades de esta universidad:*

- haciendo visibles por ejemplo, aquellas asignaturas/ TFG/ TFM/ ... con la marca A-S en las páginas Web de los departamentos y/ o en las guías modulares,
- mediante jornadas de puertas abiertas,
- haciendo que las sesiones de cierre de los proyectos de A-S, por lo menos en alguno de sus apartados (la presentación de los proyectos) fueran abiertas a profesorado y alumnado del centro implicado, por ejemplo,
- etc.

- En la línea de fomento del *Emprendizaje*, sería recomendable formar a profesorado, alumnado y posibles SSCC en el mismo, y presentar el A-S como una poderosa herramienta para activarlo y desarrollarlo.

### **V.III. GESTIÓN RELACIONADA CON INVESTIGACIÓN**

- Se debería *partir de una valoración sobre el papel que el A-S puede tener en esta función universitaria.*

- Una vez hecha esa valoración *se debería reflexionar acerca de los procesos de investigación en los que el alumnado puede implicarse bajo el paraguas A-S, esto es, en colaboración directa con las necesidades de la comunidad y con un compromiso de dar respuesta a las mismas, podríamos estar hablando de: asignaturas unidas a la investigación, TFGs, TFMs...*

- En este sentido, *sería fundamental hacer una labor de concienciación, sensibilización del alumnado sobre la importancia, el interés de la investigación >>> crear cultura de Investigación.*

- Sería de gran interés *promover iniciativas en las que alumnado, profesorado y agentes sociales trabajaran juntos en Investigación; el Vicerrectorado de Investigación podría publicar convocatorias específicas para este tipo de proyectos reservando una dotación económica para apoyar los mismos.*

- Y para finalizar diríamos que sería muy recomendable *fomentar en el profesorado la investigación sobre la propia práctica del A-S dentro de la UPV/EHU*, en el área de gestión institucional hablábamos de hacer una evaluación sistemática sobre la evolución del proceso de institucionalización del A-S..., pero aparte, creemos que sería de gran interés, en la vía de la producción científica, seguir investigando en:

- la contribución del A-S al alumnado,
- la incidencia del A-S en el profesorado.
- el impacto del mismo en la comunidad.
- ...

#### **V.IV. GESTIÓN RELACIONADA CON EXTENSIÓN**

- En la misma línea de la difusión que mencionábamos antes, sería interesante *compartir el conocimiento generado en torno al A-S con la comunidad científica, dentro y fuera de la UPV/EHU*, esto podría realizarse a través de:

- la página Web institucional,
- La Oficina de Comunicación de la UPV/EHU,
- publicaciones científicas,
- la participación en jornadas, congresos... que versen sobre A-S,
- la organización de jornadas, congresos... que incluyan esta temática, tal y como se hizo el pasado curso académico, cuando UPV/EHU, Universidad de Deusto y Universidad de Mondragón organizaron el encuentro anual de la ApS(U) en Bilbao<sup>61</sup>.

- En un sentido más amplio, *sería recomendable compartir el conocimiento generado en torno al A-S con la sociedad vasca*, esto podría canalizarse mediante:

- comunicaciones en prensa,
- la Oficina de Comunicación de la UPV/EHU,

<sup>61</sup> [http://apsu4.blogspot.com.es/p/blog-page\\_1691.html](http://apsu4.blogspot.com.es/p/blog-page_1691.html)

- jornadas de puertas abiertas donde se expusieran proyectos desarrollados...

Á la vez, *nos podríamos valer del mismo A-S para socializar el conocimiento que se genera en el entorno universitario en la calle*, esto es, acercar y compartir aspectos relacionados con la Medicina, el Arte, Educación...

- En la línea del Emprendizaje que antes comentábamos, *sería de utilidad en apoyo a la función de Extensión, la convocatoria de concursos de ideas innovadoras para dar respuesta a problemáticas sociales de urgencia*. Algunos posibles criterios de selección podrían ser:

- el grado de riesgo y/o urgencia que presenta una realidad social,
- el carácter interdisciplinar del proyecto que se presenta (alumnado y profesorado de varios grados),
- la posibilidad real de financiación, al menos en el primer ejercicio,
- la existencia de un plan de sostenibilidad futura, si fuera necesaria.

Creemos que todas las orientaciones, recomendaciones dadas a lo largo de estas áreas de actuación posibilitarían el desarrollo de un proceso de institucionalización del A-S en la UPV/EHU, pero ¿cómo se puede canalizar todo esto?, parece inevitable la necesidad de recursos para la creación de una estructura mínima de apoyo que sea el motor para: la elaboración de un plan estratégico, el desarrollo de las propuestas...

Es la UPV/EHU, en su plano institucional, quien estudiando el nivel de institucionalización del A-S al que quiere llegar, y estudiando los recursos de los que dispone, puede disponer, tendrá que valorar cómo conforma esa estructura, y dentro de la misma que dotación mínima de personal encontraríamos: ¿se hará alguna contratación del perfil PAS?; ¿contratación con perfil PAS más PDI liberado para trabajar en este programa?; ¿contratación PAS, más PDI liberado, más alumnado voluntario de últimos cursos o antiguo alumnado?; ...



Tal y como María Marqués apuntaba, será fundamental contar con agentes que ya han tenido experiencias previas con el A-S dentro de la UPV/EHU, sobre todo con el profesorado, profesorado sensibilizado, implicado, para definir de forma conjunta la estructura formal A-S que queremos darnos, es más, en esa definición inicial creemos que sería interesante que hubiera una representación de alumnado y de SSCC también, estructura que a futuro podría establecerse como una comisión asesora.

Los principales *retos* que visualizamos ante este encargo serían:

- la definición conjunta del A-S,
- la dotación de financiación que apoye el proceso de institucionalización,
- la valoración de qué estructura va a soportar la puesta en marcha y el sustento de este proceso, ¿se va a materializar en una oficina, un programa...?,
- y finalmente, ¿de dónde va a ´colgar´ dicha estructura?, ¿de la Dirección de Responsabilidad Social, del Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación; Vicerrectorado de Proyección y Transferencia...?; esto seguramente tendrá que ver con la concepción del A-S que se tenga, ¿se entiende el A-S más como una "herramienta" pedagógica o más como una forma de hacer transferencia mediante la docencia?

Retos sí, pero nada que sea insalvable.

## VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abes, E.S., Jackson, G. & Jones, S.R. (2002). Factors That Motivate and Deter Faculty Use of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9 (1), pp. 5-17. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/factors-that-motivate-and-deter-faculty-use-of-service.pdf?c=mjcsli;idno=3239521.0009.101>
- AERA. (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40 (3), pp. 145–156. Recuperado de [http://www.aera.net/Portals/38/docs/About\\_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf)
- Aldeanueva, I. (2011). *Responsabilidad Social en la Universidad. Estudio de casos y propuesta de despliegue*. (Tesis doctoral. Universidad de Málaga). Recuperado de [http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4687/TDR\\_ALDEANUEVA\\_SERRANO.pdf?sequence=6](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4687/TDR_ALDEANUEVA_SERRANO.pdf?sequence=6)
- Allégre, C., Blackstone, T., Berlinger, L., y Ruetters, J. (1998). *Declaración de la Sorbona*. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Sorbona\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf)
- Alsina, J. (Coord.). (2011). *Evaluación por competencias en la Universidad: Las competencias transversales*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro S. L.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de Educación ambiental y de enseñanzas de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens, Revista universitaria de Investigación*, 9 (2). Recuperado de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet- CaracteristicasMasRelevantesDelParadigmaSociocriti-3070760.pdf>

- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., ... Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE*, 17 (1), pp. 1-22. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1\\_1.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.pdf)
- Aprendizaje Servicio UC. (2005). *Aprendizaje Servicio: Manual para docentes UC*. Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Arana, M.H., Duque, P., Quiroga, M.C. y Vargas, F. (2008). Una aproximación a la responsabilidad social en la formación del trabajador social desde los estudios de ciencia, tecnología y sociedad. *Tabula Rasa*, 8, pp. 211-234. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/396/39600811.pdf>
- Aranguren, C. y Antúnez, A. (2005). Proyecto socioeducativo de ciudad: un escenario para el conocimiento y la formación de valores ciudadanos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, pp. 35-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65201003.pdf>
- Arratia, A. (2008). Ética, Solidaridad y "Aprendizaje Servicio" en la Educación Superior. *Acta Bioética*, 14 (1), pp. 61-67. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v14n1/art08.pdf>
- Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K. & Yee, J.A. (2000). How service learning affects students. *Higher Education Research Institute*. Recuperado de <http://heri.ucla.edu/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Balcells, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: PPU.
- Banerjee, M. & Hausafus, E.O. (2007). Faculty Use of Service-Learning: Perceptions, Motivations, and Impediments for the Human Sciences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, pp. 32-45. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/faculty-use-of-service-learning-perceptions-motivations.pdf?c=mjcsli;idno=3239521.0014.103>
- Barton, H. & Hughes, J. (2007). To be or not to be altruistic: students' reactions, reflections and resistances to Service – Learning. In L. McIlrath, A. Farrell, J. Hughes, S. Lillis & A. Lyons. (Eds.). (2009). *Mapping Civic Engagement within Higher Education in Ireland*. Dublin: AISHE & Campus Engage.
- Batchelder, T.H. & Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, pp. 341-356. Recuperado de [http://www.ydae.purdue.edu/lct/hbcu/documents/Effects\\_of\\_an\\_UG\\_Program\\_to\\_Integrate\\_Academic\\_Learning\\_and\\_Service.pdf](http://www.ydae.purdue.edu/lct/hbcu/documents/Effects_of_an_UG_Program_to_Integrate_Academic_Learning_and_Service.pdf)
- Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: GRAÓ.
- Batlle, R. y Bosch, C. (2009). Aprendizaje- Servicio. Una herramienta educativa y de desarrollo educativo. *ESCUELA* (monográficos). Recuperado de [http://www.madrid.org/dat\\_norte/WEBDATMARCOS/supe/formacion\\_pr](http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/formacion_pr)

[ofesorado/aprendizaje%20y%20servicio/art%20%20APRENDIZAJE%20SERVICIO%20%20UN%20%20%20DE%20DESARROLLO%20COMUNITARIO%20\(2\).pdf](#)

- Batlle, R. (2013). *El contagio del ApS El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Editorial PPC.
- Beisser, S.R. & Shulman, S.W. (2005). Empowerment through Service-Learning: Teaching Technology to Senior Citizens. *The Innovation Journal*, 10 (1), pp. 1-12. Recuperado de [http://www.innovation.cc/case-studies/beisser\\_self\\_learning\\_empowerment\\_final\\_v10i1a10.pdf](http://www.innovation.cc/case-studies/beisser_self_learning_empowerment_final_v10i1a10.pdf)
- Bender, C.J., Daniels, P., Lazarus, J., Naude, L. & Sattar, K. (2006). *Service learning in the curriculum. A Resource for Higher Education Institutions*. Recuperado de [http://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/HEOC\\_Service-Learning\\_Curriculum\\_Jun2006\\_0.pdf](http://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/HEOC_Service-Learning_Curriculum_Jun2006_0.pdf)
- Benigni, S. (2010). *Service-Learning and Social Justice. Engaging students in social change*. United Kingdom: Rowman & Littlefield.
- Berger Kaye, C. (2004). *The Complete Guide to Service Learning: Proven Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, and Social Action*. Minneapolis: Free Spirit Publishing, Inc.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Colección Herramientas Universitarias. Barcelona: Gedisa.
- Boyle-Baise, M. (2002). *Multicultural service learning: educating teachers in diverse communities*. New York: Teacher College Press.

- Bringle, R.G. & Clayton, P.H. (2012). Civic education through Service Learning: What, how, and Why?. In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck. *Higher education and civic engagement. Comparative perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bringle, R.G. & Hatcher, J.A. (1995). A Service – Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, pp. 112-122. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/cache/3/2/3/3239521.0002.111/00000001.tif.1.pdf#zoom=75>
- Bringle, R.G. & Hatcher, J.A. (1996). Implementing Service – Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67 (2), pp. 221-239. Recuperado de [http://fyc.niu.edu/engagedlearning/service/docs/bringle\\_hatcher1996.pdf](http://fyc.niu.edu/engagedlearning/service/docs/bringle_hatcher1996.pdf)
- Bringle, R.G. & Hatcher, J.A. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 71 (3), pp. 273-290. Recuperado de [http://www.nehs.us/engagedlearning/service/docs/bringle\\_hatcher2000.pdf](http://www.nehs.us/engagedlearning/service/docs/bringle_hatcher2000.pdf)
- Bringle, R.G. & Hatcher, J.A. (2002). Campus – Community partnerships. The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58 (3), pp. 503-516. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.172.9243&rep=rep1&type=pdf>
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & Muthiah, R. (2010). The role of service-learning on retention of first-year students to second year. *Michigan Journal of Community Service Learning*, pp.38-49. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/role-of-service-learning-on-the-retention-of-first-year.pdf?c=mjcsli;idno=3239521.0016.203>

- Buch, K. & Harden, S. (2011). The Impact of a Service-Learning Project on Student Awareness of Homelessness, Civic Attitudes, and Stereotypes toward the Homeless. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15 (3), pp. 45-61. Recuperado de <http://openjournals.lib.uga.edu/index.php/jheoe/article/download/573/460>
- Bustamante, A. (2006). *Factores clave en la implementación del programa A+S. La visión de los docentes*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Butin, D.W. (2006). The limits of service-learning in Higher Education. *The review of Higher Education*, 29 (4), pp. 473-498. Recuperado de <http://tag.ubc.ca/wp-content/uploads/2008/01/thelimitsofservicelearninginhighereducation.pdf>
- Campo, L. (2008). El Aprendizaje Servicio en la Universidad como propuesta Pedagógica. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje y Responsabilidad Social de las universidades* (pp. 32-60). Barcelona: Octaedro.
- Canales, M. y Peinado, A. (1994). Grupos de discusión. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: editorial Síntesis.
- Carrica, S. (2103). Aprendizaje y Servicio: un buen medio de educación para el desarrollo. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (Coord.). *Universidad y Sociedad. Experiencias de Aprendizaje Servicio en la Sociedad*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/46344>
- Casas-Cordero, M.F. (2010). Rúbrica de calidad para proyectos de Aprendizaje Servicio: Instrumento y experiencias de uso. *TZHOECOEN*,

5, pp. 193-203. Recuperado de

<http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf>

- Castells, M. (2003). *La era de la información. Vol. II. El poder de la Identidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Cecchi, N.H. (2006). *Aprendizaje Servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana*. Comunicación presentada en el Seminario Internacional de Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje-Servicio, Caracas. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0406CECapr.pdf>
- Centro de Desarrollo Docente. (2012). *Resumen Estudio. Resultados de Aprendizaje Servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios (2005 – 2011)*. Santiago de Chile: CDDoc. Recuperado de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/120913.ResumenEstudioA+S.2006-2011.final.pdf>
- Christ, T. (2007). A recursive approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Services. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), pp. 226-241. Recuperado de [http://www.sagepub.com/mertensstudy/articles/Ch\\_10-2.pdf](http://www.sagepub.com/mertensstudy/articles/Ch_10-2.pdf)
- Cisternas, P. (2010). *Factores que inciden en la continuidad de los profesores en el programa de Aprendizaje-Servicio UC*. Santiago de Chile: CDDoc – Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CLAYSS. (2002). *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires: CLAYSS.
- CLAYSS. (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de [http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/Natura2013.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf)



- Cohen, E. y Franco, R. (2006). *Evaluación de proyectos sociales*. México: Siglo XXI.
- CREAS. (2011). *APRENDIZAJE Y SERVICIO UAH 2008-2011. Sistematización y orientaciones*. Santiago de Chile: CREAS. Recuperado de [http://creasfile.uahurtado.cl/A+S\\_11\\_sistematizacion%20y%20orientaciones.pdf](http://creasfile.uahurtado.cl/A+S_11_sistematizacion%20y%20orientaciones.pdf)
- CREAS. (2012). *Aprendizaje Servicio en el marco de la RSU Universidad Alberto Hurtado*. Santiago de Chile: CREAS. Recuperado de <http://creasfile.uahurtado.cl/Aprendizaje%20Servicio%20UAH%202012.pdf>
- CSU. (2011). *A resource guide for managing risk in service-learning*. The California State University: Center for Community Engagement. Recuperado de [http://www.calstate.edu/cce/resource\\_center/documents/CCE\\_ResGuide\\_2011\\_webvs\\_Final.pdf](http://www.calstate.edu/cce/resource_center/documents/CCE_ResGuide_2011_webvs_Final.pdf)
- De Beni, M. (2008). *Educación prosocial y aprendizaje-servicio*. Ponencia presentada en los Seminarios Internacionales "Aprendizaje y Servicio Solidario" (Antología 1997-2007). Argentina. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2007\\_antologia\\_10.pdf](http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2007_antologia_10.pdf)
- De la Cerda, M., Martín, X. & Puig, J.M. (2008). Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación. En M. Martínez (Coord.). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades* (pp. 129-150). Barcelona: Octaedro.
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.

- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), pp. 71-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411311004.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana – UNESCO.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dreher, J.A. (2008). *Collaboration to institutionalize Service-Learning in Higher Education Organizations. The relationship between the structures of academic and student affairs*. (Tesis doctoral. University of Massachusetts Boston).  
Recuperado de <http://books.google.es/books?id=-KPuCCSi8NcC&pg=PR4&lpg=PR4&dq=Dreher,+Collaboration+to+Institutionalize+Service-learning+in+Higher+Education&source=bl&ots=ZRLFfaOKF0&sig=siM4KVwZrpTBF0Zba3Dpfi7WAgk&hl=es&sa=X&ei=dURZU7byPKrX0QXOwoDIDA&ved=0CDUQ6AEwAA#v=onepage&q=Dreher%2C%20Collaboration%20to%20Institutionalize%20Service-learning%20in%20Higher%20Education&f=false>
- EDUSOL. (2005). *Programa Nacional Educación Solidaria, Unidad de Programas Especiales, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7º Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario». República Argentina. Recuperado de

[http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/XV\\_seminario/actas/2005\\_Actas7.pdf](http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/XV_seminario/actas/2005_Actas7.pdf)

- Einem, C., Ade, J., Zeman, E., Lukas, T., Allegre, C., Erdsiek-Rave, U., ... Blackstone, T. (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)
- Einfeld, A. & Collins, D. (2008). Project MUSE. Scholarly journals online. *Journal of College Student Development*, 49 (2), pp. 95-109.  
Recuperado de <http://www.bc.edu/content/dam/files/centers/boisi/pdf/s091/einfeld.pdf>
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: GRAÓ.
- Eyler, J.S. & Giles, D.E. (1999). *Where's the learning in service-learning?*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J.S., Giles, D.E., Stenson, C.M. & Gray, C.J. (2001). *At a glance: what we know about the effects of Service Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993- 2000*: Third Edition. Vanderbilt University. Corporation for National Service Learn and Serve America National Service Learning Clearinghouse.  
Recuperado de <http://ewucommunityengagement.pbworks.com/w/file/62951195/aag.pdf>
- Fernández, M.J. (2005). La Innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. *Educación XXI*, 8, pp. 67-86. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-B5F9CFA3-3949-99F6-4EA6-3AC7CA301C1D&dsID=Documento.pdf>
- Fernández, R. y Gaete, G. (2008). *Estudio Cualitativo: Satisfacción con el servicio en A+S UC. Una mirada desde los Socios Comunitarios*.

Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 34 (1), pp. 41-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173514135003.pdf>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Folgueiras, P. y Martínez Vivot, M. (2009). El desarrollo de competencias en la Universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 2 (1). Recuperado de <http://www.curricular.info/Docu/MESAS/Folgueiras.pdf>
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362\\_157.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_157.pdf)
- Fourie, M. (2003). Beyond the ivory tower: service learning for sustainable community development. *South African Journal of Higher Education. SAJHE/SATHO*, 17 (1), pp. 31-38. Recuperado de [http://supportservices.ufs.ac.za/dl/userfiles/Documents/00000/310\\_eng.pdf](http://supportservices.ufs.ac.za/dl/userfiles/Documents/00000/310_eng.pdf)
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13 (4), pp. 69-77. Recuperado de: [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1291992629.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf)

- Fredericks, L. (2003). *Making the case for social and emotional learning and service-learning*. Denver: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, Education Commission of the States. Recuperado de <http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a23bee4b0f35a9effc4dc/1382687678826/making-the-case-for-social-and-emotional-learning-and-service-learning.pdf>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure editorial.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Furco, A. (2002). Is Service-Learning really better than community service? In A. Furco & S. H. Billig (Eds.) *Service-learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of Service - Learning. In S.H. Billig & A.S. Waterman (Eds.) *Studying Service-Learning. Innovations in Education Research Methodology*. New York: Routledge.
- Furco, A. (2004). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En *Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. Programa Nacional Educación Solidaria. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94404/EL001174.pdf?sequence=1>
- Furco, A. & Holland, B. (2004). Institutionalizing Service learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. In

- M. Langseth & S. Dillon. (Eds.), *Public work and the academy*. Bolton, M.A.: Anker Publishing Company.
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de programas especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. Buenos aires. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94404/EL001174.pdf?sequence=1>
  - Furco, A. (2006). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. Berkeley: University of California. Service-Learning Research & Development Centre. Recuperado de <http://www.tncampuscompact.org/files/sarubric.pdf>
  - Furco, A. (2007). Advancing Youth Academic Success, School Engagement, and International Leadership through Service-Learning. In J.C. Kielsmeier, M. Neal, & N. Schultz (Eds.), *Growing to greatness 2007: The state of service-learning* (pp. 4-13). St. Paul, MN: National Youth Leadership Council. Recuperado de <http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/321advyouth.pdf>
  - Furco, A. (2009). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education*. University of Minnesota: Office for Public Engagement. Recuperado de <http://tncampuscompact.org/files/furco.pdf>
  - Gaete, R. (2011). La Responsabilidad Social Universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de educación*, 355, pp. 109-133. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf)

- Galaburri, M.L. y Sciancalepore, A.M. (2008). La formación del estudiante universitario como miembro de una comunidad disciplinar en el contexto de un proyecto de extensión. En *El Aprendizaje – Servicio en la Educación Superior: Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2008\\_as\\_edu\\_sup.pdf](http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2008_as_edu_sup.pdf)
- Gallini, S.M. & Moely, B.E. (2003). Service – Learning and engagement, academic challenge and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10 (1), pp. 5-14. Recuperado de <http://cmsprod1.tcs.tulane.edu/cps/about/upload/BEMoely-Service-learning-and-engagement.PDF>
- García San Pedro, M.J. (2007). *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad*. Trabajo de Investigación. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2072/8999>
- García, G. Y Ramírez, J.M. (2006). *Manual práctico para elaborar proyectos sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- García, J. y del Pozo, A. (2010). ¿Aún queda espacio para la innovación educativa?, el aprendizaje-servicio y sus posibilidades en el marco del EEES. Actas I Congreso Internacional virtual de formación del profesorado. *La Formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/Innovacion%20educativa%20y%20aps%20\[def\].pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/Innovacion%20educativa%20y%20aps%20[def].pdf)
- García–Rodicio, H. y Silió, G. (2012). Tomando la temperatura al Aprendizaje-Servicio. ¿Qué procesos de aprendizaje fríos y cálidos promueve?. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*, 60 (2), pp. 1-11. Recuperado de

<http://www.rieoei.org/deloslectores/4902Garcia-Rodicio.pdf>

- Gemmel, L.J. & Clayton, P.H. (2009). *A Comprehensive Framework for Community Service-Learning in Canada*. Canadian Alliance for Community Service-Learning. Recuperado de <http://www.communityservicelearning.ca/en/documents/AComprehensiveFrameworkforCSL.pdf>
- Gil, J. (1992-1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, pp. 199-214. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dslD=metodologia\\_investigacion.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dslD=metodologia_investigacion.pdf)
- Gil, J. (2012). *El aprendizaje – servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física*. (Tesis doctoral. Universitat Jaume I de Castellón). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/86937/jgilgomez.pdf?sequence=1>
- Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la Universidad mediante el Aprendizaje–Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la educación Física. *RIEJS*, 2 (2), pp.89-108. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art5.pdf>
- Giles, D.E. & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a theory of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1 (1), pp. 77-85. Recuperado de [http://www.mun.ca/cdel/career\\_students/Roots\\_of\\_SL\\_in\\_Theory.pdf](http://www.mun.ca/cdel/career_students/Roots_of_SL_in_Theory.pdf)



- Giner i Gota, E. (2010). Las aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha a las teorías y prácticas dialógicas (1965-2006). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), pp. 349-354. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570029.pdf>
- González, A. y Giorgetti, D. (2005). Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94405/EL002874.pdf?sequence=1>
- González, A., Montes, R., Nicoletti-Altamari, L. y Panaccio, M. (2012). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Programa Nacional de Educación Solidaria. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2012\\_itinerario.pdf](http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2012_itinerario.pdf)
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, M.D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Graell, M. (2013). Espacios que favorecen los proyectos de aprendizaje servicio. En L. Rubio, E. Prats, y L. Gómez (Coord.) *Universidad y Sociedad. Experiencias de Aprendizaje – Servicio en la Universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/46344/6/EnricPratsLlibreA PSUAbril13.pdf>

- Groves, V. (2006). Incorporating Service Learning Into Your Special Education Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 42 (1), pp. 25-29. Recuperado de <http://www.sagepub.com/kwilliamsstudy/articles/Scott.pdf>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hannan, A. y Silver, H. (2005). *La Innovación en la Enseñanza Superior: Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea ediciones.
- Hanover Research. (2011). *Assessing Service-Learning Impacts at Higher Education Institutions*. Washington. Recuperado de <https://www.mccneb.edu/servicelearning/documents/hanover.pdf>
- Harley, M., Harkavy, I. & Benson, L. (2005). Putting down roots in the groves of academy: The challenges of institutionalizing service-learning. In D.W. Butin. *Service-learning in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G & Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning?. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11, pp. 38-46. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/cache//3/2/3/3239521.0011.104/3239521.0011.104.pdf#page=1;zoom=75>
- HEQC-Higher Education Quality Committee. (2004). *Framework for Programme Accreditation*. Recuperado de [http://sun025.sun.ac.za/portal/page/portal/Administrative\\_Divisions/INB/Home/Documentation/Documentation\\_National/PROGRAMME%20ACCREDITATION%20FRAMEWORK%20-%20FINAL%20DOCUMENT.pdf](http://sun025.sun.ac.za/portal/page/portal/Administrative_Divisions/INB/Home/Documentation/Documentation_National/PROGRAMME%20ACCREDITATION%20FRAMEWORK%20-%20FINAL%20DOCUMENT.pdf)

- Hernández, C., Larrauri, J. y Mendia, R. (2009). *Guías Zerbikas 2: Aprendizaje y Servicio Solidario y Desarrollo de las competencias básicas*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Higgins, L. (2012). *Service Learning: From Classroom to Community*. COD's Service-Learning Programme. Recuperado de [http://www.cod.edu/about/career/service\\_learning/pdf/service\\_learning\\_faculty\\_handbook.pdf](http://www.cod.edu/about/career/service_learning/pdf/service_learning_faculty_handbook.pdf)
- Holland, B.A. (1999). Factors and Strategies that Influence Faculty Involvement in Public Service. *Journal of Public Service and Outreach*, 4 (1), pp. 37-44. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/357-756-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/357-756-1-SM%20(1).pdf)
- Holland, B.A. (2001). A Comprehensive Model for Assessing Service-Learning and Community-University Partnerships. *New directions for Higher Education*, 114, pp. 51-60. Recuperado de [http://www.communityservicelearning.ca/en/documents/assessingsland\\_partnerships.pdf](http://www.communityservicelearning.ca/en/documents/assessingsland_partnerships.pdf)
- Howard, J. (1998). Academic service-learning: A counter-normative pedagogy. In R. Rhoads & J. Howard. *Academic service learning: pedagogy of action and reflection* (pp. 21-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- IFIIE – Ministerio de Educación del Gobierno de España. (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

- ITESM. (2012a). *Informe anual 2012*. Monterrey: ITESM. Recuperado de <http://viewer.zmags.com/publication/2dc633e7#/2dc633e7/13>
- ITESM. (2012b). *Modelo educativo: Cómo funcionamos y educamos a nuestros alumnos*. Monterrey: ITESM. Recuperado de <http://viewer.zmags.com/publication/ac07d62b#/ac07d62b/16>
- Jacoby, B. & associates. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacoby, B. & Associates. (2003). Fundamentals of Service-Learning partnerships. In B. Jacoby & Associates. *Building partnerships for Service-Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jaussi, M.L. (coord). (2002). *Comunidades de Aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Jeandron, C. & Robinson, G. (2010). Creating a climate for service learning success. Washington: AACC. Recuperado de [http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/creatingaclimate\\_082010.pdf](http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/creatingaclimate_082010.pdf)
- Jiménez de la Jara, M. (2008). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: Una experiencia concreta. *Educación Superior y Sociedad / Nueva época*, 13 (2), pp. 143-160. Recuperado de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/43-133-1-PB.pdf>
- Jiménez, R. y Muñoz, C. (2012). Experiencia de aprendizaje y servicio para la reconstrucción post terremoto 27-F, Chile. En M.A. Herrero y M.N. Tapia (Comp.) *Actas de la II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio*. CLAYSS - Red Iberoamericana de aprendizaje-

servicio. Buenos Aires. Recuperado de

[http://www.clayss.org.ar/06\\_investigacion/jornadas/Libro\\_IIJIA-S\\_COMPLETO.pdf](http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IIJIA-S_COMPLETO.pdf)

- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. In *American Educational Research Association*, 33, pp. 14-26. Recuperado de <http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2014/Johnson%20&%20Onwuegbuzie%20PDF.pdf>
- Jones, S., Gilbride – Bronwn, J. & Casiorski, A. (2005). Getting inside the “Underside” of Service – Learning: Student Resistance and Possibilities. In Butin, D. W. (Ed.). *Service-learning in higher education: Critical issues and directions*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jouannet, C., Salas, M. y Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. En *Calidad en la Educación*, 39, pp. 198-212. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n39/art07.pdf>
- Jouannet, C., Ponce, C. y Contreras, A. (2012). Impacto de la metodología Aprendizaje-Servicio (A+S) según la percepción de los docentes. En M.A. Herrero y M.N, Tapia (Comp.) *Actas de la II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Recuperado de [http://www.clayss.org.ar/06\\_investigacion/jornadas/Libro\\_IIJIA-S\\_COMPLETO.pdf](http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IIJIA-S_COMPLETO.pdf)
- JQI. (2004). *Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. Recuperado de <http://www.cs.urjc.es/cndeuto/docs/Enothe/DublinDescriptors.pdf>

- Kandel, V.N. (2013). Hay algunos que sienten que esto les parte la cabeza. Notas sobre experiencias de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Buenos Aires. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2 (2), pp. 177-193. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art9.pdf>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Inc, Englewood Cliffs.
- Kraft, R. (1985). *The theory of experiential education*. Colorado: Association for experiential education.
- Larrea, J.L. (2006). *El desafío de la innovación. De la Sociedad de la información en adelante*. Barcelona: Editorial UOC.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: EPISE y Gestión 2000.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Liederman, S., Furco, A., Zapf, J. & Goss, M. (2003). Building partnerships with college campuses: Community perspectives. (Monográfico. A publication of the Consortium for the Advancement of Private Higher Education's Engaging Communities and Campuses Program). The Council of Independent Colleges. Recuperado de [http://www.cic.edu/Programs-and-Services/PandS-Archives/Past-Programs-and-Services/Documents/engaging\\_monograph.pdf](http://www.cic.edu/Programs-and-Services/PandS-Archives/Past-Programs-and-Services/Documents/engaging_monograph.pdf)
- López, A. (2011). *Responsabilidad Social y Aprendizaje Servicio*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/090.pdf>

- Lucas, S. (2007). Factores vocacionales, desarrollo de carrera y diálogo entre la universidad y la Sociedad (Aprendizaje–Servicio). *Revista de orientación vocacional*, 21 (39), pp. 67-83.
- Lucas, S. y Martínez-Odría, A. (2012): *La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior*. Comunicación presentada en el VII CIDUI: La universidad: una institución de la Sociedad. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/122-706-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/122-706-1-PB%20(4).pdf)
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la Comunidad: Un programa de Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. (Tesis doctoral. Universitat de Barcelona). Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42480/2/ELG\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42480/2/ELG_TESIS.pdf)
- Luque, B., Subiza, M., Irazabal, G., Suárez, M. y Calderón, O. (2014). IKD GAZtE: autogestión, multidisciplinariedad y proyectos colaborativos para la adquisición del sentido de la iniciativa. *Tendencias pedagógicas*, 23, pp. 127-142. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014\\_23\\_10.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_23_10.pdf)
- Madrid, A. (2008). El proyecto derecho al Derecho: un planteamiento de actuación y reflexión comunitario. En M. Martínez (Coord.). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades* (pp. 93-112). Barcelona: Octaedro.
- Malacrida, M.G. (2012). Aprendizaje–Servicio y Desarrollo local y territorial. En CLAYSS. (2012). *II Jornada de investigadores sobre Aprendizaje – Servicio*. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.clayss.org.ar/O6\\_investigacion/jornadas/Libro\\_IIJIA-S\\_COMPLETO.pdf](http://www.clayss.org.ar/O6_investigacion/jornadas/Libro_IIJIA-S_COMPLETO.pdf)

- Mallea, M.M. (2004). El aprendizaje-servicio en el sistema educativo. En A. González y P.J. Elicegui. *Aprendizaje y Servicio solidario Actas del 5to. Y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/38/biblio/38MALLEA-Maria-Marta-El-aprendizaje-servicio-en-el-sistema-educativo-Que-es-el-aprendizaje-servicio.pdf>
- Manring, S.L. (2012). Tapping and Fostering Student's emotional Intelligence Through Service-learning Experiences. *Journal of Behavioural & Applied Management*, 13 (3), pp.168-185. Recuperado de <http://www.ibam.com/pubs/jbam/articles/vol13/no3/Manring.pdf>
- Manzano-Arredondo, V. (2012). *La Universidad comprometida*. Hegoa. Recuperado de [http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/283/Univ\\_comprometida.pdf?1358940785](http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/283/Univ_comprometida.pdf?1358940785)
- Markus, G.B., Howard, J. & King, D.C. (1993). Integrating Community service and Classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational evaluation and Policy analysis*, 15 (4), pp. 410-419. Recuperado de <http://davidcking.com/wpcontent/uploads/2012/02/service.pdf>
- Marqués, M. (2014). *La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universitat Rovira i Virgili*. I Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria. Cádiz. Recuperado de <http://www.urv.cat/media/upload//arxiu/Aprenentatge%20Servei/MMaques-%20RSU%20-%20APS.pdf>
- Marta, C. y González, P. (2012). El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18 (especial



- noviembre), pp. 577-588. Madrid. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/40937-54894-3-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/40937-54894-3-PB%20(3).pdf)
- Martín, X. (2009). La Pedagogía del aprendizaje servicio. En J.M. Puig (Coord.). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: GRAÓ.
  - Martín, X., Rubio, L., Batlle, C. & Puig, J. M. (2010). ¿Qué es aprendizaje servicio? En X. Martín y L. Rubio (Eds.) *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.
  - Martínez, B. (2010). *Los proyectos de aprendizaje y servicio solidario. Una oportunidad para desarrollar la educación inclusiva*. Comunicación en el Congreso Reinventar la profesión docente. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.doe.uma.es/repository/fileDownloader;jsessionid=145965B216363F4A56EC93C2CE0A3275?rfname=8cc15130-6bca-44c5-ae06-d88d6d8d4acd.pdf>
  - Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 21, pp. 99-117. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013\\_21\\_08.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013_21_08.pdf)
  - Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
  - Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes

- académicos. En M. Martínez (Ed.). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades*. (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. y Payá, M. (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J.L. García (Ed.). *Formar ciudadanos europeos*. Recuperado de <http://www.academia-europea.org/pdf/Formar%20ciudadanos%20europeos.pdf>
  - Martínez-Odriá, 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), pp. 627-640. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ServicelearningOAprendizajeservicio-2582784%20\(4\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ServicelearningOAprendizajeservicio-2582784%20(4).pdf)
  - Mayor, D. (2013). Aprender realizando una actividad de utilidad social. "Guía básica para el diseño de proyectos de Aprendizaje-Servicio". *RES*, 16. Recuperado de [http://www.eduso.net/res/pdf/16/apren\\_res\\_16.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/apren_res_16.pdf)
  - McIlrath, L. & Lyons, A. *Driving Civic Engagement within Higher education in Ireland: A contextual picture of activities for the local to the national through, the evolution of a network*. In L. McIlrath, A. Farrell, J. Hughes, S. Lillis & A. Lyons. (Eds.). (2009). *Mapping Civic Engagement within Higher Education in Ireland*. Dublin: AISHE & Campus Engage.
  - McKay, V.C. & Rozee, P.D. (2004). Characteristics of Faculty Who Adopt Community Service Learning Pedagogy. *Michigan Journal of Community Service Learning*, pp. 21-33. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/characteristics-of-faculty-who-adopt-community-service.pdf?c=mjcs;l;idno=3239521.0010.202>

- MEC. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: MEC.
- Melchior, A. (Dir.). (1999). *National evaluation of Learn and Serve America*. Brandeis University: Center for Human Resources. Recuperado de [http://www.cpn.org/topics/youth/k12/pdfs/Learn\\_and\\_Serve1999.pdf](http://www.cpn.org/topics/youth/k12/pdfs/Learn_and_Serve1999.pdf)
- Melchior, A. & Neil, L. (2002). Impact of Service-Learning on Civic Attitudes and Behaviours of Middle and High School Youth. Findings from three national evaluations. In A. Furco & S.H. Billig (2002). *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, pp. 339-355. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art\\_14.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf)
- Miles, M. (1986). *Research findings on the stages of school improvement*. New York: Center for Policy Research.
- Ministerio de Educación. Gobierno de España. (2011). *Estudio sobre la Innovación educativa en España*. Ministerio de Educación: Secretaría General Técnica.
- Mitchell, T.D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, pp. 50-65. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831374.pdf>

- Moore, M. & Lan Lin, P. (2009). *Service-Learning in Higher Education: Paradigms and Challenges*. Indianapolis: University of Indianapolis Press.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, pp. 12-18. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/concepto/Art%EDculos/COMPETENCIAS%20PARA%20CONVIVIR%20MONEREO.pdf>
- Monereo, C., Sanchez-Busqués, S. y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART6.pdf>
- Mporfu, E. (2007). Service-Learning Effects on the Academic Learning of Rehabilitation Services Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (1), pp. 46-52. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/service-learning-effects-on-the-academic-learning.pdf?c=mjcsli;idno=3239521.0014.104>
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: *service learning y campus compact*. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje y Responsabilidad Social de las universidades* (pp. 57-79). Barcelona: Octaedro.
- Niremberg, O., Brawerman J. y Ruiz, V. (2003). *Evaluar para la transformación Innovaciones en la evaluación de Programas y Proyectos Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- NTL Institute for Applied Behavioral Science (2012). *2013 Program*

- Guide*. Recuperado de  
<http://209.34.253.86/upload/NTL%202013%20Program%20Guide%20e-Copy.pdf>
- NYLC. (2008). *K-12 Service – Learning Standard for Quality Practice*. Recuperado de  
[http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards\\_Oct2009-web.pdf](http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards_Oct2009-web.pdf)
  - NYLC (s.f.). *Introduction to service-learning*. Recuperado de  
[http://gsn-newdemo2.s3.amazonaws.com/documents/1115/original/NYLC\\_Intro\\_to\\_Service-Learning.pdf?1392824942](http://gsn-newdemo2.s3.amazonaws.com/documents/1115/original/NYLC_Intro_to_Service-Learning.pdf?1392824942)
  - Observatorio Universidad y Compromiso Social. (2008). *Modelo de investigación y aprendizaje-servicio Universidad de Duke – EEUU*. Recuperado de  
<https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7966/1/16%20%28281-282%29.pdf>
  - Palos, J. (2009). ¿Por qué hacer actividades de ApS? En J.M. Puig. (2009). *Aprendizaje Servicio: Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
  - Pérez Serrano, G. (2006). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: NARCEA.
  - Perold, H., Patel, L., Carapinha, R. & Mohamed, S.E. (2007). *Civic service policy in South Africa*. Special Issue on Civic Service in the Southern African Development Community. Recuperado de  
[http://www.vosesa.org.za/publications\\_pdf/Research\\_Partnerships\\_Civic\\_South\\_Africa.pdf](http://www.vosesa.org.za/publications_pdf/Research_Partnerships_Civic_South_Africa.pdf)

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pollack, Seth (2013). Critical Civic Literacy as a Core Component of Undergraduate Education: The Case of CSU Monterey Bay. In Jacob, Sutin, Weidman and Yeager (Eds.). *Community Engagement in Higher Education: Policy Reforms and Practice*. Sense Publishers, Rotterdam, NL.
- Prentice, M. (2002). Institutionalizing Service Learning in Community Colleges. *American Association of Community Colleges*. Recuperado de [http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/prentice\\_rb.pdf](http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/prentice_rb.pdf)
- Prentice, M. & Robinson, G. (2010). Improving student learning outcomes with service learning. *American Association of Community Colleges*. Recuperado de [http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb\\_jan2010.pdf](http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan2010.pdf)
- Programa Aprendizaje Servicio UC. (s.f.). *Guías de Orientación para Docentes. Programa Aprendizaje Servicio UC*. Santiago de Chile: Centro de Desarrollo Docente. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/GuiasOrientacion%20\(3\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/GuiasOrientacion%20(3).pdf)
- Programa ARCE–Proyecto dos mares. (2013). *Guía para el asesoramiento de proyectos de Aprendizaje–Servicio* (manuscrito inédito).

- Programa Nacional Escuela y Comunidad. (2001). *Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio*. Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403ARGgui.pdf>
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60-63. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0406PUlras.pdf>
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M., Martín, X. y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas.
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*. No. extraordinario, pp.45-67. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf)
- Ríos, M. (2008). La Educación física en la Educación Social: Una experiencia de Aprendizaje Servicio. En M. Martínez (Ed.). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades* (pp. 113-128). Barcelona: Octaedro.
- Roche, R. (2008). *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación para la prosocialidad*. Ponencia presentada en los Seminarios Internacionales "Aprendizaje y Servicio Solidario" (Antología 1997-2007). Buenos Aires: EUDEBA. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2007\\_antologia\\_10.pdf](http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2007_antologia_10.pdf)
- Roche, R. & Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Blume.

- Rodríguez, M. (1993). Entrevista con Stephen Kemmis. *Aula de Innovación Educativa*. (Versión electrónica). Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/015-sentido-y-funcion-de-la-educacion-visual-plastica--gestion-y-planificacion-de-centros/entrevista-con-stephen-kemmis>
- Rodríguez, M.R. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), pp. 95-113.  
Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/41157-67653-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/41157-67653-1-PB%20(2).pdf)
- Roehlkepartain, E.C. (2007). *Benefits of Community-Based Service-Learning*. Scotts Valley, CA: Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse. Recuperado de <http://www.servicelearning.vcu.edu/files/2012/02/benefits.pdf>
- Ros, N., Lora, A. & Iannone, N. (2008). *Prácticas de aprendizaje en servicio: Un compromiso en la formación del profesorado de educación inicial*. Comunicación presentada en el X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Repensar La Niñez En El Siglo XXI". Mendoza. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0406ROSpra.pdf>
- Rubio, L. (2008). *Guías Zerbikas 0: Aprendizaje y Servicio Solidario, guía de bolsillo*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Rubio, L. (2009). El Aprendizaje en el Aprendizaje Servicio. En J.M. Puig. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: GRAÓ.



- Rubio, L., Prats, E. Y Gómez, L. (Coord). (2013). *Universidad y Sociedad. Experiencias de Aprendizaje Servicio en la Universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona (ICE). Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/EnricPratsLlibreAPSUAbril13%20\(19\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/EnricPratsLlibreAPSUAbril13%20(19).pdf)
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, N. monográfico 1 "Formación centrada en competencias"*. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/10631-50481-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/10631-50481-2-PB%20(1).pdf)
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- 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*, pp. 565-590. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre361/re36122.pdf?documentId=0901e72b8163106f>
- Schlierf, K., Boni, A. y Lozano, J.F. (2010). La transferencia de tecnología participativa desde la universidad: hacia un cambio tecnológico. En M. Martínez (Ed.). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades*. (pp. 193-217). Barcelona: Octaedro.
- Schmidt, A. & Robby, M.A. (2002). What's the Value of Service-Learning to the Community?. *Michigan Journal of Community Service Learning, 9*, pp. 27-33. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/what-s-the-value-of-service-learning-to-the-community.pdf?c=mjcsli;idno=3239521.0009.103>

- Sena, S., Baliño, G. y Martínez, M. (2012). En un diálogo de saberes. Organizaciones sociales, Universidad, Economía Social y Solidaria. En CLAYSS. (2012). *II Jornada de investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.clayss.org.ar/06\\_investigacion/jornadas/Libro\\_IIJIAS\\_COMPLETO.pdf](http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IIJIAS_COMPLETO.pdf)
- Simonete, D. (2008). *Service-Learning and Academic Success: The links to retention research*. Minnesota: Campus Compact. Recuperado de [http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/MN-SL\\_and\\_academic\\_success.pdf](http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/MN-SL_and_academic_success.pdf)
- SLI. (2011). *Service Learning Institute: Academia and administrative services review*. California. SLI Monterrey Bay University. Recuperado de [http://service.csumb.edu/sites/default/files/101/attachments/files/2010\\_administrative\\_review\\_binder.pdf](http://service.csumb.edu/sites/default/files/101/attachments/files/2010_administrative_review_binder.pdf)
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: MORATA.
- Stater, K.J. & Fotheringham, E. (2009). Mechanisms for institutionalizing service learning and community partner outcomes. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13 (2), pp. 7-30. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ905395.pdf>
- Stellenbosch University (s.f.a). *Guidelines on ethical aspects of community interaction*. Recuperado de <http://admin.sun.ac.za/ci/ci@su/CI%20Ethical%20Code.pdf>
- Stellenbosch University (s.f.b). *Stellenbosch University community interaction policy. Building sustainable knowledge partnerships with and in the community*. Recuperado de

[http://admin.sun.ac.za/ci/ci@su/SUCommunityInteraction\\_Policy%20review.pdf](http://admin.sun.ac.za/ci/ci@su/SUCommunityInteraction_Policy%20review.pdf)

- Stellenbosch University (2009). *Risk management guidelines for community interaction for staff members – Draft document-*. Stellenbosch University: Community interaction. Recuperado de [http://admin.sun.ac.za/ci/risk/Bylae%20B\\_Risikobestuursriglyne.pdf](http://admin.sun.ac.za/ci/risk/Bylae%20B_Risikobestuursriglyne.pdf)
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes Educación.
- Tapia, M. N. (2004). *Aprendizaje y Servicio Solidario*. Madrid: CCS.
- Tapia, M.N. (2005). El aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina: Estado de la cuestión y perspectivas de desarrollo. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. Buenos aires. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94404/EL001174.pdf?sequence=1>
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y Servicio Solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2007). El aprendizaje – servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil. En Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y Servicio Solidario en las organizaciones de la Sociedad civil*. Argentina. Programa Nacional Educación Solidaria. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/1304FILapr.pdf>
- Tapia, M. N. (2008). Aprendizaje y Servicio Solidario en la misión de la Educación Superior. En A. González y R. Montes (Comp.). *El Aprendizaje – Servicio en la Educación Superior: Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires. Recuperado de

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

- Tapia, M.N., González, A. y Elicegui, P. (2005). *APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO EN LAS ESCUELAS ARGENTINAS: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Washington University: Center for Social Development. Recuperado de [http://clayss.org.ar/ingles/06\\_investigacion/descargas/CLAYSS\\_Investigacion.pdf](http://clayss.org.ar/ingles/06_investigacion/descargas/CLAYSS_Investigacion.pdf)
- Tejada, J, (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- Terán, E. (2012). La contribución del aprendizaje-servicio al aprendizaje por comprensión y la formación en valores. En CLAYSS. *II Jornada de investigadores sobre Aprendizaje – Servicio*. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.clayss.org.ar/06\\_investigacion/jornadas/Libro\\_II-Jornada-Investigadores-Aprendizaje-Servicio/CI-10\\_Teran.pdf](http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_II-Jornada-Investigadores-Aprendizaje-Servicio/CI-10_Teran.pdf)
- Tighe, R. et al. (2010). Aprendizaje y servicio: estrategia que favorece la identificación y compromiso de los estudiantes de Agronomía. *Tzhoeoen*, 3 (5), pp. 185-192. Recuperado de <http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf>
- Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J. & Brahler, J. (2004). *Annotated History of Service Learning*. Dayton: University of Dayton. Recuperado de <http://www.fsu.edu/~flserve/resources/resource%20files/annotated%20history.pdf>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE ediciones.

- Tomás, M., Castro, D. y Feixas, M. (2010). *Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la universidad: Propuesta de un modelo*. *Bordón*, 62 (1), pp. 139-151. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-DimensionesParaElAnalisisDeLasInnovacionesEnLaUniv-3178545%20\(3\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-DimensionesParaElAnalisisDeLasInnovacionesEnLaUniv-3178545%20(3).pdf)
- Torres, J. & Schaffer, J. (2000). Benchmarks for Campus/ Community partnerships. *Providence: Campus Compact*. Recuperado de <http://www.virginia.edu/provost/public/pdf/benchmarks.pdf>
- Trilla, J. (2006). La ciudad educadora: Municipio y Educación. En Salvador Peiró i Gregóri (Coord.). *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación* (pp. 19-42). Alicante: ECU.
- Twill, S., Elpers, K. y Lay, K. (2011). Achieving HBSE Competencies through Service-Learning. *Advances in Social Work*, 12 (1), pp. 49-62. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/1174-5883-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/1174-5883-1-PB%20(1).pdf)
- Universidad Austral de Chile (2009). *Memoria anual y estados financieros 2009*. Secretaría General de la Universidad Austral de Chile. Recuperado de [http://issuu.com/planificacionuach/docs/memoria\\_uach2009](http://issuu.com/planificacionuach/docs/memoria_uach2009)
- Universidad del País Vasco (UPV/EHU). (2010). *Un nuevo espacio para nuevas oportunidades*. Recuperado de [http://www.ehu.es/p055-8898/es/contenidos/noticia/informativo\\_eees\\_06032/es\\_inf\\_eees/adjuntos/BOLONIA%20castellano.pdf](http://www.ehu.es/p055-8898/es/contenidos/noticia/informativo_eees_06032/es_inf_eees/adjuntos/BOLONIA%20castellano.pdf)

- Universidad del País Vasco (UPV/EHU). (2011). DECRETO 17/2011, de 15 de febrero, por el que se aprueban los estatutos de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea. BOPV - jueves 24 de febrero de 2011. Recuperado de [http://www.idazkaritza-nagusia.ehu.es/p254-content/eu/contenidos/normativa/normativa\\_upvehu/eu\\_norupv/1100965a.pdf](http://www.idazkaritza-nagusia.ehu.es/p254-content/eu/contenidos/normativa/normativa_upvehu/eu_norupv/1100965a.pdf)
- Universidad del País Vasco (UPV/EHU). (s.f.). *Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU*. Recuperado de [http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shikdct/es/contenidos/informacion/ikd\\_desarrollo\\_curricular/es\\_curric/adjuntos/ikd.pdf](http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shikdct/es/contenidos/informacion/ikd_desarrollo_curricular/es_curric/adjuntos/ikd.pdf)
- Universidad del País Vasco (UPV/EHU). (s.f.). Plan estratégico UPV/EHU 2012-2017. Recuperado de [http://www.ehu.es/p200-content/es/contenidos/plan\\_programa\\_proyecto/20130205\\_plan\\_estrategico\\_2017/es\\_info/adjuntos/plan\\_estrategico2012\\_cast.pdf](http://www.ehu.es/p200-content/es/contenidos/plan_programa_proyecto/20130205_plan_estrategico_2017/es_info/adjuntos/plan_estrategico2012_cast.pdf)
- Universidad de Rovira i Virgili. (2012). *Documento Marco del Programa de Aprendizaje-Servicio*. Recuperado de [http://www.urv.cat/media/upload//arxiu/Aprenentatge%20Servei/Doc\\_Marc\\_APS\\_CdGovern%20CAST.pdf](http://www.urv.cat/media/upload//arxiu/Aprenentatge%20Servei/Doc_Marc_APS_CdGovern%20CAST.pdf)
- Universitat de Barcelona. (2009). *La Responsabilitat Social dins la Universitat: El compromís social de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: UB. Recuperado de [http://www.ub.edu/responsabilitatsocial/docs/ca/compromis\\_09.pdf](http://www.ub.edu/responsabilitatsocial/docs/ca/compromis_09.pdf)
- University of Washington. (2013). *Service-Learning Student Evaluation Report*. University of Washington Carlson Center. Recuperado de <http://www.washington.edu/carlson/files/2013/08/2012-2013-Service-Learning-Student-Evaluation-Report.pdf>

- Vallaey, F. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. México: TEC de Monterrey.  
Recuperado de  
[http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad\\_social\\_universitaria\\_francois\\_vallaey.pdf](http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaey.pdf)
- Vallejos, A.F., Ortí, M. y Agudo, Y. (2007). *Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial centro de estudios Ramón Areces S.A.
- Vandzinskaite, D., Mazeikiene, N. & Ruskus, J. (2010). Educational impact of Service-Learning: Evaluation of Citizenship and Professional Skills Development. *Socialiniai Mokslai*, 4 (70).  
Recuperado de  
[http://www.academia.edu/1276964/Educational\\_Impact\\_of\\_Service-Learning\\_Evaluation\\_of\\_Citizenship\\_and\\_Professional\\_Skills\\_Development](http://www.academia.edu/1276964/Educational_Impact_of_Service-Learning_Evaluation_of_Citizenship_and_Professional_Skills_Development)
- Vigotsky, L. (1978). *Mind and Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vogelgesang, L. & Astin, A. (2000). Comparing the effects of community service and service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, pp. 25-34. Recuperado de  
<http://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/comparing-the-effects-of-community-service-and-service.pdf?c=mjcs;l;idno=3239521.0007.103>
- Wade, A & Demb, A. (2009). A Conceptual Model to Explore Faculty Community Engagement. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Spring 2009, pp. 5-16. Recuperado de  
<http://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/conceptual-model-to-explore-faculty-community-engagement.pdf?c=mjcs;l;idno=3239521.0015.201>

- Ward, K. & Wolf-Wendel, L. (2000). Community-Centered Service Learning: Moving from Doing For to Doing With. In *American Behavioral Scientist*, 43(5), pp. 767-780.  
[http://www.pitzer.edu/offices/cec/resources/documents/Community\\_centered\\_service\\_learning.pdf](http://www.pitzer.edu/offices/cec/resources/documents/Community_centered_service_learning.pdf)
- Western Region Campus Compact. (2009). *Faculty Engagement in Service-Learning & Community-Based Research WRCCC Survey Data Summary*. Regional Report. Recuperado de <http://www.wacampuscompact.org/media/fes/regionalreport.pdf>
- Williams, B.N. & Gilchrist, I.Z. (2004). Civic Learning via Service-Learning: a proposed framework and methodology to linking servant leadership theory to the contemporary practice of community policing. *Global Virtue Ethics Review*, 5 (3), pp. 80-94. Recuperado de <http://www.spaef.com/file.php?id=626>
- Willis, R. (2002). The Economic Approach to Service Learning: Ten Simple Guidelines. In M. McGoldrick & A. Ziegert. (Eds.) *Putting the Invisible Hand to Work: Concepts and Models for Service Learning in Economics*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Wurr, A.J. (2002). Service-learning and student writing: An investigation of effects. In S. H. Billig & A. Furco (Eds.). *Service-learning through a multidisciplinary lens*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Xing, J. & Hok Ka Ma, J. (2010). *Service-Learning in Asia: Curricular models and practices*. Hong Kong: Hong Kong University press.
- ZERBIKAS. (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Bilbao: Fundación Zerbikas.



- 
- Zulueta, S. y Reutter, F. (2006). Proyecto aprendizaje servicio UC. En Proyecto Universidad construye país. *RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA UNA MANERA DE SER UNIVERSIDAD. Teoría y práctica en la experiencia chilena*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/memoria/UCP%202006.pdf>