



**UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**

**FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN**

Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e  
Pedagogía Social

**APRENDIZAJE-SERVICIO EN LAS  
UNIVERSIDADES GALLEGAS. EVALUACIÓN  
Y PROPUESTA DE DESARROLLO**

TESIS DOCTORAL

Alejandro Sotelino Losada

DIRECTORES:

Prof. Dr. Miguel A. Santos Rego

Profa. Dra. Mar Lorenzo Moledo

Santiago de Compostela, 2014

Esta tesis doctoral es el resultado de la investigación llevada a cabo por el autor, gracias a la concesión de una Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación (BOE, 28/10/2008).



DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN,  
HISTORIA DA EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL  
FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN  
Campus Vida · 15782 Santiago de Compostela  
Telf.: 881 813 762  
Correo electrónico: hesec@usc.es

**MIGUEL ÁNGEL SANTOS REGO**, Catedrático de Universidad, y **MAR LORENZO MOLEDO**, Profesora Titular de Universidad, ambos del Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidade de Santiago de Compostela, estando en activo y dedicación a tiempo completo,

**INFORMAN Y HACEN CONSTAR:**

**QUE** la investigación realizada bajo la dirección de los firmantes por el Licenciado Don **ALEJANDRO SOTELINO LOSADA**, y que lleva por título **“APRENDIZAJE-SERVICIO EN LAS UNIVERSIDADES GALLEGAS. EVALUACIÓN Y PROPUESTA DE DESARROLLO”** cuenta con todos los requisitos exigidos por la legislación vigente para ser presentada y defendida públicamente, ante la correspondiente Comisión, para la colación del **Grado de Doctor en Ciencias de la Educación** por la Universidade de Santiago de Compostela.

Santiago de Compostela, a 12 de febrero de 2014

Fdo.

Dr. Miguel A. Santos Rego

Dra. Mar Lorenzo Moledo



“La inteligencia consiste no solo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica”

Aristóteles

“La inteligencia es la habilidad para tomar y mantener determinada dirección, adaptarse a nuevas situaciones y tener la habilidad para criticar los propios actos.”

Alfred Binet

“El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información”

Albert Einstein

“No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos”

Celestin Freinet



## AGRADECIMIENTOS

Han sido muchas las personas que han ayudado o influido en la realización de esta tesis doctoral. Algunas de ellas ni siquiera sabían que lo estaban haciendo, pero su aportación ha sido decisiva. Con todas ellas tendré siempre una deuda de gratitud, que quiero expresar con unas breves palabras:

A los profesores Miguel A. Santos Rego y Mar Lorenzo Moledo, por ser instigadores, y posteriormente, seguros guías y correctores del trabajo. A su lado sigo aprendiendo y formándome como investigador, y también como ciudadano, algo de incalculable valor que nunca seré quién de agradecer. Por su paciencia, dedicación, y por todo lo enseñado, gracias.

A todos/as los/as profesores/as de la Universidade de Santiago de Compostela que han contestado al cuestionario. Por vuestro tiempo, conocimientos y contribución desinteresada, gracias.

A los compañeros del Grupo de Investigación Esculca, con especial mención a Cristina (por tantos años compartidos). Me gustaría también hacerlo extensivo a los compañeros doctorandos (y ya doctores) de la Facultade de Ciencias da Educación. Por vuestro apoyo, cercanía y empeño en el día a día, gracias.

A mis amigos/as, a Sara, y a los/as compañeros/as de los colectivos Rebulir y Castro Floxo. Por vuestro afecto, paciencia y compromiso, por entenderme y atenderme, y, cómo no, por todas las vivencias compartidas, gracias.

Y por último, pero quizás lo más importante y, a la vez, lo más difícil de concretar en palabras, a mi familia. A mis abuelos por haberme enseñado el valor del esfuerzo en el trabajo. A mis tíos y primos por vuestro aliento, interés y cariño. Y a mis padres. A ellos sencillamente por todo. Les debo la existencia y haber aprendido válidas lecciones que siempre me han sido de utilidad. A todos, por ser los mejores ejemplos de vida y por haber estado siempre a mi lado cuando les he necesitado, gracias.

Puede que haya repetido muchas veces la palabra “gracias”, pero es parte de esas lecciones a las que me acabo de referir, y es que desde pequeño siempre he escuchado en casa que “es de bien nacido ser agradecido”.



# ÍNDICE



## TESIS DOCTORAL

### **APRENDIZAJE-SERVICIO EN LAS UNIVERSIDADES GALLEGAS. EVALUACIÓN Y PROPUESTA DE DESARROLLO**

#### **ÍNDICE**

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>19</b>
--------------------------	-----------

---

#### **PARTE I: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y APRENDIZAJE-SERVICIO. UNA PEDAGOGÍA EXPERIENCIAL**

---

<b>CAPÍTULO 1. EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA EN CONTÍNUA EVOLUCIÓN .....</b>	<b>29</b>
--	-----------

1.1. Introducción.....	29
1.2. Evolución del concepto de ciudadanía. De la Grecia Antigua hasta nuestros tiempos.....	30
1.3. La Educación para la ciudadanía en la España contemporánea. Una visión actual.....	34
1.3.1. La Educación para la Ciudadanía en el primer tercio del Siglo XX.....	36
1.3.2. La educación para una ciudadanía Republicana y Democrática.....	37
1.3.3. La educación del ciudadano durante el Régimen Franquista.....	38
1.3.4. La evolución de la Educación para la Ciudadanía desde la Ley de Educación de 1970.....	41
1.4 La concepción de la ciudadanía en el Siglo XXI.....	47

<b>CAPÍTULO 2. APRENDIZAJE-SERVICIO Y CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL .....</b>	<b>65</b>
---	-----------

2.1. Introducción.....	65
2.2 Hacia una definición del aprendizaje-servicio.....	66
2.3. El aprendizaje-servicio como Pedagogía de la acción.....	72
2.3.1. El aprendizaje en el aprendizaje-servicio .....	77
2.3.2. El servicio en el aprendizaje-servicio .....	79
2.4. Aprendizaje-servicio y calidad educativa.....	81

2.5. Tipologías de experiencias de aprendizaje-servicio .....	85
2.6. Análisis metodológico del aprendizaje-servicio .....	86
2.7. El portafolio como propuesta de evaluación.....	96
<b>CAPÍTULO 3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN PERSPECTIVA HISTÓRICA .....</b>	<b>101</b>
3.1. Introducción .....	101
3.2. Los primeros pasos del <i>service-learning</i> . La aportación de John Dewey.....	102
3.3. El desarrollo metodológico. Los Estados Unidos de América como referencia .....	104
3.4. El aprendizaje-servicio en América Latina.....	109
3.5. El aprendizaje-servicio en Europa y España.....	113
<b>CAPÍTULO 4. AGENTES Y RELACIONES PARA EL APRENDIZAJE- SERVICIO .....</b>	<b>123</b>
4.1. Introducción .....	123
4.2. La Escuela como espacio de desarrollo del aprendizaje-servicio.....	125
4.2.1. El rol del docente y el cumplimiento del curriculum.....	125
4.2.2. El estudiante y el aprendizaje-servicio .....	128
4.2.3. El centro educativo y el desarrollo del aprendizaje-servicio .....	131
4.3. Administración local y fomento del aprendizaje-servicio .....	134
4.4. Entidades sociales y aprendizaje-servicio.....	138
<b>CAPÍTULO 5. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....</b>	<b>145</b>
5.1. Introducción .....	145
5.2. Aprendizaje y participación en la Universidad.....	147
5.3. Pertinencia del aprendizaje-servicio en la Educación Superior.....	153
5.4. El contexto legislativo para el aprendizaje-servicio .....	158
5.4.1. La Declaración de Bolonia y el EEES .....	158
5.4.2. El Estatuto del Estudiante Universitario en España.....	162

5.4.3. Los reglamentos, estatutos y planes estratégicos de las Universidades Gallegas.....	165
5.5. Aprendizaje-servicio en el Sistema Universitario de Galicia. Realidad y perspectivas.....	173
5.5.1. Proyecto Can Campus.....	174
5.5.2. Guía de recursos educativos del Camino de Santiago.....	175
5.5.3. Proyecto PEINAS. Diseño y puesta en marcha.....	176

---

**PARTE II: APRENDIZAJE-SERVICIO Y UNIVERSIDAD EN GALICIA:  
LA DIMENSIÓN EMPÍRICA DEL ESTUDIO**

---

<b>CAPÍTULO 6. LA INVESTIGACIÓN EN SU DIMENSIÓN EMPÍRICA.....</b>	<b>193</b>
6.1. Introducción.....	193
6.1.1. Oportunidad del estudio.....	193
6.1.2. Propósito de la investigación.....	194
6.1.3. Metodología de la investigación en Ciencias de la Educación.....	195
6.2. El problema de investigación.....	202
6.2.1. Formulación del problema.....	202
6.2.2. Revisión Bibliográfica.....	205
6.2.3. Objetivo general y objetivos específicos.....	209
6.2.4. Hipótesis de trabajo.....	210
6.2.5. Definición de variables.....	211
6.2.6. Diseño de la investigación.....	213
6.3. Población y muestra.....	217
6.3.1. Definición de la población y muestra.....	217
6.3.2. Selección de la muestra del estudio.....	220
6.3.3. Descripción de la muestra.....	222
6.4. Instrumentos de la investigación.....	232
6.4.1. Elaboración del cuestionario.....	232
6.4.2. Validación del instrumento.....	237
6.4.3. Descripción del cuestionario.....	242

6.4.4. Aplicación del instrumento y recogida de datos.....	246
6.5. Codificación y análisis de datos.....	247
6.5.1. Procesamiento de la información.....	247
6.5.2. Análisis de los datos .....	248

**CAPÍTULO 7. EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y SU DESARROLLO EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE GALICIA. UN ESTUDIO CENTRADO EN LA USC .....253**

7.1. Introducción.....	253
7.2. Análisis de datos y discusión de resultados sobre las posibilidades del ApS en la Universidad gallega.....	254
7.2.1. Análisis descriptivo de las respuestas al cuestionario de profesorado.....	254
7.2.1.1 Práctica docente .....	254
7.2.1.2. El profesorado ante el compromiso social de la Universidad .....	262
7.2.1.3. El Aprendizaje constructivista y la Universidad .....	268
7.2.1.4. Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio en la Universidad .....	270
7.2.2. Análisis de las diferencias en las respuestas del profesorado según las variables independientes .....	273
7.2.2.1. Análisis de las diferencias en las respuestas según sexo.....	273
7.2.2.2. Análisis de las diferencias en las respuestas según edad.....	282
7.2.2.3. Análisis de las diferencias en las respuestas según categoría profesional.....	287
7.2.2.4. Análisis de las diferencias en las respuestas según área de conocimiento .....	291
7.2.2.5. Análisis de las diferencias en las respuestas según desempeño de cargo unipersonal .....	300
7.2.2.6. Análisis de las diferencias en las respuestas según experiencia docente .....	308
7.2.2.7. Análisis de las diferencias en las respuestas según participación en cursos del Plan de Formación e Innovación Docente.....	316
7.2.2.8. Análisis de las diferencias en las respuestas según pertenencia a asociaciones, ONGs, fundaciones u otras entidades de carácter cívico-social. ....	324

7.3. Propuesta de aplicación y desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio en el Sistema Universitario de Galicia.....	335
7.3.1. Razones para un modelo de aprendizaje-servicio en Galicia .....	335
7.3.2. Fases de implantación de un programa de aprendizaje-servicio en Galicia .....	339
7.3.3. Actividades específicas en el proceso de implantación .....	340
7.3.3.1 Difusión y puesta en valor.....	340
7.3.3.2. Formación de profesorado.....	341
7.3.3.3. Seguimiento y evaluación .....	342
7.3.4. La constitución de un organismo vertebrador para la consolidación del aprendizaje-servicio en Galicia .....	344
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>351</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>363</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS, GRÁFICAS Y FIGURAS.....</b>	<b>387</b>
Anexo 1. Cuestionario profesorado universitario .....	399
Anexo 2. Plantilla de corrección.....	408
Anexo 3. Aportacións plantilla de corrección. Cuestionario profesorado universitario .....	415
Anexo 4. Tablas porcentajes chi-cuadrado .....	421
Anexo 5. Tablas medias anova .....	431



# INTRODUCCIÓN



## INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación ha surgido partiendo de una metodología, el aprendizaje-servicio, que ha llegado al ámbito pedagógico europeo y, concretamente, español, desde su origen más situado en Norteamérica.

La tesis se plantea en un contexto de cambio en y para la universidad, con nuevos planteamientos organizativos derivados de una coyuntura singular como es la asociada al EEES. Junto a los indiscutibles avances de tipo tecnológico, es inequívoca también la permanencia y, por momentos, el agravamiento de las desigualdades económicas y sociales en el escenario nacional e internacional. Lo cual se expresa a través de no pocas tensiones entre personas y grupos. Es por esto que hemos de intentar formar a los estudiantes universitarios de modos y maneras capaces de fortalecer una escala de valores sociales y de actitudes coherentes, considerando la formación autónoma de la personalidad y con especial atención a las experiencias sociales. Porque lo más cabal será procurar una ciudadanía más consciente y más activa, más adaptable y competitiva en un entorno social y económico cambiante, al tiempo que más solidaria y crítica.

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

avanzar enfoques que ayuden a hacer un aprendizaje más significativo en las aulas y laboratorios.

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

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

Este trabajo surge espoleado por el deseo de aprender más sobre el tema fundamental que lo define (el aprendizaje-servicio), junto con la idea de ir marcando las pautas teóricas y metodológicas del enfoque en la educación superior de nuestro país, y, concretamente, en el sistema universitario de Galicia (SUG). No hemos de olvidar el hecho de que, detrás de un enfoque como el que aquí mostramos, hay más que aprendizaje y más que servicio. Hay también una filosofía de la educación que alcanza a concebir la universidad como una misión cívica, a la vanguardia del saber y de la innovación -también de la educativa- y donde lo que importa es la manera de sustanciar

el aprendizaje como gran proceso de construcción humana ante los enormes retos de las sociedades actuales.

La estructura de nuestro estudio responde a siete capítulos, diferenciados según dos partes, pero estrechamente vinculadas entre sí. En la primera de las partes, acerca de “educación para la ciudadanía y aprendizaje-servicio. Una metodología de pedagogía experiencial” se construye la base teórica sobre la que descansa la metodología del aprendizaje-servicio, mientras que en la segunda, que titulamos “aprendizaje-servicio y universidad en Galicia: la dimensión empírica del estudio”, planteamos de manera específica el procedimiento que hemos seguido en la toma de contacto con la realidad y el análisis de datos recabados. Y es así como hemos podido pergeñar, en el colofón del trabajo, una propuesta de desarrollo.

Cinco son los capítulos en los que se estructura la primera de las partes. En el primero de ellos, pretendemos buscar en los vestigios de la historia aquellas referencias que puedan dar lugar a una visión constructiva del concepto de ciudadanía. Primero, a nivel global, destacando las principales civilizaciones y momentos, para luego hacer un enfoque hacia tiempos y lugares más concretos, desde finales del siglo XIX hasta la actualidad y en nuestro país. También nos ocupamos de repasar la situación legislativa que nos afecta, indagando los motivos que con más fuerza han ido generando su devenir y crecimiento. Este capítulo adquiere su sentido en la medida en que el aprendizaje-servicio se focaliza en torno al aprendizaje cívico y ético, sin descuidar, obviamente, lo académico-profesional. Es así que debemos enfatizar el tipo de ciudadanía que queremos y, sobre todo, las razones que nos asisten en tal opción.

Es el segundo capítulo el que nos permite descifrar de manera más pormenorizada los principales aspectos metodológicos del aprendizaje-servicio. Empezamos con una definición a partir de las muchas existentes en la literatura científica. Luego, estructuramos el proceso apelando al desarrollo de experiencias en las que se perfila una adecuada sintonía teoría-práctica. También importan los asuntos vinculados a la calidad educativa, que hemos de analizar de modo parejo a temas que, antes o después, se ligan al rigor académico que es menester infundir en los estudiantes universitarios. Finalmente, hacemos nuestra propuesta de evaluación a partir de un sistema de portafolios múltiple y combinado, tratando de dar cuenta de logros y críticas en un proceso como el que se implica en el aprendizaje-servicio.

En el tercer capítulo abordamos los principales referentes históricos del aprendizaje-servicio. Nos interesan sus orígenes, su desarrollo y desde luego, su presencia actual en el escenario de la educación a diversos niveles. Como no puede ser de otro modo, destacamos la figura y obra de John Dewey, gran referente del tema y el que sienta las bases epistemológicas del tópico a partir de su lema *learning by doing*, preámbulo de lo que llegará a ser, precisamente, el *service-learning*. Al referir la historia de tal metodología, sería ingenuo prescindir de su recorrido en los Estados Unidos de América, pues allí aparece y crece para extenderse a otros muchos países. Por último, dedicamos un apartado a resaltar su modesta andadura entre nosotros, haciendo especial hincapié en los grupos e instituciones que se ocupan y preocupan de su estudio, y aún aplicación, en los distintos niveles del sistema educativo, pero sin descuidar el que más nos interesa en la investigación, esto es, la universidad.

El cuarto capítulo pretende ser una muestra de las muchas posibilidades que ofrece el aprendizaje-servicio en las diferentes instancias educativas, desde el papel de las entidades sociales y la administración local, hasta la educación reglada o formal. Las concebimos como potenciales promotores, pero también receptores de experiencias. Lo que se pretende, en todo caso, es la interrelación entre todos los organismos sociocomunitarios para crear redes de aprendizaje por medio del partenariado, lo que debería generar vínculos de provecho para las partes y, en última instancia, producir beneficios para el conjunto de la ciudadanía.

En el quinto y último capítulo de esta parte tratamos la relación entre aprendizaje-servicio y educación superior, viendo sus potencialidades y fisuras. Como ya hemos dicho, parece que existe un consenso académico sobre el tránsito que debe realizarse en la educación superior a fin de adaptarse a coyunturas en las que los procesos innovadores exitosos son ya marcas de diferencia. Así, el concepto de responsabilidad social universitaria tendrá que adquirir nuevos matices si queremos que cumpla con el objetivo de extender el conocimiento a la sociedad. Conviene más complicidad con las comunidades que conforman el tejido social próximo a la institución universitaria.

Dentro de este mismo capítulo, analizamos elementos normativos que dan apoyo al discurso. Se trata de documentos como el estatuto del estudiante universitario, el Espacio Europeo de Educación Superior y los propios estatutos y disposiciones internas de las universidades gallegas. A modo de cierre de esta parte nos pareció ilustrativo

presentar algunas experiencias de cercanía universitaria, que ya responden a este esquema de pensamiento y acción educativa.

Resumimos ahora la segunda parte de la investigación, que tiene una inequívoca orientación empírica. Consta de dos capítulos. En el primero de ellos, el sexto del trabajo, se justifica la parte práctica de la investigación, además de presentar el plan de trabajo seguido. Aquí es donde definimos la hipótesis general y las variables de estudio, para a continuación precisar el diseño por el que se ha optado, junto al procedimiento de elección de la muestra y su descripción, para terminar dando cuenta del instrumento utilizado. Puede decirse que el capítulo antecede la auténtica versión empírica de la tesis doctoral.

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

Tras el recorrido capitular, elaboramos las conclusiones que tenemos por más sustantivas, amén de una síntesis del estudio realizado. Se incluye un apartado de anexos donde se recogen aquellos documentos que han sido relevantes en el desarrollo de esta tesis doctoral, que se citan también en el propio texto.

Con todo, el estudio que ya empieza a discurrir por las páginas que siguen es resultado del análisis y lectura de muchos textos y de un intenso trabajo empírico, a partir del diseño, elaboración, aplicación y análisis de un instrumento para el caso, que hace las veces de preámbulo al esfuerzo de investigación seguido, con más fuerza y alcance, en torno a lo que es y puede llegar a ser el aprendizaje-servicio en Galicia. Aún

así, hemos de plantear interrogantes críticos respecto de la proyección posible del tema en nuestro marco cognoscitivo. Pese a no constituir tema de gran desarrollo en el contexto próximo, el estímulo indagador ha permanecido intacto para su estudio en perspectiva, tratando de encontrar su lógica política, cívica y pedagógica, y proceder, con todo, a un examen comparado de sus posibilidades y condiciones socio-culturales.

Una etapa biográfica como la que corre pareja a la elaboración de una tesis doctoral siempre está pletórica de ilusiones, pero no está menos atravesada por el temor a lo que ha de surgir en un camino que, en esencia, es pedregoso. Ahí están los desafíos de cómo gestionar la falta inicial de pericia metodológica, la falta de entrenamiento en el uso de repertorios bibliográficos y fuentes documentales en general, o la falta de precisión en el uso del lenguaje científico... en definitiva, el dominio (por supuesto, mejorable) de las herramientas que favorecen el avance cómodo y seguro en la búsqueda del conocimiento social y educativo. Lo que la tesis ha supuesto en el plano personal de quien escribe es difícil de resumir, pero tiene que ver con la fuerza transformadora del conocimiento.

Finalmente, la intención que perseguimos con este estudio es contribuir, en la medida de lo posible, al desarrollo del aprendizaje-servicio en Galicia, aportando nuestro grano de arena desde la investigación. Haciendo votos para que la pedagogía disponga de más alicientes para continuar marcando retos asumibles en el espacio público de una democracia fuerte.

**PARTE I:  
EDUCACIÓN PARA LA  
CIUDADANÍA Y  
APRENDIZAJE-  
SERVICIO. UNA  
PEDAGOGÍA  
EXPERIENCIAL**



# CAPÍTULO 1:

El concepto de ciudadanía  
en continua evolución



## **CAPÍTULO 1. EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA EN CONTÍNUA EVOLUCIÓN**

### **1.1. Introducción**

La concepción del ciudadano ha variado en las diferentes épocas históricas, según el grupo de poder dominante quisiese una clase de población u otra. Por lo que la forma de educar y concebir a los ciudadanos también ha sufrido cambios acorde con la concepción del momento.

Este primer capítulo nos servirá para hacer un recorrido histórico, sin el cual no sería posible explicar el porqué de las diferentes concepciones hoy existentes. Puesto que desde un primer momento, con el mundo griego y romano, pasando por el Renacimiento o la Ilustración, hasta nuestros días, se ha ido aportando, cargando y asociando el concepto a diferentes formas de comportamiento del ser humano como miembro de un cuerpo social.

En el primer epígrafe, trataremos pormenorizadamente los cambios sufridos en la conceptualización del concepto ciudadano y sus porqués, asociados habitualmente a la política o a la cosmovisión presente en cada cultura. Así, en Grecia podremos observar como se tenía una consideración de un ciudadano de derechos e implicado con la sociedad, mientras en Roma se asocia a restricciones ligadas al nivel social. La Edad Media, ha sido el momento histórico con una concepción más devaluada, que a partir de ese momento y, sobre todo, según han ido discurriendo los siglos, que ha cobrado mayor interés para líderes y dirigentes.

En un segundo apartado, nos hemos centrado en como ha avanzado la Educación para la ciudadanía en el Estado Español, en el último siglo desde el Reinado de Alfonso XIII y la dictadura de Primo de Rivera, a la época Democrática, pasando por la larga etapa del Régimen Franquista. Esto nos ayudará a otorgarle sentido a la creación de la materia Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, y situándola a partir de sus antecedentes históricos, en nuestro contexto.

## **1.2. Evolución del concepto de ciudadanía. De la Grecia Antigua hasta nuestros tiempos**

El concepto de ciudadanía no es una creación contemporánea, ni surge en los últimos tiempos, sino que ya se viene utilizando desde la época precristiana. Uno de sus orígenes lo encontramos en la Antigua Esparta, lugar donde alrededor del S. VI a.C. estaban asentados cuatro pequeños pueblos que constituían la polis. Con el nacimiento de la polis (ciudad-estado), al existir sus habitantes, nace la idea de ciudadano, con carácter sedentario, ligado por lo tanto a un territorio. Esta idea se concreta en mayor medida en la Antigua Atenas (Siglo V A.C.) donde se aplicaba el término ciudadano a los atenienses que gozaban de un estatus político, amparados por las instituciones democráticas del momento. Los puestos políticos eran otorgados por sorteo y con muy poca duración, para que todos se viesan de algún modo implicados en el proceso democrático; así lo refleja García (1990, p. 95) cuando dice que “la participación del pueblo en las tareas del Estado era directa y casi todos los cargos tenían una duración muy breve y eran designados por sorteo: a excepción de los que requerían algunos conocimientos y aptitudes bien definidas, como por ejemplo, los de tesoreros y estrategas, que se cubrían por elección”. De tal modo que “el ciudadano se definía por su lealtad y por su participación en el bienestar comunitario, compartiendo con la polis ateniense sus finalidades, deseos y temores” (Zapata-Barrero, 2001, p.11). De esta manera se creaba un sentimiento de pertenencia, compromiso y responsabilidad con la polis, Aristóteles ya contemplaba que lo que convierte a una persona en ciudadano no es el origen ni la residencia, sino la actividad cívica y política, “Así que quién es el ciudadano, (...), aquel a quién le está permitido compartir el poder deliberativo y judicial, éste decimos que es ciudadano de esa ciudad, en una palabra, el conjunto de tales personas capacitadas para una vida autosuficiente” (Aristóteles<sup>1</sup>, 1999, p. 118-119).

También se hace referencia a su origen Romano, donde la concepción tiene un carácter más individualista y permeable. Al contrario que en Grecia, ser ciudadano no implicaba directamente la participación en la vida de la *civis*, sino que suponía la obtención de derechos segundo la clase. La ciudadanía marca diferentes estamentos,

---

<sup>1</sup> Utilizamos la versión de la obra *Política* de Aristóteles, reeditada en Editorial Alianza en 1999. Esta compila diferentes libros, datando los originales de mediados del S. III A.C.

segundo el estatus político, el lugar de nacimiento, que Escudero (1995) categoriza como:

- *Civis romani*, (Ciudadanos Romanos). Forman parte del pueblo de Roma y ostentan la plenitud de los derechos civiles y políticos.
- *Ius latii* (Latinos). Es una categoría inferior. Se regían por el derecho romano en lo relativo a asuntos comerciales y patrimoniales, pero no podían hacer ejercicio del mismo en lo relativo a cuestiones civiles ni políticas.
- Peregrinos. Extranjeros o no ciudadanos que viven en el Imperio. Su situación administrativa se rige según las normas amplias del derecho de gentes.

Ser ciudadano de Roma suponía “(...) vivir bajo la orientación y protección del derecho romano, lo cual, afectaba tanto a su vida pública como privada, independientemente de su interés por participar en la vida política” (Heater, 2007, p. 63). El concepto de ciudadano en Roma fue mudando con el transcurso de los siglos, haciéndose cada vez más aperturista. El emperador Vespasiano fue el primero en otorgar el privilegio de la latinidad a los ciudadanos del Imperio entre los años 71 y 74 d.C., pero hubo que esperar más de un siglo hasta que en el año 212 el emperador *Marcus Aurelius Severus Antoninus Augustus*, conocido con el sobrenombre de Caracalla, promulgó la *Constitutio Antoniniana*, por la cual se hacía extensible la ciudadanía romana a todos los habitantes libres de las provincias. De esta manera se acrecentó el poder económico del Imperio, al incrementarse considerablemente el número de contribuyentes, lo cual supuso un gran cambio en la concepción que se tenía del ciudadano en Roma hasta ese momento.

Las comunidades visigodas afincadas en España entre los Siglos V y VIII, tenían una concepción del ciudadano más parecida a la Griega Clásica, donde este se tenía que implicar en la vida social a nivel político y aún administrativo, teniendo cierto poder de decisión. Para los Visigodos fue “(...) costumbre celebrar en las aldeas reuniones públicas de vecinos para tratar los temas domésticos de interés común. (...) Objeto de esas reuniones de vecinos fueron las cuestiones agrarias, económicas y de orden interno de la comunidad. (...) El *conventus publicus vicinorum* fue además la corporación que entendió de cuantos hechos revestían interés general, y ante ella se aplicaron incluso determinadas penas corporales a delincuentes y malhechores” (Escudero, 1995, p. 242).

En la Edad Media, Gómez (2007) afirma que se produce una “teologización del concepto” en el sentido de que es la Iglesia la que habla de una ciudadanía del cielo, promulgando la igualdad de los hombres ante Dios por el origen (filiación divina) y por el fin último al que estamos llamados (reintegración del Padre). En este momento comienzan a cobrar importancia las ciudades, como núcleos mercantiles y de poder - tanto religioso como civil-, con lo cual el ciudadano adquiere una dimensión reduccionista, siendo simplemente el habitante de un territorio, denominado ciudad, que pasa a ser un elemento referencial para su identidad. Los ciudadanos ofrecían su lealtad en cuanto a obligaciones o deberes de carácter administrativo, social y militar a cambio de ciertos beneficios y privilegios como podía ser la protección. Así la ciudad adquiere una identidad genuina que le ayudará a competir en prestigio y poder con otras, marcando su posición en el mapa político de sus diferentes territorios. Cabe destacar de este periodo histórico el caso de las ciudades-estado italianas, donde existía un régimen democrático semejante al ateniense, de manera que los ciudadanos elegían a los representantes de los *Parlamentum* o Asambleas locales, ”para lo cual utilizaban sistemas electorales directos e indirectos, además de la elección por sorteo” (Heater, 2007, p. 99).

Ya entrada la época Moderna, con el Renacimiento es cuando el Estado liberal asume la protección de la ciudadanía, libertades y bienes de cada ciudadano frente a posibles agresiones. Lo que al principio se bosquejaba cómo una oportunidad, acabó derivando en una promoción de las desigualdades económicas y, en consecuencia, sociales, debido al libre mercado, libre competencia, libertad de contratación y despido y la libre iniciativa. Al entrar en el S. XVIII, podemos destacar cuatro sentidos de ciudadano recogidos por Zapata-Barrero (2001):

1. Como habitante de la ciudad (*Stadtbewohner*)
2. Como miembro del estado burgués en contraposición a la nobleza, al clérigo y al campesinado (*das motglied des bürgerlitchen Standes*)
3. Como súbdito del estado (*Staatsuntertanen*)
4. Como persona en su específica cualidad de *citoyen*

Con la Revolución Francesa se introduce el sentido moderno de igualdad de la ciudadanía, que se venía macerando durante el siglo XVII. Cuando se utilizaba el término *citoyen*, era para referirse a las personas que se relacionaban con la comunidad,

y el término *bourgeois*, cuando buscaban el bien privado. Debemos recordar que el 26 de Agosto de 1789 se promulgó la *Declaration des droits de l'homme et du citoyen*. En los primeros artículos se reflejan los derechos del hombre, siendo en el artículo 6 donde aparece por primera vez el término ciudadano, mencionándolo como poseedor de derechos políticos, esto es de participar directa e indirectamente en la formación de la voluntad de la comunidad. A grandes rasgos, se concibe a la persona como poseedora de unos derechos civiles y al ciudadano de derechos políticos, de manera que el *citoyen* es la forma en la que la persona se relaciona con la comunidad.

En el Siglo XX, con el surgimiento del movimiento obrero, la Revolución Soviética (1917) y la socialdemocracia, comienza a establecerse el Socialismo que busca un avance en las condiciones de vida de la ciudadanía obrera. Tras la Segunda Guerra Mundial, se replantea de nuevo el concepto, comenzando a construirse la ciudadanía social. Se entiende la ciudadanía como algo más que un simple conjunto de derechos y libertades, procurando un ciudadano que se implique en la vida de la comunidad. En los años 50 Marshall distinguió tres tipos de ciudadanía (Lorenzo & Santos Rego, 2009):

1. Ciudadanía Civil: Se refiere a las libertades del individuo recogidas en la ley y el sistema judicial. Este es el sentido modernista del término.
2. Ciudadanía Política: Se relaciona con la participación en la toma de decisiones políticas.
3. Ciudadanía Social: En el siglo XX se va construyendo el llamado Estado del Bienestar que conlleva una ciudadanía con derecho a tener un nivel de vida semejante al que predomina en un determinado contexto social y cultural.

Marshall recoge así las tres principales concepciones y dimensiones con las que se entendió la ciudadanía a lo largo de la historia de la Humanidad, desde la Grecia Antigua hasta nuestros tiempos.

Tras los horrores cometidos durante la II Guerra Mundial, el 10 de Diciembre de 1948, se proclama en la Asamblea General de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Desde ese momento se establecen los derechos básicos de todos los seres humanos, sin distinción de raza, sexo, ideología, etc. En los últimos años el Mundo se ha visto inmerso en rápidos cambios, por lo que podemos decir que se vuelve a reconceptualizar la visión del concepto de ciudadano. El aumento de la población, el multiculturalismo, la globalización, el auge de las nuevas tecnologías

de la información y comunicación,... hacen que las demandas sean diferentes a las de siglos atrás.

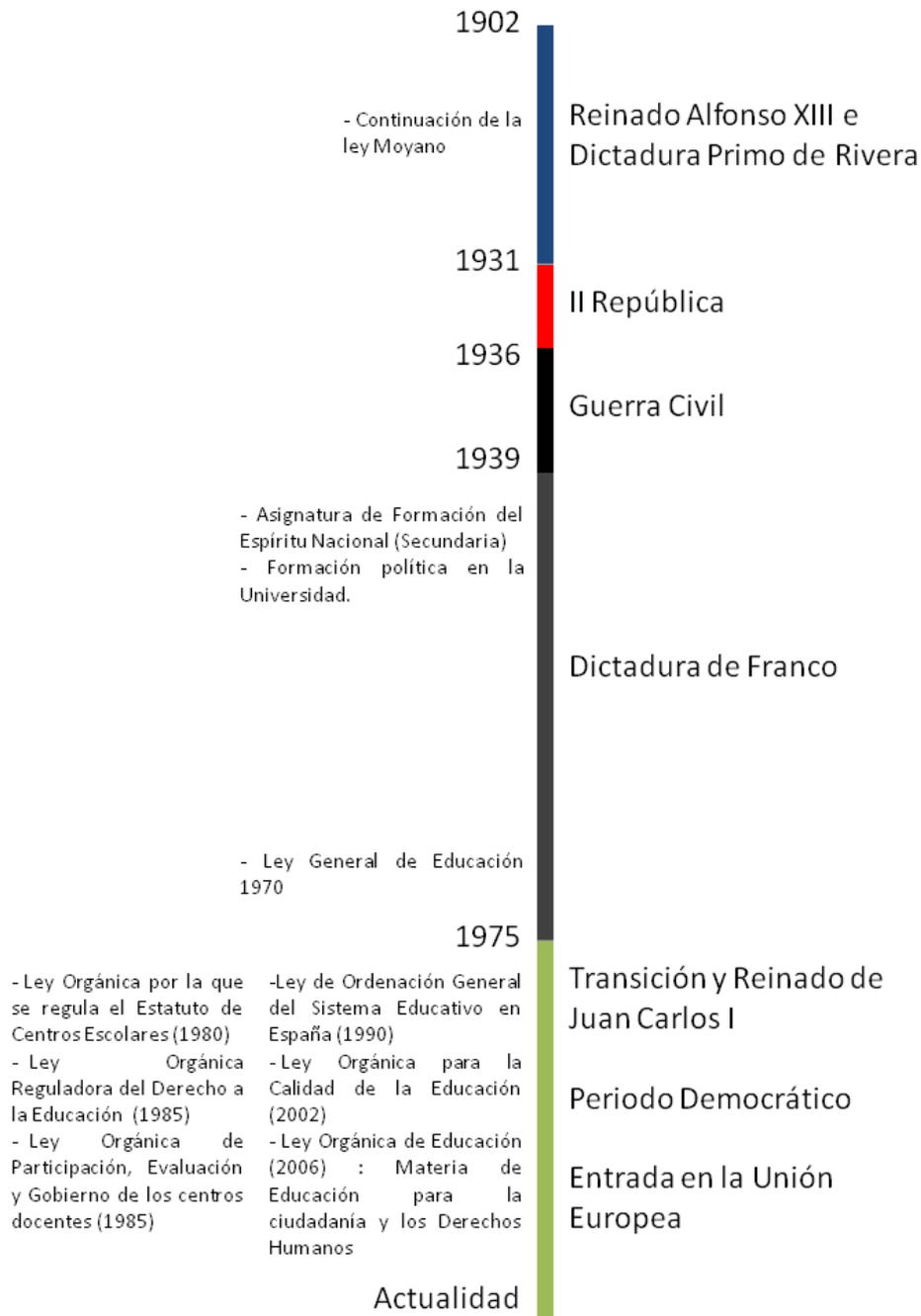
No podemos apelar a una ciudadanía ligada a un solo territorio o identidad, sino que tendremos que buscar espacios de pertenencia múltiples, superando las tendencias centrípetas caminando hacia nuevos espacios de identificación. Podemos y debemos identificarnos con nuestra comunidad de referencia, pero también debemos pensar más allá y buscar aspectos que nos vinculen con otras comunidades más o menos lejanas. Porque en el mundo actual los problemas son comunes. Lo que se haga en una punta del globo, tendrá repercusión en el extremo contrario. A nivel legislativo y territorial seremos ciudadanos de nuestra villa, aldea o ciudad, pero también lo somos de otras comunidades más amplias, Estatales, Continentales o incluso a nivel global, porque en definitiva todos somos ciudadanos de un mismo contexto que se llama Tierra, compartiendo orígenes y problemas. Como bien dice la profesora Cortina (2004, p.20) "(...) no se trata de anular la diversidad de culturas y lenguas, no se trata de prescindir de las peculiaridades de cada comunidad o región, sino de ir integrándolas en unidades supranacionales, construyendo entonces un «cosmopolitismo arraigado» (Cortina, 2001). Una ciudadanía cosmopolita que hunde sus raíces en las comunidades locales y en la de todos los seres humanos sin exclusión". En definitiva, en el Siglo XXI la concepción de la ciudadanía tiene un carácter más difuso que en otros periodos históricos, ya que depende en gran medida de la concepción propia de la persona, por más que haya de permanecer la idea de las concepciones más clásicas, -si cabe, aún con más motivo- de un ciudadano activo, participativo, implicado en y con la comunidad.

### **1.3. La Educación para la ciudadanía en la España contemporánea. Una visión actual**

Desde principio del Siglo XX, el Estado Español ha estado inmerso en diferentes etapas políticas, radicalmente diferentes. Los cambios producidos han influido también de forma directa en la educación, en cuanto a la concepción de ciudadanía que querían promover cada una de las corrientes en el poder. De esta manera podemos observar como la Educación para la ciudadanía ha estado presente durante el pasado siglo hasta nuestros días con diferentes concepciones, pero con finalidades similares, en el sentido de educar a las nuevas generaciones según el perfil ciudadano que marca el momento político y social.

A continuación presentamos una línea del tiempo, en la que pretendemos recoger las diferentes etapas que marcaron la historia reciente del Estado Español. Se reflejan los principales acontecimientos relacionados con la Educación, y que marcaron, en gran medida, lo acontecido en nuestro ámbito.

Figura 1: Hechos educativos del S.XX en el Estado Español



Fuente: Elaboración propia

### **1.3.1. La Educación para la Ciudadanía en el primer tercio del Siglo XX**

El periodo comprendido entre 1902 y 1931, fue una época de pocos cambios importantes en Educación, ya que se mantenía la tendencia continuista de la Ley promulgada en 1857, conocida como Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857). La ley lleva el nombre del entonces Ministro de Fomento, D. Claudio Manuel Moyano. Esta Ley regulaba el ordenamiento legislativo del Sistema Educativo Español, que en aquel entonces era uno de los peores de Europa, al tener una de las mayores tasas de analfabetismo del momento. La ley contemplaba los siguientes niveles educativos:

- Enseñanza Primaria, de carácter público y obligatorio, que pasa a depender de los municipios y la iniciativa privada.
- Enseñanza Media, promoviendo la apertura de institutos de bachillerato y Escuelas Magisterio en las capitales de Provincia, si bien se daba también especial consideración a los centros privados, en su mayoría de carácter religioso que quisieran impartir estos niveles.
- Enseñanza Superior, reservando la gestión de las diferentes Universidades al Estado.

La Ley Moyano apelaba a determinados principios de la corriente moderada o “moderantismo” histórico español: gratuidad relativa para enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización y libertad de enseñanza limitada.

Durante el periodo de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) se intentó “la formación de «ciudadanos modernos», convenientemente adoctrinados en postulados nacionalistas españoles de corte antidemocrático” (Quiroga, 2008, p. 88). Así una vez llegado al poder, apoyado por el Rey Alfonso XIII, la formación de un nuevo ciudadano militarizado y activo políticamente se convirtió en una prioridad para el dictador. De esta manera se pretendía la regeneración nacional.

La dictadura pondrá hacia especial hincapié en el amor a la patria y el orden como ejes centrales de la formación del ciudadano, por lo que la actuación del magisterio se centraría en el trabajo de a este primordial fin del Estado. La formación cívica será por tanto inspeccionada para que la escuela no se desviase de estos fines. (Mayordomo, 1998)

Primo de Rivera entendía que un buen ciudadano debía de cumplir cuatro deberes: El servicio militar, el pago de impuestos, el apoyo público a la dictadura y el trabajo. Se entendía que al superar el servicio militar y jurar la bandera del Estado, ya se reunían las condiciones para ser un ciudadano español, tal y como se reflejaba a finales del siglo XIX en la literatura castrense. Según esto y como comenta Quiroga (2008, p.92) “el primorriverismo vino a vaciar de derechos el concepto de ciudadanía (...) la igualdad se alcanzaba en la obediencia”. Por suerte, hemos tenido la posibilidad de conseguir un Manual de Urbanidad y Buenas Maneras, (Carreño, 1925) donde se pone de relevo lo que anteriormente destacamos. Así, el primer y segundo capítulos de este Manual son dedicados a

- De los Deberes para con Dios.
- Deberes para con nuestros padres.
- Deberes para con la Patria. En este apartado destacaremos la siguiente cita: “V. Los encargados del Poder Público, que son conciudadanos nuestros, nos protegen y amparan contra las injusticias de los malvados, contra las asechanzas de los perversos; velan constantemente por la conservación de nuestra vida, de nuestras propiedades y de nuestros derechos” (Carreño, 1925, p. 18).
- Deberes para con nuestros semejantes.

Pero esta tendencia a promover una ciudadanía sumisa y obediente, hizo que la Izquierda española se movilizase de forma activa, teniendo especial repercusión en la Universidad. Este hecho junto con una Derecha decepcionada y desencantada con el Gobierno de Primo hizo que la Dictadura llegase a su fin con la Dimisión de José Antonio en 1930, y así sus idearios educativos quedarían por el momento paralizados.

### **1.3.2. La educación para una ciudadanía Republicana y Democrática**

Tras unas elecciones municipales en las que el bando monárquico queda en clara minoría en los Ayuntamientos, el 14 de Abril de 1931 se proclama en España la República, segunda en la historia. Esto obliga al Rey Alfonso XIII al exilio. En diciembre de ese mismo año se aprueba una nueva Constitución donde se define a España como “(...) una República democrática de trabajadores de toda clase, que se

organiza en régimen de libertad y justicia”. Además este mismo texto declara el país como aconfesional. Se produce así un cambio y una ruptura en la concepción de Estado, lo cual también se tiene que traducir en su ciudadanía, que desde este momento se concibe como una ciudadanía democrática.

A nivel educativo esto supuso un gran reto, por lo que desde un primer momento se comenzó a enseñar en las escuelas la nueva Constitución, además de la instauración del laicismo en las aulas. La profesora María del Mar Del Pozo (2008), define el modelo educativo republicano como “patriotismo constitucional”. Estos términos deben ser interpretados en el momento histórico correspondiente y no según los parámetros actuales. Lo que se intentaba con este modelo era “(...) construir una identidad de ciudadanos basada en el ideal común de la soberanía nacional, que, en la práctica, se convertiría en la transmisión de los derechos y deberes cívicos y en la organización del aparato estatal.” (Del Pozo, 2008, pp. 110-111). Sin embargo, no hubo un gran proyecto educativo en forma de ley, sino que continuó vigente la Ley Moyano que comentábamos en el apartado anterior, aunque con ligeras adaptaciones, como por ejemplo el fomento de políticas republicanas sobre el bilingüismo, los consejos escolares y la libertad religiosa (Escolano, 2002).

La responsabilidad en la Educación cívica se dejaba en manos del quehacer diario del profesorado, a base de textos que ayudaban, en este sentido, a la transmisión de los nuevos valores del Estado. Así, por ejemplo, en los libros de historia o de lectura se recogían biografías de personajes históricos («ciudadanos ilustres») que contribuyeron al progreso científico y cultural por sus virtudes, o bien que se habían sacrificado por conseguir libertades y democracia para sus pueblos. Era así como se pretendía inducir ese sentimiento de nación cívica que se pretendía transmitir en la II República.

### **1.3.3. La educación del ciudadano durante el Régimen Franquista**

Tras el pronunciamiento militar de 1936 y posterior Guerra Civil Española que se prolongaría hasta el 1939, se instaura en el Estado Español un régimen de carácter autoritario donde ejerce como Jefe de Estado el General Francisco Franco Vaamonde. La Dictadura se prolonga durante casi 40 años, hasta la muerte de su principal personaje en 1975. Se cambia radicalmente la concepción republicana de Estado y de la

ciudadanía, volviendo a tomar como referencia los dictámenes que Primo de Rivera promulgara en la primera parte del Siglo. Así, el Estado carecería de Constitución, los cargos políticos se ocupaban por designación, no por elección; inexistencia de partidos políticos; concentración absolutista del poder; restricciones a las libertades de asociación y de reunión (un grupo de más de 20 personas sólo podía reunirse si tenía un permiso del gobernador civil) absoluto control de la información, instauración de la censura en publicaciones y medios de comunicación; asignación del mantenimiento del orden a las fuerzas armadas; sindicatos verticales, prohibición del derecho de huelga, etc.

Con este panorama, había que hacer claros cambios en la Educación para la formación de ciudadanos del Régimen. A grandes rasgos, se mantuvo vigente la Ley Moyano. De nuevo volvió la enseñanza de la Religión a las aulas, que se identificó como Educación Moral y teniendo como finalidad la creación de buenos ciudadanos para con la Patria y para con la Iglesia. Como antaño, la “reinterpretación” de la historia fue una de las vías usadas para poner de relieve a figuras como Los Reyes Católicos, Carlos I, Felipe II... grandes imperialistas de la historia de España, resaltando de este modo el pasado heroico y triunfal del país. Lo que junto al control directo del profesorado a cargo de la inspección educativa, consiguió hacer de la escuela una institución entregada a los preceptos del Régimen. Aunque el poco espacio para la opinión y el intento de adoctrinamiento creó muchos recelos entre el alumnado que, por lo general, solían desarrollar actitudes y sentimientos poco positivos hacia el régimen franquista.

En la enseñanza secundaria, entre los 13 y 17 años, se instauraba la Formación del Espíritu Nacional, que pretendía enseñar las bases de la llamada entonces “democracia orgánica”, por la que los alumnos debían conocer y aprender a respetar la organización del Estado franquista, sus instituciones y sus elementos fundamentales. Santos Rego & Lorenzo (2006, p. 155) dicen de esta materia que “(...) no había lugar para la educación moral y cívica a menos que alguien la quiera interpretar como conjunto de preceptos doctrinales, sesgadamente extraídos de la ética religiosa imperante”. De este modo se dejaba poco espacio a la crítica, al pensamiento crítico, a la razón, a la libre opinión... no se trataba más que de una transmisión de las doctrinas del régimen. En la Formación Superior también se instauraba la Formación Política, tal como se recogía en el Decreto de 29 de marzo de 1944 (BOE, 10/04/1944), donde se

establecía un curriculum determinado para cada uno de los cursos universitarios, quedando configurado del siguiente modo:

Artículo quinto. Los cursos para la formación política se desenvolverán según el siguiente plan:

Primer curso. La esencia de lo español, su olvido y su recuperación.

- Primera parte: La esencia de lo español.
- Segunda parte: Lo antiespañol en la Historia.
- Tercera parte: El Movimiento Nacional, como esfuerzo para la recuperación de lo español.

Segundo curso. La realidad económica, social y política de España.

- Primera parte: La realidad económica de España.
- Segunda parte: La realidad social de España.
- Tercera parte: La realidad política de España.
- Cuarta parte: La política exterior de España.

Tercer curso. La empresa del Movimiento Nacional.

- Primera parte: La nueva organización económica.
- Segunda parte: La nueva organización social.
- Tercera parte: Organización político-administrativa del nuevo Estado.
- Cuarta parte: Misión de España en el mundo.

El número de lecciones que deberá comprender cada curso se completará con algunas conferencias, que se encomendarán a personas de especial significación cultural y política.

Esta formación específica sobre el Régimen y sus preceptos causaron en la Universidad muchas reacciones de rechazo, al ser uno de los colectivos más críticos con el modelo de Estado. Así, surgieron movimientos clandestinos que intentaron luchar contra la Dictadura. Este hecho nos parece relevante puesto que es un acto claro de ciudadanía crítica y comprometida con la mejora de sus condiciones. Además, es también una evidencia de que la educación “moral” y las doctrinas que se venían impartiendo durante esta época no estaban consiguiendo lo que pretendían, que era la

aceptación de los dictámenes franquistas, sino que más bien y como anteriormente comentábamos, estaban haciendo que las nuevas generaciones fuesen muy críticas con aquello que se le intentaba imponer.

#### **1.3.4. La evolución de la Educación para la Ciudadanía desde la Ley de Educación de 1970**

En los últimos años del Régimen Franquista existió una tendencia más aperturista. A partir de los años 50 se entró en una nueva etapa de la Dictadura caracterizada por el fin de la autarquía y el desarrollismo económico en los años 60. Con un nuevo panorama internacional y tras llevar más de 100 años con la misma Ley de Educación, se pensó en elaborar un nuevo texto que adaptase el sistema educativo a los cambios que se estaban produciendo. Así nació la Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, que fue impulsada por el entonces Ministro de Educación José Luis Villar Palasí.

La conocida como Ley de Educación del 70, fue innovadora para su época máxime teniendo en cuenta los antecedentes contextuales. En palabras del profesor Mayordomo (1998, p. 103) "En la situación española de esa etapa resultaba difícil, sin duda, el equilibrio entre la fuente inspiradora, el contexto de crisis y agotamiento de un régimen, y el verdadero significado y requisitos de unos conceptos y marcos para un deseado nuevo tiempo". Era un destacado avance en la educación española atendiendo a necesidades del momento y desafíos próximos. Así, se estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años con la EGB (Educación General Básica), que se dividía en los siguientes ciclos:

- Primer ciclo: 1º y 2º de EGB.
- Segundo ciclo: 3º, 4º y 5º de EGB.
- Tercer ciclo: 6º, 7º y 8º de EGB.

Tras este periodo existían dos vías de continuación de estudios, o bien la FP (Formación Profesional) o el BUP (Bachillerato Unificado Polivalente). Este último conducía al último curso previo al acceso a la Enseñanza Superior, el conocido como COU (Curso de Orientación Universitaria).

Otras de las grandes novedades de esta ley fue la introducción en el curriculum escolar de las respectivas lenguas de las Comunidades Autónomas tras estar años degradadas y aún perseguidas. Fue un texto que dio paso a una nueva visión de la educación en España, más allá de materias, filosofías y doctrinas impuestas. Donde se pensaba en una ciudadanía preparada que pudiese adaptarse a los cambios sociales que se estaban dando y que ya se preveían. Con esta ley vigente, y tras la muerte de Franco en Noviembre de 1975, se llegó a una época de transición, en la que empieza a perfilarse una nueva ciudadanía, de carácter libre y democrático que rompiese con esa concepción de un ciudadano sumiso y siervo del Régimen.

En 1978 tras ser refrendada y aprobada nace una nueva Carta Magna para el Estado Español. De esta manera, nuestro Estado queda configurado como una monarquía parlamentaria, y los españoles como ciudadanos con una serie de Derechos Básicos de carácter civilizador y democrático. Se inicia de este modo una nueva etapa para el país con numerosos cambios a nivel político, administrativo y social. Así, en 1986 con la entrada en la Comunidad Económica Europea comienzan a proliferar términos que dan cuenta de un nuevo lenguaje educativo: libertad de enseñanza, libertad de conciencia, ayuda a los centros docentes, apoyo y orientación al alumnado... . Y nace la LODE (Ley orgánica del derecho la educación) en 1985, reflejo de nuevos principios y normas educativas, destacando la pluralidad, la igualdad, la libertad y la tolerancia. Esta ley sigue manteniendo una estructura del sistema educativo similar. Introdujo los términos y papeles de delegado, tutor y consejo escolar; pero no se hace referencia específica a la orientación como tarea.

Unos años más tarde se promulga la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), de 3 de octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4/10/1990) como respuesta a nuevas necesidades, y a los problemas derivados de las anteriores leyes de educación, destacándose el desfase existente entre el final de la escolaridad obligatoria y el comienzo de la edad laboral, que era de dos años, puesto que la enseñanza obligatoria finalizaba a los 14 años y la edad mínima para trabajar eran los 16. De ese modo, esos dos años para una persona que no quería seguir estudiando eran años perdidos, por lo que se estudió ampliar la educación obligatoria hasta los 16, teniendo que redefinirse la estructura del sistema educativo. Además, otros de los argumentos utilizados en su momento fue el acelerado cambio social que se estaba produciendo y que seguía avanzando, además de la adaptación y acercamiento a los sistemas educativos europeos,

diversificando los bachilleratos, especializándolos y favoreciendo un mayor espacio a la formación profesional.

La LOGSE, regula de nuevo las enseñanzas de régimen general, siendo estas:

- Educación Infantil.
- Educación Primaria. Desde primer a sexto curso.
- Educación Secundaria, que comprenderá la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) (hasta los 16 años), el bachillerato y la formación profesional de grado medio.
- Formación profesional de grado superior.
- Educación universitaria

Y también las de régimen especial:

- Las enseñanzas artísticas
- Las enseñanzas de idiomas.

Todo esto pretendía resolver los problemas anteriormente comentados y por otra parte mejorar la tan ansiada calidad de la enseñanza, para lo cual introducía jóvenes aspectos tan importantes como:

- La calificación y formación del profesorado.
- La programación docente.
- Los recursos educativos y la función directiva.
- La innovación y la investigación educativa.
- La orientación educativa y profesional.
- La inspección educativa.
- La evaluación del sistema educativo.
- Los temas de carácter transversal.

Como observamos, en el último punto se hace referencia a los temas transversales, expresión con la que se alude a determinadas enseñanzas que están presentes en todas las áreas (o deben estarlo) de las diferentes Etapas Educativas. Su propio carácter transversal decide el hecho de que no aparezcan asociadas a algunas

áreas de conocimiento, sino a todas ellas y a todos sus elementos prescriptivos (Objetivos, Contenidos, y Criterios de Evaluación).

La indudable relevancia social de las cuestiones o problemas que las integran y la ineludible carga valorativa (de índole predominantemente moral), que su tratamiento conlleva, fueron determinantes para la inclusión de estos contenidos en la nueva Ley. Entre estas temáticas podemos encontrar: Educación para la salud, Educación vial, Educación ambiental, Coeducación, Educación para la Paz... entre todas estas podemos incluir el tema que nos atañe, la Educación para la Ciudadanía, que se convertía en un aspecto más, de difícil vertebración, en el marco definitorio de la transversalidad.

La Ley introdujo también la no obligatoriedad de la materia de religión, lo que supuso reproches públicos por parte de la Iglesia Católica. Pero estas no fueron las únicas protestas entre las que nació el texto. Fueron muchas las voces que se mostraron contrarias a la aprobación de esta ley, tanto el ámbito del personal docente como también en el propio alumnado.

Cinco años más tarde se daba forma al texto de la Ley Orgánica, de la Participación, La Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), ley que pretendía dar un mayor poder al Centro en su autogestión, para poder adaptarlo a la realidad contextual inmediata. Así, se marcaba como principios de actuación los siguientes:

a) Fomentar la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo.

b) Apoyar el funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

c) Impulsar y estimular la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativas.

d) Establecer procedimientos para la evaluación del sistema educativo, de los centros, de la labor docente, de los cargos directivos y de la actuación de la propia administración educativa.

e) Organizar la inspección educativa de acuerdo con las funciones que se le asignan en la presente Ley.

Una vez entrado el nuevo siglo XXI, se pretendió desde el Gobierno de José María Aznar promulgar un nuevo texto legal para Educación en España. Así se configuró la LOCE (Ley orgánica para la Calidad de la Educación). Esta no presentaba grandes cambios en la distribución de los cursos, ni en el trato didáctico de las temáticas transversales. Los mayores cambios se centraban en los sistemas de acceso a niveles superiores de enseñanza (de E.S.O. a Bachillerato, y de Bachillerato a Universidad). Este texto nunca llegó a entrar en vigor, puesto que se paralizó el calendario de aplicación de la misma por medio de un Real Decreto aprobado por el Consejo de Ministros del 28 de mayo de 2004. Finalmente, la Ley fue derogada el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Esta última norma, la LOE (Ley Orgánica de Educación), es la actualmente vigente en el sistema educativo español. No supone tampoco grandes cambios a nivel estructural u organizativo, pero ha permitido otra visión de la educación en la escuela, de tal forma que ha fortalecido una mayor consideración de aspectos tan relevantes como la educación en valores, la igualdad, la tolerancia... que, tal vez, no estaban tan presentes en la alta normativa anterior puesto que la tendencia clara era priorizar los contenidos disciplinares, con lo que estos otros, más ligados a la dimensión cívica, no resultaban tan enfatizados.

Entre los fines de la LOE podemos destacar los siguientes:

1. El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
2. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
3. La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
4. La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
5. La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el

medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

6. El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

7. La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

8. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

9. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

10. La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.

11. La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

De esta manera, y a partir de lo que se dice en los fines anteriormente presentados, tenemos dos medidas con gran repercusión a partir de este texto. Por un lado, se podrá elegir entre una versión confesional de la asignatura de religión (católica, evangélica, islámica o judía), una versión aconfesional o no asumir asignatura alguna. En este último caso, los centros tendrán que tomar las medidas organizativas necesarias para que estos alumnos reciban la debida atención educativa. Y por otra parte, la inserción en el currículo de la materia ‘Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos’, surge como respuesta a las nuevas demandas sociales. Entre sus principales objetivos se marca “(...) favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable”.

En un apartado posterior analizaremos más pormenorizadamente esta materia. Lo que nos interesaba poner de relieve en este apartado es como ha evolucionado la educación de y para la ciudadanía en el último siglo en España. Podemos observar como se ha pasado del trato asociado a la Religión católica en la Dictadura de Primo de Rivera y posteriormente en el Franquismo, junto con doctrinas propias del Régimen dominante, a un trato de carácter transversal en las diferentes materias con la LOGSE (1990), hasta llegar a nuestros días donde la LOE (2006), además de mantener la transversalidad, reserva un tiempo y un espacio en los horarios escolares, como una materia más del curriculum.

#### **1.4 La concepción de la ciudadanía en el Siglo XXI**

Como hemos señalado a lo largo de este trabajo, la concepción de la ciudadanía ha variado de manera sustancial a lo largo de la historia. Se le han atribuido tantas acepciones y características, que aún hoy en día no es fácil ofrecer un concepto concreto y conciso de lo que -ya en el siglo XXI- se entiende por ‘ciudadanía’.

En función de lo que acabamos de decir, trataremos de categorizar las diferentes corrientes en las que ha derivado, en cuyo seno aparecen también posicionados los distintos autores importantes en el campo.

1. Ciudadanía como conjunto de derechos y obligaciones. Hannah Arendt (1951) (cit. en Lozano, 2007) dice que la ciudadanía es el derecho a tener derechos. Con esta concepción se concibe al ciudadano como un ser pasivo al que todo le viene dado y que tendría, pues, unas obligaciones puntuales marcadas, que ha de cumplir. Si seguimos esta corriente nos estaríamos olvidando del compromiso e implicación con el entorno natural y social, puesto que es parte del ejercicio de la ciudadanía.
2. Pertenencia a un territorio o pueblo. Esta concepción es la más pareja a la dada por el diccionario de la Real Academia Española. Tiene un carácter reduccionista, ligando ciudadano a área geográfica de pertenencia o bien a una etnia, pueblo o nación. De esta manera le estaríamos poniendo barreras a la persona, e inmersos como estamos en pleno desarrollo del proceso de globalización carecería de sentido.

3. En cuanto inclusión o exclusión. Esto es explicable desde el momento que hay derechos como es el caso de la vivienda digna en los cuales hay ciudadanos que lo ejercen porque poseen los medios, y otros no por carecer de ellos. Es preciso estas desigualdades derivadas de las brechas entre niveles culturales y económicos existentes en la sociedad. Para poder ejercer los derechos es muy importante reunir condiciones de mínimos de igualdad.

Según nuestra forma de entender la cuestión central de la ciudadanía, tales categorizaciones se quedan cortas, ya que hay que ir más allá de un ejercicio de derechos y deberes, o de la pertenencia a un pueblo o territorio, o incluso más allá de un determinado nivel socioeconómico y cultural. Ser ciudadano implica todo esto, pero con el componente clave de la responsabilidad compartida, en primer término, con el entorno inmediato y, en segundo lugar, con el planeta, ya que, por más diferentes que seamos, tenemos un techo común (Peces-Barba, 2007). Por lo tanto, la implicación y participación social, mediante el aprovechamiento de las diferentes vías democráticas, son piezas claves en el esfuerzo de situar la concepción de la ciudadanía en el lugar que corresponde en este siglo XXI.

La literatura científica ha adjuntado al término ‘ciudadanía’ diferentes adjetivos que ayudan a concretar el término para las múltiples situaciones y contextos a los que pueda referirse. Así, Moisés Lozano (2007) recoge hasta una docena de ellos, que pasamos a exponer:

1. Ciudadanía Cosmopolita. Alude a la ciudadanía que engloba a personas de todas las culturas, al margen de su procedencia territorial.
2. Ciudadanía global, que es la que acentúa la diversidad, la equidad y, sobre todo, la interdependencia de los pueblos.
3. Ciudadanía responsable. Enfatizada por la Comunidad Europea, tiene que ver con el compromiso y la responsabilidad social, lo cual implica conciencia y compromiso cívico.
4. Ciudadanía activa. Implica la participación directa en la cultura cívica, y ello llama a construir entre todos una sociedad más justa, capaz de buscar alternativas susceptibles de mejorar el bienestar de las personas.

5. Ciudadanía crítica. Se relaciona con el pensamiento reflexivo y profundo sobre la acción, tratando de ayudar a definir las formas de la sociedad del conocimiento.
6. Ciudadanía Social. Dada la extensión de lo social, es conveniente establecer subcategorías atendiendo a los diferentes compromisos. Cuatro son las que resultan:
  - a. Ciudadanía democrática y social, asegurando la participación de todas las personas en su lucha contra la exclusión.
  - b. Ciudadanía Intercultural, creando un marco global de unión basado en el respeto a los derechos de los diferentes colectivos étnicos y culturales.
  - c. Ciudadanía ambiental, implicándose con el cuidado, mantenimiento y preservación del medio natural.
  - d. Ciudadanía paritaria, situándose por encima de diferencias y prejuicios de grupos, poniendo especial énfasis en el género.
7. Ciudadanía multicultural. Hemos de asumir los diferentes sentimientos de ciudadanía posibles (étnicos, religiosos, culturales...), aceptando el de los demás con el deseo de participar en la construcción de un mundo mejor para todos. Para esto necesitaremos una especial sensibilidad y conciencia ciudadana sobre el sentido de la justicia y la distribución de los recursos. El mensaje es la necesidad de tomar partido hacia el cambio.
8. Ciudadanía Intercultural. Esta supone ir más allá de la política del reconocimiento, esto es, del multiculturalismo. Implica, por lo tanto, la búsqueda de valores universales con los que podamos sentirnos identificados todos los seres humanos, tratando de gestionar mejores pautas de interacción entre individuos y grupos, con la premisa de la paz y la negociación de los significados en torno a las cuestiones cruciales de la convivencia.
9. Ciudadanía diferenciada, La diferenciación es una realidad en nuestras sociedades, pero ello no puede dar lugar a exclusiones cívico-sociales. Hemos de movernos, como antes decíamos, según patrones de carácter centrípeto que nos acerquen y unan, de manera que confluyamos en puntos de encuentro civilizador.

10. Ciudadanía económica. No podemos olvidar el ámbito económico, pues estemos de acuerdo o no, es el que mueve el planeta. Así, la ciudadanía debe tener unos hábitos de consumo, responsables y sanos, resistiendo ante tendencias y corrientes que acaban por producir más desigualdad e injusticia.
11. Ciudadanía local. Es quizás la más próxima a la persona, puesto que afecta su entorno inmediato. Al ciudadano local no se le puede considerar como mero receptor de políticas públicas, sino que tendrá que elaborar propuestas, colaborar en las tareas, participar de la vida pública y política, ser crítico y vigilante con los gobernantes. Son aspectos que obviamente no interesan a los líderes políticos locales, puesto que esto les supondría desarrollar su función con mucha más transparencia.

El gran problema de este tipo de ciudadanía, es la falta de espacios de encuentro y participación ciudadana, más allá del asociacionismo. Las acciones que incluyen al ciudadano en la participación en la toma de decisiones, en instancias como comisiones o consejos, son las que más se echan de menos en los programas políticos.

12. Ciudadanías múltiples. Con esta nos referimos al hecho de que, cada vez más, las personas pueden ampliar su noción de ciudadanía, lo cual no es ajeno, con frecuencia, al auge de los flujos migratorios. Es así como vamos ampliando el espectro cívico, sintiéndonos ciudadanos en una perspectiva que abarca distintas dimensiones individuales y colectivas.

Como podemos observar, la concepción de ciudadanía abarca múltiples visiones pues son abundantes los aspectos atribuibles. Y tal como van las cosas en los distintos planos de la realidad (social, tecnológica,..) es seguro que se le podrán sumar muchas más. Lo que importa, y con lo que nos debemos quedar, es la esencia, donde debe primar como objetivo la mejora de los que a todos nos es común, esto es, los valores humanos y el medio en que vivimos. Si lo entendemos y asumimos así, sin descartar muchos matices susceptibles de ser añadidos, lo que tenemos es un punto de partida y la configuración de una meta hacia la que avanzar.

Debemos hacer especial mención en este apartado a la Asignatura de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, por ser una de las principales novedades introducidas por la última, y vigente, ley de educación (LOE). Su incorporación al

currículum escolar de nuestros estudiantes obedece a diferentes causas, algunas ya esbozadas en páginas anteriores. En cualquier caso las resaltamos a continuación:

- El fracaso de la transversalidad de la LOGSE, tanto en este campo como en otros, incluido el de la educación para la salud y otros como la educación ambiental, o la educación vial, por lo que se pensó en la posibilidad de asentarla de una manera más sólida en el currículum por medio de una materia específica, otorgándole así un espacio y tiempo específicos, pero sin perder su dimensión transversal.

- Se apela al contexto europeo como referente para la introducción de la materia, ya que son muchos los países que ya llevan años impartíendola en sus aulas: Suecia, Finlandia, Bélgica, Grecia, Irlanda, Italia, Noruega, Austria, Polonia, Portugal... De este modo se continúa con la tendencia de homologar los estudios, haciendo semejantes los currículos dentro de la Unión, procurando construir una ciudadanía europea. Porque, desde luego, para que exista Europa, primero tendrán que existir los europeos.

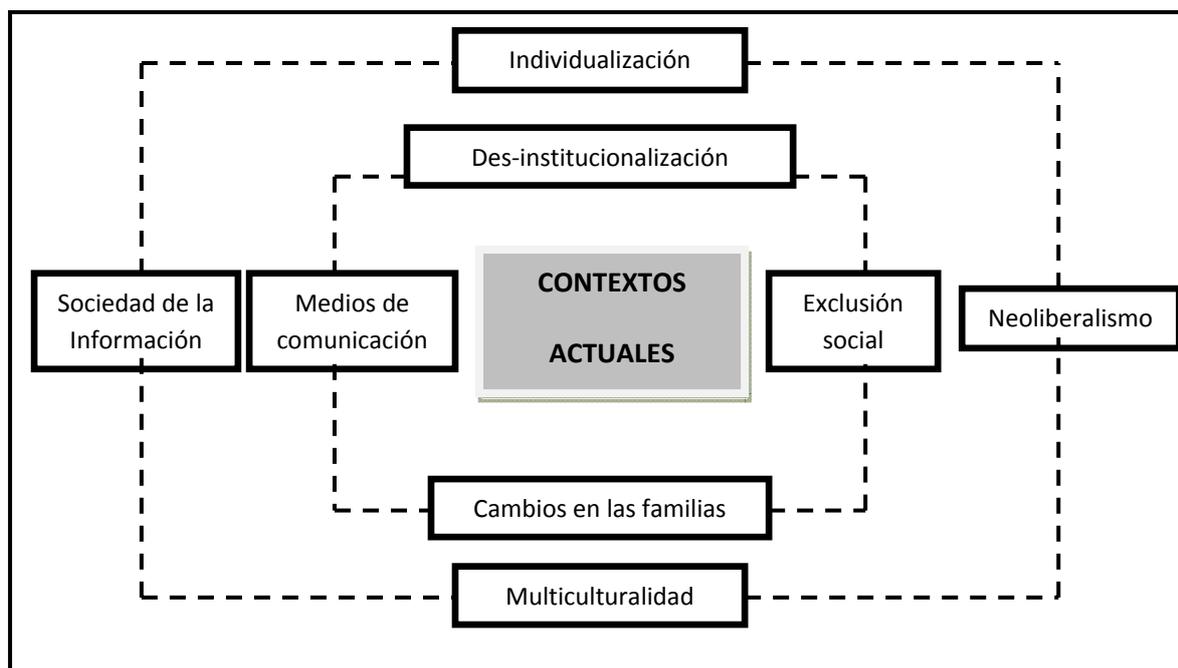
- Fenómenos como el envejecimiento de la población, el multiculturalismo, la globalización, las nuevas tecnologías... hacen necesario un cambio en las concepciones de ciudadanía ya que la sociedad de hoy es más abierta, compleja y plural, se encuentra en cambio permanente y con mutaciones extraordinarias en sus registros estructurales, afectando a las formas de interacción entre personas y grupos. (Lorenzo & Santos Rego, 2009). Esta idea se ve reforzada también por Bolívar (2007, p. 23) cuando afirma que “(...) las mutaciones operadas en el contexto social en las últimas décadas reorientan el papel de la escuela, al tiempo que sitúan –entre sus prioridades- la educación para la ciudadanía” En este sentido, nuestros jóvenes tendrán que estar preparados para el cambio, adquiriendo las habilidades y competencias que les permitan un constante ejercicio de adaptación en el presente y en el futuro.

- Otro fenómeno es la velocidad a la que se mueven las sociedades actuales, donde todo se asemeja a una carrera sin fin, tratando de alcanzar metas que, en la mayoría de las ocasiones, son, más bien, difusas. Tras la incorporación de la mujer al mercado laboral y dados los ritmos de vida actuales, el tiempo educativo en la familia se ha reducido al ser mucho menor la interacción entre sus miembros. Partiendo de este supuesto, se puede entender la joven materia como una pequeña

cesión de funciones de la familia a la escuela; lo que antes era primordialmente tarea de la familia y que la escuela “confirmaba”, ahora las responsabilidades parecen estar más compartidas.

A continuación se presenta un cuadro que nos ilustra con los diferentes hechos que configuran el contexto social en que se desarrolla la ciudadanía actualmente. Esto nos permitirá comprobar la compleja situación en la que nace y crece la nueva materia, justificándose de esta manera a si misma.

Figura 2: Contextos actuales de ciudadanía



Fuente: Adaptación de Bolívar (2007, p. 25)

En el entorno en el que los niños están creciendo, hablando desde luego de la familia, se transmiten desde los primeros momentos valores, lengua, tipologías conductuales, normas...; en definitiva, todos los aspectos básicos de la sociedad en la que acaba de nacer y a la que habrá de incorporarse gradualmente. Estos son elementos que conforman la condición de ciudadano, por lo que podemos decir que es en la familia donde radica, principalmente, la función de educar.

Pero también sabemos, como comentábamos anteriormente, que la concepción de la familia ya no es la misma que hace años, cuando la madre, sobre todo, se ocupaba de la educación de los niños, y en la que existían muchos más momentos de convivencia entre padres e hijos y entre los hermanos, por no hablar de la relación con primos o con

otros parientes cercanos. Actualmente, debido a la aceleración de los ritmos sociales y la incorporación de la mujer al mundo laboral, los tiempos que la familia comparte en común están disminuidos, y ello afecta a la educación de los jóvenes en no pocos e importantes aspectos relacionados con los hábitos, actitudes y comportamientos.

La familia es para un niño como una vara para una planta, que hace que crezca a su ritmo aunque siempre de una manera ‘correcta’ sin que se “quiebre”, sirviendo como guía del camino a seguir. El profesor García (2007, p.133) comenta que “(...) la educación para la ciudadanía al igual que otros aspectos relativos a la educación de los hijos, es una responsabilidad compartida por tres agentes fundamentales, de acuerdo con la siguiente catalogación:

- La familia tiene una responsabilidad preferente
- El Estado tiene una responsabilidad subsidiaria
- La escuela tiene una responsabilidad vicaria o delegada”

Se está confiando demasiado en la tarea que cumplen los medios de comunicación. Por supuesto, no hay ningún problema en que un niño vea la televisión o navegue por Internet. Lo potencialmente peligroso es que lo haga solo y que todo lo que aquí se retransmite pueda ser interpretado de manera errónea, porque no hay que olvidar que el mundo televisivo es un mundo en el que predomina la ficción, que obliga a modular la comprensión de lo que se ve, por lo que incluso los momentos de Televisión e Internet deberían hacerse con adultos, a fin de no perderse totalmente en visiones poco reales de lo que está contemplando o procesando.

Otro de los componentes educativos es la propia sociedad, la vida en comunidad, los propios procesos de socialización, la convivencia y el tiempo compartido con los iguales. Las oportunidades de que esto suceda se han resquebrajado. Por una parte, porque no hay quien se ocupe de llevar a los niños a jugar con otros y, por otra, porque están cargados de actividades escolares y extraescolares. Estos, al final de la jornada, lo único que quieren es estar en casa y descansar o, en el mejor de los casos, jugar a algo que no implique esfuerzo físico, como puede ser la videoconsola. El niño tiene que salir de casa, relacionarse con sus iguales por medio del juego, que cumple una función educativa imprescindible en el desarrollo infanto-juvenil.

El tiempo de ocio de nuestros niños está infravalorado, cuando es un tiempo con un potencial socioeducativo muy valioso y en el que se pueden cultivar múltiples

habilidades y competencias de carácter socio-relacional. Caride (2003, p. 48) apunta algunas: “(...) construir nuevos aprendizajes, estimular la creación y la diversión, incrementar la participación social y el desarrollo de la personalidad, ya sea de cada sujeto (autorrealización) o de los espacios sociales en los que viven (...) debe ser estimado como un recurso clave para el desarrollo personal, social y económico”. En definitiva, los momentos de diversión, que alcanzan a todo tipo de juegos, sin excluir las convencionales “chiquilladas”, configuran tiempos en los que también se aprende a ser ciudadano, aún sin abandonar la etapa infantil.

Los propios padres deberían repensar la saturación de actividades a las que están sometiendo a sus hijos, creando los “niños agenda” sin tener un día libre para hacer lo que deseen. Las actividades de carácter extraescolar deberían ser escogidas por el propio niño, garantizándose un poco más el disfrute de las mismas, pues cabe esperar que tengan especial interés y motivación hacia ellas, al igual que hacen los adultos. No es concebible, en condiciones normales, que después de una jornada laboral de ocho horas, una persona vaya a una o dos actividades más por estar obligado, sino porque son buenas para el o ella y, tal vez, porque complementan su vida cotidiana. Lo que desean es descansar o “desconectar” de la realidad laboral con alguna actividad que les ayude a hacerlo. Esto se produce, en el caso de los niños, en mayor grado, polo lo que hemos de procurar un adecuado crecimiento infanto-juvenil.

Otro factor que influye es la falta de espacios en las ciudades, puesto que no hay lugares seguros donde los niños puedan jugar con tranquilidad, bien por el tráfico o porque muchos no son lugares adecuados para el juego, al no estar preparados o diseñados al efecto. En las aldeas esto no sucede. Sin embargo, aún existiendo espacios, lo que no hay ahora mismo son los niños suficientes para su lúdico aprovechamiento. En las villas las cosas son parcialmente diferentes. Podemos observar como los niños de hoy tienen como primer lugar de juego su casa, apareciendo después la de los amigos, y más tarde (tal vez con bastante demora a lo que sería conveniente) el juego en calles, parques, plazas, patios; esto es, en lugares abiertos y propicios a la participación y a la reciprocidad en bastantes planos formativos. El niño tiene que salir a conocer el mundo a fin de que este no entre en su casa por los únicos conductos de la televisión e Internet. Es necesario que interactúen con el medio, que lo palpen, que lo sientan, porque todas son experiencias de vida que forman parte del bagaje cívico del sujeto. Es así como podemos afianzar la simbiosis entre individuo y medio.

Por todo lo anterior podemos decir que el propio medio educa e influye en muy buena medida en el desarrollo personal y social. Las ciudades, villas y pueblos transmiten mucho a los que en ellas viven. La distribución de los espacios, los ritmos, las formas de vida, la oferta social, lúdica, cultural y deportiva... todo esto constituye el potencial educativo de la ciudad, por lo que cabe decir que todas las ciudades son espacios educativos, y que todos somos agentes educativos en la medida en que nos relacionamos unos con otros, y lo hacemos de un modo y no de otro. En estas relaciones transmitimos valores y actitudes a través de nuestras formas de hacer (Rebollo, 2004). Estas formas de hacer están condicionadas. Obviamente, no son iguales las posibilidades de un niño que nace y crece en el centro de la ciudad de Madrid que un niño que nace y va madurando en la villa de Celanova (Ourense). Ambos lugares ofrecen posibilidades. Mientras en las grandes ciudades la oferta cultural es mayor, con menos espacios para el juego libre, en las villas sucede al contrario. Lo ideal es la combinación de ambas. La forma en que los habitantes se mueven dentro de la ciudad y los ritmos de vida son también puntos a tener en cuenta; ya que es mucho lo que los jóvenes interiorizan y proyectan, en parte, más adelante en sus vidas. Trilla (1999) destaca una visión tridimensional del aprendizaje en la ciudad:

- a) El medio urbano conforma un contexto en el que se desarrollan eventos educativos (Aprender en la ciudad)
- b) La ciudad aglutina procesos formativos y socializadores (aprender de la ciudad)
- c) La ciudad propicia el conocimiento sobre el propio medio (aprender la ciudad)

Este es un fenómeno que se ha venido estudiando desde hace tiempo. Hasta el punto de crear la *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*, cuyo primer gran encuentro tuvo lugar por primera vez en Barcelona (I Congreso Internacional, 1990). Fue entonces cuando se aprobó la carta de ciudades educadoras, planteando como principal objetivo “ejercitar y desarrollar esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Atendiendo prioritariamente a los niños y jóvenes, pero con voluntad decidida de incorporar a personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida”.

En los últimos tiempos es conocido el potencial educativo de los espacios y tiempos urbanos. Así, se han desarrollado célebres iniciativas con su punto de mira situado en proyectos educativos de ciudad, pensando en de coordinar diferentes órganos cívicos y sociales para una mejor consecución de sus objetivos. Lo que Tonucci (1997) enfatizaba en su libro *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad* era la idea de que hay que devolver la ciudad a los más pequeños. Nos interesa que puedan participar también en la toma de decisiones, que expresen lo que realmente quieren. Porque, ¿alguien se cuestionó alguna vez si los niños que disponen de parques con columpios majestuosos preferirían un espacio abierto donde poder jugar con libertad absoluta? Si se les preguntara tal vez podrían aportarnos mucho sobre como constituir las áreas que le pertenecen ya que son sus auténticos destinatarios. Empezar pronto a tomar decisiones es un magnífico ejercicio para el desarrollo de la ciudadanía.

Podemos hablar de varios momentos, en cuanto a tiempos educativos en la ciudad, desde los más generales (implicando factores derivados de la vida en interior, esto es, los desplazamientos y movimientos dentro de la urbe) a otros más concretos, expresando lo que significa ser un ciudadano que participa activamente de la vida. Porque, como dice Barreiro (2001, p. 61) “vivir la ciudad, y participar de sus retos es, otra vez, una forma de vislumbrar las modificaciones relacionales del grupo, los cambios en su estructura identitaria y las respuestas que se ensayan cuando todavía se percibe la crisis del cambio. Y por eso la ciudad se convierte otra vez en la escuela de valores y actitudes que debe hacer posible la creación de los amplios espacios de acción cívica y participación que configuran el horizonte del siglo XXI”. Por supuesto, tiene más valor, y las potencialidades educativas aumentan, cuanto mayor sea el grado de implicación ciudadana en la vida de la ciudad.

Pero nos encontramos de nuevo con el problema del tiempo. Muchas son las personas, -sobre todo de mediana edad- que por unas u otras razones tienen muy poco tiempo para poder participar de manera activa en toda suerte de eventos. Además, el poco tiempo libre disponible se emplea a menudo para el descanso. Uno de los grandes retos actuales de los profesionales de las ciencias sociales es cómo poder fomentar la participación ciudadana. El problema es la falta de cultura participativa que tenemos, y que necesitamos fortalecer. A participar se aprenderá participando. La escuela tiene mucho que decir y que hacer en este sentido, ya que es la institución donde se sitúa la vida de los niños. Es en ella, en palabras de Tonucci (1997) donde los pequeños han de

participar manifestando sus percepciones sobre el funcionamiento y organización del centro, porque, en definitiva, la escuela es su espacio. Es una paradoja que queramos educar para la libertad y para la democracia de la forma en que se está haciendo actualmente. Algo tiene que mudar en las metodologías educativas si queremos formar cívicamente a las nuevas generaciones.

De esta serie de motivos se puede derivar que la educación para la ciudadanía tiene un carácter social antes que escolar, dado el compromiso de toda una sociedad en la educación de las jóvenes generaciones de la misma, porque si vamos más allá de las aulas, son muchos los momentos y los espacios en los que somos ciudadanos; al respecto, una concepción mínima de EpC se limita a la sola acción escolar. Un enfoque más comprensivo u holístico, por el que abogamos, debe tender a « ampliarla » a todos los ámbitos y contextos (centro escolar y comunidad local en que se aprende a ser ciudadano” (Bolívar, 2007, p. 109). La escuela como entidad comunitaria es un elemento más en ese proceso de construcción de la sociedad civil, pero no debe recaer en ella únicamente la responsabilidad de la educación para la ciudadanía, porque “dentro de una sociedad de la información, la escuela no puede satisfacer, por si sola, todas las necesidades de formación de los ciudadanos. Sin duda, es preciso mejorar la organización y funcionamiento del sistema educativo; pero cargar toda la responsabilidad a los centros no nos lleva muy lejos, a lo sumo a incrementar la culpabilidad, la insatisfacción y el malestar” (Bolívar, 2007, p. 105)

Alrededor de la instauración de la EpC en los planes de estudios, surgieron muchos debates y controversias. Por una parte, los grupos y personas a favor de la misma y, por la otra, las vertientes más contrarias, siendo la Iglesia Católica una de las principales voces discordantes. Todo este proceso dio lugar a numerosas publicaciones, artículos y producción diversa sobre la temática, siendo analizada desde diversas perspectivas, muchas veces encontradas. Pero, finalmente, a día de hoy, una vez promulgada legalmente, está ya presente en el currículo de todas las Comunidades Autónomas. En Galicia comenzó a dar sus primeros pasos con cierta confusión entre los miembros de la comunidad escolar, que mostraban bastantes dudas de cómo afrontarla. Tenemos pues, la constancia de un cambio, desde la transversalidad, como único modelo de gestión curricular, con unos niveles de éxito poco claros, a la introducción, siempre complementaria a la transversalidad, de una materia autónoma, con horarios y contenidos orientados según normas y reglas vigentes en un Estado de Derecho. Con el

tiempo, las evaluaciones tendrán que decirnos mucho sobre procesos y resultados en los diferentes niveles de enseñanza.

La materia nace en un contexto escolar en el que está ya enfrentando algunos retos importantes, como son un concepto restringido de ciudadanía, la resistente endogamia existente en el sistema y el academicismo reinante, aparte de la desconexión manifiesta entre los agentes educativos y la consiguiente fragmentación del aprendizaje. (Batlle, 2007). Hagamos un breve repaso de esos retos.

- Concepto restringido de ciudadanía. Popularmente se entiende la participación ciudadana como el simple ejercicio de derechos y libertades, sin entrar en responsabilidades de carácter colectivo. Batlle (2007) describe muy bien esta situación cuando nos dice que “(...) existe la contradicción de partir de una débil vivencia de ciudadanía, adormecida por la cultura de la satisfacción, el desarrollo del estado del bienestar y el crecimiento exagerado del consumo” (p. 2); no sólo es cuestión, por lo tanto, de cómo entendamos la ciudadanía sino de como hacemos lo propio con el contexto social.
- El academicismo de la escuela viene dado por la excesiva endogamia que en esta institución se pone de relieve. Cuando tenemos la suerte de su cultivo, el aprendizaje de habilidades de vida democrática no va más allá de las cuatro paredes del aula, lo cual es a todas luces insuficiente.
- La desconexión entre los agentes educativos incide en los escasos vínculos entre los medios escolar y social o, dicho con otras palabras, entre la educación formal y la educación no formal. Esto es contraproducente para la educación, pues es clara la importancia que tiene la escuela para el proceso formativo de las nuevas generaciones, en el que hay que incluir a la familia, lo mismo que otras organizaciones y entidades. Si todas las instancias trabajasen con un fin común y de forma cooperativa podríamos hablar de una formación mucho más completa en todos los sentidos. Pero si por el contrario, se sigue trabajando aisladamente lo que producimos es un efecto de

rechazo ante la procedencia de estímulos tan diferentes y aún divergentes.

- La fragmentación del aprendizaje es, en parte, consecuencia de lo anterior. Ya que la tendencia de la escuela es la de transmitir conocimientos y procedimientos, con el resto de instancias centrándose más en valores y actitudes, la pregunta es ¿no se podrían combinar ambos contenidos? Hemos de tratar de resolver en positivo tal fragmentación o brecha entre los objetivos educativos. Apelemos, pues, una vez más, al trabajo en red de todas las entidades a fin de paliar en lo posible las deficiencias o lagunas existentes. Lo que precisamos de verdad son proyectos socioeducativo sólidos y creíbles.

Ante este panorama, considerando la dureza de algunos opositores a su promulgación y desarrollo, la “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos” está atravesando por momentos difíciles, en medio de un clima complicado y no demasiado propicio para su rápida consolidación en el sistema. Ciertamente, puede decirse que el antiguo reto es hoy una realidad pero, desde luego, la materia se merecía un trayecto más sosegado en todos los sentidos. Porque se trata de una cuestión relevante para el sistema educativo, para la sociedad y, fundamentalmente, para la democracia y su calidad operativa en la formación y activación de los mejores resortes de los individuos y de los grupos. Este tema es de todos los demócratas, no de facciones ni de grupos de intereses. Esperemos que sea la sociedad civil quien, finalmente, se convierta en clave de su futuro.

Como tal, la materia no se imparte en todos los cursos, sino que se establece para el último ciclo de primaria y dos cursos en ESO. En el bachiller tendrá continuación con la asignatura de filosofía y ciudadanía. En primaria se establecen 50 horas anuales, en cuarto de la ESO 35 horas, al igual que en el otro curso de ESO escogido (1º, 2º o 3º); y en Bachillerato asciende a 70 horas. Los contenidos van ampliándose según el nivel, además de hacerse más complejos y profundos, apelando al nivel madurativo en el que se encuentran niños y niñas. El consenso general europeo ha considerado como temas clave a tratar en esta materia los siguientes:

- La mejora de los conocimientos de cultura política.
- El desarrollo del pensamiento crítico.

- El fomento y la adquisición de actitudes y valores cívicos.
- La promoción de la participación activa.

En la siguiente tabla aparecen reflejados los diferentes aspectos que han sido objeto de concreción en cada nivel, ciclo o nivel educativo en nuestro país, correspondiéndose con el currículo general de la materia.

Cuadro 1: Contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

<b>EDUCACIÓN PRIMARIA (5º o 6º Curso)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloque 1: Individuos y relaciones interpersonales y sociales</li> <li>• Bloque 2: La vida en comunidad</li> <li>• Bloque 3: Vivir en sociedad</li> </ul>
<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ( 1º, 2º o 3º)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloque 1: Contenidos comunes</li> <li>• Bloque 2: Relaciones interpersonales y participación</li> <li>• Bloque 3: Deberes y derechos ciudadanos</li> <li>• Bloque 4: Las sociedades democráticas del siglo XXI</li> <li>• Bloque 5: Ciudadanía en un mundo global</li> </ul>
<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (4º )</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloque 1: Contenidos comunes</li> <li>• Bloque 2: Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional</li> <li>• Bloque 3: Teorías éticas. Los derechos humanos</li> <li>• Bloque 4: Ética y política. La Democracia. Los valores constitucionales</li> <li>• Bloque 5: Problemas sociales del mundo actual</li> <li>• Bloque 6: La igualdad entre hombres y mujeres</li> </ul>
<b>BACHILLERATO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloque 1: Contenidos comunes</li> <li>• Bloque 2: El saber filosófico</li> <li>• Bloque 3: El ser humano: persona y sociedad</li> <li>• Bloque 4: Filosofía moral y política</li> <li>• Bloque 5: Democracia y ciudadanía</li> </ul>

Fuente: Lorenzo & Santos Rego (2009, p. 41)

Podemos observar cómo se han de acomodar las necesidades de los jóvenes a sus potencialidades educativas; así es, por ejemplo, en el caso de la educación afectivo-emocional, que no se introduce hasta 4º de la E.S.O, momento en el que las hormonas juveniles están en plena ebullición. Son temas muy generales, que pueden dar mucho de sí, siendo susceptibles de debate y discusión con los alumnos, por lo que se hace complicado establecer un currículo totalmente cerrado en esta materia, lo cual refuerza la idea de que no es una materia que se pueda impartir sólo de una manera magistral. Los acuerdos entre docente y alumnos ayudarán a crear un clima propicio.



# CAPÍTULO 2:

Aprendizaje-servicio y  
construcción de la  
sociedad civil



## **CAPÍTULO 2. APRENDIZAJE-SERVICIO Y CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL**

### **2.1. Introducción**

Lo que en este capítulo se presenta es la metodología del aprendizaje-servicio, denominación resultante de la traducción de su designación anglosajona *service learning*. Puede parecer una metodología desconocida e incluso muy innovadora, pero una vez presentada veremos que no lo es tanto. A diario se llevan a cabo iniciativas que potencialmente podrían ser encuadradas con pequeños matices dentro de ella. Esta vincula en un único proyecto de aprendizaje, curriculum y servicio a la comunidad, de tal manera que se beneficie el propio alumno, el ámbito en que se ejerce la acción social, y el propio centro desde el que se promueve la iniciativa.

Existen diferentes términos para referirse a esta metodología, a mayores de los anteriormente comentados; así podemos recoger algunos más como: *Learning and Civic Engagement* (Aprendizaje y compromiso cívico), aprendizaje de servicio, aprendizaje y servicio solidario... Nosotros hemos optado por utilizar la denominación aprendizaje-servicio. Creemos que esta relación es la que expresa de mejor manera la unión de ambos términos, sin subordinar uno al otro. Otro argumento es el de ser la denominación más utilizada en el ámbito de referencia, por su sencilla combinación. De tal forma que se tiene reducido en su empleo a siglas directas (ApS), de las que también haremos uso nosotros a lo largo de este trabajo.

Con el ApS se quiere promover una ciudadanía donde se rebasen las buenas intenciones, en la que prime lo común, dejando a un lado los individualismos egocéntricos, bosquejando así una sociedad implicada en proyectos de alcance civilizador, desarrollando una participación no reducida a ejercer el derecho a voto en unas elecciones; porque participar implica colaborar, exigir, disfrutar, integrarse, compartir... En definitiva, significa vivir como miembro activo del cuerpo social de pertenencia y en el seno de una sociedad positivamente multicultural, superando las tendencias centrípetas y acercándose hacia un sentimiento de pertenencias múltiples en nuevos espacios de identificación. Así lo indican también Urzúa y De Puelles (1996) cuando se habla de una educación para la democracia, de fortalecimiento de la ciudadanía no está negando valores como el esfuerzo individual o la competitividad: lo

que se está enfatizando es la necesidad de personas que tengan una noción de ser parte de una polis, ciudadanos con un sentido de bien común. Porque en el escenario social actual, deben primar a partes iguales las capacidades y habilidades de carácter intercultural y cívico, y los conocimientos de las diferentes áreas de conocimiento. Esa es la manera que se nos antoja adecuada para avanzar hacia una sociedad de individuos más educados e inclusivos.

## **2.2 Hacia una definición del aprendizaje-servicio**

Dentro de este apartado podríamos citar los cientos de definiciones dadas a lo largo de los últimos años. Cada una intenta aportar una nueva visión o concepción de lo que se entiende por aprendizaje-servicio. De este modo, nosotros lo que haremos será resaltar las que nos parecen más relevantes, y aquellas con las que estamos más de acuerdo por su concreción, y a partir de ahí acentuar los aspectos comunes, extrayendo así lo que se entiende a nivel general, al margen de particularidades individuales, por ApS. Por lo tanto, no nos marcamos como objetivo poner una nueva piedra en la montaña rocosa de las definiciones, sino que pretendemos extraer la esencia común para poder entender esta metodología.

Comenzaremos presentando algunas de las definiciones básicas, que se utilizan en el contexto anglosajón, por ser este donde el *service-learning* se encuentra más desarrollado. La primera será la que se recoge en la *Complete Guide to Service Learning*, de Cathryn Berge Kaye. Allí se dice “*service learning can be defined as a teaching method where guided or classroom learning is deepened through service to others in a process that provides structured time for reflection on the service experience and demonstration of the skills and knowledge acquired*” (Kaye, 2004, p. 7). Así se presenta el ApS en esta guía básica que intenta introducir a la persona en la metodología.

También cabe destacar a Kielsmeier (2000) que, por su parte, lo identifica según tres elementos: como filosofía, como modelo de desarrollo comunitario y como método de enseñanza-aprendizaje. Como filosofía, por considerar a los jóvenes como un recurso valioso para la comunidad; como modelo de desarrollo comunitario, teniendo en cuenta que puede contribuir a producir cambios sociales; y como metodología de enseñanza-aprendizaje, en tanto que se fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas.

No se debe obviar a dos de los principales autores en el campo, como son Furco & Billig, los cuales definen el *service-learning*, como “(...) *an approach to teaching and learning that involves having students perform community service as a means for achieving academic goals*” (Billig & Furco, 2002a, p. 7). Estos mismos autores, han editado un libro de referencia, cuyo título es muy revelador de la importancia que los autores otorgan a este enfoque educativo, *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. Otros de los autores clave en el contexto anglosajón lo concretan del siguiente modo: “*Service-Learning should include a balance between service to the community and academic learning and that the hyphen in the phrase symbolizes the central role of reflection in the process of learning throught community experience*” (Eyler & Giles, 1999, p. 4), haciendo de nuevo incidencia en el equilibrio que debe existir entre el servicio y el aprendizaje académico; así como la conexión entre ambas dimensiones, no otra que la reflexión profunda sobre lo acontecido.

Sigmon (1996) reconoce en su obra *The problem of Definition in Service-learning* que existe una gran diversidad de conceptos alrededor de la misma metodología. Y simplifica las diferentes corrientes en el siguiente cuadro que nosotros hemos adaptado para la ocasión.

Cuadro 2: Tipologías del *service-learning*

<b>Tipología del <i>Service-Learning</i></b>	
<b>service - LEARNING</b>	Prima el aprendizaje, dejando a un lado el servicio
<b>SERVICE – learning</b>	Prima el servicio, dejando a un lado el aprendizaje
<b>Service learning</b>	Servicio y aprendizaje permanecen separados
<b>SERVICE-LEARNING</b>	Servicio y Aprendizaje tienen el mismo peso.

Fuente: Adaptación de Sigmon (1996)

No podemos olvidarnos de hacer referencia a definiciones tan importantes como las que se dan desde las principales instituciones de *service-learning* del mundo, con base en Estados Unidos, puesto que, como decíamos, aquí es donde más desarrollada se encuentra esta filosofía de la acción educativa.

Así, desde la *National Service-Learning Clearinghouse*<sup>2</sup> lo conciben como “(...) *a teaching and learning strategy that integrates meaningful community service with instruction and reflection to enrich the learning experience, teach civic responsibility, and strengthen communities*”. En el Estado de Maryland, también en USA, es obligatorio para obtener el título de graduado, el desarrollo de, al menos, una experiencia de *service-learning*, y así lo ratifican desde *Montgomery schools*<sup>3</sup> cuando dicen que “El requisito obligatorio del SSL<sup>4</sup> reconoce el beneficio que significa en cuanto al aprendizaje de civismo, compromiso cívico y éxito académico así como para el desarrollo social y de la personalidad del estudiante”, por lo que se hace relevante la concepción de esta metodología para este Estado. En la *Maryland Student Service Alliance* (cit. en De la Cerda, 2009, p. 27) se comenta que “la educación basada en el aprendizaje servicio vincula el aprendizaje académico con el servicio que llevan a cabo los estudiantes y que proporciona un beneficio a la comunidad. Los proyectos de aprendizaje servicio deben integrar preparación académica, actividades de servicio y reflexión estructurada”.

El 21 de Abril de 2009, el presidente de los Estados Unidos Barack Obama firmó el *Edward M. Kennedy Serve America Act at an elementary school* en Washington DC, lo que suponía la reautorización de la *Corporation for National and Community Service* a expandir y administrar estos programas, por lo que se hace relevante la definición que este organismo tiene del Aps. En su página web lo describen como “*Service-learning offers a unique opportunity for America's young people -from kindergarten to college students- to get involved with their communities in a tangible way by integrating service projects with classroom learning. Service-learning engages students in the educational process, using what they learn in the classroom to solve real-life problems. Students not only learn about democracy and citizenship, they become actively contributing citizens and community members through the service they perform*”. De esta última definición destacamos la versatilidad con la que describen el

---

<sup>2</sup> Ver [www.servicelearning.org](http://www.servicelearning.org)

<sup>3</sup> Ver [www.montgomeryschoolsmd.org](http://www.montgomeryschoolsmd.org)

<sup>4</sup> Siglas referidas a *Student Service Learning*

aprendizaje-servicio. Hablamos de una metodología que puede ser desarrollada desde los “Jardines de Infancia” al mismo nivel universitario.

En el contexto latino, una de las principales autoras es María Nieves Tapia, que desde Buenos Aires (Argentina) lleva años trabajado el aprendizaje y servicio solidario, que es como lo denomina, y de donde se destacan los siguientes rasgos definitorios (Tapia, 2004, p. 20):

- Un servicio solidario desarrollado por los estudiantes.
- Destinado a atender, en forma acotada y eficaz, necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad.
- Planificado institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes.

Veamos ahora la definición más utilizada en nuestro marco de referencia. Es la elaborada por Puig, et al. (2007, p. 20) como 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”. No es otra la definición que se utiliza en el Centre Promotor de ApS<sup>5</sup> de Cataluña y en la Fundación Zerbikas<sup>6</sup> de Euskadi, que son, hoy por hoy, los dos núcleos más consistentes –organizativamente hablando- de fomento de esta metodología en el Estado Español.

En su último libro sobre este tema, Josep María Puig (2009, p. 9) define el ApS como “Una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. En el aprendizaje-servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores”. Hay que destacar el hecho de que se cambie la frase “propuesta pedagógica” por “metodología” lo que modifica sustancialmente la concepción del ApS.

En nuestro ámbito más inmediato, refiriéndonos a la Comunidad Gallega, son los profesores Miguel A. Santos Rego y Mar Lorenzo Moledo los que más se han hecho eco de esta metodología. En una de sus últimas publicaciones hacen referencia al

---

<sup>5</sup> Ver [www.aprenentatgeservei.org](http://www.aprenentatgeservei.org)

<sup>6</sup> Ver [www.zerbikas.es](http://www.zerbikas.es)

aprendizaje-servicio como “(...) *actividades escolares con clara proyección social. O obxectivo é que os alumnos adquiren os contidos académicos programados dende o currículo das diferentes materias, pero debe facerse realizando un servizo de utilidade social no medio*” (Lorenzo & Santos Rego, 2009, p. 81). En la misma obra que acabamos de citar, estos Profesores de la Universidad de Santiago de Compostela observan que en Galicia, la eficacia de esta metodología de aprendizaje-servicio se podría ver reforzada por la gran cantidad de estímulos ligados al territorio y a la cultura, elementos intrínsecos de una realidad histórica en la que una propuesta de estas características supone oportunidades para el desarrollo del aprendizaje y de la comunidad.

Como decíamos al inicio del capítulo, todos los autores e instituciones parecen incidir en los mismos aspectos, pero la mayoría de las ocasiones con pequeños matices diferenciales entre unas definiciones y otras. Lo que haremos a continuación será recoger los aspectos comunes a todas las aportaciones expuestas, tratando de ver cuales son los elementos básicos que identifican al aprendizaje-servicio al objeto de tenerlos en cuenta a la hora de implementar un programa de estas características<sup>7</sup>.

- **Aprendizaje:** En los proyectos de aprendizaje-servicio el aprendizaje será sistematizado. Esta metodología permite trabajar contenidos de forma global e interdisciplinaria, potenciando competencias transversales. El aprendizaje que se desarrollará se corresponde con lo que en su día Jacques Delors (2004) identificaba como los cuatro pilares de la educación:
  - o Aprender a conocer: Analizar y comprender retos y problemas sociales, así como la propia complejidad social que los provoca. Se desarrolla así el pensamiento y razonamiento crítico que ayuda a tomar posiciones racionales ante los hechos reales.
  - o Aprender a hacer: Se desarrollan competencias relativas a la realización de proyectos tales como: planificar, organizar, gestionar, difundir e incluso evaluar, amén de las competencias específicas que se obtienen en la realización del servicio concreto.

---

<sup>7</sup> Ver Rubio, L. (s.f.). *Guia de Butxaca: Aprenentatge servei del Centre Promotor de Aprenentatge Servei*. [www.aprenentatgeservei.cat](http://www.aprenentatgeservei.cat)

- Aprender a ser: Autoconocimiento y autoestima, autonomía personal, compromiso, responsabilidad, esfuerzo, constancia, eficacia personal, prosocialidad y resiliencia o, lo que es lo mismo, la tolerancia y capacidad para sobreponerse ante situaciones de dolor emocional o fracaso.
- Aprender a convivir: Se desarrolla un sentimiento de pertenencia a la propia comunidad, buscando la empatía con los miembros de la misma al conocer de primera mano cuales son sus preocupaciones y problemas.

El propio método de trabajo en equipo y de forma cooperativa desarrolla capacidades tan importantes como las del diálogo, cesión, consenso, exigencia...

- **Servicio:** Los proyectos de aprendizaje-servicio partirán de un análisis de las necesidades sociales del entorno inmediato, en donde se planificará un plan de servicio con el objetivo final de mejorar la situación. El servicio será real se hará con el mayor rigor posible.
- **Proyecto:** Debe tener una clara intencionalidad pedagógica, ya que se trata de un proyecto educativo, planificado y evaluado por el parte del educador. La articulación entre aprendizaje y servicio tiene que ser rigurosa, para que el aprendizaje no quede en algo figurativo y que el servicio sea eficaz y de calidad.
- **Participación activa:** Se tiene que promover la implicación de los destinatarios en todas las fases del proyecto, puede que así sea más motivador y se pueda sentir como algo común. La participación directa de los implicados en el diseño y desarrollo del proyecto es uno de los elementos de identidad de la metodología aprendizaje-servicio, por lo que no debemos descuidar este punto. De lo contrario estaríamos desperdiciando el valioso aprendizaje asociado a la educación democrática.
- **Reflexión:** El proyecto tiene que suponer una evaluación continua del proceso, donde se someta a reflexión y análisis todos los pasos que se van consiguiendo. Esto permite integrar los aprendizajes, adecuarlos al servicio y mejorar así la calidad del proyecto. La Reflexión es el punto de unión, el vínculo entre el aprendizaje académico y el servicio. Nos atrevemos a decir más, un proyecto de

aprendizaje-servicio será más útil y tendrá más calidad en tanto que fomente un auténtico proceso reflexivo en torno al mismo.

### **2.3. El aprendizaje-servicio como Pedagogía de la acción**

Tras haber situado los elementos que definen el aprendizaje-servicio, en este apartado nos centraremos en el análisis pedagógico. De esta manera, podemos destacar como características generales de esta metodología las siguientes cfr. Puig & Palos, 2006:

1. Es un método apropiado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales. Esto es así siempre que se acomode a las características de cada realidad y nivel madurativo, ya que sería poco razonable poner peligrosas herramientas de trabajo en mano de niños pequeños.
2. Se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad. El servicio debe cubrir necesidades reales de la sociedad, lo que permitirá aplicar los conocimientos previamente adquiridos. Esta práctica social supondrá una oportunidad para la cooperación y la colaboración con el medio bajo supuestos de reciprocidad.
3. Desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida. Por lo tanto, la finalidad no es conseguir aprendizajes de carácter informal y descontextualizados, sino que deberán ser explicitados, concretados y sistematizados. Esto no descarta la existencia de un "currículum oculto" en nuestras prácticas educativas e incluso la adquisición de más conocimientos, habilidades y actitudes de las previstas.
4. Supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión. Para poder conseguir los fines anteriormente expuestos, se debe poner énfasis en la experiencia como marco de reflexión y vínculo entre práctica y contenidos específicos. Esto supone para el educador un gran esfuerzo personal y profesional, al tener que desarrollar el papel de guía que orientará al participante para que descubra los aprendizajes en función a los objetivos establecidos para el proyecto concreto.

5. Requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad. Esta metodología supone una ruptura con el aislamiento de la escuela. El ApS requiere un trabajo en red con otras entidades que nos cedan espacios y tiempos para la realización de servicio comunitario. De este modo se puede ayudar a crear una red educativa entre diferentes instituciones, centros, asociaciones, colectivos... de manera que todos puedan obtener beneficio de este tipo de experiencias.
6. Provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y avances en el entorno comunitario que recibe el servicio. Esta característica deriva de lo que hemos comentado con anterioridad, por lo que describiremos por niveles las repercusiones que tiene:
  - a. Para el **Participante** supone, en cuanto a su desarrollo personal, experiencia que incide en una mejora significativa del aprendizaje de contenidos y habilidades específicas derivadas de la práctica y del mismo modo, valores asociados. Produce un incremento de la motivación, la autoestima y las expectativas personales, ya que su acción tiene un valor tangible en un contexto real y concreto.

Como decíamos, este tipo de experiencias también son fundamentales para la Educación en valores, ayudando a:

- Formar la responsabilidad cívica, al tener que ejercer su práctica en la sociedad inmediata, en la cuales ellos también somos ciudadanos y tenemos un papel en su seno.
- Entrenar capacidades morales, de juicio, valoración, decisión... todo esto desarrolla en gran medida la capacidad crítica de la persona.
- Perfilar la identidad, ya que ayuda a conocer en mayor medida el territorio en el que vivamos sus problemas. Así, se establece un vínculo afectivo con el cuerpo social de referencia, y de esta manera se contribuye a la identificación con una cultura y con un grupo social, desde el que poder interpretar una concepción global del mundo.

- Proporcionar claves para el trabajo grupal y la negociación. Ver como el “yo” sujeto, dentro de un “todos” grupo, puede colaborar para la consecución de objetivos comunes, para lo cual se han de establecer acuerdos y consensos a los efectos de trabajar en una misma dirección y poder alcanzar objetivos que se presentan como comunes, al tiempo que pueden tener una repercusión individual.

También es importante destacar el entrenamiento en capacidades comunicativas en que tienen lugar los procesos de negociación, ya que, seguramente, serán de utilidad en la futura incorporación al mercado laboral.

- Percibir la relevancia moral de los hechos, aprendiendo a establecer prioridades a partir de los valores que se extraen de cada situación práctica.
- b. Para las **instituciones educativas y sociales** que lo impulsan, implican la obtención de un beneficio menos directo, pero no por ello menos importante. A los educadores les reporta satisfacción y un incremento de la motivación para seguir trabajando en ese sentido. Esto ayudará a crear un clima y cultura de centro de trabajo abierto a la comunidad, meta que es, a todas luces, importante para la pedagogía.
- c. Para el **entorno comunitario** que recibe el servicio, puesto que estos proyectos generan gran entusiasmo y mayores posibilidades de trabajo en red de los diferentes grupos y agentes sociales. Así se suele evidenciar en los lugares de aplicación de este tipo metodologías: disminuye significativamente el vandalismo, el consumo de alcohol, los ataques al mobiliario urbano y mejora el entorno próximo... pasando de una visión de la juventud como generadora de problemas, a todo lo contrario, esto es, a verles como agentes de renovación y como posibles soportes del cuerpo social.

El ApS supone ir un paso más allá de otros tipos de metodologías de servicio a la comunidad. El aprendizaje-servicio se diferencia por ofrecer al mismo tiempo una alta calidad de servicio en relación con un alto nivel de aprendizaje. Esto se consigue

mediante una vinculación explícita con el currículum académico, en el caso de la educación reglada, o con el proyecto educativo como referente para otro tipo de instituciones. En la figura que aparece a continuación podemos ver los ejes de aprendizaje integrado y servicio, situando en cada cuadrante el tipo de práctica que se corresponde según nos fijemos en mayor o menor medida en uno u otro componente.

Figura 3: Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio



Fuente: Adaptación de *service-learning quadrants*, Service-Learning Center, Stanford University, California, 1996 (cit. en Tapia, 2004, p. 16)

Siguiendo el cuadro, en las **iniciativas solidarias de carácter asistemático** el servicio y el aprendizaje se presentan difusos, suelen ser prácticas que se hacen para satisfacer esas lagunas axiológicas presentes en el ser humano del siglo XXI, y que cree cubrir con este tipo de prácticas puntuales, por más que la mayoría de las veces no conlleve ningún aprendizaje.

Los **trabajos de campo** giran sobre el eje del aprendizaje, siendo el servicio anecdótico o incluso inexistente; de esta manera no hay un beneficio para la comunidad sino que el centro es la formación del alumno. En el lado contrario se sitúa el **servicio comunitario institucional**, que busca paliar problemas existentes en la sociedad desde las diferentes instituciones, siendo lo más semejante a lo que conocemos como voluntariado, en cuyo caso no se puede negar que se produzcan aprendizajes, pero este no es el objetivo principal. Aquellos surgen de manera inconsciente o intencionada según el desarrollo del servicio; lo que realmente prima es satisfacer las necesidades que

estamos atendiendo. La gran diferencia que el **aprendizaje-servicio** presenta respecto al Voluntariado u otras prácticas de servicio comunitario es el vínculo que se establece entre currículum y servicio, que es estrecho, para de este modo, poder aprovechar al máximo las posibilidades que presenta esta metodología. Se habla más de educador que de profesor puesto que será un guía que coordinará y mediará en todo el proceso para que este no pierda su sentido y su ineludible intencionalidad pedagógica, además de mantener la motivación e implicación del alumnado con el proyecto.

Cuadro 3: Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio

<b>Pedagogía del aprendizaje servicio</b>	
<b>El aprendizaje servicio es:</b>	Un proyecto educativo con utilidad social
	Un método para la educación formal y no formal, para todas las edades y que debe contar con un espacio temporal preciso.
	Un servicio para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad
	Un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida
	Un método de pedagogía activa que precisa un educador más que un enseñante
	Una red de partenaires y de instancias de conexión y apoyo
	Un impacto formativo y transformador múltiple

Fuente: Puig et al. (2007, p. 55)

El cuadro anterior nos sirve como síntesis de este apartado. En el se destacan los principales principios pedagógicos de la metodología de aprendizaje-servicio. Teniendo todo esto en cuenta, creemos estar en condiciones de perfilar nuestro proyecto de ApS. Recordemos que es recomendable hacerlo en coordinación con otros profesionales con los cuales compartamos ramas comunes en las diferentes materias o ámbitos de investigación, pues de lo que se trata es de beneficiar al alumno para que llegue a contemplar de un modo global el contenido del plan de estudios, y las materias no quedan como apartados estanco.

### 2.3.1. El aprendizaje en el aprendizaje-servicio

Recordemos que en este tipo de proyectos no debemos descuidar nunca la intencionalidad didáctica, sin caer en el error de atender solamente al servicio. De ese modo estaríamos lejos de identificar la práctica como aprendizaje-servicio y nos estaríamos acercando más a la práctica del Voluntariado. Además, son múltiples las competencias que podemos extraer tal y como podemos ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 4: Competencias y aprendizajes en el aprendizaje-servicio

<p><b>COMPETENCIAS PERSONALES:</b> Son aquellas que están dirigidas a la construcción de la personalidad crítica, autónoma y responsable del individuo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconocimiento</li> <li>- Autonomía</li> <li>- Compromiso y responsabilidad</li> <li>- Esfuerzo y constancia</li> <li>- Eficacia personal y empoderamiento</li> <li>- Liderazgo</li> <li>- Tolerancia a la frustración, resiliencia.</li> </ul>
<p><b>COMPETENCIAS INTERPERSONALES:</b> Son aquellas que capacitan a la persona para la convivencia en y con la sociedad.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación y expresión</li> <li>- Perspectiva social y empatía</li> <li>- Diálogo</li> <li>- Resolución de conflictos</li> <li>- Sentimiento de pertenencia a la comunidad</li> <li>- Prosocialidad y hábitos de convivencia</li> </ul>

**COMPETENCIAS PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO:** Aquellas que responden a la necesidad de entender, comprender, juzgar y valorar la complejidad del medio.

- Curiosidad y motivación ante una realidad compleja y cambiante
- Conciencia y comprensión de retos y problemas sociales complejos
- Análisis y síntesis de la información, revisión de causas y consecuencias
- Apertura a otras ideas
- Comprensión crítica y juicio reflexivo
- Superación de prejuicios preconcebidos
- Toma de decisiones independientes en cuestiones morales
- Conexión del aprendizaje con la experiencia personal

**COMPETENCIAS PARA LA REALIZACIÓN DE PROYECTOS:** Aquellas que posibilitan la iniciativa para alcanzar nuevas metas, así como la toma de decisiones personal y grupal.

- Imaginación y creatividad para el diseño de proyectos
- Emprendibilidad e implicación para planificar, organizar, desarrollar y evaluar propuestas de trabajo
- Trabajo en equipo
- Iniciativa en la búsqueda e implementación de respuestas o soluciones
- Reflexividad en los procesos, conclusiones y posibilidades de mejora
- Difusión y transferencia de ideas y proyectos

**COMPETENCIAS PARA LA CIUDADANIA Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL:** Aquellas que procuran formar a las nuevas generaciones del ente social, intentando lograr ciudadanos activos, solidarios, respetuosos y responsables.

- Conciencia y comprensión de cuestiones sociales y acciones políticas
- Conocimiento de la riqueza del contexto comunitario comprometido con la transformación
- Participación en la comunidad y cuestiones públicas
- Compromiso con el servicio comunitario
- Responsabilidad ciudadana
- Aficiones y capacidades puestas al servicio de otros
- Importancia de la igualdad, justicia social y necesidad de cambio

**COMPETENCIAS VOCACIONALES Y PROFESIONALES:** Aquellas que capacitan para el mundo laboral.

- Conciencia de las opciones vocacionales
- Habilidades profesionales concretas propias de la acción de servicio
- Preparación para el mundo del trabajo
- Comprensión de la ética del trabajo

Fuente: Elaboración propia mediante adaptación de Rubio (2009, pp. 97-100)

Este cuadro nos sitúa ante un amplio abanico de aprendizajes potenciales que las experiencias pueden aportar a sus participantes. Se convierten así en una importante herramienta para el trabajo de los educadores, que pueden ver en el aprendizaje-servicio un sólido recurso para el desarrollo de los aprendizajes disciplinares, el desarrollo de habilidades y la asunción de valores sociales, vertebrados todos ellos en un único proyecto.

### **2.3.2. El servicio en el aprendizaje-servicio**

Desde el punto de vista pedagógico, la característica más definitoria de esta metodología, es la realización de un Servicio en y para la comunidad, en el marco de un proyecto educativo. Cuando hablamos de "servicio" debemos tener en cuenta que estamos hablando de la realización de un trabajo "en favor de", ya que como bien sabemos, el término en si mismo admite múltiples acepciones. En este sentido, cabe establecer los rasgos que adquiere el servicio, siempre que lo enmarquemos dentro de la metodología que estamos tratando (Batlle, 2009).

1. El servicio a la comunidad supone la realización de un trabajo con y para los demás. Debemos hacer hincapié en que el trabajo debe ser real, e incluso nos atrevemos a decir que palpable, ya que así estamos enfatizando el sentido de la responsabilidad y el compromiso. No olvidemos que tendrá que ser asumible y adaptado a las posibilidades de los participantes.
2. El servicio debe ser una decisión libre y consciente. El servicio a realizar ha de ser consciente e intencionado, en el sentido de que los participantes adquieran

el compromiso ético de llevar a cabo una tarea y lo hagan de la manera más eficiente posible. Además, la persona ha de estar con la mirada puesta en los aprendizajes que se pueden extraer de su práctica, sin dejarse cegar por el activismo. En esto último es donde el educador juega un papel esencial, ya que trabajará en favor de esta unión por favoreciendo claramente la reflexión.

No debemos olvidar que debe ser una práctica libre, ya que de ser obligada para los participantes, muy posiblemente partiríamos de una situación de desmotivación que jugaría en nuestra contra.

3. El servicio será altruista, ya que responde a un deber moral de mejorar una necesidad detectada, y por este motivo se justifica en si mismo al margen de cualquier recompensa. El verdadero beneficio será la adquisición de múltiples aprendizajes, con el valor añadido de estar ayudando a la comunidad, y ello puede fortalecer otros activos cognitivos, afectivos y cívicos en los sujetos

Cabe destacar que tampoco podemos cerrar la posibilidad que los participantes reciban algún tipo de compensación económica o material en el caso de que el servicio les suponga un gasto de desplazamiento u otro tipo de inconveniente.

4. El servicio requiere reconocimiento en tanto que debemos ver al destinatario de nuestro servicio como persona con dignidad, sin ser un simple receptor pasivo que se fomenta desde una visión más asistencialista. Así, en el aprendizaje-servicio debemos utilizar más la palabra "compartir" que "dar" u "ofrecer", ya que estamos en una situación de total reciprocidad.

5. El servicio será significativo y debe producir satisfacción. Los participantes, deben sentirse útiles y al mismo tiempo buscar que los receptores se sientan satisfechos con el trabajo que se está realizando. De esta manera, puede que incidamos en aspectos relevantes como son los que tienen que ver con la educación emocional, buscando la felicidad por medio de la autorrealización.

Cuando el servicio se está desarrollando el educador tendrá que velar porque no se produzca una descompensación entre el trabajo realizado y los aprendizajes extraídos, ya que estaríamos perdiendo el rumbo del proyecto. Algunas situaciones que pueden darse son las siguientes:

- Caer en posiciones paternalistas o asistencialistas del servicio, en las que los destinatarios son simples receptores de una acción caritativa. Recordemos que lo más adecuado es mantener una relación de intercambio, de igualdad, en definitiva de reciprocidad.
- Que exista una descompensación en las tareas, ya que puede dar lugar a situaciones desagradables entre los participantes. Recordemos que el trabajo cooperativo es de vital importancia para la consecución de objetivos comunes.
- El servicio tendrá que ser adaptado a la edad de los participantes y a su nivel de madurez. Además debemos hacer que sea asumible y realista, en tanto que tengamos suficientes indicios de que hay posibilidades de éxito. No podemos plantear retos demasiado exigentes porque tendremos un alto riesgo de abandono y tampoco debemos hacernos excesivas ilusiones sobre la repercusión del proyecto.
- Se debe cuidar mucho a los socios, y no crear falsas ilusiones sobre el servicio que se va a realizar, ya que esto puede dar lugar a una suspensión o abandono del proyecto al no cumplirse las expectativas planteadas.

En numerosas ocasiones surgen dudas acerca de la frontera entre el voluntariado y el aprendizaje-servicio. Es una confusión muy habitual, ya que ambas prácticas comparten muchas semejanzas en su puesta en acción. Donde radica la diferencia es en lo conerniente al aprendizaje, ya que mientras en el voluntariado no es una finalidad en sí misma -aunque puede darse-, y el hincapié se hace principalmente en el servicio, en el aprendizaje-servicio el desarrollo de competencias ligadas a un proyecto educativo es lo más sustantivo. Aún así, no podemos obviar que el aprendizaje-servicio tiene mucho de voluntariado en tanto que es de carácter libre, altruista y busca satisfacer alguna necesidad social. Por ello, muchas acciones de voluntariado son susceptibles de ser reconducidas siguiendo los parámetros del aprendizaje-servicio.

#### **2.4. Aprendizaje-servicio y calidad educativa**

Desde los años 20 del siglo pasado, que es cuando comienza a tener mayor incidencia la apelación a la calidad - término inicialmente ligado al mundo empresarial, la preocupación por alcanzar estándares y niveles óptimos de los procesos ha ido en

aumento. El ámbito educativo no ha sido ajeno a este interés por la evaluación de la calidad. Según López (1994, p. 11) el interés por la calidad viene marcado por:

1. Clima psicosocial favorable, donde la calidad constituye un elemento de marketing de primera magnitud por la vía publicitaria.
2. Razones de mercado, ya que las empresas están orientando su actividad y los modos de gestionarla hacia la calidad.
3. La progresiva apertura de los sistemas sociales y económicos, con el consiguiente incremento de la competitividad, situando a la calidad como la quintaesencia del valor añadido en cada sector de actividad.

Si atendemos a los argumentos intrínsecos al ámbito educativo que fundamentan este cambio, podemos tener en cuenta la reflexión que hacen Gairín y Casas (2003, p. 28) a este respecto, considerando que el aumento del interés por la calidad en educación está marcado por:

- La propia exigencia de la dinámica educativa, que obliga a plantear continuamente el sentido y utilidad del proceso educativo y del trabajo institucional
- El orientarse a medio y largo plazo, haciéndose adecuada la orientación al tiempo propio de la educación en tanto que sector de carácter estratégico.
- El revalorizar el gusto por el trabajo bien hecho y el potenciarlo como fuente de realización personal
- El no excluir a ningún sector de la necesidad de justificar procesos y resultados a nivel interno y externo.

Hablar de calidad en educación es sumergirse en terreno pantanoso, ya que la calidad está siempre ligada a diferentes perspectivas y modos de entender el hecho educativo. Pero nosotros no conceptualizaremos lo que puede ser calidad en educación, ya que ello sería otra tesis. Lo que haremos es analizar en que medida la metodología del aprendizaje-servicio aporta calidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje sin importar tanto los contenidos.

Dentro de este mismo apartado, siempre que desarrollemos un proyecto de aprendizaje-servicio tenemos que buscar la calidad tanto en el servicio realizado como en los aprendizajes adquiridos. En este sentido, Furco (2009, pp. 28-29) nos dice que los

participantes se beneficiarán más cuando la experiencia a realizar tenga los siguientes componentes:

- Servicio significativo para los jóvenes y la comunidad.
- Enlace con el curriculum.
- Reflexión.
- Diversidad de servicios y de perspectivas.
- Voz de los jóvenes.
- Asociaciones.
- Seguimiento de los avances.
- Duración e intensidad.

En esta línea se sitúan también los indicadores que señalamos a continuación y que proponen desde la NYLC (National Youth Leadership Council) de Estados Unidos<sup>8</sup> para un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad. Las profesoras Pilar Aramburuzabala y Rocío García, de Universidad Autónoma de Madrid, también utilizan estos indicadores para valorar las experiencias desarrolladas a partir de un pequeño cuestionario<sup>9</sup> que cubren los estudiantes.

1. *Meaningful Service*/Servicio Significativo: El aprendizaje-servicio (ApS) compromete activamente al estudiante en actividades significativas y relevantes.
2. *Link to Curriculum*/Relación con el curriculum: El ApS se usa intencionalmente como una estrategia para alcanzar objetivos de aprendizaje.
3. *Reflection*/Reflexión: El ApS incorpora múltiples actividades de reflexión que promueven el pensamiento profundo y el análisis acerca de uno mismo y de su relación con el entorno.
4. *Diversity*/Diversidad: El ApS promueve la comprensión de la diversidad y el respeto entre los participantes.
5. *Youth Voice*/Voz de los jóvenes: El ApS da a los jóvenes el protagonismo sobre la planificación, desarrollo y evaluación de experiencias de ApS con el apoyo de adultos.

---

<sup>8</sup> Ver [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)

<sup>9</sup> Ver [www.apsmadrid.blogspot.com.es/2012/02/indicadores-de-calidad-de-practicas-de.html](http://www.apsmadrid.blogspot.com.es/2012/02/indicadores-de-calidad-de-practicas-de.html)

6. *Partnerships/Participantes*: Los participantes trabajan cooperativamente, obteniendo beneficios mutuos y centrándose en las necesidades de la comunidad.
7. *Progress Monitoring/Evaluación del progreso*: El ApS implica al estudiante en un proceso de evaluación continua de la calidad de la implantación y el progreso hacia la consecución de los objetivos programados, y aplica los resultados en la mejora y sostenibilidad de la actividad.
8. *Duration and Intensity/Duración e Intensidad*: El proyecto de ApS dura lo suficiente y tiene la intensidad necesaria como para satisfacer las demandas de la comunidad y lograr los objetivos programados.

De esta manera, creemos relevante citar los diez factores para una educación de calidad que sintetiza Braslavsky (2004) y que son coincidentes con nuestra manera de entender la calidad en el aprendizaje-servicio:

1. El foco en la pertinencia personal y social; en tanto que los sujetos aprendan lo que es oportuno y necesario en su momento de vida y condiciones.
2. La convicción, la estima y la autoestima de sujetos involucrados.
3. La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores.
4. La capacidad de conducción, de gestión y organización de los directores e inspectores.
5. El trabajo en equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos.
6. Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos.
7. Atender al currículo en todos sus niveles.
8. La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos.
9. La pluralidad y calidad de las didácticas.
10. Que los implicados dispongan de los mínimos materiales e incentivos socioeconómicos y culturales.

Todos estos indicadores son importantes en la medida en que deberían identificar y definir el proyecto. Pero si hay un elemento que de verdad aporta calidad ese es el de la reflexión como punto de unión. Como ya indicábamos anteriormente, a mayor reflexión mayor será el aprendizaje y mejor será el servicio, por lo que es

probable que alcancemos mejores resultados. Aunque esto parece una obviedad, es importante incidir en ello, pues en muchos proyectos de aprendizaje-servicio, el proceso reflexivo implica solicitar a los participantes que piensen un poco acerca de sus experiencias y digan que les gustó y que no. Si eso es lo único que hacemos estaremos menospreciando y desaprovechando la potencialidad de todo lo realizado. El mismo Andrew Furco afirma que “la reflexión es importante porque promueve el pensamiento de orden superior, que incluye la resolución de problemas, análisis, síntesis y evaluación (...). Implica meditar en los sentimientos, en los propios y en los de los demás, pensando en las posibilidades o en lo que uno ha aprendido.” (Furco, A, 2009, p. 29).

## 2.5. Tipologías de experiencias de aprendizaje-servicio

Al igual que en la definición, hay múltiples clasificaciones de experiencias en el aprendizaje-servicio. Entre ellas no difieren en exceso, sino que lo que se hace es una mayor descripción en función del servicio a realizar y la realación con el medio. Al mismo tiempo, es difícil establecer la tipología de prácticas de ApS, puesto que estas son muy diversas, y vienen dadas en función del currículum o el proyecto educativo al que estén vinculadas. En cualquier caso, siguiendo a Puig et al. (2007) y Kaye (2004) podemos distinguir los siguientes grandes bloques:

1. **Servicios de mejora al medio ambiente:** Acciones como la protección de fauna y flora, conservación del medio, reforestación, ahorro energético, reutilización y reciclaje frente a la contaminación o degradación de territorios,...
2. **Servicios de atención a personas y colectivos cercanos con necesidades concretas:** Ayuda a ancianos que viven solos, menores de entornos poco favorecidos, personas con discapacidades físicas o psíquicas, víctimas de violencia y abusos, personas en mala situación económica o social, inmigrantes en riesgo de exclusión.
3. **Servicios de mejora de la calidad de vida de la población:** Dinamización cultural, educativa o social; promoción de la salud, actuaciones cívicas, actos reivindicativos de derechos, conservación del patrimonio, educación en el tiempo libre, intercambio intergeneracional o intercultural, mejora del entorno, intercambio de conocimientos,...

#### 4. **Servicios vinculados a causas solidarias y humanitarias de amplio alcance:**

Acciones de ayuda de carácter humanitario, emergencia y socorro ante conflictos bélicos o desastres naturales, cooperación internacional, defensa de los derechos humanos, promoción de la interculturalidad, actos en promoción de la paz, la igualdad de género, los derechos de la infancia,...

Si atendemos, para su clasificación, a las acciones que debemos realizar, tendremos una categorización distinta. De acuerdo con la *Maryland Student Service Alliance* (cit. en Puig et al., 2007, p. 77) se podría resumir en los siguientes grupos:

- **Acciones indirectas:** Son aquellas que se realizan en el ámbito de la práctica pero que no suponen explícitamente un trato o contacto directo con la población beneficiada. Algunos ejemplos pudieran relacionarse con una tómbola u otra campaña económica para recaudar fondos destinados a alguna causa concreta; o también una campaña de recogida de comida o juguetes, entre otros.

- **Acciones directas:** Son las acciones en las que tenemos un contacto directo y personal con los destinatarios de nuestra experiencia, y también aquellas en las que se interviene directamente sobre el terreno, cuando este es el destinatario. Sería el caso de acciones de limpieza de zonas públicas, conservación de la naturaleza...

- **Acciones de concienciación e intervención cívica.** En este caso los destinatarios no son un grupo concreto sino la población en general. De este modo, se intenta buscar medios de concienciación, información, o difusión de problemas, injusticias, conflictos... También se incluyen dentro de esta categoría aquellas acciones dirigidas a influir en las políticas públicas buscando mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

### 2.6. **Análisis metodológico del aprendizaje-servicio**

El aprendizaje-servicio es una metodología que supone una alta implicación desde el primer momento, tanto del educador como de los propios alumnos. Pero es bastante cierto que los resultados no suelen tardar sobre todo en cuanto al incremento de la motivación, si el proyecto va logrando éxitos en su ejecución. Así, como decíamos anteriormente, los resultados revertirán tanto en los propios jóvenes o destinatarios del proyecto como en el profesorado y equipo directivo, y ayudará a crear un mejor clima

de centro, además de la utilidad que pueda tener para el propio contexto social. Es de suponer, pues, que acabará repercutiendo en las entidades que colaboraron en el servicio.

Las etapas que debemos seguir para el desarrollo de un proyecto de este tipo son las que se recogen en el siguiente cuadro.

Cuadro 5: Etapas en el desarrollo del aprendizaje-servicio

<b>ETAPA</b>	<b>FASES</b>
<b>1 Preparación del Educador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis del grupo y cada participante</li> <li>2. Detección de necesidades, servicios y transiciones</li> <li>3. Vinculación curricular</li> <li>4. Planificación del proyecto</li> </ol>
<b>2 Planificación con el grupo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Motivación</li> <li>6. Diagnóstico del contorno y definición del proyecto</li> <li>7. Organización del trabajo</li> <li>8. Reflexión sobre los aprendizajes de la planificación</li> </ol>
<b>3 Ejecución con el grupo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Ejecución del servicio</li> <li>10. Relación con el entorno</li> <li>11. Registro, comunicación y difusión</li> <li>12. Reflexión sobre los aprendizajes de la ejecución</li> </ol>
<b>4 Evaluación con el grupo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Balance de los resultados del servicio</li> <li>14. Reflexiones e balance del aprendizaje</li> <li>15. Proyección y perspectivas de futuro</li> <li>16. Celebración</li> </ol>
<b>5 Evaluación del educador</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>17. Evaluación del grupo y de cada miembro</li> <li>18. Evaluación de trabajo en red de las entidades</li> <li>19. Evaluación de la experiencia como aprendizaje servicio</li> <li>20. Autoevaluación del educador</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia mediante adaptación de Puig et al. (2007)

En la **primera fase**, de preparación del educador, este debe comenzar a esbozar el proyecto con tres puntos básicos de partida: el análisis del grupo ejecutor, la detección de necesidades y posibles servicios y la vinculación con un proyecto educativo. De esta manera es como la idea de un proyecto de ApS tiene que empezar a andar.

Para analizar el grupo, y los sujetos que lo componen, podemos hacerlo considerando 4 factores a analizar que aparecen recogidos en la Guía *Com començar una experiència d'aprenentatge servei* elaborada por Puig, Martín y Batlle (s.f.)<sup>10</sup>. Son los que siguen:

- Intereses y motivaciones que tienen los chicos y chicas del grupo.
- Nivel académico e intelectual y la experiencia previa en proyectos.
- Dinámica del grupo, liderazgo, roles y manera de gestionar conflictos.
- Clima moral del grupo, actitudes y valores consensuados.

Esta tarea se hace más sencilla si trabajamos diariamente con el grupo, y si lo conocemos previamente, ya que hacer un diagnóstico precipitado puede ocasionar el fracaso del proyecto en el futuro. Se deben asentar bien estos pilares para poder tener una construcción sólida de aprendizaje y de servicio. Tras este análisis, debemos buscar el ámbito de aplicación del servicio, a partir de las necesidades sociales inmediatas al centro y el posible trabajo en red. Así, debemos sumergirnos en el ámbito social circundante y dejar que nos envíe mensajes sobre sus problemas. Debemos tener en cuenta variables tan importantes como el posible trabajo coordinado en red con otras entidades, la pertinencia y correspondencia con los objetivos iniciales, que sea realmente necesario... Esta es una parte que resulta muy enriquecedora si la hacemos con el conjunto del grupo, pues son ellos, como habitantes y ciudadanos de ese territorio los que saben más acerca de los puntos más débiles de su entorno. De tal forma, que, tras estudiar los posibles pros y contras, siempre con el educador como guía del proceso, se llegaría, con modos democráticos, a consensuar el proyecto en cuestión, con la ventaja de sentirlo como propio (motivación intrínseca).

Una vez tenemos el ámbito, el educador deberá hacer un trabajo que no es nada sencillo. Se trata de buscar la vinculación explícita de los contenidos con el curriculum o, en su caso, con el proyecto o programa educativo. De lo contrario no estaríamos actuando segundo las premisas que esta metodología sugiere y nos quedaríamos en uno de los niveles de servicio a la comunidad anteriormente señalados. Para esto se debe planificar el proyecto, tratando de plasmarlo en un documento base, donde se recojan los siguientes aspectos:

---

<sup>10</sup> Ver [www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Guia\\_com\\_començar\\_REVISADA.pdf](http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Guia_com_començar_REVISADA.pdf)

1. Objetivos educativos. Los que se pretenden conseguir en cuanto al aprendizaje, al servicio, a nivel individual y a nivel grupal.
2. Vías de trabajo en red. Resumir las relaciones y posibles coordinaciones con otras entidades con las que se pretende trabajar en el proyecto
3. Relación específica con las familias. En el caso de trabajo con menores, los padres o tutores legales han de estar informados en todo momento y dar su consentimiento para la realización de estas actividades. Es por ello que debemos tener un contacto con ellos, preferiblemente personal, a fin de explicarles lo que se pretende realizar y las repercusiones que pueden derivarse. También aprovecharemos para intentar convencerles que hemos de trabajar conjuntamente en aras a la mejor realización del proyecto.
4. Requisitos de carácter formal/administrativo. Tener en cuenta las autorizaciones familiares, permisos pertinentes, notificaciones a la administración educativa y dirección del centro, o incluso el seguro de responsabilidad civil.
5. Aspectos de carácter organizativo.
  - a. Horarios: Como se desarrollarán las sesiones en el horario lectivo y que pasará fuera.
  - b. Temporalización.
  - c. Recursos humanos necesarios. En el caso de que necesitemos el apoyo de algún otro profesional de la institución.
  - d. Materiales.
  - e. Infraestructuras.
  - f. Cálculo de presupuestos.
6. Papel y funciones del Educador/Guía. Debemos delimitar el trabajo que desarrollará y las etapas a seguir en el proceso, así como la forma en que hará el seguimiento del mismo. Recordemos que este tipo de experiencias son también enormemente enriquecedoras para la persona que las coordina.
7. Definir las diferentes etapas de trabajo. Esta tarea se ha de hacer teniendo en cuenta la posible flexibilidad que requieren este tipo de iniciativas. A grandes rasgos, podríamos recoger las siguientes etapas:

- a. Preparación. Donde se hará el diagnóstico y la motivación, así como el plan de trabajo.
- b. Ejecución. Es la parte en la que se desarrolla el trabajo propiamente dicho.
- c. Evaluación. Hemos de calibrar y ponderar los aprendizajes en relación al servicio.

Debemos tener claro que flexibilizar no supone dejar de hacer una descripción pormenorizada de las tareas. Cuanto más definido esté el proyecto, menos imprevistos tendremos y estará todo mucho más claro y explícito desde un comienzo para todos los agentes que intervienen, lo que es de especial importancia si estamos implicando a menores.

En una **segunda fase**, debemos presentar la planificación al grupo y acordarla en consenso democrático, siguiendo así la filosofía de la etapa anterior. La clave del éxito está en la motivación, a la cual ya nos hemos referido también, pero es ahora cuando realmente tenemos que buscarla e inducirla, apelando a diferentes recursos que Puig et al. (2007) recogen:

- Partir de los intereses reales.
- Aprovechar experiencias anteriores y precedentes.
- Buscar la intervención de personas externas a la escuela o entidad de que se trate.
- Motivar directamente a los líderes grupales.
- Compartir el proyecto con otros grupos de iguales.
- Aprovechar momentos sensibles, siendo estos aquellos en los que la sociedad en general o el mismo grupo está especialmente interesada por un tema que tiene especial relevancia.
- Utilizar sus códigos y lenguajes, para lo que se pueden utilizar recursos como música o cine, ya que suelen provocar impactos emocionales.

Una vez hayamos superado este momento, pasaremos a definir el proyecto y analizarlo a fondo en el entorno. Ahora es cuando tenemos que clarificar ideas de conjunto y establecer los principales aspectos. Para ello podemos seguir las preguntas

del ámbito periodístico: Qué, Quién (o para quien), Cómo (Organización, Recursos, tiempo, coste...), Cuándo (Temporalización), Dónde (ámbito específico), y Porqué. Dándole contenido a estos interrogantes, iríamos definiendo nuestros objetivos y el modo de cómo conseguirlos. Creemos que no debemos dejar de ponerle un nombre al proyecto como si de un hijo del grupo se tratase; hacerle un “bautizo” de manera que sea un elemento identificador y de referencia para los miembros del grupo.

Tras tener todo claro y acordado, pasaremos a organizar el trabajo. Conviene destacar aquí las responsabilidades individuales así como las comisiones o equipos que se encargarán de tareas propias del servicio y otras de carácter más general. Podemos mencionar algunas como las de archivo, fotografía, material, economía... Es de gran utilidad que cada equipo de trabajo tenga una persona de referencia, no un líder sino una persona que coordine el trabajo.

Antes de pasar a la práctica propiamente dicha, conviene que nos detengamos a reflexionar sobre lo hecho hasta el momento, que no es poco, tratando de sacar el máximo de jugo analítico al proceso. En este sentido, se hará una pequeña evaluación a fin de poner de relieve todos los aprendizajes que nos parezcan de interés, desde el proceso democrático seguido a los diferentes valores que de este se extraen, como la empatía, la solidaridad o la comunicación horizontal. Incluso podremos readaptar y mejorar el proyecto a partir de una visión holística del mismo, para iniciar la intervención con un instrumento base sólido y del que estemos convencidos, ya que solo así nos servirá de auténtica referencia.

El siguiente paso consistirá en ir adentrándonos en la **tercera fase**. Hemos de hacerlo "sigilosamente" ya que, por mucho que hayamos planificado el servicio, no todos los proyectos suelen funcionar bien desde el principio. Así, antes de pasar directamente a ejecutar el servicio debemos tener algo de trabajo de aula donde aprenderemos aspectos teóricos/técnicos del servicio; por ejemplo, si vamos a realizar un servicio de limpieza de un entorno concreto, debemos aprender como separar la basura, las condiciones higiénicas, o el proceso de reciclaje.

Tras este periodo de entrenamiento, estaremos algo más preparados para salir a la cancha de juego, aunque hemos de seguir con la misma tónica de sencillez y modestia subyacente a todo el proceso. En un primer momento, debemos hacer una jornada de toma de contacto con la institución o centro receptor, para conocer *in situ*, como es el

lugar donde se realizará el servicio, y también comenzar a estrechar lazos con las personas que habrán de “tutorizar” nuestra práctica. Esta jornada debe ser enriquecedora y estimulante para todas las partes, ya que puede marcar en gran medida las pautas de relación que se van a establecer. Es oportuno considerar aspectos formales y comunicativos acordes con la cortesía que merece la organización receptora.

Después de esta primera inmersión, podremos ir poco a poco desarrollando nuestro servicio, ya acordado con los receptores. Es un trabajo que exige responsabilidad en su cumplimiento y ejecución, puesto que repercutirá directa o indirectamente en otras personas. Cabe recordar que partimos de una necesidad real. Muy probablemente, tendremos que ir reajustando tiempos, responsabilidades, organización... durante esta fase, lo cual, ha de hacerse con sumo cuidado y siempre teniendo como referencia nuestro documento de trabajo.

Otro aspecto a tener en cuenta es el seguimiento del proceso, ya que tenemos que mantener un punto medio entre la autonomía de los chicos/as y la mediación del educador. El educador deberá ofrecer apoyo y asesoramiento a aquellos que estén más desanimados porque se dan cuenta que supone demasiado trabajo, o frenar aquellas iniciativas perjudiciales para el proceso, como pueden ser los problemas derivados de las descompensaciones que se pudieran dar en las tareas. En casos extremos, de la misma manera podría llegar a suspender o reorientar la iniciativa de aprendizaje-servicio si se detectan irregularidades, caso del impropio aprovechamiento o explotación de los jóvenes por parte de la institución de acogida.

Es muy importante recoger y registrar todo lo que va sucediendo desde un primer momento, para que así no caiga en el olvido la iniciativa, y se vaya creando conocimiento a partir de las prácticas ya realizadas. Esto se podrá hacer con multitud de soportes y formatos, desde el más tradicional diario, pasando por fotografías, dibujos, vídeos, audios, esquemas, pinturas... lo cual se irá archivando en un contenedor común, que bien podría ser en formato físico, o en uno digital (blog, página web, redes sociales...). Con todo esto podremos y deberemos darle difusión a través de recursos propios como el boletín escolar u otros próximos, o bien gracias a la disposición de medios de comunicación locales o virtuales. Así, nuestro proyecto irá progresivamente consolidándose y adquiriendo prestigio dentro del propio centro y en el marco comunitario, lo que será de gran ayuda para futuras ocasiones.

A lo largo del proceso hemos de ir haciendo una profunda reflexión sobre lo que estamos haciendo, buscando una explícita vinculación curricular. En este sentido, cobra especial protagonismo la figura del educador como mediador entre curriculum y servicio. Debemos evitar que se convierta en simple activismo y no vaya más allá de una ayuda social, ya que de esa manera no hablaríamos de ApS sino de voluntariado, cuestión que ya hemos dilucidado en páginas anteriores.

En una **cuarta fase** se debe asumir un papel mucho más maduro, puesto que es en la que hacemos balance de todo lo hasta ahora realizado, desde cuando solo era una simple idea hasta la misma terminación del servicio. Es el momento de una evaluación holística donde se mide el impacto del servicio en relación a los aprendizajes adquiridos. Para ello hemos de tener presentes los documentos de registro elaborados durante el proceso. Se trata de observar el progreso de un modo directo y rápido.

En un primer momento es recomendable valorar los resultados del servicio. Según la ya citada Guía *Com començar una experiència d'aprenentatge servei* elaborada por Puig, Martín y Batlle, significa:

- Poner a trabajar a los equipos y las comisiones de trabajo sobre su propio rendimiento.
- Consultar los instrumentos de registro de los que nos hemos dotado.
- Contabilizar todo cuanto, siendo posible, tenga sentido.
- Implicar a la comunidad en la evaluación de nuestro servicio: las entidades con las que hemos estado trabajando, las mismas personas destinatarias del proyecto, y otros temas de interés para la gente y el proyecto.
- Sacar conclusiones globales.

Una vez hecho esto es cuando destacaremos que aprendizajes de conceptos hemos adquirido, que nuevas habilidades y procedimientos se han desarrollado o que valores y actitudes hemos interiorizado con la práctica. Poniendo todo esto en común, es la mejor manera de extraer y acordar en gran grupo aquello que ha sido útil en la experiencia. A nivel individual también ha de existir una crítica profunda de cómo se ha implicado la persona y en que medida le ha sido de utilidad. Es recomendable hacer todo esto por escrito de una forma organizada y estructurada, ya que al tener que hacer

el esfuerzo de plasmarlo físicamente, acaba por ejecutarse un ejercicio pedagógico de primer orden.

Este tipo de experiencias no se deben cerrar nunca; de hecho, es recomendable dejar una puerta abierta a la continuación del proyecto. Entre todos se puede hacer un ejercicio de proyección y prospectiva para continuar, pasar el testigo otro grupo, o bien convertirse en agentes implicados con la causa. A fin de cerrar el proceso, y siempre que este haya resultado exitoso, es recomendable dejar un buen sabor de boca con una celebración en forma de fiesta, acto público, evento... donde se gratifique por los esfuerzos hechos, se comuniquen los resultados, se consoliden los vínculos con las instituciones que hemos trabajado. En definitiva, manifestar el orgullo que se siente al poder difundir el trabajo realizado.

En una **quinta fase**, con todo superado, es donde el educador ha de destinar un tiempo a valorar y hacer balance de la experiencia. Puede llevar a efecto una evaluación multifocal, fijándose en todos los elementos que conforman la experiencia:

- a. El grupo y el individuo. Tendremos que tener en cuenta los factores que requerían inicialmente nuestra atención, tales como:
  - Evolución de los intereses y motivaciones de los participantes.
  - Nivel de adquisición académica e intelectual, y aún experiencial.
  - Evolución de la propia dinámica del grupo, en cuanto a gestión de conflictos, liderazgo, roles, vivencias...
  - Evolución del clima moral del grupo, actitudes y valores comunes.
- b. El trabajo en red con las entidades. En este sentido, hemos de valorar la idoneidad, la medida en que nos hemos coordinado adecuadamente, como ha funcionado el trabajo conjunto...

Tendremos que dar voz a la propia entidad, para que desde allí se exprese en qué medida valora nuestra colaboración y cual puede haber sido la repercusión en su seno. Es de esa manera como llegaremos a tener una visión desde fuera, susceptible de aportar otra perspectiva a la evaluación.

- c. La experiencia en cuanto proyecto de ApS. Debemos elaborar un pequeño informe final que exprese aquellos aspectos que valdría la pena mejorar o cambiar, y aquello que nos ha funcionado bien. A propósito de esto se tendrá

que hacer memoria de todo el proceso seguido desde su comienzo, siendo que se ha cumplido, que se ha modificado, que se ha suprimido... y ponderando el porqué de todo ello.

d. El Educador. Por último, siempre se debe de hacer una autocrítica, evaluando, naturalmente, nuestro trabajo a lo largo del proceso. No debemos cerrarnos a críticas externas, siempre que estas sean constructivas, con la finalidad de conseguir la optimización. Podemos tener un pequeño guión para esta evaluación de nuestro trabajo, contemplando:

- Si hemos contado con los conocimientos necesarios.
- Si contamos con las capacidades didácticas precisas.
- Si hemos sabido resolver los conflictos surgidos.
- Si hemos sabido inducir una buena dinámica grupal.
- Si hemos creado buenas redes de relación y comunicación con el entorno.
- Si tenemos claro el significado como experiencia personal y profesional.

Atendiendo al programa en su conjunto, debe cumplir también con las características que nos indicaban Escámez, García, Pérez & Llopis (2007), para un programa educativo de aprendizaje de valores y actitudes, lo cual es indisociable del aprendizaje-servicio.

1. El programa debe ser adaptado al ámbito concreto y con un plan concreto de acción, atendiendo a las características del problema.
2. El programa debe ser realista, planeando actuaciones que puedan realizarse atendiendo a los medios materiales y personales disponibles.
3. Que tenga una unidad de diseño, siendo claros con las metas a conseguir y ca la consecución de las mismas en tanto que acciones a desarrollar. Por lo tanto, debe reinar la coherencia en todas las decisiones que tomen.
4. Debe contar con cierta flexibilidad, para poder realizar las modificaciones que el proceso requiera. Así, si se observa que no se avanza en el sentido adecuado se debe estudiar la posibilidad de introducir cambios en el desarrollo del proyecto.

## 2.7. El portafolio como propuesta de evaluación

Una de las trabas en este tipo de metodologías de carácter cooperativo e innovador se sitúa en el desarrollo de la evaluación, tanto durante el proceso como al final del mismo. Tendrá que ser una evaluación de carácter formativo que le dé sentido al propio proyecto. Se buscarán nuevas herramientas que permitan calibrar el aprendizaje y el servicio realizado. Concretamente, lo que proponemos es el portafolio, ya en su versión electrónica o bien en soporte físico, como método de evaluación y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, a lo que podemos añadir “servicio”.

El portafolios, tal como lo definen Agra, Gewerc & Montero (2003, p. 101), es “(...) una recopilación de evidencias (documentos diversos, viñetas, artículos, prensa, publicidad, páginas Web, notas de campo, diarios, relatos...), consideradas de interés para ser guardadas por los significados con ellas construidos” Por otra parte, García (2005, p. 119) dice que “el portafolio, entendido en sentido amplio, es un modo de trabajo más que un material de instrucción o físico, donde la clave es el meta-aprendizaje”. Basta el par de definiciones anteriores para hacernos a la idea de que si utilizamos este tipo de métodos en el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio podremos guiar e incluso reorientar nuestra intervención. Proponemos la coexistencia de 3 tipos de portafolios, que pasamos a explicar con brevedad:

1. Uno de **carácter grupal**, que coordinará el educador. En este se recogerá todo el proceso seguido desde el análisis y diagnóstico hasta el propio servicio en sí y sus consecuencias. Será un “diario de ruta” que abarque todos aquellos componentes que afectan a cada uno de los miembros del proyecto: puesta en marcha, fundamentación del proyecto, colaboraciones y apoyos, desarrollo, problemas y trabas encontradas, soluciones propuestas, acuerdos grupales, necesidades, visiones externas... Todo lo que en él se refleje deberá estar sometido a consenso, puesto que es un documento de conjunto. Constituirá un archivo de referencia para otros proyectos similares que se pudiesen realizar en el futuro.
2. Otro será **el del educador**. En este se deberá incluir el porqué de la iniciativa, de quién parte la idea, como cree que deberá afrontar el proyecto, como se presenta a los alumnos, su puesta en marcha, los problemas que encontró a nivel personal en todas las partes del proceso... se trata, en

definitiva, de reflejar toda la experiencia desde que era solo una simple idea hasta que el proyecto llega a su conclusión. Algo muy importante son sus observaciones y anotaciones sobre los alumnos, sobre la evolución y avance de estos, con lo que se podrá contrastar su visión con la del alumno una vez esté finalizado el proyecto.

En cada paso que se siga debe existir una profunda reflexión objetiva del proceso, puesto que la actuación de esta persona influirá de forma directa en el éxito. Finalmente tendrá que hacer una autovaloración holística del proceso, a fin de poder aprender de los aciertos y también de los errores.

3. Y por último, **el portafolios individual** de los participantes. Será el diario de cada uno, donde volcarán sus sentimientos, experiencias, vivencias, anécdotas, fotografías, material físico, grabaciones, archivos sonoros...es decir, todo lo que durante el proceso les parezca que deben de destacar. Para ello se les debe pedir total honestidad, ya que será de su propia producción y, por tanto, les servirá a ellos también. Podrá haber un apartado donde se vaya anotando todo aquello que parezca que tiene relación con alguno de los aspectos del currículo, los cuales se pueden justificar muy brevemente. En los momentos que al alumno le parezca oportuno, este podrá hacer una pequeña reflexión donde recoja su opinión sobre el desarrollo del proyecto y como se ve a si mismo dentro del mismo. “Un reto importante para quienes lo utilizan es saber plasmar, analizar y valorar los puntos fuertes y logros, así como aquellos aspectos más débiles, de manera que sean posibles acciones para superarlos” (Agra, Gewerc & Montero, 2003, p.102).

En un momento final, se sugerirán posibles mejoras del proceso y propuestas de futuro en relación a lo que atañe al propio proyecto o a otro. No deberemos establecer límites en la creatividad y expresión del alumnado en este tipo de herramientas, puesto que pueden recogerse ideas y sugerencias muy sustanciosas.

Con estos tres elementos podremos llegar a una visión más completa de lo que supuso el proyecto para sus protagonistas. Así, podremos hacer una valoración de lo aprendido en relación al servicio, y en que medida se ha ayudado a mejorar. Es importante el continuo contacto entre los miembros y el logro de acuerdos, sobre todo lo

que se va desarrollando, puesto que esto hace que no se pierda el contacto para efectuar un seguimiento y que se adquieran, además, valores y habilidades relacionales. Este tipo de evaluación nos permite profundizar mucho más en como fue el proceso formativo del propio alumno sin caer en simples categorizaciones numéricas, que poco o nada nos dicen del mismo gran parte de las veces. La adecuación de una posible valoración, se hace más objetiva con esta herramienta, al tener diferentes fuentes y visiones extraídas desde lo plasmado y lo vivido en primera persona.

# CAPÍTULO 3:

El aprendizaje-servicio en  
perspectiva histórica



## **CAPÍTULO 3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN PERSPECTIVA HISTÓRICA**

### **3.1. Introducción**

La metodología del *service-learning* es relativamente nueva como tal, ya que su nacimiento data de principios del Siglo XX, aunque no recibirá su nombre definitivo hasta tiempos relativamente recientes. El auténtico auge se produce en el último tercio de siglo, con especial relevancia en los Estados Unidos. A Europa no llegará hasta los años noventa de la pasada centuria, y puede decirse que su andadura en España apenas es perceptible hasta la inauguración del nuevo siglo.

El pionero para la mayoría de autores es el conocido filósofo y pedagogo John Dewey, al que no referiremos en un apartado específico dada su contribución a la filosofía informante de esta metodología. Nos interesará examinar en que medida su obra pedagógica aparece reflejada en lo que hoy en día llaman, y llamamos, *service-learning*. A continuación, y puesto que no podemos obviar el bagaje social y pedagógico generado en Norteamérica, donde ha tenido, y sigue teniendo, un mayor recorrido, en el capítulo nos ocuparemos de esbozar interesantes acontecimientos desde principios de siglo en aquellas latitudes, lo cual nos dará una idea del panorama que ha venido conformando la realidad del tema en estos tiempos.

Por último, se hace una presentación de los principales colectivos que han introducido y desarrollado el aprendizaje-servicio en el Estado Español. Aunque el recorrido científico sea aún breve, se están dando pasos firmes, tratando de avanzar en una perspectiva de estudio, adaptación y, tal vez, de asentamiento. Entre los últimos proyectos los hay que parecen estar procurando el desarrollo de un trabajo coordinado entre las entidades que se encuentran activas sobre la cuestión. Aparentan, cuando menos, remar todas en la misma dirección a fin de buscar puntos de encuentro de cara a optimizar y establecer el aprendizaje-servicio en nuestro territorio.

### **3.2. Los primeros pasos del *service-learning*. La aportación de John Dewey**

Es bien sabido de todos que el estadounidense John Dewey ha sido uno de los grandes pedagogos y filósofos del siglo XIX y XX. De gran longevidad y con una obra prolífica, ha ejercido una enorme influencia sobre la teoría y praxis científica de la pedagogía hasta el punto de que, al margen de su contribución, las cosas no habrían ido tan rápidas en el pensamiento educativo y en las reformas que inspiró. Se le define como pragmatista y naturalista, puesto que sus premisas apuntan en la dirección de una educación basada en la experiencia de interrelación con el medio, de tal manera que, bajo su punto de vista, experiencia y pensamiento son, en cierto modo, la misma cosa, desde el momento que la primera exige un alto grado de reflexión.

Según González (2001, p. 25) la experiencia, en la obra de Dewey, puede sintetizarse en cinco estadios:

1. Perplejidad.
2. Anticipación por conjetura.
3. Revisión cuidadosa.
4. Elaboración consiguiente de la hipótesis.
5. Plan de acción.

Dewey tomaba como referencia la teoría de la evolución de la mente, en una hipótesis genética y funcional de la evolución psicológica (Costa, 2009). De esta manera se entiende que “el pensamiento constituye para todos un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de problemas” (Westbrook, 1993, p. 291). El propio Dewey (1995, p. 124) comenta que “la experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que la experiencia esté conscientemente conexcionada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella. Cuando de una actividad se derivan consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo”. De estas palabras se extrae que el simple hecho de tener que producir cambios, y buscar la vía para alcanzarlos, supone un profundo ejercicio de reflexión, el cual tiene un gran valor educativo, al tener que desarrollar un notorio poder de capacidad crítica y reflexiva.

Su modelo pedagógico es el llamado *Learning by Doing* (Dewey, 1918). Fijándose en su sentido, Costa (2004) afirma que el verdadero conocimiento es lo que se deriva de la experiencia o de la utilidad, puesto que los únicos aprendizajes que merecen la pena son los que son útiles para los niños. La unión de medios y fines, según la adquisición de conocimientos, debería subordinarse en la escuela a la resolución de problemas en la vida real, mediante un proceso metodológico-deductivo que Dewey desarrolla a este respecto, el de la democracia.

En su libro “Democracia y Educación”, Dewey (1995, pp. 30-31) afirma que “el ambiente social consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros. Aquel es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la actividad asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional”. Así, las personas consiguen realizarse utilizando sus talentos peculiares a fin de contribuir al bienestar de su comunidad, “(...) razón por la cual la función principal de la educación en toda sociedad democrática es ayudar a los niños a desarrollar un carácter – conjunto de hábitos y virtudes que les permita realizarse plenamente de esta forma” (Westbrook, 1993, p. 293). Dejaba claro, por lo tanto, que la experiencia es la base para la adquisición del conocimiento, lo cual enlaza con la cita clásica de Confucio "Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí".

La mayoría de autores coinciden en decir que John Dewey es el gran precursor del *service-learning*. Las premisas educativas que este científico defendía iban en tal línea de intervención. En el modelo del *learning by doing*, que anteriormente describíamos, podremos encontrar muchas coincidencias con la metodología del ApS, comenzando por el objetivo básico en la misma base de partida, que es la optimización del aprendizaje del alumnado mediante la realización de un servicio a la comunidad. Giles y Eyller (1994) sugerían nueve (9) áreas para que sirvieran de base al desarrollo de la metodología del *service-learning*. Son las que a continuación se exponen:

1. La continuidad de la experiencia.
2. El principio de interacción.
3. Investigación / Indagación.

4. Actividad reflexiva.
5. Proyecto verdaderamente educativo.
6. Conocimiento concreto y abstracto.
7. La gran comunidad.
8. Ciudadanía.
9. Democracia.

Dos años más tarde, Saltmarch (1996), vuelve a hacer un análisis de la contribución de la obra de Dewey a la pedagogía del *service-learning*, y llega a resumir en cinco las áreas que marcan la influencia de tan insigne intelectual en la metodología que conforma el eje de nuestro estudio. Esta es la manera en que las presenta:

1. Vinculación educación con experiencia.
2. Comunidad democrática.
3. Servicio social.
4. Investigación/Indagación reflexiva.
5. Educación para el cambio social.

Como se puede observar, en las dos investigaciones existen claros puntos de coincidencia, aunque en el caso de Saltmarch lo que se pretende es agrupar algunas de las anteriormente expuestas por Giles y Eyler. Podríamos entrar a valorar cual de las dos conceptualizaciones es más precisa, pero la intención no es esa, sino ver como realmente podemos encontrar muchos aspectos comunes a lo que hoy en día entendemos como *service-learning* y lo que Dewey denominaba *Learning by doing*. Por lo que, en definitiva, y teniendo en cuenta la literatura científica debemos concluir que, efectivamente, John Dewey es, si no el primer autor vinculado al ApS, sí el más influyente en su construcción teórica.

### **3.3. El desarrollo metodológico. Los Estados Unidos de América como referencia**

El título de este apartado supone re-contextualizar nuestro trabajo, llevándonos hasta tierras allende el Atlántico, donde las realidades sociales y culturales son muy

diferentes. Pero los Estados Unidos de Norteamérica es el lugar del planeta donde más se ha desarrollado la metodología del *service-learning* y, por lo tanto, donde más literatura encontramos sobre el tópico. Por lo tanto, no sería lógico ni conveniente dejar de hacer referencia a la evolución del ApS en este país, pues allí nació, allí se ha ido construyendo y desde allí se ha extendido a un buen número de países a lo largo y ancho del planeta (Santos Rego, 2013).

Precisamente es en el país americano donde se considera que se utilizó por primera vez el término *service-learning* en 1967, "cuando William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart lo emplearon para describir un proyecto de desarrollo local llevado adelante por estudiante y docentes de la *OAK Ridge Associated Universities* en Tennessee" (Ochoa, 2010, p. 1103); aunque no se consolidó la expresión hasta la primera *Service Learning Conference*, en Atlanta 1969 (Eberly, 1988; Titlebaum, 2004).

Son diferentes los apuntes que podremos hacer sobre su origen y las primeras prácticas del *service-learning*, existiendo múltiples ideas en su círculo de influencia.. En este sentido, lo que haremos será utilizar diferentes documentos y trabajos de la literatura existente (Titlebaum et al., 2002; Learn and Serve America, 2006; National Service-learning Clearinghouse, 2008; National Service-Learning Partnership, 2008) tratando de ofrecer una línea temporal en la que sea posible apreciar su evolución, justo desde principios del siglo veinte. La mostramos del siguiente modo:

1903. Se funda el *Cooperative Education Movement* en la Universidad de Cincinnati.

1905. William James y John Dewey desarrollan los fundamentos del *service-learning*.

1910. William James prevé el servicio de carácter no militar en su ensayo "The Moral Equivalent of War".

1915. Algunas escuelas populares en los Apalaches se convierten en universidades de dos y cuatro años a base de trabajo, servicio, y conexión con el aprendizaje.

1933-1942. A través del Cuerpo Civil de Conservación (CCC), creado por Franklin D. Roosevelt, millones de jóvenes estuvieron meses ayudando a restaurar los parques del país, revitalizando al mismo tiempo la economía.

1935. Proyectos de trabajo establecidos para la Administración (iniciativa para la gente que necesita puestos de trabajo).

1944. El GI Bill une servicio y educación, brindando oportunidades educativas a los estadounidenses a cambio de servicios a su país.

1960. Los Jubilados y Mayores. El Programa de Voluntarios (RSVP), el Programa de Abuelos Adoptivos, y el Programa *Senior Companion* son desarrollados para que participen estadounidenses de edad avanzada en los trabajos de mejora de la nación.

1961. El presidente John F. Kennedy crea el Cuerpo de Paz, con el que se autoriza la legislación aprobada por el Congreso el 22 de septiembre 1961.

1964. Como parte de la "Guerra contra la Pobreza", el presidente Lyndon B. Johnson crea VISTA (Voluntarios al Servicio de América), el Cuerpo Nacional de Maestros, Cuerpo de Empleo, y el año de la Universidad de Acción. VISTA proporciona oportunidades para los estadounidenses que sirven a tiempo completo ayudando a miles de comunidades de bajos ingresos.

1966. Surge *Urban Corps*, financiado con fondos federales de trabajo y estudio.

1966-1967. El término *service-learning* se usa para describir un proyecto financiado por la TVA en el este de Tennessee con *Oak Ridge Associated Universities*. Vinculaba a los estudiantes y a los profesores con organizaciones del área de desarrollo.

1968. Se celebra en Washington, DC la *National Service Secretariat Conference*.

1969 Se celebra en Atlanta la Conferencia de aprendizaje y servicio, teniendo como patrocinadores a la *Southern Regional Education Board* Departamento U.S. de HEW (*Health, Education, and Welfare*), la ciudad de Atlanta, Atlanta Urban Corps, Cuerpo de Paz y Vista.

1970. El Cuerpo de Conservación de la Juventud implica a 38.000 personas de 14 a 18 años en el verano con dedicación a programas ambientales.

1971. Conferencia en la Casa Blanca sobre el informe completo de la Juventud de las convocatorias de la vinculación de servicio y aprendizaje. Además, se crea el *National Center for Public Service Internship*, y la *Society for Field*

*Experience Education* (estos dos se fusionaron en 1978 para convertirse en la *National Society for Internships and Experiential Education*). El *National Student Volunteer Program* (se convirtió en el Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio en 1979). Por su parte, *Synergist*, publicaba un diario sobre la promoción de la vinculación entre servicio y aprendizaje.

1976. El gobernador de California, Jerry Brown, establece el Cuerpo de Conservación de California, el primer cuerpo de juventud no federal a nivel estatal.

1978. El Cuerpo de Jóvenes para la Conservación crea pequeños grupos en los estados con 22.500 participantes de edad entre los 16 y los 23 años.

1979. *Synergist* publica los Tres principios del *service-learning*.

1980. Los esfuerzos nacionales ponen en marcha iniciativas como el *Campus Outreach Opportunity League* (1984) y *Campus Compact* (1985), que ayudan a movilizar programas de servicio en la enseñanza superior. La Asociación Nacional de Servicio y Cuerpos de Conservación (1985), promueven la unión de jóvenes en los estados y ciudades; la *National Youth Leadership Council* (1982), ayuda a preparar a los futuros líderes, y *Youth Service America* (1985), a través del cual muchos jóvenes tienen la oportunidad de ejercer distintas actividades de servicio.

1981. Se establece el Centro Nacional de aprendizaje-servicio para adolescentes tempranos.

1989. Los principios Wingspread de Buenas Prácticas en *service-learning* fueron desarrollados por más de setenta organizaciones colaborando para llegar a un consenso de diez premisas.

1989-1990. El presidente George Bush crea la *Office of National Service in the White House* y la Fundación *Points of Light* para fomentar el voluntariado.

1990. El Congreso Nacional aprueba, y el Presidente Bush ratifica la *National and Community Service Act* de 1990. La legislación autoriza las subvenciones a las escuelas para el apoyo del aprendizaje-servicio y ayudas a programas de servicio para la juventud, sin fines de lucro, en institutos y universidades.

1992. La Junta de Educación del Estado de Maryland adopta los requisitos para establecer como obligatoria una experiencia de *service-learning*, a fin de obtener el título de graduación, haciéndose esos requisitos efectivos a partir de 1993, lo cual afectaba a los estudiantes graduados en el 1997 y con posterioridad.

1993. La Asociación de Supervisión y Desarrollo Curricular (ASDC) refrenda la importancia de vincular el aprendizaje con el servicio. El presidente Bill Clinton firma la *National and Community Service Trust Act* de 1993, creando el *AmeriCorps* y la Corporación Nacional para el Servicio. La legislación une *Senior Corps*, *AmeriCorps VISTA* y *Learn and Serve* en una agencia federal independiente.

1994. El Congreso aprueba el *King Holiday* y Ley de Servicios de 1994, y encarga a la Corporación Nacional para el Servicio la organización de la iniciativa del día de Martin Luther King como una jornada de servicio. Se crea el *Stanford Service-Learning Institute*. La Fundación Ford/United Negro Service College funda la *Community Service Partnership Project*, implicando a una decena de universidades.

1995. Se crea la *Network* de aprendizaje y servicio en Internet, a través del Centro de Estudios para la Paz de la Universidad de Colorado.

1997. La Cumbre de Presidentes para el Futuro de América, presidida por el general Colin Powell, reúne al Presidente Clinton, y ex presidentes como Bush, Ford y Carter, y la señora Reagan, tratando de reconocer y ampliar el papel de *AmeriCorps* y otros programas de servicio a partir de las necesidades de la juventud americana.

2001. Se celebra la Primera Conferencia Internacional sobre investigación en Aprendizaje y Servicio y la participación cívica del estudiante.

2002. El Cuerpo de Libertad de EE.UU., un consejo de coordinación y la oficina de la Casa Blanca, se pusieron en marcha para ayudar a difundir la llamada al servicio hecha por George W. Bush a todos los estadounidenses.

2003. El presidente Bush crea el *President's Council on Service and Civic Participation*, para encontrar y valorar diferentes formas de reconocimiento a los voluntarios que sirven a los Estados Unidos. De esta manera se crean unos premios que serán una forma de agradecer y honrar a los estadounidenses que,

por su demostrado compromiso y ejemplo, inspirarán a otros a involucrarse en servicios voluntarios.

2009. Barack Obama firmó el *Edward M. Kennedy Serve America Act at an elementary school* en Washington DC, con lo que reautorizaba a la *Corporation for National and Community Service* a expandir y administrar este tipo de programas en toda la nación.

Un hecho muy destacable es la creación en 2008 en Tulane, Nueva Orleans, de la *International Association for Research on service-learning and Community Engagement*<sup>11</sup> (IARSLCE), a partir de la Conferencia Anual Internacional de Investigaciones KH aprendizaje-servicio que en 2013 se celebra en Omaha (Nebraska). Esta Asociación tiene por finalidad promover la investigación y el debate sobre el aprendizaje-servicio y compromiso con la comunidad, organizando entre otras iniciativas, el encuentro anual anteriormente nombrado.

### **3.4. El aprendizaje-servicio en América Latina**

Teniendo a los Estados Unidos de América como referencia, el ApS comenzó a extenderse a diferentes puntos del globo hace dos décadas, teniendo especial repercusión en América Latina, donde podemos encontrar buenos ejemplos de aprendizaje-servicio en países como México, Argentina, Uruguay y otros países de Centroamérica, que incluso gozan de apoyo gubernamental y social.

Así pues, debemos reconocer que en América existe una larga tradición del ApS tanto en las escuelas como en las universidades. En gran medida, podría entenderse como una respuesta ciudadana a la profunda crisis que sufrieron en los años 80 y 90 gran parte de los países latinoamericanos. De esta manera, fueron muchos los proyectos de servicio a la comunidad que se empezaron a dar desde diferentes instituciones. El aprendizaje-servicio fue simplemente un paso natural que ayudaba a dar aún más sentido a esas prácticas solidarias (Cecchi, 2006).

En algunos países el éxito de esta metodología ha sido tal que incluso se ha institucionalizado. Es el caso de Argentina, donde el Ministerio de Educación ha puesto en marcha el *Programa Nacional de Educación Solidaria*<sup>12</sup> desde 1997. Este programa

---

<sup>11</sup> Ver [www.researchslce.org](http://www.researchslce.org)

<sup>12</sup> Ver [www.me.gov.ar/edusol/osc.html](http://www.me.gov.ar/edusol/osc.html)

difunde y pretende instaurar en las escuelas la metodología del aprendizaje-servicio. Organiza múltiples acciones formativas entre las que destaca el Seminario Internacional Anual de aprendizaje-servicio; edita publicaciones y convoca los premios presidenciales "Escuelas Solidarias" y el Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior". Tal ha sido el éxito del aprendizaje-servicio en el país argentino que en el 2007 la Ley de Educación Nacional ha incluido explícitamente la propuesta del aprendizaje-servicio (art. 32g y 123.1).

El artículo 32 del proyecto de ley establece:

“Artículo 32.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

g) (...) la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional.”

Y el artículo 123 señala:

“Artículo 123.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales, que se adecuarán a los niveles y modalidades:

k) Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias.”

A partir del modelo argentino, en el año 2008 el Ministerio de Educación de Ecuador crea el programa de "Escuelas Solidarias", y también el Premio Presidencial de Escuelas Solidarias. Entre los años 2008-2010, 103.717 niñas y niños ecuatorianos habían participado en proyectos de aprendizaje-servicio (Ochoa, 2010).

Sin marcharnos de Argentina, tenemos que destacar el trabajo realizado por CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) que tiene como misión "contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa en América Latina a través del desarrollo de proyectos educativos solidarios."

([www.clayss.org.ar](http://www.clayss.org.ar)). Esta institución pretende ser una red, un punto de encuentro para cientos de entidades que practican el aprendizaje-servicio, así como servir de apoyo para aquellas que están comenzando. Y han establecido como sus principales objetivos:

- Promover el desarrollo de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio 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 aprendizaje-servicio en escuelas, Institutos Superiores, Universidades y organizaciones juveniles.

Otra entidad argentina que goza de gran prestigio en el país y que ha sido de especial importancia en el desarrollo del aprendizaje-servicio en aquel país es la Fundación SES ([www.funds.es.org.ar](http://www.funds.es.org.ar)), siglas que responden a los tres valores de la institución:

- Sustentabilidad: por su compromiso con las generaciones futuras.
- Educación: entendida como motor del desarrollo.
- Solidaridad: elemento básico de la integración social."

También en el país vecino, Chile, se han desarrollado avances en este sentido. En el 2001 la corporación Participa y la Fundación Avina ponen en marcha el programa "Universidad: construye país" en el que se implicaron 11 universidades chilenas, con el propósito de expandir el concepto y la práctica de la responsabilidad social en el sistema universitario ([www.construyepais.cl](http://www.construyepais.cl)). En el 2007 desde el Ministerio de Educación se hace difusión de un documento en el que se relacionan los contenidos establecidos por la ley de educación para la Educación media y la metodología del aprendizaje-servicio. (Eroles, 2007).

El Centro del Voluntariado de Uruguay<sup>13</sup>, también es una institución a tener en cuenta en la difusión del aprendizaje-servicio en su país. Al respecto, en el 2007 se presenta el programa "Aprendiendo juntos" en el que se sientan las bases para transformar los programas de voluntariado en proyectos de aprendizaje-servicio. Emulando el caso argentino, se crea el premio a la "Educación Solidaria", en

---

<sup>13</sup> Ver [www.educacionsolidaria.mec.gub.uy/index.php](http://www.educacionsolidaria.mec.gub.uy/index.php)

colaboración con el gobierno uruguayo, además de editar múltiples guías y documentos en favor del trabajo basado en esta filosofía.

También en Costa Rica, Venezuela y República Dominicana el servicio estudiantil ha calado con fuerza, estableciéndose como requisito obligatorio en la educación de grado medio. Algunas entidades aprovechan este servicio obligatorio para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio. En los casos Costarricense (1975) y venezolano (2005), los estudiantes universitarios han de realizar trabajos de servicio a la comunidad como un requisito para graduarse.

Viajando unos miles de kilómetros hacia el Norte, debemos destacar el caso de México, pionero en el servicio estudiantil universitario en América Latina, ya que desde 1910 -Revolución Mexicana- se incluye el servicio social como una obligación para los universitarios en la propia Constitución. Desde luego, se hayan dado múltiples modalidades de experiencias de servicio comunitario, y como tales algunas eran, claramente, de aprendizaje-servicio aunque no se las reconoció como tales. Actualmente, el aprendizaje-servicio ya se conoce más en el país azteca y hay ejemplos que son referencia mundial en el desarrollo e investigación de la metodología. Sería de manera destacada el caso del Instituto Tecnológico de Monterrey. Un punto a destacar es que "el modelo educativo del Tecnológico de Monterrey se caracteriza por utilizar técnicas didácticas, con las que los alumnos analizan y resuelven problemas complejos relacionados con su carrera profesional. Recientemente el modelo educativo incorporó al aprendizaje-servicio como una metodología didáctica a utilizar en las actividades académicas" (Benavides & Barrera, 2007).

En definitiva, puede que América Latina sea buen ejemplo de prácticas de aprendizaje-servicio dada la experiencia que se ha ido acumulando en aquellas latitudes. El recorrido no ha sido parejo en sus desmarcaciones nacionales pero han sido bastantes los países han optado por el aprendizaje-servicio como una metodología de interés pedagógico para distintos niveles de los sistemas educativos. México, Costa Rica, Colombia y Perú fue en las Universidades donde más fuerza ha llegado a tener; mientras que en Argentina, Chile, Brasil, Bolivia y República Dominicana su desarrollo ha sido mayor en las escuelas de enseñanza media.

### 3.5. El aprendizaje-servicio en Europa y España

Europa también se ha visto influida en gran medida por la llegada del aprendizaje-servicio, aunque de manera más tardía que en Estados Unidos o América Latina. Así, en 2003 se crea la ESLA (*European Service-Learning Association*), y en su primera reunión participan representantes llegados de Alemania, Holanda, Suecia, Noruega y España (Asociación Española de Voluntariado). Un proyecto muy importante a este nivel, fue el proyecto europeo de investigación CIVICUS promovido desde la *Vytautas Magnus University* de Lituania, donde se han explorado las formas de cooperación entre universidades, empresas, instituciones, administración, organizaciones... Debemos destacar algunas entidades europeas que trabajan por el desarrollo e implantación del aprendizaje-servicio en sus respectivos territorios.

En el caso alemán, se ha creado financiada por la Fundación *Freudenberg*, la *Lernen durch engagement*<sup>14</sup> (LDE) que nace como una red nacional de escuelas, centros de excelencia y entidades de cooperación. Lo que pretende es trabajar en conjunto para la difusión y desarrollo de la calidad del aprendizaje a través del compromiso. Esta entidad ha publicado una amplia gama de materiales para su difusión y además organiza múltiples encuentros entre profesionales de la educación tratando de fomentar el intercambio de experiencias.

Si ahora nos fijamos en Holanda, una de las principales entidades que difunden el aprendizaje-servicio es el MOVISIE<sup>15</sup>, instituto nacional para el conocimiento y consultoría, quien aporta consejos y soluciones para hacer frente a los problemas sociales en el campo de la asistencia social, la participación, la asistencia social y la seguridad social. Además, su Gobierno propuso en 2007 una ley que tenía por finalidad implantar el aprendizaje-servicio en el currículum de la enseñanza Secundaria. Así es como apareció en los Países Bajos el desarrollo de las iniciativas que nos ocupan. En 2011 se establece la obligatoriedad, si bien, en la práctica, la totalidad de los centros holandeses ya se habían implicado en el proyecto, de un modo u otro, con anterioridad. En la actualidad, un 97% de las escuelas holandesas participa, directa o indirectamente, en proyectos de aprendizaje-servicio, alcanzando el 80% de los estudiantes (Vonk, 2010).

---

<sup>14</sup> Ver [www.servicelearning.de](http://www.servicelearning.de)

<sup>15</sup> Ver [www.movisie.nl/](http://www.movisie.nl/)

También se ha creado el Centro Suizo de aprendizaje-servicio <sup>16</sup> que, al igual que los casos que veníamos presentando, el desarrollo e implementación de proyectos de aprendizaje-servicio, con una amplia gama de iniciativas:

- Presentación del aprendizaje-servicio en la escuela
- Asesoramiento y seguimiento.
- Coordinación de la red de aprendizaje-servicio, siendo posible compartir las experiencias con otras escuelas.
- Formación y acontecimientos: Organización cursos de capacitación y eventos con su epicentro situado en el service-learning.

En el Reino Unido las prácticas de aprendizaje-servicio no se conocen con tal denominación y se engloban dentro de lo que se entiende como "Educación para la Ciudadanía", ya que la concepción de servicio en Inglaterra no es entendida de igual modo que en los Estados Unidos (Jerome, 2012). En este sentido, una organización que ha tenido un papel especialmente relevante es CSV (*Community Service Volunteers*), pues, si bien tradicionalmente se ha centrado en el fomento del clásico voluntariado clásico, su área educativa impulsa lo que llamamos aprendizaje-servicio.

Tenemos constancia de que se han desarrollado también iniciativas en este sentido más allá de Europa, en países asiáticos como Filipinas, India, Singapur o Japón, y también en Australia o Sudáfrica, pero sin especial proyección o repercusión en el plano mundial (Berry y Chisholm, 1999; Martínez-Odria, 2010).

En nuestro caso, o sea, en España, el aprendizaje-servicio empieza a conocerse a finales del siglo pasado, y, sobretodo, cuando se inicia el actual siglo. Existen varias razones para explicar esta tardía llegada:

- La primera es la falta de tradición en este tipo de enfoques educativos. Además, como es bien sabido, hasta el año 1975 vivimos en una dictadura en la que el asociacionismo estaba limitado y la educación cívica apenas existía como tal.
- La segunda tiene que ver con el cierre curricular existente, en el sentido de que las metodologías eran magistrocéntricas y tradicionales, donde el papel del alumno era pasivo y sin ir más allá de la adquisición de contenidos. Por lo tanto,

---

<sup>16</sup> Ver [www.servicelearning.ch](http://www.servicelearning.ch)

las metodologías de carácter innovador, fuera de las líneas marcadas, apenas contaban en la agenda oficial de la escuela pública.

- La tercera fue la reducida influencia de la pedagogía y el escaso impulso recibido, hasta los años setenta, por la investigación educativa y la formación de los profesores en la Universidad.
- La cuarta razón es que este tipo de iniciativas no encajaban adecuadamente con los exiguos niveles de participación y compromiso social por parte de instancias de una sociedad civil incipiente en España.

Hay más razones de índoles social, política o cultural, pero las mencionadas pueden servir para explicar el lento discurrir de ApS en nuestro país, del que se empiezan a hacer eco cuando termina el Siglo XX algunos grupos de investigación en la Universidad y ciertos movimientos de renovación pedagógica en distintas demarcaciones, ya de Valencia, de Cataluña, de Madrid o de otras partes del territorio.

A partir de 2002 es el Forum Cívico Educativo el que se marcándose como objetivo principal educar a niños, adolescentes y jóvenes en valores cívicos y éticos, en ciudadanía y solidaridad, para fomentar su participación en los asuntos sociales y cívicos de su comunidad/entorno, para promover su desarrollo personal, social y académico a través de métodos como service-learning o aprendizaje y servicio solidario, aprender para la vida, escuela y sociedad, participación juvenil, etc. en seminarios, cursos de formación, congresos nacionales e internacionales, estudios e investigaciones, proyectos y colaboraciones dentro y fuera de España. De esta manera, comienzan a organizar Seminarios de formación de profesorado, inician contactos institucionales con administraciones e intentan establecer, en definitiva, un marco de referencia del aprendizaje-servicio en España (Martínez-Odria, 2010).

Casi en paralelo, la Asociación Española de Voluntariado (AEVOL) con sede en Madrid, organiza la primera conferencia de service-learning en Abril de 2002; y desde ese momento comienzan a desarrollar diferentes sesiones de formación por diferentes puntos del Estado. Esta misma asociación fue promotora, en 2003, de la primera reunión de ESLA (Asociación Europea de *Service Learning*) (Mencos, 2003).

En estos años, el grupo GREM (*Grup de Recerca en Educació Moral*) de la Universitat de Barcelona junto con otras instituciones como la *Fundació catalana de l'esplai* o la *Fundació Jaume Boffill*, entre otras, comienzan a desarrollar iniciativas de

aprendizaje-servicio en diferentes lugares de su entorno y a ejercer influencia sobre otros. Además, paralelamente, desarrollan trabajo de investigación relacionado con esta metodología, lo que les va convirtiendo en un apreciable referente tanto a nivel estatal como internacional. Lo cual se ha debido a las publicaciones sobre el tema realizadas en España:

- Martín & Rubio (2006), Experiencies d'aprenentatge servei.
- Puig et al. (2007), Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía.
- Martínez (2008), Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades.
- Puig et al. (2009), Aprendizaje-servicio: Educación y compromiso cívico.
- Batlle (2013), El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria.

También han publicado un buen número de artículos en revistas acreditadas, y promovido otras publicaciones en la difusión del ApS, sin olvidar la impartición de numerosos cursos y seminarios de formación de profesores.

Debemos destacar, asimismo, la creación en los últimos años del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio en Barcelona, impulsado por diferentes instituciones y organismos catalanes como los referidos en el párrafo anterior, tal y como se recoge en su página web ([www.aprenentatgeservei.com](http://www.aprenentatgeservei.com)). El Centro se define como un "(...) espacio generador de iniciativas y confluencia de acciones encaminadas a facilitar y reforzar los proyectos de APS. Es una entidad con voluntad de servicio público, independiente de la Administración que trabaja para asociar el ApS a la innovación y a la calidad educativa." Puesto que su finalidad es "promover el estudio, la difusión y el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio" desarrollan, entre otras, las siguientes tareas:

- Ofrecer apoyo, asesoramiento y formación a personas, centros y entidades que quieran desarrollar proyectos de APS.
- Articular una red de agentes sociales, educativos e institucionales activos a partir de los cuales vaya tomando fuerza y se vaya divulgando la propuesta de educación en valores y para la ciudadanía que caracteriza el aprendizaje-servicio.

- Establecer acuerdos de cooperación y reconocimiento con las organizaciones sociales y las instituciones académicas, políticas y de la Administración que sean necesarias para extender y consolidar la APS en nuestra sociedad.

El Centro tiene como eje central su espacio virtual que sirve como plataforma para aportar infinidad de documentos, guías, experiencias... además de ser su principal fuente de información hacia el exterior. También cabe destacar del trabajo realizado la organización de Jornadas de Intercambio de experiencias, jornadas de formación y la línea de ayudas económicas que tratan de impulsar el aprendizaje-servicio. Esta última iniciativa tiene un peso muy importante en Cataluña para el desarrollo de nuevos proyectos ApS, ya que sirve de aliciente para implicar al mayor número posible de personas interesadas en el desarrollo de este tipo de prácticas.

En Euskadi, por su parte, nace en 2009 la Fundación *Zerbikas*. La iniciativa fué de la Federación Sartu, la *Fundación Vivir sin Drogas* y la organización *Edex*, que en su página web ([www.zerbikas.es](http://www.zerbikas.es)) se definen como “el Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi. Es un espacio generador de iniciativas, un lugar de confluencia de acciones encaminadas a facilitar y reforzar proyectos de AySS. Es una entidad con voluntad de servicio público, independiente de la Administración, que asocia el AySS con la innovación y la calidad educativa”, siendo su finalidad “(...) generar conocimiento en torno al aprendizaje y servicio solidario, así como promover, difundir y articular proyectos basados en esta metodología”.

La expansión en España va siendo un hecho. Lo atestigua, entre otros el trabajo de Roser Batlle<sup>17</sup> y sus datos acerca de como en las demás Comunidades Autónomas españolas se va introduciendo paulatinamente tal metodología de trabajo educativo. La propia pedagoga catalana, ha sintetizado en su informe anual sobre la situación del aprendizaje-servicio en España la forma en que se ha ido propagando el enfoque en los diferentes territorios. De este modo, publica el gráfico (figura 4) que aparece a continuación y que nos parece muy ilustrativo de la situación.

---

<sup>17</sup> Roser Batlle realizó un trabajo de difusión de la metodología de Aprendizaje-Servicio en España desde enero de 2009 a diciembre de 2011 con la financiación de Ashoka, en el marco de las becas para emprendedores sociales de esta entidad. Su trabajo y la información recogida está publicada en su propio blog [roserbatlle.net](http://roserbatlle.net).

Figura 4: Evolución del aprendizaje-servicio en España



Fuente: Adaptación de Batlle (2012)

En Noviembre de 2010, se crea en Portugalete (Bilbao) la Red Española de aprendizaje-servicio como “un espacio de encuentro y colaboración entre instituciones educativas, organizaciones de acción social y profesionales que impulsan esta metodología educativa en diferentes ámbitos y comunidades autónomas” ([www.aprendizajeservicio.net](http://www.aprendizajeservicio.net)). La red celebra un encuentro anual al que acuden distintos individuos, grupos e incluso instituciones con recorrido práctico. El último de estos encuentros se ha celebrado en Barcelona (2012) auspiciado por el *Centre Promotor de Aprentatge Servei*. En definitiva, y como se explica en la presentación que se hace de la red en su página web ([www.aprendizajeservicio.net](http://www.aprendizajeservicio.net)), esta entidad es una red de redes “heterogénea, horizontal y ligera sin entidad jurídica propia inspirada en los valores que están en la base del aprendizaje-servicio: Confianza, generosidad, cooperación y respeto”.

Nace también en el 2010 en Barcelona la Red ApS (U), que sirve como eje vertebrador para las Universidades españolas que practican y difunden el aprendizaje-servicio. Este espacio de trabajo sirve para poner en común estrategias, pautas y modelos de implantación utilizados por los diferentes profesionales de la educación superior.

El interés por el tema se ha hecho presente también en Galicia, de modo asociado al estudio e investigación del grupo Esculca, de la Universidad de Santiago de Compostela. En el seno de este grupo, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación, ya se han realizado diferentes trabajos de investigación, algunos traducidos en libros y artículos en revistas especializadas, e incorporando el enfoque como eje de intervención pedagógica en alguno de sus proyectos de investigación centrados en la optimización del rendimiento académico del alumnado tanto autoctono como de origen inmigrante. Asimismo, el ApS se ha venido difundiendo estos últimos años en nuestra Comunidad Autónoma gracias a su presencia en los programas de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias y a su incorporación dentro del programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela, en sus dos Campus de Compostela y Lugo. Con todo, ciertamente, aún es una metodología en ciernes dentro de nuestro país, cuya expansión dependerá de que sus muchas potencialidades se vayan aprovechando en la relación escuela-comunidad.



# CAPÍTULO 4:

Agentes y relaciones para  
el aprendizaje-servicio



## **CAPÍTULO 4. AGENTES Y RELACIONES PARA EL APRENDIZAJE-SERVICIO**

### **4.1. Introducción**

El capítulo que a continuación iniciamos pretende ofrecer una muestra de las posibilidades que tiene el aprendizaje-servicio en las diferentes instancias educativas, desde la educación reglada o formal, pasando por el papel de las entidades sociales, o bien la administración local. Tras lo explicado anteriormente, es claro que estos sectores no deberían actuar como departamentos estanco, sino que lo ideal sería una interrelación entre ellos tratando de buscar fines comunes y proporcionar apoyo mutuo.

La mera existencia de instituciones educativas, administraciones y entidades sociales, no garantiza de manera alguna que aparezcan experiencias de aprendizaje-servicio, ni siquiera habiendo interés por las partes. Lo que se necesita es establecer y consolidar acuerdos de partenariado o *partnership*, o lo que es lo mismo desarrollar que "dos o más organizaciones se unan para crear algo nuevo, algo que no podrían conseguir por sí solos e incluso algo que es más que la suma de sus acciones" (Just, Mora, Martínez & Estanyol, 2000, p. 255) (...). Es muy importante que las partes no pierdan su especificidad pues de ello dependerá la funcionalidad del proyecto.

No debemos confundir la coordinación y colaboración con el partenariado. El partenariado significa una implicación en una causa común, donde ambas entidades tengan un peso semejante. Si hablamos solo de coordinación en tanto que optimización de la organización o gestión es útil para evitar duplicidades y rentabilizar esfuerzos. La colaboración corresponde a la lógica de la ayuda puntual. Colaborar es ofrecer un apoyo o ayuda a otro para que desarrolle su proyecto, no exigiendo en muchas ocasiones una alta implicación. Por ejemplo, podría ser una colaboración económica. En cambio el partenariado significa una implicación en una causa común. Este proceso contiene los dos conceptos de colaboración y coordinación, pero el partenariado se diferencia por generar efectos multiplicadores, valores añadidos y sinergias alrededor de objetivos y estrategias, que responden a los intereses de los distintos socios (Estivill, Hiernaux & Geddes, 1997).

Una de las finalidades del aprendizaje-servicio es, por lo tanto, propiciar el trabajo en red y desarrollar proyectos de partenariado. Aquí procuramos establecer el papel de cada instancia para fomentar este trabajo, y ver en qué medida tiene repercusión en el proyecto final la mayor o menor implicación de las mismas.

Para abrir el capítulo nos valemos de una tabla de Roser Batlle (2008)<sup>18</sup> en el que se recogen los puntos fuertes y los puntos débiles de seis agentes sociales llamados a emprender proyectos de aprendizaje-servicio.

Cuadro 6: Esquema de limitaciones y posibilidades de los diferentes agentes sociales capaces de impulsar aprendizaje-servicio en un territorio

<b>AGENTE</b>	<b>PUNTOS DÉBILES</b>	<b>PUNTOS FUERTES</b>
<b>Escuelas e Institutos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Endogamia Institucional</li> <li>- Resistencia docente a la novedad</li> <li>- Presión externa conservadora</li> <li>- No suelen movilizar recursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atienden toda la población menos</li> <li>- Legitimidad social</li> <li>- Consciencia de necesitar cómplices</li> </ul>
<b>ONG centradas en una causa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No siempre planteamientos educativos</li> <li>- No atienden toda la población</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especialización en una causa</li> <li>- Llegan donde la escuela no llega</li> <li>- Prestigio social por la causa</li> <li>- Pueden movilizar recursos</li> </ul>
<b>Entidades de educación no formal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No atienden a toda la población</li> <li>- No están especializadas en una causa</li> <li>- A veces no cuentan con el suficiente prestigio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planteamientos educativos</li> <li>- Llegan donde la escuela no llega</li> <li>- Vocación social y territorial</li> <li>- Pueden movilizar recursos</li> </ul>
<b>Administraciones públicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rigidez Burocrática</li> <li>- Desean resultados a corto plazo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad normativa y legislativa</li> <li>- Legitimidad social</li> <li>- Obligación y vocación territorial</li> <li>- Movilizan recursos</li> </ul>
<b>Universidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No actuación territorial</li> <li>- No suelen movilizar recursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimidad en el conocimiento</li> <li>- Capacidad de formación</li> <li>- Capacidad de investigación</li> </ul>
<b>Empresas privadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de visibilizar marca</li> <li>- Condicionantes corporativos</li> <li>- Desean resultados a corto plazo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de movilizar recursos</li> <li>- Vocación territorial</li> <li>- Pueden vincular la inserción laboral</li> </ul>

Fuente: Adaptación de Batlle (2008)

<sup>18</sup> Ver [www.roserbatlle.files.wordpress.com/2009/06/esquema-agentes-sociales-y-aps.pdf](http://www.roserbatlle.files.wordpress.com/2009/06/esquema-agentes-sociales-y-aps.pdf)

Este cuadro hace las veces de una panorámica introductoria del capítulo que se desarrolla a continuación, y que nos situará ante una serie de retos y posibilidades que iremos presentando a lo largo de las siguientes páginas, como intento de trazar el oportuno discurso al que nos convoca el anterior cuadro.

## **4.2. La Escuela como espacio de desarrollo del aprendizaje-servicio**

Nos situamos en el marco de la Educación formal, siendo esta entendida como las diferentes etapas del Sistema Educativo reglado por la Administración. Incluimos, pues: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Secundaria No Obligatoria - Bachillerato, Formación Profesional de grado medio, Formación Profesional de Grado Superior, Educación Universitaria y Formación básica de personas adultas. Todas estas etapas tienen características bien diferenciadas pero en común comparten una función formativa para la obtención de una titulación a partir de unos contenidos establecidos en un currículo. Estableceremos las posibilidades que presenta el aprendizaje-servicio en los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **4.2.1. El rol del docente y el cumplimiento del currículum**

Como ya comentamos en el Capítulo 2 de esta investigación, cuando hablamos de aprendizaje-servicio el rol del docente, tal y como se entiende tradicionalmente, tendrá que cambiar. El profesor no será el único protagonista en la gestión del aprendizaje, sino que convendrá una negociación con el alumnado pues conviene un mayor protagonismo del discente. Recordemos que en el proceso no solo se enseñan contenidos y habilidades, ya que también hay una gran carga de educación cívica y moral, con lo que articular un proceso democrático es de vital importancia. Es por ello que utilizaremos más el concepto de “educador” que el de “maestro” o “profesor”.

Si hablamos con cualquier profesor y le explicamos en qué consiste esta metodología, lo primero que preguntará probablemente es ¿Que supone esto en mi trabajo? A nivel teórico nosotros también debemos de hacernos esta pregunta, ya que debemos saber cuál es el papel del educador en todo el proceso, pues será de vital importancia para la consecución de los objetivos.

En primer lugar, supone una revisión del "para qué enseñar", teniendo en cuenta que el aprendizaje-servicio ya no supone solo construir conocimientos y habilidades que sirvan para la vida, sino que al mismo tiempo estaremos realizando un servicio con incidencia clara en la comunidad, por ello la motivación puede reforzarse gracias a la solución de problemas reales (Puig et al., 2007).

Obviamente, y como es lógico, supone repensar la metodología hasta el momento desarrollada. Siendo realistas, la mayoría de las escuelas siguen ancladas en un modelo de transmisión vertical del conocimiento, es decir, el profesor expone el conocimiento valiéndose de diferentes recursos, y los alumnos interiorizan los contenidos. En el aprendizaje-servicio el proceso es de carácter horizontal, donde los acuerdos serán tomados por ambas partes. Además, el educador cederá el protagonismo a los alumnos para que descubran los aprendizajes, sin que pueda atribuirse la propiedad exclusiva del conocimiento.

No es fácil convencer a los jóvenes para que dediquen parte de su tiempo a los demás. De ahí el rol crucial de los educadores, que tendrán que saber canalizar las motivaciones y dinamizar la experiencia. En este sentido, el profesor podrá ser quien proponga la iniciativa y tendrá que asumir la importante tarea de dar el empujón inicial que permita poner en marcha todo el proceso. Posteriormente, si todo funciona de manera óptima, la motivación se va convirtiendo en algo intrínseco al proyecto. En algunas ocasiones, se puede dar todo lo contrario, esto es, que se parta con un alto índice de motivación y se marquen objetivos desproporcionados. Es ahí, por lo tanto, donde el profesor también ha de actuar velando por un servicio realista y factible, pues es importante evitar la frustración de los participantes durante el desarrollo de experiencia.

Además, el educador deberá provocar la catálisis del proceso, siendo esta entendida como la introducción de elementos que provoquen reacción en los participantes. Así, se han de incorporar claros espacios y factores que propicien la reflexión, y por consiguiente, el vínculo explícito con el curriculum de la materia/s deseada/s. Obviamente, sería una irresponsabilidad por parte del coordinador del proyecto el hecho de que no existiese un seguimiento de las experiencias, o que no se velara por los participantes, por el servicio, y por las entidades; es básico que todas las instancias se encuentren satisfechas y no se produzcan abandonos.

Existe siempre un temor por parte de los profesores en relación al periodo lectivo y al cumplimiento del curriculum establecido. Este suele ser uno de los mayores

problemas en ser alegados ante la aplicación de nuevas técnicas, metodologías, o modalidades de aprendizaje. Si algo hemos de tener claro es que, quizás el aprendizaje-servicio no nos sirva para atender a todos los aspectos del currículum, por lo cual es posible combinarlo con otras modalidades de enseñanza-aprendizaje. Tomemos el ApS como una herramienta más en la maleta de los educadores por si llega a facilitarnos el desarrollo de algunos contenidos.

Desde una perspectiva constructivista del conocimiento, el aprendizaje-servicio ayuda a una acomodación de los conocimientos, ya que el proceso de asimilación se hace más sencillo a partir de la vivencia de los aprendizajes. En este sentido, y regresando al ámbito curricular, estaremos trabajando muy en consonancia con otras metodologías, como pueden ser los círculos de aprendizaje, o incluso el aprendizaje cooperativo; ello nos permitirá la aproximación a contenidos afines de nuestra materia, facilitándonos así atender al conjunto del currículum.

A continuación elaboramos un cuadro que permite identificar las funciones del profesorado a lo largo de un proyecto de aprendizaje-servicio.

Cuadro 7: Características del perfil del profesorado en relación al desarrollo de un proyecto ApS

<b>EL/LA PROFESOR/A...</b>	Es un agente motivador durante todo el proceso
	Es un facilitador del desarrollo del proyecto y de la consecución de los objetivos relacionados con los aprendizajes curriculares y con el servicio previsto
	Potencia la utilización y diversificación de estilos de aprendizaje
	Fomenta el ambiente de cooperación, de diálogo, de respeto y de confianza mutua
	Cede al alumnado el proceso de trabajo y de aprendizaje, favoreciendo la autonomía y el desarrollo de competencias personales
	Asume y potencia la importancia de la perspectiva ética de los aprendizajes y el desarrollo integral de la persona
	Potencia la reflexión durante y al final del proceso

Fuente: Elaboración propia a partir de Puig et al. (2007, p. 147)

En definitiva, el educador será la pieza clave que debe aunar los intereses de las partes, cuidar que servicio y aprendizaje se sitúen en una posición de igualdad, y procurar sacar el mayor partido posible al proyecto por medio de la reflexión; además de velar por la motivación de los participantes.

#### **4.2.2. El estudiante y el aprendizaje-servicio**

En capítulos anteriores hablábamos de los beneficios genéricos que puede extraer un participante en proyectos de aprendizaje-servicio de manera genérica. En este apartado nos gustaría referir como esta metodología tiene una especial repercusión en el alumnado del sistema educativo reglado.

Si hablamos de desarrollo de competencias en el proceso de aprendizaje del estudiante, el aprendizaje-servicio quizás sea una propuesta completa en este sentido. Recordemos que las competencias básicas son “(...) aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la integración social y el empleo” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006). Las competencias básicas nos hablan del conjunto de destrezas que todas las personas precisan para integrarse en todos los ámbitos de la sociedad. Para el desarrollo de las competencias debemos tener en cuenta un aspecto, como el de la contextualización de los aprendizajes. Esto implica plantearlos en situaciones cotidianas y reales, para que sean percibidos e interiorizados por el alumnado. Así, el ApS podrá atender al múltiple abanico que recoge la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación:

- **Competencia en comunicación lingüística.** El aprendizaje-servicio implica desarrollar habilidades relacionales a partir de negociación y la convivencia con otros sujetos. El trabajo en grupo y para con los demás es uno de los pilares que sustenta y le da sentido al ApS.
- **Competencia matemática.** En algunos proyectos el hecho de tener que calcular presupuestos, horarios, estadísticas... ayuda a desarrollar las capacidades básicas de esta competencia. Incluso en titulaciones propias del ámbito científico pueden desarrollarse experiencias de ApS más concretas y dirigidas.
- **Competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico.** La mayor parte de las experiencias de aprendizaje-servicio suponen una relación directa con el medio inmediato. Esto implica un análisis y conocimiento de las características

del mismo. Recordemos una de las finalidades del ApS es la atención de alguna necesidad social y la realización de un servicio con el objetivo de mejorar esa situación de ese medio.

- **Tratamiento de la información y competencia digital.** El ApS implica el manejo de diferentes fuentes de información para poder tener un mayor conocimiento, tanto del entorno como de la intervención a desarrollar. Así, deberán ser múltiples las vías por las que documentarse, desde las físicas (libros, revistas, monográficos); las virtuales como (blogs, páginas web, foros); o incluso técnicas como la entrevista, diarios de campo, encuesta...

- **Competencia social y ciudadana.** Para las profesoras Ugarte y Naval (2008-09) de la Universidad de Navarra, la competencia cívica supone, fundamentalmente, dos aspectos básicos, ser crítico y participativo. Y explican por qué:

1. Crítico. De entre todas las competencias que facilitan la consolidación del pensamiento crítico en los estudiantes, las autoras consideran que uno de los medios más adecuados es la toma de decisiones, ya que se basa en la observación, el análisis y la reflexión. La decisión es el resultado de alcanzar una conclusión ante un problema presentado. Supone la elección racional entre alternativas, una vez valoradas. Analizadas las ventajas e inconvenientes de una decisión, es necesario diligencia y coraje para actuar. Pero para la toma de decisiones acertadas y coherentes hay que ejercitar otras dos competencias: el liderazgo personal y la integridad.

2. Participativo. Para contribuir a la mejora social, no es suficiente con adquirir y consolidar un pensamiento reflexivo y crítico. Es preciso transmitir la necesidad de participar en las cuestiones sociales y cívicas como vía para buscar respuestas a los problemas y retos sociales. La toma de decisiones puede ser una competencia que no solo facilita la reflexión y el análisis sino también la participación social.

Entre las competencias participativas, las citadas investigadoras destacan el trabajo en equipo, la capacidad de iniciativa, y las habilidades de comunicación, de negociación, o de resolución de problemas. Si atendemos a la propia naturaleza del aprendizaje-servicio, tendríamos:

- **Competencia cultural y artística.** Esta competencia no solo destaca por la capacidad para apreciar y aprender de las manifestaciones culturales y el arte; sino también por la importancia de desarrollar un juicio crítico al respeto y adquirir un sentido de identidad a la vez que se respeta la diversidad (Giraldez, 2010.). El aprendizaje-servicio promueve la capacidad creativa para el desarrollo de actividades con claro peso cultural y social; exigiendo un nivel de calidad para lo que se deberá hacer una comparación y análisis de otras manifestaciones semejantes.
- **Competencia para aprender a aprender.** El aprender a aprender es la base del aprendizaje permanente, lo que la convierte en la competencia más básica. Supone reflexión y capacidad de autonomía, siendo estos dos aspectos claves en el aprendizaje-servicio. Las experiencias de ApS requieren una reconstrucción sobre la práctica, lo que conlleva el desarrollo estrategias de decisión, que implican reflexión profunda y continuada, o sea, un gran entrenamiento para otros procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Autonomía e iniciativa personal.** En el párrafo anterior comentábamos el desarrollo de la autonomía como factor crucial para el aprendizaje-servicio. Efectivamente, este tipo de experiencias suponen tener iniciativa personal, sin caer en el individualismo. Así se debe desarrollar la capacidad para el diálogo pero teniendo en todo momento claro que el objetivo es aprender y trabajar juntos. En este sentido, creemos que el ApS es una oportunidad excepcional de promover la buena voluntad y la ilusión por trabajar a favor de la comunidad.

Lo que parecía una tendencia a la "titulitis", -permítasenos la licencia de tan informal vocablo- entendiendo por tal una obsesión por la acumulación de acreditaciones y títulos de diferente índole; está siendo desplazada por el propio mercado laboral. Lo decimos porque ahora ya han ido adquiriendo fuerza otros factores como los desarrollados en las competencias anteriormente expuestas. Así, habilidades de carácter sociorelacional, la iniciativa personal, la capacidad de reciclaje profesional, son aspectos especialmente apreciados por los directivos de las empresas para la contratación de nuevos profesionales e incluso para la renovación de contratos. Siguiendo esta línea discursiva, no nos debemos olvidar de que el sistema educativo debe preparar a nuestros jóvenes para los ámbitos social y laboral; aunque en la mayoría de las ocasiones es en el segundo de los factores donde se hace mayor hincapié, descuidando la función cívica de la institución. En pleno Siglo XXI, parece que la escuela sigue reproduciendo valores añejos y no avanza a la par que lo hace la sociedad

y el mercado laboral. No decimos con esto que la escuela se ponga al servicio del sistema de mercado, pero sí afirmamos la conveniencia de un mínimo de consistencia con los avances y cambios sociales vigentes.

Aunque esto puede asemejar una crítica más a la escuela de las que se hacen a diario desde facultades, centros, medios de comunicación, publicaciones... nosotros a diferencia de estos ensayos fatalistas, pretendemos poner sobre la mesa una propuesta educativa que pueda aportar cambios en la educación de nuestros estudiantes, teniendo en cuenta los difíciles horizontes que se vislumbran.

#### **4.2.3. El centro educativo y el desarrollo del aprendizaje-servicio**

La escuela, entendida como entidad, tiene una naturaleza socializadora, ya que persigue que los sujetos se integren en el grupo de referencia cultural. Al mismo tiempo, la sociedad tiene una obligación educativa facilitando la participación en la marcha de la vida comunitaria de los nuevos sujetos. Ambas instancias comparten objetivos, y, sin embargo, habitualmente caminan por senderos dispares. Si las entidades sociales y la escuela aúnan esfuerzos podemos obtener mayores logros socioeducativos. Así, el aprendizaje-servicio se nos presenta de nuevo como una manera de buscar esta relación y vínculo entre las partes, sin que ninguna de ellas pierda en el proceso.

En el panorama científico de la Pedagogía se lleva reflexionado mucho en los últimos tiempo alrededor de las Comunidades de Aprendizaje, como un proyecto de transformación social, cultural y pedagógica de un centro educativo y de su entorno para conseguir una igualdad de oportunidades y de resultados para todo su alumnado (Elboj et al., 2002), marcándose como principios pedagógicos los siguientes: la participación democrática, la centralidad del aprendizaje, las altas expectativas de aprendizaje y el progreso permanente (Ferrer, 2007). De nuevo, presentamos el aprendizaje-servicio como una puerta abierta tanto del centro a la comunidad como viceversa, lo que supone implicar a instancias educativas de diferente índole en un mismo proyecto y con finalidades comunes.

La concepción de la relación entre escuela y comunidad ha ido mudando progresivamente a la par que los cambios sociales aunque a ritmos diferentes (Trilla, 2005). A continuación describimos los cuatro momentos que Boch, Climent & Puig (2009) identifican en este sentido:

1. La escuela encerrada en si misma. La institución hace suyos los saberes y los valores absolutos; sin necesidad ni oportunidad de apertura hacia el exterior.
2. La escuela abierta al medio. Buscando puntos de encuentro donde la escuela enseña el mundo a su alumnado. Nos dicen los autores que es en este punto donde aparece el aprendizaje-servicio como un método que vincula ambas realidades para aprender siendo útil a la comunidad.
3. El medio es educativo. La escuela no tiene el monopolio de la educación, y en esta sociedad en la que nos movemos se presupone un cambio conceptual y metodológico de que deben participar nuevos actores pedagógicos y sociales (Caride, 2006). En este sentido, las entidades sociales adquieren un protagonismo mayor y pueden ofrecer opciones de servicio a partir de sus necesidades específicas.
4. El medio es una red educativa. Partiendo de los hechos analizados, se entiende que sumando esfuerzos se podrán lograr resultados más óptimos. Para esto se promueve el trabajo en red, de manera coordinada y orientada, buscando realizar entre todos la mejor tarea educativa.

Tras lo expuesto, tal vez podamos entender que el aprendizaje-servicio es más que una simple metodología de aula. Podemos decir incluso que se puede situar como parte de la ideología de un centro en tanto que su relación con el entorno inmediato. En este sentido, no es descabellado afirmar que para un mejor desarrollo de estas experiencias, se debería incluir en el Proyecto Educativo de Centro. Recordemos que el Proyecto Educativo de Centro, siguiendo lo dispuesto en artículo 121 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), recoge los valores, los objetivos y las prioridades de actuación; incorpora la concreción de los currículos establecidos por el ME, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas. Siguiendo a Antúnez (1992), más que un documento administrativo, es un contrato que compromete y liga a todos los miembros de la comunidad en diferentes niveles y con una finalidad común.

El PEC podrá recoger los "aspectos pedagógicos, metodológicos y organizativos que facilitarán el desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio, deseablemente como proyectos globales, pero también como iniciativas personales o de equipos de profesorado" (Puig et al., 2007, p. 147). Se debería hacer especial énfasis en el

compromiso con la realidad del territorio donde se sitúe el centro, de tal manera que en cierta medida la escuela sea permeable a problemas y necesidades del entorno. Todo esto tendrá que quedar recogido en los objetivos y/o finalidades del centro, ya que es de ese modo como es posible que se se hagan eco de la metodología los Proyectos Curriculares.

El desarrollo de metodologías de aprendizaje-servicio se tendrá también que ver reflejado en cierta medida en el clima escolar y la cultura del centro. Parémonos un momento a diferenciar ambos conceptos. Entendemos el clima escolar como un concepto global que se refiere a las condiciones organizativas y culturales de un centro (Hernández & Sancho, 2004). Por otro lado, Hoy, Tarter & Kottkamp (1991) caracterizan el clima escolar como la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa. Freiberg (1999) hace referencia a que además de la propia estructura física que influye en la salud de los individuos, en una escuela hay otros elementos que reflejan la forma en que las personas interactúan, lo cual producirá unas relaciones sociales que permiten la creación de las condiciones de trabajo. Si nos centramos en definir la cultura del centro, siguiendo a Hargreaves (1995), la cultura es la lente por la que el centro observa el mundo. La cultura representa y define la realidad para las personas que se situán dentro de un centro, en tanto que les proporciona apoyo y les define, constituyendo el marco sobre el que construir los aprendizajes (Hernández & Sancho, 2004). Atendiendo a ambos conceptos, parece obvio que la cultura influirá en el clima del centro, condicionando así el ambiente de trabajo tanto para alumnos como para profesorado y demás personal. El desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio puede formar parte de la cultura del centro, ya que supone la manera que tiene el mismo de relacionarse y entender la comunidad que le rodea; así es como marcará el clima que tenderá a ser más positivo en función del desarrollo y éxito de estos proyectos.

Son muchos los autores que han realizado estudios demostrando que un clima de centro positivo influye en los resultados académicos del alumnado y en la satisfacción del profesorado (Stoll & Fink, 1999; Hargreaves et al., 2001; Fullan, 2002). Muchos coinciden en que las escuelas además de controlar los factores que propician un clima de trabajo positivo, deberían incidir en aquellos que aportan eficacia para ayudar a obtener mejores resultados. Lo cual significa fijar metas, reconocer avances y evaluar lo realizado; para plantear de nuevos fines (Hernández & Sancho, 2004). Precisamente, la

realización de proyectos de aprendizaje-servicio encaja con estos supuestos, por lo que, como comentábamos, supone de nuevo una oportunidad para los centros de dinamizar su quehacer diario y con esto optimizar el clima escolar.

Parece obvio señalar que este tipo de dinámicas educativas tendrán especial repercusión en la imagen social del centro, ya que se amplía la proyección en el medio es mayor. Aunque esta no debe ser una finalidad por si misma, ya que los centros no son empresas que compiten por obtener más logros. La educación no se muestra propicia a la simple cuantificación económica. Lo que si parece lógico es que los ciudadanos comiencen a ver las escuelas e institutos como instituciones abiertas, con clara vocación de servicio social, y en las que se pueden reforzar los aprendizajes usando distintos enfoques metodológicos.

En definitiva, una vez más debemos presentar el aprendizaje-servicio como una metodología conveniente para los centros educativos, en tanto que, además de intensificar y consolidar los procesos de enseñanza-aprendizaje, también pueda ayudar a regenerar la cultura del centro y la imagen del mismo en la comunidad. Lo esperable es una positiva repercusión en el alumnado, y también en los trabajadores del centro una vez se ponga de manifiesto la optimización del clima imperante en la institución.

### **4.3. Administración local y fomento del aprendizaje-servicio**

La Constitución Española de 1978 alude en el artículo 27 al derecho que tenemos todos los ciudadanos y ciudadanas a la educación, el cual debe estar garantizado por los poderes públicos, esto es el Estado, Comunidades Autónomas, Provincias y Municipios (Título VIII de la Constitución). Como bien sabemos, las competencias educativas básicas las asume el Estado central, cediendo una buena parte a las Comunidades Autónomas para que puedan atender a sus necesidades específicas.

En España, la Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las bases de régimen local (LRBRL), identifica el municipio como eje central del conjunto de las Administraciones Públicas: “son entidades básicas de la organización territorial del Estado y cauces inmediatos de participación cotidiana en los asuntos públicos, que institucionalizan y gestionan con autonomía los intereses propios de las correspondientes colectividades” (art. 1.1). A su vez, el artículo 25.2n de la LRBRL se plantea la posibilidad de que los municipios puedan ejercer competencias propias en materia de educación,

concretamente aquellas que tienen que ver con: “(...) participar en la programación de la enseñanza y cooperar con la Administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de centros docentes públicos, intervenir en su gestión y participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria”. Podrán también asumir competencias que les sean delegadas por los Parlamentos Autonómicos. También las propias leyes educativas recogen estas posibilidades; en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) se plantea que las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos e instrumentos para favorecer la gestión conjunta con las Administraciones locales, a fin de propiciar una mayor eficacia, coordinación y control social en el uso de los recursos (art. 8.3 y DA. 15ª.1).

En este sentido, parece que los Ayuntamientos tienen en España poco que decir en Educación. Reconocerlo en un contexto en función de su normativa no significa dejar de plantear la necesidad de un examen más completo o de advertir contra el peligro de un enfoque reduccionista. Un Ayuntamiento tiene un papel protagonista cuando nos percatamos de que su contexto puede ser, en si mismo, educador. Así, siguiendo la Guía de la concejalía de Educación (FEMP, 2012) tendremos tres grandes áreas de influencia:

1. La planificación educativa del municipio y la conservación y mantenimiento de los centros escolares. En tanto que gestión de las infraestructuras educativas.
2. La participación de la comunidad educativa mediante los Consejos escolares y la relación con las asociaciones de madres y padres.
3. Programas y actividades de apoyo a la escuela; tanto en el marco del horario lectivo (educación en valores, conocimiento de entorno, orientación, adquisición de habilidades y técnicas de estudio...) como al margen del mismo (Escuelas de padres, actividades extraescolares, actividades...).
4. Servicios educativos complementarios al sistema escolar. Los Ayuntamientos tienen la posibilidad de gestionar niveles educativos no obligatorios (Educación Infantil, Escuelas de Adultos, programas de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), escuelas de danza y música, escuelas de empleo...); y de como buscar fórmulas de financiación de estudios como becas o ayudas propias.
5. Convivencia, absentismo y fracaso en la escuela. El Ayuntamiento tendrá que velar por el mantenimiento de la convivencia, y luchar contra el absentismo y

fracaso escolar de su municipio, poniendo a disposición de los centros todos los recursos necesarios para este fin.

6. La ciudad y la educación; la ciudad como contexto físico y social también es un factor de vital importancia en el desarrollo educativo. Así es que, en el capítulo 1 de esta tesis doctoral ya hacíamos referencia al movimiento de ciudades educadoras y su incidencia en la educación de ciudadanos. Pero en este iremos un paso más allá, y haremos referencia a los proyectos educativos de ciudad donde se han de integrar a todas las instancias educativas de la ciudad: Centros Escolares, Asociaciones, ONG, Instituciones, Museos, organizaciones y movimientos cívicos... y trazar un plan conjunto para todas.

Tales puntos narrativos podrían suponer puntos para interesar a los Ayuntamientos en la metodología del aprendizaje-servicio. Claro está que, por su propia naturaleza, el aprendizaje-servicio ayudará a combatir el fracaso escolar y también a cohesionar barrios y poblaciones; "porque la mayoría de proyectos de aprendizaje-servicio requieren la complicidad de la escuela o instituto con las asociaciones, ONG e instituciones de la comunidad. De esta manera, el sector educativo y el sector social de una población conectan y colaboran, y se refuerza la corresponsabilidad y ciudadanía activa en ese territorio" (roserbatlle.net).

La Diputación de Barcelona ha editado una *Guia Metodològica de l'Aprenentatge Servei* pensada para los municipios de esta provincia catalana. En ella se detallan las razones siguientes para la implementación de la metodología en los Ayuntamientos:

1. Proporciona una práctica de los valores de ciudadanía.
2. Potencia el intercambio horizontal de conocimientos.
3. Refuerza el sentido de pertenencia.
4. Refuerza la coherencia educativa.
5. Da respuesta a necesidades reales.
6. Crea red y mejora la cohesión social.
7. Incrementa el capital social de la población.
8. Estimula la corresponsabilidad de los agentes educativos y sociales.

Según cuáles sean las políticas locales que se quieran ejecutar, la administración local puede decidir implicarse en desarrollo de proyectos de ApS y por lo tanto, decidir cuál será su posicionamiento respecto de este tipo de proyectos y su nivel de compromiso. En este sentido, en la misma guía anteriormente citada, se señala el papel y las funciones que tienen los Ayuntamientos en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en función del compromiso adquirido, y se sintetiza por medio del siguiente cuadro gráfico.

Cuadro 8: Funciones del Ayuntamiento en un proyecto de aprendizaje-servicio

<p><b>1. AVALA O LEGITIMA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos propuestos por agentes externos</li> </ul>
<p><b>2. DIVULGA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da a conocer la experiencias realizadas por los agentes del municipio</li> </ul>
<p><b>3. FACILITA RECURSOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona facilidades para la ejecución del proyecto</li> </ul>
<p><b>4. DINAMIZA Y FAVORECE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se intenta poner en relación y establecer vínculos para el intercambio de experiencias</li> </ul>
<p><b>5. MOTIVAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se estimula la práctica a través de convocatorias y reconocimientos como proyectos innovadores</li> </ul>
<p><b>6. PROMOVER O IMPULSAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se estimula y ayuda en el desarrollo de proyeyctos desde los servicios municipales</li> </ul>
<p><b>7. VERTEBRAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear un punto de encuentro que sirva como referente para el desarrollo de estas iniciativas en el territorio. Este deberá articular y coordinar proyectos con el denominador común de adaptar los aprendizajes a los servicios de la comunidad</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, a partir de Diputación de Barcelona (2008)

También el *Centre Promotor de Aprentatge Servei* ha editado la guía de bolsillo *Com impulsar l'aps a l'àmbit local?*, donde se establecen 10 pautas para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio en el territorio (Puig & Campo, s.f.):

1. Generar voluntad política.
2. Buscar sinergias y acuerdos de colaboración.
3. Activar la red educativa local.
4. Fijar una comisión, una persona dinamizadora y un punto de encuentro.
5. Detectar necesidades, oportunidades y recursos.
6. Fomentar el aprendizaje-servicio en las entidades sociales.
7. Fomentar el aprendizaje-servicio en los centros educativos.
8. Encontrarse para compartir proyectos.
9. Difundir y celebrar la consecución del proyecto.
10. Diversificar, multiplicar y mejorar las propuestas.

Ya son varios los municipios que han asumido esta forma de trabajo en red, principalmente en Cataluña (Hospitalet de Llobregat, Mataró, Barcelona, Badalona, Sabadell...) y alguno en otros territorios como es el caso de Portugalete en Euskadi o Avilés en Asturias. La implantación del aprendizaje-servicio supone un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para las Administraciones municipales como una manera de entender y trabajar la educación en el ámbito local. Incluso podríamos decir más. Se trata de una manera de entender la política social del Ayuntamiento.

#### **4.4. Entidades sociales y aprendizaje-servicio**

Cuando se define el aprendizaje-servicio puede parecer que estamos ante una metodología exclusiva para la educación reglada, puesto que se habla mucho de vincular el servicio a los contenidos curriculares de las materias. También pudiera pensarse que las entidades sociales solo tienen la función de recibir y ser mediadoras del servicio que realicen los escolares. Pero, a caso, ¿no existen entidades sociales que también educan al margen de la escuela?, ¿No hay entidades que apoyan y establecen alianzas con las escuelas? La respuesta nos lleva a una afirmación rotunda en ambos casos. Las entidades sociales se presentan inequívocamente como agentes y espacios

propriadamente educativos, ocupándose en muchas ocasiones de reforzar esos contenidos que en la escuela parecen no pocas veces descafeinados o bien tratando de satisfacer otras necesidades, sociales o culturales, abarcando ese ámbito denominado Educación No Formal. Se hace incluso complicado determinar todos los ámbitos de actuación de las entidades sociales sin recaer en simplismos, lo que podría constituir el grueso de otro estudio del ámbito.

En los últimos años se ha hablado mucho del tercer sector para referirse a las organizaciones con personalidad jurídica e inscritas en un registro público, que no tienen ánimo de lucro (y que, por lo tanto, reinvierten sus beneficios en la propia actividad) y que suelen ser de titularidad privada (Observatori Tercer Sector de Catalunya, 2009). Como señalan Rodríguez y Monserrat (1996, p. 18), la consolidación y extensión del concepto se inicia en 1975 con el Informe de la Comisión Filer, que reconocía la importancia de este sector como independiente, tanto del público como del privado, junto a su peso específico en la economía. Salomon y Anheier (1992) defienden que una organización que pertenezca al Tercer Sector debe reunir todos y cada uno de los siguientes requisitos:

- Ser organizaciones formales: En tanto que tengan una directiva y funcionamiento estable.
- De carácter privado: institucionalmente separadas del gobierno y jurídicamente separadas de la administración pública.
- Autogobernadas: capaces de tomar sus decisiones y controlar sus propias actividades; que tengan órganos de gobierno propios y no estén controladas por organizaciones externas.
- Sin ánimo de lucro: Esto no implica que la organización no pueda obtener beneficios, sino que en el caso de que los haya, reviertan en el servicio de la propia entidad.
- Con un componente importante de voluntariado. Este punto se refiere a que deben tener un *input* voluntario ya sea en términos de trabajo, o de donaciones monetarias.

Es precisamente en el último punto donde encajaríamos la metodología ApS ya que, como bien se dice, todas las entidades sociales tienen un importante componente voluntario. En este sentido, ya se tiene camino hecho en lo que se refiere a la gestión de

la motivación y la concreción de los servicios a realizar; el único aspecto que tendríamos que potenciar en ese sentido sería la adquisición de los aprendizajes.

Hay entidades que lo tienen más fácil que otras. Las que ya son educativas en sí mismas, como los movimientos de educación en el tiempo libre, o asociaciones juveniles, o las que se dirigen a la población infantil en general. Habitualmente, el aprendizaje-servicio ya forma parte de su metodología sin que ellos lo sepan. Porque, ¿qué es sino el trabajo de los monitores de actividades de ocio y tiempo libre más que aprendizaje-servicio? Estos jóvenes se forman para poder ofrecer alternativas de ocio en sus respectivos territorios en la mayoría de ocasiones de manera altruista.

Otras entidades sociales que, como tales, no tienen una naturaleza educativa, suelen desarrollar iniciativas en y con las escuelas e institutos, normalmente actividades de aprendizaje práctico, trabajos de campo, descubrimiento del medio, etcétera. Esta es la situación en la que se encuentran muchas entidades de protección del medio o de protección y recuperación del patrimonio.

Finalmente, en origen, el trabajo de muchas entidades sociales se encuentra un tanto alejado del mundo educativo, y no suele existir relación alguna con centros escolares u otras instancias educativas. Probablemente, emprender con ellas una práctica de aprendizaje-servicio puede ser bastante más complicado que con las otras, pero no es imposible, y puede que llegue a ser más enriquecedor para las entidades, pues supone añadir un componente más a su trabajo.

Entonces, lo normal es que surja la cuestión ¿Que tipo de curriculum es posible en el ámbito de la Educación no formal? ¿Con que aprendizajes relacionamos el servicio? obviamente, en las entidades no suele existir un curriculum sistematizado y rígido como en las escuelas; pero en muchas sí que existen proyectos educativos vinculados a la ideología y finalidades de las entidades. Además, debemos entender el aprendizaje en la educación no formal en un sentido más integral, "con mayor énfasis en las actitudes y valores (respeto, solidaridad, creatividad, responsabilidad, fraternidad, esfuerzo...) y con menor insistencia en los conocimientos" (Puig et al., 2007, p. 174). Por lo tanto, se debe centrar la atención en el desarrollo de habilidades y capacidades que variarán dependiendo de la intervención. Siguiendo a Boch, Climent & Puig (2009), los cuatro estilos de aprendizaje que se plantean las entidades sociales son:

- Estilo educativo informal. La educación no es un objetivo explícito, aunque en su quehacer pueden tener influencia educativa (ejemplos: salas de exposiciones, museos donde simplemente se muestran las obras).
- Estilo educativo difusor. La entidad ofrece sus contenidos a escolares o público en general de manera más asequible y formativa (ejemplos: conciertos didácticos, visitas, teatro infantil...).
- Estilo educativo activo. La entidad ofrece la posibilidad de participar de alguna experiencia o actividad en primera persona (ejemplos: talleres de arte o investigación relacionada con la visita a un monumento).
- Estilo educativo cívico: La entidad ofrece la oportunidad de realizar un servicio a la comunidad, conectando con una serie de aprendizajes formales e informales (ejemplo: apadrinamiento y cuidado de algún monumento y su entorno, estudiándolo y poniéndolo en valor).

La justificación del servicio en las entidades sociales es más sencilla. La razón, como ya hemos comentado es que se trata de una característica intrínseca a su realidad y existencia. Como es normal, la acción social, voluntariado o servicio tiene mayor incidencia en unas que en otras dependiendo de la naturaleza y finalidades de la entidad. Una vez más, no resulta sencillo establecer minuciosamente todos los tipos de servicio que una asociación o institución puede hacer en el marco de un proyecto de aprendizaje-servicio; pero lo que si podemos destacar son los ámbitos o tipo de intervención que se suelen realizar. Los recogemos en la siguiente tabla.

Cuadro 9: Clasificación de proyectos de ApS por ámbito o tipo de intervención

<b>PROYECTOS DE APS POR ÁMBITO O TIPO DE INTERVENCIÓN</b>
<b>Acompañamiento en la escolarización:</b> apoyo y acompañamiento en la escolarización y la formación. Conocimiento del entorno y refuerzo escolar, clases de idioma para recién llegados, motivación para el estudio, clases para personas adultas ...
<b>Ayuda próxima a otras personas:</b> ayuda directa a personas que pueden necesitarla, como colectivos en riesgo de exclusión, inmigrantes, personas con discapacidades físicas o psíquicas, personas con problemas socioeconómicos, personas con enfermedades, personas que están solas, personas mayores ...
<b>Intercambio generacional:</b> acercamiento de colectivos de diferentes edades con el objetivo de facilitar el conocimiento mutuo y el intercambio de saberes y habilidades.

<p><b>Medio ambiente:</b> cuidado, conservación y educación medioambiental. Reciclaje de materiales, auditorías ambientales, limpieza y conservación del patrimonio natural y urbano, ahorro energético, cuidado de la fauna del territorio, prevención de desastres naturales, sensibilización medioambiental de la población ...</p>
<p><b>Participación ciudadana:</b> participación en el barrio o el entorno inmediato con el objetivo de favorecer el compromiso cívico y la mejora de la calidad de vida de sus habitantes, a través de los medios de comunicación, de actividades culturales, de procesos participativos ...</p>
<p><b>Patrimonio cultural:</b> conservación y restauración del patrimonio cultural, arquitectónico, arqueológico y para la recuperación y difusión de las tradiciones culturales, fiestas, gastronomía, artesanía local, costumbres, historia y memoria locales.</p>
<p><b>Proyectos de solidaridad y cooperación:</b> sensibilización y defensa de los derechos humanos, causas solidarias y humanitarias de alcance amplio y a nivel internacional, cooperación al desarrollo, paz y desarme, lucha contra la xenofobia ...</p>
<p><b>Promoción de la salud:</b> prevención de enfermedades, accidentes o conductas de riesgo, promoción de estilos de vida saludables, como alimentación, higiene, actividad física, consumos moderados; información y sensibilización de la población ante los riesgos ...</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Valls (s.f.)

En definitiva, las entidades sociales tienen un papel protagonista y esencial en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio, ya que, por un lado pueden ser los partners que ayuden a los centros educativos a realizar el servicio, ofreciendo soporte, relaciones y sobre todo ayuda en el proceso; y por otro pueden ser impulsoras de sus propios proyectos de ApS, lo que hacen con mucha frecuencia por más que no lo denominen así; entendiendo los aprendizajes de manera holística, y haciendo hincapié en las actitudes y los valores que se trate de evidenciar y, en su caso, desarrollar.

# CAPÍTULO 5:

El aprendizaje-servicio en  
la Educación Superior



## **CAPÍTULO 5. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

### **5.1. Introducción**

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

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

Como hemos señalado en capítulos anteriores, el aprendizaje-servicio puede ser de gran utilidad por representar una magnífica muestra de pedagogía experiencial. En este sentido, el ApS permite la implicación de los miembros del grupo desde el primer momento en que se pone en marcha la experiencia. Puesto que cada paso deberá ser

consensuado y aprobado por el gran grupo, ello otorga al proyecto una dosis de sentimiento de pertenencia, con posibilidad de servir a modo de motivador intrínseco. Lo que supone también un gran ejercicio de democracia, al aprender a valorar y criticar las opiniones de los demás. Porque la democracia es participación crítica en la sociedad, más allá de simples procesos electorales. El ApS supone una oportunidad de aprender a vivir esta implicación en un ámbito en el que se precisa menos imposición y más sugestión para que los individuos aprendan a tener iniciativa y a tomar decisiones sobre los asuntos que les interesan a ellos y a sus comunidades.

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

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

Naturalmente que, no es fácil convencer a muchos jóvenes para que dediquen parte de su tiempo a los otros. De ahí el rol crucial del profesorado, que ha de saber canalizar las motivaciones y dinamizar experiencias. Lo que ha de procurarse es que esas experiencias no se estanquen, pues de ese modo puede que sirvan a la optimización del aprendizaje del alumno y de su habilitación como ciudadano.

## 5.2. Aprendizaje y participación en la Universidad

La Universidad como institución educativa, debe estar vinculada con su entorno social inmediato y no ser una isla en el amplio y diverso océano social. Tiene que integrarse en su medio y convertirse en una de sus fuerzas motrices. Esta relación se hace necesaria para desarrollar su función de investigadora, porque las realidades de las que parte y a las que después traslada los resultados son generalmente las más inmediatas. Lo dicho se refleja ya en la primera sección de la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre (BOE 24/12/2001) Universidades, modificada por la Ley 4 / 2007, del 12 de abril de 2007 (BOE 13/04/2007) que destaca las funciones de la universidad (art. 2).

“Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
- d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.”

Es destacable, en primer término, que la ley dice funciones "al servicio de la sociedad". Por lo tanto, la relación entre sociedad y universidad debe ser fluida y pragmática en el sentido de que no sea sólo una conexión teórica y poco efectiva. Así, la comunidad universitaria debe participar en la vida social, sumergirse, y aprender de ella. Y del mismo modo, la sociedad tiene en la Universidad una institución que puede ayudar a mejorar y construir la sociedad civil (Santos Rego & Lorenzo, 2007). En suma, una institución de y para todos los ciudadanos de la cual todos podemos beneficiarnos.

Surge así el concepto de responsabilidad social de las Universidades, influido en parte por lo ocurrido en el mundo empresarial. De igual manera que hace años las empresas desarrollaban su actividad sin tener en cuenta el marketing o que hace tres décadas la calidad no formaba parte de las políticas de la actuación empresarial, hoy en día las empresas son cada vez más conscientes de la necesidad de incorporar las

preocupaciones sociales, laborales, medioambientales y de derechos humanos, como parte de su estrategia de negocio. Entendemos por Responsabilidad Social Universitaria la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de 4 procesos claves: Gestión, Docencia, Investigación y Extensión (Domínguez, 2009). La diferencia entre el ámbito empresarial y el ámbito académico pasa por los fines que se persiguen con estos proyectos de impacto social. Mientras la empresa busca generar una buena imagen, la universidad tiene su mira puesta en la formación humana y profesional (propósito académico) y la construcción de nuevos conocimientos (propósito de investigación). Entre las muchas definiciones que podemos tener de "Responsabilidad Social", una que en nuestra opinión recoge en buena medida su esencia y sentido es la de Arana et al. (2008, p. 219) que la entienden 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”.

Siguiendo a Gaete (2011) podemos encontrarnos 3 formas o enfoques de entender la responsabilidad social. El primero, Gerencial o Directivo, se preocupa por analizar el impacto del quehacer universitario en la sociedad, sobre todo mediante la rendición de cuentas de sus acciones y decisiones. En segundo lugar, se encuentran los enfoques que se orientan a revisar la contribución del quehacer universitario al necesario debate y reflexión para alcanzar una sociedad más sostenible y justa. Estos últimos son denominados transformacionales. Y en tercer lugar, describimos los enfoques normativos como desarrollo de un eje normativo para hacer lo correcto en la vida en sociedad, mediante el establecimiento de redes universitarias nacionales o globales en torno a la responsabilidad social.

La responsabilidad social es la conocida tercera misión de las Universidades, detrás de la formación e investigación. Si las representáramos gráficamente deberían dar lugar a un triángulo equilátero, puesto que todas las funciones se retroalimentan y se necesitan. La visualización o imagen pública de la Universidad española era muy buena según un informe que publicado por la ANECA (2004). El 90,5% de los encuestados resaltaban que la importancia de la Universidad era mucha o bastante; por encima incluso de Policía (81,1%) o la justicia (70,3%); el contrapunto de ese dato lo ponía este otro: el 49% de personas decían estar poco o nada informadas sobre la universidad,

especialmente aquellos cuyo contacto no era directo con la misma. Lo cual hace pensar que existe una falta de comunicación y relación entre sociedad y academia; que conviene solucionar. Herranz (2012) indica que la Universidad española se ha quedado en una vía de comunicación social a nivel 1.0; lo que quiere decir que no utiliza los recursos que las nuevas tecnologías ofrecen, sin que vaya más allá de la elaboración de Memorias de Responsabilidad Social o Informes puntuales. Lo que se precisan son nuevos métodos que hagan llegar la información de manera interactiva e instantánea a la comunidad, lo que ahora llamamos sistema de comunicación 3.0. Esta brecha comunicativa a la que nos estamos refiriendo es también un lastre para la participación del alumnado, ya que parece que ambas instancias caminan por sendas diferentes y que son de difícil encuentro. Por lo tanto, la Universidad, como acabamos de decir, sigue sin dar el salto hacia el uso de la comunicación 3.0 para su visualización; y por otro, los alumnos (como miembros del cuerpo social) hacen uso de los múltiples recursos que las tecnologías proporcionan (Tablets, Netbooks, Smartphone, Redes Sociales...).

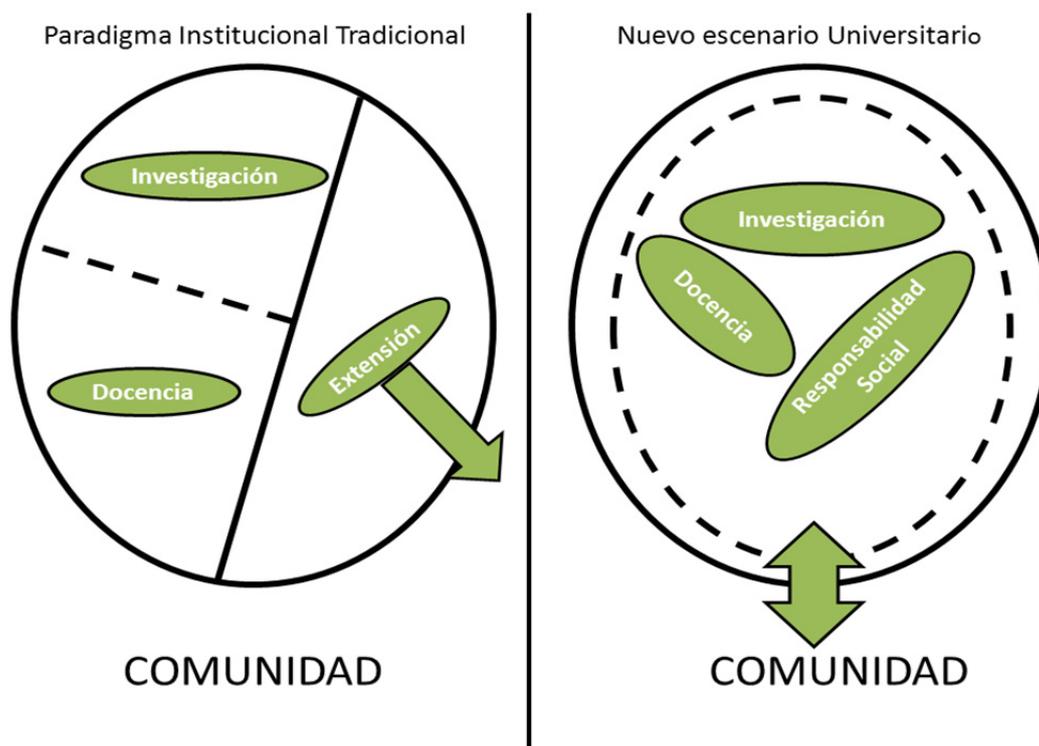
Nunca se ha dejado de reflexionar sobre el presente y el futuro de la Universidad, conforme a los retos que se le han ido planteando en cada momento. Actualmente, tiene que surgir la pregunta de porque es ahora cuando se da un mayor interés por la responsabilidad social, cuando ya es algo que viene de décadas atrás y nunca ha tenido la repercusión que ahora se le concede. La respuesta que la profesora Cristina de la Cruz da a esta pregunta, es la siguiente “nunca hasta ahora ha habido tanta distancia entre lo que se espera que las instituciones de Educación Superior asuman como parte de su responsabilidad con la sociedad y la respuesta que estas están dando para responder a esas expectativas” (De la Cruz, 2010, p. 25). El profesor José Miguel Rodríguez (2010), destaca varios elementos de presión a la Universidad que lleva a la institución a “rendir cuentas” ante la sociedad que la financia, son estos:

- El énfasis puesto en la necesidad de ajustar el funcionamiento universitario a la demanda de empleadores, fomentar el espíritu emprendedor y conciencia de empresa, desarrollar la innovación, potenciar la transferencia de conocimiento, aumentar la productividad, mejorar la eficiencia económica y buscar la excelencia organizacional.
- Modificación sustancial en las relaciones entre las Administraciones públicas y las universidades, buscando nuevas vías de financiación para hacer viable y sostenible el funcionamiento de las segundas.

- El auge imperante de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, que han modificado en profundidad la docencia, la investigación y aún la gestión universitaria.
- La internacionalización, globalización y mayor competencia interuniversitaria en muy diferentes vertientes y desde distintas perspectivas. Se percibe una competencia expresa por la gestión de fondos o canales de distribución de servicios educativos.
- La creencia cada vez más extendida de que se precisa un nuevo tipo de “contrato” entre sociedad y universidad, algo que parece presente en la opinión pública y que puede estar influido por la tendencia, cada vez más pronunciada, a la elaboración de rankings e índices varios.

Este nuevo escenario económico, político y social, tiene que hicieron repensar la Universidad. Formación, investigación y difusión/extensión tendrán que situarse en la misma línea, y con unas fronteras permeables entre ellas para poder afrontar los retos que se presentan. Así lo cree Nieves Tapia (2008) y por ello lo representa, de modo sencillamente esclarecedor, en la siguiente figura.

Figura 5: El cambio en la Universidad



Fuente: Elaboración propia a partir de Tapia (2008)

En nuestro marco de referencia político, la Universidad tiene sus propias formas institucionales de relacionarse con el ambiente social. En teoría los Consejos sociales son una vía, ya que, como órganos colegiados, sirven como un encuentro entre sociedad civil y la academia, facilitando la comunicación y colaboración entre los dos organismos para ayudar al desarrollo educativo, social, económico, cultural, laboral y tecnológico. Nacidos a partir de la Ley 6/2001, del 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24/12/2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril de 2007 (BOE 13/04/2007) son definidos como: “(...) el órgano de participación de la sociedad en la Universidad”. En Galicia, las funciones de los Consejos Sociales están especificadas en la Ley 1/2003, de 9 mayo, de los Consejos Sociales del Sistema Universitario de Galicia (DOG 30/05/2003), donde la definición se explicita afirmándose que se trata del “(...) órgano de participación de la sociedad gallega en las universidades públicas que integran el Sistema Universitario de Galicia, que impulsa la colaboración entre estas y aquella mediante la satisfacción por las universidades de las necesidades de su contorno, contribuyendo eficazmente al desarrollo social, profesional, económico, tecnológico y cultural de Galicia, al avance de la calidad del servicio público de la educación superior universitaria y más a la obtención de los recursos precisos para procurar la su suficiencia económica y financiera”. En el trabajo que ha editado la Universidad de Santiago de Compostela con motivo de la celebración del 25 aniversario de su Consejo Social, se comenta que estos organismos tienen un importante potencial ante los retos del nuevo sistema de enseñanza superior, en tanto que mantenimiento de su prestigio dentro y fuera de la Universidad y en la adaptación de sus competencias (Consello Social, 2013).

Llegados a este punto, debemos de preguntarnos si son suficientes estos canales de relación universidad-sociedad, o por el contrario, deberíamos hacer lo posible por optimizar tales vínculos. La evolución de la práctica universitaria nos sugiere que tal vez debiéramos cuestionar esta visión y valorar su replanteamiento, por ejemplo en lo tocante a la docencia y la relación teoría-práctica que implica.

Aprendizaje y participación social en la Universidad no se pueden definir como un binomio en el proceso educativo ya que, tradicionalmente, el papel del alumno ha sido predominantemente pasivo, un simple receptor de conocimiento. En este sentido, se ha visto como la Academia ha ido tomando conciencia de la importancia que tiene la implicación social de la comunidad universitaria, tanto para su visualización como para

la optimización de los aprendizajes. Este proceso se ha agudizado a partir de final de los años 90, una vez reestructuradas las universidades europeas, debido a creación del Espacio Europeo de Educación Superior, al que nos referiremos posteriormente en mayor medida.

Tiene también especial importancia en el ámbito español la promulgación de la Ley estatal del Voluntariado (Ley 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado) a partir de la cual las Universidades españolas comienzan a incorporar a su oferta de extensión universitaria servicios y/o programas que favorecían la participación del alumnado en proyectos de su entorno.

Como comentábamos, aún es reciente la participación del alumnado en diferentes espacios universitarios. Inicialmente esta participación se ha dado al margen de las actividades académicas, principalmente en actividades culturales o deportivas ligadas a la institución. Desde hace ya varios años, las universidades del Estado comenzaron a integrar dentro de sus estructuras y de forma más o menos estable, servicios o programas que tienden a favorecer la participación de la comunidad universitaria dentro de las actividades y propuestas desarrolladas por las entidades de acción social existentes en los entornos más próximos de sus campus. Estos son los servicios de voluntariado, extensión universitaria, participación y entre otras muchas denominaciones han recibido (Arias & Simón, 2004). A continuación presentamos una figura que ofrece una panorámica histórica de los cambios que han ido aconteciendo en las universidades y como han afectado a sus actividades sociales.

Figura 6: Cambios en la Responsabilidad Social Universitaria



Fuente: Gaete (2011, p. 130)

Este proceso no ha sido por motivos azarosos sino que el propio contexto internacional parecía caminar con sensibilidad para atender la integridad educativa de la persona, en todos los niveles educativos y por supuesto también en el ámbito universitario; Kymlicka (2003) define este fenómeno como "ascenso del civismo". Para Bowen (1984) los departamentos, facultades o escuelas universitarias, teniendo como referencia la responsabilidad social, asumen dos grandes compromisos: uno técnico y otro moral. La responsabilidad técnica, en tanto que proporciona profesionales técnicamente competentes a la sociedad, bien entrenados, autodisciplinados y con un claro interés por seguir aumentando su aprendizaje a lo largo de su vida. Y por otro lado, la responsabilidad moral, aludiendo a la formación de personas con conocimientos y cultura extensa, con capacidad para asumir liderazgo en la sociedad, amén de ejercer una influencia constructiva en la comunidad y en la vida cívica. Por lo tanto, la educación superior debe preparar a sus alumnos de tal manera que lleguen a ser ciudadanos, reflexivos, críticos, capaces de pensar y reflexionar autónomamente (Ugarte & Naval, 2010). En otras palabras, las instituciones educativas han de preparar para la participación e implicación social. Ya en los años 70, Otero (1974, p. 110) abogaba por un educando participante, considerando que la "toma de decisiones implica problemas de motivación y actitud y problemas de conocimiento". El hecho de tener que discernir entre varias alternativas de procedimiento, y saber las consecuencias que puede traer su decisión, implica un mayor conocimiento de las variables; y, por consiguiente, la necesidad de acceder a la información.

### **5.3. Pertinencia del aprendizaje-servicio en la Educación Superior**

La Universidad constituye un contexto propicio para la educación cívica, aunque parece que concentra todos sus esfuerzos en la calificación técnica de sus alumnos, sin considerar suficientemente otras variables en el marco de las competencias cívico-sociales, aspecto clave en la formación universitaria y en la convergencia europea. Ugarte y Naval (2010) nos hablan de dos tipos de competencias que el alumnado universitario debería desarrollar:

- Competencias intelectuales: las que facilitan la conquista del pensamiento crítico, promoviendo que sean ciudadanos capaces de hacer una crítica abierta y al mismo tiempo constructiva de las realidades que les rodean. Se destacan, entre otras, el liderazgo personal, la integridad y la capacidad de tomar decisiones.

- Competencias participativas, esto es, las que ayudan a fomentar y reforzar el compromiso cívico, ejerciendo una ciudadanía responsable. Entre estas destacan las habilidades de comunicación, negociación, resolución de problemas, iniciativa personal y el trabajo en equipo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Interuniversitario de Teoría de la Educación, cuyo eje temático giraba en torno a educación y ciudadanía.

1. Para poder integrar de manera consistente el aprendizaje-servicio en nuestras universidades no bastará con reflejarlo en planes docentes aislados; se ha de ir más allá. Tendrá que asumirse como modelo formativo de la Universidad, lo que conlleva un cambio en la cultura institucional.

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

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

La Universidad está ahora en un momento de cambio general, estructural, de titulaciones, de objetivos, incluso de presupuestos y personal. No siempre estas modificaciones se están haciendo en beneficio de la calidad, sino que parece que atienden a otros supuestos claramente económicos. Aún siendo así, los estudiantes no tienen culpa de lo que está sucediendo, por lo que tienen pleno derecho a que su formación se realice según indicadores de calidad contrastados. Es preciso, pues, buscar vías para alcanzar los objetivos que el EEES propone, pero con menos medios. El aprendizaje-servicio no es una solución a todos los males, pero implica una muestra de pedagogía experiencial, que con poca inversión económica, puede optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en consonancia con la declaración de Bolonia. Aunque pueda parecer clara la meta, no llega con que algunos profesores asuman la encomienda de abanderar experiencias. Se necesita un compromiso institucional con la responsabilidad social y con una mejor formación del alumnado, y más si se quiere avanzar con un mínimo de seguridad en tiempos de gran incertidumbre.

#### **5.4. El contexto legislativo para el aprendizaje-servicio**

El Siglo XXI es y será tiempo de cambios sociales rápidos, a los que la Universidad ha de dar respuesta. Y por ello se refleja en las diferentes instituciones que legislan sobre educación superior. Uno de los principales hitos que se han dado es la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que tocaremos en primera instancia, ya que ha modificado sustancialmente la concepción de la formación universitaria.

Este cambio, de alcance continental, ha permitido pautas adaptativas en las normas de carácter estatal y, por supuesto, en las propias de cada Universidad. Aquí y ahora, trataremos de tales cambios en el Estado Español y también en las universidades gallegas, al tiempo que trataremos de calibrar posibilidades que pudiera haber para la instauración del aprendizaje-servicio en la educación superior.

##### **5.4.1. La Declaración de Bolonia y el EEES**

El 25 de mayo de 1998, los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una declaración instando al desarrollo de un

"Espacio Europeo de Educación Superior". En esta reunión se previó la celebración de un nuevo encuentro al año siguiente, en el que participasen más estados miembros, teniendo por objetivo sentar las bases de la Espacio Europeo de Educación Superior. Así, el 19 de junio de 1999 se desarrolla en Bolonia un nuevo encuentro que da lugar a la Declaración del mismo nombre, y esta vez suscrita por 30 Estados europeos (países de la UE, del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa).

Esta declaración fue realizada bajo principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, y orientando sus propósitos hacia la consecución, entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Los ministros europeos de educación instan por aquel entonces a los estados miembros de la Unión Europea, y demás socios de la declaración, a desarrollar e implantar en sus países las siguientes actuaciones ([www.eees.es](http://www.eees.es)):

1. Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante la introducción, entre otros mecanismos, de un suplemento europeo al título.
2. Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo master y/o doctorado.
3. Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
4. Fomentar la movilidad, con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
5. Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y poder desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.

6. Promover la dimensión europea de la educación superior y, en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.

De esta manera, en el 2000, un grupo de universidades aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado «Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa». Fue así como se elaboró una metodología que tenía como fin entender los planes de estudios y hacerlos comparables en los diferentes estados, eligiendo cuatro grandes áreas de acción: 1) competencias genéricas; 2) competencias disciplinarias específicas; 3) el papel del sistema ECTS como sistema de acumulación; y 4) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

Tras esta primera andanada, fue posteriormente, con el Comunicado de Praga (2001), cuando se introducen algunas líneas adicionales para el nuevo escenario universitario europeo:

1. El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
2. Afirmar rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
3. La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

En España, la LOU, esto es la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, contemplaba la posibilidad de estas reformas, que se tendrían que realizar en nuestro ámbito conforme a las estructuras de los estudios que estaban desarrolladas en el articulado correspondiente al título XIII de la propia ley. Así se recogía en diferentes epígrafes lo siguiente:

1. Se adoptarán las medidas necesarias, en el ámbito de sus respectivas competencias, por parte del Gobierno, Comunidades Autónomas y Universidades para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior (art. 87).

2. Se adoptarán las medidas para que los títulos oficiales expedidos por las Universidades españolas vayan acompañados del Suplemento Europeo al Título (art. 88.1).
3. Se establecerán, reformarán o adaptarán las modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (art. 88.2),
4. Se establecerán las medidas necesarias para adoptar el sistema europeo de créditos (art. 88.3).
5. Se fomentará la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo de enseñanza superior mediante programas de becas, ayudas y créditos al estudio (art. 88.4).

En 2003, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaboraba un documento marco para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Allí se describían los nuevos retos del sistema universitario español, así como las vías para la implantación del nuevo modelo en el Estado<sup>19</sup>. El 26 de octubre de 2007 el Consejo de Ministros del Gobierno de España aprueba el Real Decreto de Ordenación de Enseñanzas Universitarias oficiales por el que se modifica el sistema de clasificación de la enseñanza superior. Este Real Decreto fija una nueva estructura de títulos en tres niveles (grado, máster y doctorado) en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Finalmente, y tras más de una década de estudio y adecuación en los diferentes modelos y sistemas universitarios europeos, se establece el año 2010 como fecha límite para que las Universidades españolas adapten sus titulaciones al nuevo marco europeo.

Como vemos, este nuevo marco europeo presta también atención a la posibilidad de una nueva ciudadanía europea a través de la educación pero sin desprecio hacia las particularidades de los diferentes estados. Así, se pone un cierto acento en el desarrollo de habilidades sociales y relacionales, junto a la promoción de una cultura educativa basada en el principio de "aprender a aprender" que tanto citó Delors (1994) en su célebre informe para la Comisión Europea. Los egresados de las Universidades europeas tendrán que conocer los principales contenidos de su titulación, pero también

---

<sup>19</sup> Ver Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia (2003). *Documento Marco para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid: MECC.

tendrán que estar formados en valores, capacidades y habilidades para funcionar adecuadamente en la comunidad.

#### **5.4.2. El Estatuto del Estudiante Universitario en España**

Si nos fijamos en las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior, veremos que lo que se reclama es que los estudiantes sean más activos en el ámbito académico y social, protagonizando su formación con carácter proactivo. Ello requiere un trabajo firme con asesoramiento y seguimiento permanente de los profesores, a los que corresponde ser orientadores del proceso educativo. Esta implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje está recogida en la reforma de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) situando a los estudiantes como epicentro del sistema educativo y ofreciendo un marco institucional y reglado para su participación en la vida universitaria, contemplando el marco del Estatuto del Estudiante Universitario que ampara la creación del Consejo del Estudiante Universitario.

El Estatuto del Estudiante Universitario aprobado por Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, establece mecanismos y diferentes posibilidades para aumentar la implicación de los estudiantes en la vida universitaria y su participación y gestión en los servicios universitarios. Se otorga valor añadido a la implicación del estudiantado en la gestión de la Universidad como institución pública, entendiendo esta como tarea de responsabilidad compartida; es lo que se afirma en el artículo que pasamos a transcribir:

“Artículo 34. Principios generales.

La universidad, como proyecto colectivo, debe promover la participación de todos los grupos que la integran. Los estudiantes, protagonistas de la actividad universitaria, deben asumir el compromiso de corresponsabilidad en la toma de decisiones, participando en los distintos Órganos de Gobierno a través de sus representantes democráticamente elegidos. Promoviendo y siguiendo los principios de paridad entre sexos y del equilibrio entre los principales sectores de la comunidad universitaria.”

Otro de los pilares principales de este texto está en la valoración que se hace de la participación en actividades de tipo cultural, deportivo y/o solidario como parte de la vida universitaria. Entendiendo así la educación universitaria de manera holística, como

el compendio de habilidades, conocimientos y actitudes que capacitan para el ejercicio profesional y ciudadano. Lo cual supone la superación de una concepción clásica de la Universidad como institución cerrada y al margen de toda racionalidad que no sea la puramente científico-tecnológica. Ahora se propugna una Universidad menos determinista y más sensible a los problemas del entorno. Así lo recoge en el artículo 5:

“Artículo 5: Cualificaciones académicas y profesionales.

Las Universidades desarrollarán las actuaciones necesarias para garantizar que los estudiantes puedan alcanzar los conocimientos y las competencias académicas y profesionales programadas en cada ciclo de enseñanzas. Asimismo, las universidades incorporarán a sus objetivos formativos la formación personal y en valores.”

En el capítulo XIII se especifica la importancia de la formación en valores, dado que la universidad debe ser un espacio de formación integral no solo para sus estudiantes sino para todas las personas que en ella conviven. La actividad universitaria debe promover las condiciones para que los estudiantes sean personas autónomas, aptos para tomar sus decisiones y actuar en consecuencia; responsables, dispuestos a asumir sus actos de modo responsable. Puesto que se trata de formar a los profesionales, la preocupación básica es la de facilitarles vías para el afrontamiento de la realidad. El Estatuto lo recoge de manera clara en su artículo 63.2 “De la formación en valores: Principios generales” donde se dice:

“2. La actividad universitaria debe promover las condiciones para que los estudiantes: a) sean autónomos, aptos para tomar sus decisiones y actuar en consecuencia; b) sean responsables, dispuestos a asumir sus actos y sus consecuencias; c) sean razonables, capaces de procurar su propio bien y armonizar esta búsqueda con la de los otros; d) tengan sentido de la justicia, concedores de la legalidad y prestos a dirimir racionalmente, con objetividad e imparcialidad, las diferencias con los otros implicados; e) tengan capacidad para incluir en su ámbito de responsabilidad a todos los otros afectados por sus elecciones y sus actuaciones, en especial la de aquellos que tienen menos capacidad para hacer valer sus intereses o mostrar su valor.”

Tenemos que destacar también la creación del Consejo del Estudiante Universitario como otro tema de interés en el Estatuto del Estudiante Universitario. Este se recoge con amplitud en el Capítulo XI del texto. La puesta en marcha de este nuevo órgano es de gran importancia porque establecerá un canal directo de representación

para todos los estudiantes, semejante al que tienen los rectores y las Comunidades Autónomas a través del Consejo de Universidades y de la Conferencia de Política Universitaria, y fortalecerá el papel central de los estudiantes dentro del sistema universitario español. Este órgano de representación tendrá una visibilidad institucional y abrirá una vía de comunicación paralela y complementaria de las asociaciones estudiantiles; por tanto, formará parte del marco clave para debatir las políticas de modernización y desarrollo de la convergencia europea. Entre las funciones de este órgano están las siguientes (ver [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)):

- “Representar al conjunto de los estudiantes de las Universidades Españolas y ser un interlocutor válido ante el Ministerio de Ciencia e Innovación, en los asuntos que conciernen a los estudiantes, elevando propuestas al Gobierno, fijando criterios para la concesión de becas y otras ayudas destinadas a los estudiantes, etc.
- Contribuir activamente a la defensa de los derechos de los estudiantes, cooperando con las Asociaciones de Estudiantes, y los órganos de representación estudiantil.
- Velar por la adecuada actuación de los órganos de gobierno de las Universidades en lo que se refiere a los derechos y deberes de los estudiantes establecidos en los Estatutos de cada una de ellas.
- Recibir y, en su caso, dar cauce a las quejas que le presenten los estudiantes universitarios.
- Colaborar con los Defensores Universitarios, en garantía de los derechos de los estudiantes de las Universidades españolas.
- Fomentar el asociacionismo estudiantil, y la participación de los estudiantes en la vida universitaria.”

Atendiendo al tema de nuestro estudio, el aprendizaje-servicio, este texto contempla por primera vez en un documento oficial del Estado la posibilidad de desarrollar una metodología como esta en la Universidad como vía para fomentar la participación social y la cooperación al desarrollo de los estudiantes. Tanto es así, que en el Capítulo XIV “De las actividades de participación social y cooperación al desarrollo de los estudiantes”, en el artículo 64.3 se dice lo siguiente:

“3. Las universidades deberán favorecer la posibilidad de realizar el prácticum (obligatorio en algunas titulaciones y voluntario en otras) en proyectos de cooperación

al desarrollo y participación social en los que puedan poner en juego las capacidades adquiridas durante sus estudios, lo que implica el derecho al reconocimiento de la formación adquirida en estos campos.

De igual forma favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social”.

Como vemos, es palmaria la referencia a la posibilidad de realizar un servicio que tenga relación con los aprendizajes académicos. Creemos que este punto, junto a la afirmación de que precisamos estudiantes más autónomos, participativos y solidarios, supone todo un soporte normativo para la instauración e implementación del aprendizaje-servicio en nuestras Universidades.

En definitiva, puestos a destacar un eje de atención del texto que comentamos, este sería el de la formación en valores en los alumnos universitarios. Tales valores, vinculados al respeto, la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad, la libertad, la equidad y la solidaridad, han de expresarse de modo que sea posible vincularlos al proceso de participación social, pero también al aprendizaje académico, sin merma del esfuerzo y el rendimiento de cuentas individual. En palabras de Martínez-Odria (2010, p.18), su actuación deberá estar presidida por “la honradez, la veracidad, el rigor, la justicia, la eficiencia, el respeto y la responsabilidad”.

#### **5.4.3. Los reglamentos, estatutos y planes estratégicos de las Universidades Gallegas**

El SUG (Sistema Universitario de Galicia) está compuesto por tres Universidades: A Coruña, Santiago de Compostela y Vigo. Se fundamenta en la competencia plena que según el artículo 31 del Estatuto de Autonomía, ejerce la Comunidad Autónoma de Galicia para la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, incluidos por lo tanto los estudios universitarios. Las universidades de Coruña y Vigo fueron creadas a partir de la Ley 11/1989, del 20 de julio, de ordenación del Sistema Universitario de Galicia (LOSUG), por segregación de la Universidad de Santiago de Compostela. Así, el Sistema Universitario de Galicia (SUG) quedaba integrado por tres universidades: A Coruña, Santiago de Compostela y

Vigo, estructuradas en siete campus universitarios, que se corresponden con las siete principales ciudades de Galicia: campus de Coruña y campus de Ferrol, en la Universidad de A Coruña; campus de Santiago de Compostela y campus de Lugo, en la Universidad de Santiago de Compostela; y campus de Vigo, campus de Ourense y campus de Pontevedra, en la Universidad de Vigo.

Además de esta Ley que regula el Sistema, surgieron también posteriormente las siguientes: Ley 2/2003, del 22 de mayo, del Consejo Gallego de Universidades y Ley 1/2003 de los Consejos Sociales del Sistema Universitario de Galicia, con el fin de seguir optimizando y regulando los órganos rectores de las universidades.

Una vez situado el contexto universitario gallego, pasaremos a analizar pormenorizadamente las normas y reglamentos que regulan cada una de las universidades, para ver en qué medida las premisas del aprendizaje-servicio pueden encajar en nuestro ámbito.

Comenzaremos por la **Universidad de Santiago de Compostela**, cuya historia se remonta a 1495, cuando Lope de Marzoa crea la Escuela de Gramática en San Paio de Antealtares; aunque su desarrollo máximo fue a partir de 1507 cuando Alonso III de Fonseca, fue nombrado arzobispo de Santiago. Pasaron más de cinco siglos y la institución compostelana no ha dejado de crecer. En la actualidad entre los dos campus, de Santiago y Lugo, los universitarios disponen de cerca de 30 centros, cerca de ochenta departamentos y más de sesenta titulaciones, además de numerosas instalaciones como los institutos de investigación, residencias universitarias, instalaciones deportivas o culturales, bibliotecas, etc.

El estatuto que regula el funcionamiento actual de la USC fué aprobado en 2004 (Decreto 28/2004, del 22 de enero; DOG 9/02/2004). Este documento, como es lógico, dedica un apartado especial (artículo 4) a identificar las funciones de la institución.

“1. Son funcións da Universidade de Santiago de Compostela:

- a) A creación, desenvolvemento, transmisión e crítica do coñecemento científico, técnico e artístico, de xeito que se potenciará unha educación baseada nos principios democráticos, a defensa da paz e dos dereitos humanos.
- b) A preparación para o exercicio de actividades profesionais que esixan coñecementos científicos ou artísticos.

- c) A difusión, a valorización e a transferencia do coñecemento ao servizo da cultura, da calidade de vida e do desenvolvemento económico e social.
- d) A difusión do coñecemento e da cultura a través da extensión universitaria e a formación ao longo de toda a vida.
- e) O apoio científico e técnico ao desenvolvemento social, económico e cultural da sociedade galega que a sustenta.

2. Ademais das funcións básicas do apartado anterior, a Universidade de Santiago de Compostela desenvolverá outras actividades de extensión universitaria, dirixidas a todos os membros da comunidade universitaria e á sociedade en xeral, que terán como finalidade:

- a) Procurar a formación integral dos membros da comunidade universitaria mediante a programación e organización de cursos, conferencias e todo tipo de actividades culturais, recreativas e deportivas que poidan contribuír á mellor realización deste obxectivo.
- b) Potenciar os diversos grupos e asociacións universitarias que desenvolvan actividades estudiantís, culturais e deportivas.
- c) Proxectar as funcións e os servizos da universidade ao contorno social.
- d) Atender especialmente á defensa, desenvolvemento e difusión da cultura galega, promovendo as actividades e servizos que contribúan a este fin e mantendo as relacións necesarias coas institucións que teñan o mesmo obxectivo.”

Como podemos observar, se hace bastante hincapié en la formación integral del estudiantado, incluso teniendo en cuenta lo que pueden aportar a este proceso las actividades de extensión universitaria. Es destacable también la importancia que se concede a la difusión y transferencia del conocimiento a la sociedad, situándolo como una de las funciones principales y reconociéndolo como pilar para el desarrollo de la sociedad gallega. No cabe duda de que estas premisas sintonizan claramente con lo que supone la metodología del aprendizaje-servicio. Además, tenemos que considerar lo que se dice en el mismo texto refiriéndose a los derechos de los estudiantes (artículo 38):

“Son dereitos específicos do estudiantado:

- a) Recibir unha formación e unha docencia de calidade, crítica e actualizada, tanto nos seus contidos coma nos seus métodos pedagóxicos, participando activamente en todo o proceso.”

Conviene destacar en este artículo lo que se dice acerca del derecho del estudiante a participar de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo cual podría interpretarse como una puerta de entrada a las metodologías pedagógicas de carácter proactivo, entre las que podemos contar el aprendizaje-servicio.

Además de los Estatutos, es lógico que nos ocupemos también del plan estratégico de la Universidad Compostelana, ya que nos puede dar alguna pista de la dirección trazada para la docencia en la centenaria institución. El último plan estratégico abarca los años 2011-2020, y en el se postulan puntos de partida y de llegada. Es curioso y significativo que entre las fortalezas de la institución se destaca lo siguiente (Universidad de Santiago de Compostela, 2011, p.19):

“Universidade de referencia en iniciativas de responsabilidade social

A Universidade de Santiago foi pioneira en iniciativas de responsabilidade social e é hoxe en día un referente entre as universidades españolas en políticas de desenvolvemento sostible, igualdade de xénero, e mesmo pola crecente participación do estudantado en proxectos de cooperación ao desenvolvemento, de cooperación internacional e en actividades de interese social.”

Tal declaración debería colocar al aprendizaje-servicio en situación de ventaja, toda vez que no habría de partir de cero, al existir de acuerdo con el texto aludido una tradición solidaria institucional. Sin embargo no hemos de sustraernos a pequeñas críticas constructivas, ya que en el apartado de las oportunidades que presenta el EEES para la USC no se recoge en ningún momento, las posibilidades formativas que el nuevo marco favorece. Entre las líneas estratégicas, una se denomina “O estudantado: valor presente e futuro”, donde se incide de nuevo en la importancia de la participación del alumnado en su propio proceso formativo.

“O estudantado, a principal razón de ser da universidade, é o auténtico protagonista do proceso de ensino-aprendizaxe, e así se plasma no espírito de Bolonia que sitúa á/ao estudante no centro do sistema, pasando de ser un simple receptor de coñecementos a asumir un papel activo na súa formación. Este importante cambio require das universidades un compromiso activo co fomento da cultura do esforzo e da

responsabilidade compartida entre todos os seus membros” (Universidad de Santiago de Compostela, 2011, p.32).

Destacamos como principal aspecto en relación con la implantación del aprendizaje-servicio en la USC las dos líneas estratégicas que se refieren a: 2. Contribuir á formación integral do estudantado transformando os servizos non académicos e converténdooos en ferramentas de apoio y 3. Potenciar a orientación dos servizos académicos para a mellora dos procesos de ensino-aprendizaxe. Parece que la institución va tomando conciencia de que la formación puede ir más allá de las aulas cuando se dice lo siguiente (Universidad de Santiago de Compostela, 2011, p.34): “Na actualidade, a sociedade demanda do ensino superior unha formación integral do estudantado que vaia máis alá dos coñecementos específicos, teóricos ou técnicos, que poden achegar cada unha das titulacións impartidas, e que inclúa unha formación en valores e en aspectos que lle proporcionen competencias e habilidades para desenvolverse no mercado do traballo” (Universidad de Santiago de Compostela, 2011, p.34).

Nos iremos ahora hacia el Norte de Galicia donde se encuentran los Campus de la **Universidad de A Coruña** (A Coruña y Ferrol). Como ya habíamos mencionado, la UDC nace a finales de los años 80 con la Ley 11/1989, del 20 de julio, de ordenación del Sistema Universitario de Galicia (LOSUG). La Universidad de A Coruña y la de Vigo aparecen, como es lógico, algo menos dimensionadas en centros, personal y alumnado que su institución nodriza, la Universidad de Santiago de Compostela, pero ello no ha sido óbice para que se hayan ido desarrollando en su interior rasgos singulares de gestión y desarrollo a distintos niveles.

La Universidad de A Coruña, aprueba sus estatutos por Decreto 101/2004 de 13 de mayo (DOG 26/05/2004) y son modificados por el Decreto 194/2007, de 11 de octubre (DOG 17/10/2004), dando lugar al texto actual. En ellos se aboga por una universidad que desarrolle una formación integral de los alumnos tal y como lo recoge el artículo 54.1, que se enmarca en el Capítulo II “De la docencia y la investigación” que a continuación citamos:

“1.- Es objetivo fundamental de la Universidad de A Coruña la docencia de calidad para la formación integral de los estudiantes”.

Se entiende la extensión universitaria como una manera de visualizar la Universidad, y como una actividad básica en el funcionamiento normal de la institución, lo cual se recoge en el Capítulo III “De la extensión universitaria”, artículo 59:

“1.- La extensión universitaria, junto con el estudio, la docencia y la investigación, constituye una actividad básica de la Universidad

2.- Tiene como finalidad contribuir al progreso y a la difusión de la actividad científica, técnica, cultural y deportiva en el ámbito de la comunidad universitaria y de la sociedad.”

Debemos subrayar que cuando se refiere a los derechos de los estudiantes en el Capítulo II “De los estudiantes”, se hace expresa atribución de valor académico a las actividades culturales, deportivas, de cooperación, solidarias, de representación etc... lo que también deja una puerta abierta a la inclusión del aprendizaje-servicio en la planificación académica.

Y es en el artículo 66 donde se admite la posibilidad de “obtener reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.”

La Universidad de A Coruña está actualmente redactando su planificación estratégica 2013-2020, tras cerrar en 2010 su anterior plan (2005-2010); en el momento de redactar estas líneas no contamos con documento alguno al respecto. Por ello no nos es posible dar cuenta de medida alguna o de acciones previstas en sentido asociativo con el aprendizaje-servicio en la Universidad herculina.

Y si miramos al Sur de Galicia lo que tenemos son los Campus de Vigo, Pontevedra y Ourense, puntos neurálgicos de la **Universidad de Vigo**. Al igual que el caso coruñés, nació en 1989, con la Ley de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia. La aprobación de sus últimos estatutos tiene lugar mediante el Decreto 7/2010, do 14 de enero (DOG 4/02/2010).

Comenzaremos por analizar las funciones que la Universidad olívica se atribuye como básicas, además de las propias de docencia e investigación. Es muy significativa la preocupación institucional por la interacción y el cuidado del medio, promoviendo las actividades de extensión universitaria y la transferencia del conocimiento. Así lo reflejan sus Estatutos (art. 2):

“1. A Universidade de Vigo, como organización pública que é, está ao servizo da sociedade.

2. Son fins prioritarios da Universidade de Vigo:

- a) A consecución das máximas cotas de calidade de docencia e investigación.
- b) A impartición de formación axeitada, presencial ou non, para facilitar a aprendizaxe do estudantado, a preparación para o exercicio de actividades profesionais ou artísticas e a obtención dos títulos académicos correspondentes.
- c) O fomento da procura de novos coñecementos e a transferencia destes á sociedade, a creación artística e o desenvolvemento científico e tecnolóxico e a avaliación dos seus resultados, tanto no que atinxe á investigación básica como á aplicada.
- d) A difusión do coñecemento e da cultura a través da extensión universitaria e a formación ao longo de toda a vida.
- e) A facilidade, estimulación e acollida das actividades intelectuais e críticas en todos os campos da cultura e do coñecemento.
- f) O afondamento na cooperación universitaria no ámbito internacional e a integración no Espazo Europeo de Educación Superior.
- g) O acollemento dun modelo de desenvolvemento sustentable baseado no respecto, na preocupación e na conservación do medio.”

Para lo que aquí nos interesa parece especialmente importante el artículo 5, en el que la UVigo afirma que centrará su actuación según los siguientes principios: “liberdade de cátedra, de investigación e de estudo, así como nos de interdisciplinabilidade, pluralismo ideolóxico e participación.” Lo que más nos sorprende es, una vez más, la importancia concedida a la participación, cuestión que posteriormente se desarrolla con más profusión de detalles en el apartado 6:

“A Universidade de Vigo ten como unha das súas misións fundamentais erixirse en promotora da creación e da difusión do pensamento crítico e do fomento da cultura entre a comunidade universitaria e a sociedade no seu conxunto, para a consecución dunha formación integral da persoa no proceso de educación permanente. Entre os seus obxectivos establécese a cooperación para o desenvolvemento, a transformación social e cultural, a creación e a difusión de hábitos e de formas culturais críticas, participativas e solidarias, así como unha formación permanente, aberta e plural. Para iso, deberase

propiciar a existencia de espazos, de estruturas e o desenvolvemento de todas as accións que faciliten e promovan a consecución dos devanditos obxectivos.”

Fijémonos en el paralelismo que se hace entre formación integral y permanente y la difusión del conocimiento universitario, apelando a un objetivo de transformación social. Desde luego, si hubiese que acudir a bases normativas para justificar o legitimar el desarrollo efectivo del ApS en los campus de la Universidad de Vigo, aquí tendríamos un referente discursivo de interés notable. Observemos, además, lo que se dice en el propio artículo acerca de "propiciar espacios, estructuras y desarrollo de acciones que ayuden a conseguir estos objetivos", lo que pudiera tomarse como base promocional de este tipo de experiencias.

Al igual que en la otras universidades de la comunidad gallega, al referirse al alumnado (Capítulo III “Do alumnado”) se hace mención a la importancia de recibir una formación integral, ya por no ser suficiente la que se ofrece en los planes curriculares sino que también tienen especial importancia otras actividades que puedan desarrollar al margen de estas. Tanto es así que también se le da reconocimiento académico a las mismas, como se recoge en el artículo 100:

“1. O alumnado da Universidade de Vigo terá os seguintes dereitos:

(...)

i) Obter o recoñecemento académico pola súa participación en actividades universitarias culturais, deportivas, de representación estudantil, solidarias e de cooperación”.

La universidad viguesa ha cerrado recientemente su plan estratégico 2008-2012, en el que se integraban diferentes acciones cuyo objetivo no era otro que el de la progresiva adaptación al EEES. Hoy por hoy no tenemos noticia de su evaluación o, en su caso, análisis de los resultados alcanzados o previsión de nuevos desarrollos al efecto.

Lo que parece claro, a partir de los textos normativos examinados, es que las universidades gallegas consideran que la formación integral de sus alumnos no pasa solo por el mejor rendimiento en el sentido convencional de la palabra, sino que también se concede valor a la participación en la vida social, cultural y deportiva de la comunidad. Además, se entiende la transferencia de conocimiento y la extensión universitaria como tareas básicas de la universidad, equiparándolas a formación e

investigación. Así pues, podríamos deducir que, en principio, nuestros centros de educación superior no repelen la introducción de nuevas metodologías educativas, pensando en optimizar los procesos y crear vínculos con el entorno inmediato. De tal modo que podríamos contar con las condiciones mínimas para ir introduciendo el aprendizaje-servicio en las universidades de nuestra comunidad autónoma.

### **5.5. Aprendizaje-servicio en el Sistema Universitario de Galicia. Realidad y perspectivas**

Ya hemos planteado que Galicia es una Comunidad con multitud de estímulos que pueden ser aprovechados para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio; aún así no puede decirse que esta metodología de trabajo educativo haya calado en sistema, hablemos del nivel de enseñanza que prefiramos. Tampoco, desde luego, en la Universidad. Siguiendo a Agrafojo, Rial & Santos Rego (2012) nos hacemos dos preguntas en este sentido:

#### **1. ¿Qué tenemos?**

- Implicación y disposición de las Universidades así como amplio tejido asociativo.
- Realización de proyectos desarrollados por entidades, donde las universidades-a partir de sus servicios y estructuras solidarias-trabajan de intermediarias entre intereses y necesidades de la comunidad.
- Servicio solidario, en tanto que las instituciones universitarias apuestan por estructuras sólidas, a través de las cuales participan en proyectos del entorno.
- Aprendizaje, puesto que el objetivo que la Universidad, incluso al activar sus servicios de carácter solidario, conecta con el potencial formativo de la participación estudiantil, germen de experiencias que facilitan la adquisición de competencias y habilidades susceptibles de aprovechamiento por los alumnos en su carrera académica y en su inserción profesional.

#### **2. Entonces... ¿Qué nos falta?**

Parece que tenemos todos los elementos del aprendizaje-servicio, pero el problema es que se encuentran dispersos y no debidamente trenzados. Nos falta una clara reflexión que vincule servicio y aprendizaje. Pero no una reflexión genérica y descontextualizada, sino la que conviene a cada materia y aún al currículo académico,

del que son responsables tanto docentes como departamentos. El tema de fondo es que en los proyectos de servicio debe verse una oportunidad de aprendizaje para el alumnado y también una nueva manera de entender la responsabilidad social universitaria.

A nuestro alrededor universitario, han surgido algunas iniciativas que, tal vez, merezcan atención y un mínimo de consideración. Algunas de ellas no nacieron como una experiencia de aprendizaje-servicio, por más que pueda tenérselas como tales. En el caso del Proyecto PEINAS (Pedagogía Intercultural y Aprendizaje-Servicio), este enfoque ha ejercido una meridiana influencia.

### 5.5.1. Proyecto Can Campus

En primer lugar, para entender la dimensión de este proyecto tenemos que explicar que es el Festival de Cans. Este proyecto se presenta como una cita alternativa y divertida con los mejores cortometrajes gallegos. Además del propio contenido cinematográfico también hay conciertos, pasacalles, desfiles de pequeños tractores, senderismo y todo tipo de actividades que se reparten por toda la parroquia de Cans, en el ayuntamiento de O Porriño (Pontevedra), implicando en su dinámica a toda la población. Una de las principales características de este Festival son las salas en las que se proyectan los cortos: cobertizos, bajos y bodegas propiedad de los vecinos cambian por un día sus usos habituales para convertirse en salas de cine<sup>20</sup>.

El proyecto Can Campus nace en el año 2011, organizado por el Festival de cine de Cans (Porriño) y la Universidad de Vigo; y apoyado por la Axencia Galega das Industrias Culturais (Agadic). En esta experiencia los alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales, principalmente de los grados de Ciencias de la Comunicación y el de Publicidad trabajarán en la realización y grabación de videoclips musicales para grupos de música gallegos. En la edición 2012 se amplió este proyecto realizando también spots publicitarios, *Making of* y videos virales. Y en 2013 destacamos la implicación de una nueva titulación de la Universidad de A Coruña, como es el grado en Arquitectura Efímera que se encargarán previsiblemente de la construcción de decorados.

**Servicio realizado:** Este proyecto parte de la idea de realizar y producir cuatro videoclips a cuatro grupos musicales emergentes del contexto gallego que hasta el

---

<sup>20</sup> Ver [www.festivaldecans.com](http://www.festivaldecans.com).

momento no haya tenido oportunidad de tener una muestra en formato audiovisual de su trabajo. En cada uno de esos clips trabajará un grupo de entre 4 y 5 alumnos, tutelados por un experto realizador. Como comentábamos, en la segunda edición celebrada en 2012, el proyecto se amplió con la elaboración de otros formatos audiovisuales. Los vídeos se grabarán entre el plató de la propia Facultad de Pontevedra y diversas localizaciones de la aldea de Cans; implicando también a los vecinos de la localidad. Finalmente, estas producciones se presentan durante la celebración del Festival de cine Cans.

**Aprendizajes adquiridos:** Los organizadores dan mucha importancia a la idea de fomentar el espíritu emprendedor de los alumnos, demostrándose a sí mismos que son capaces de llevar a cabo un producto audiovisual competitivo, lo cual supone un paso hacia su integración en el mercado laboral.

El hecho de tener que realizar íntegramente los videoclips y demás soportes audiovisuales hace que los alumnos apliquen disciplinas artísticas diversas y técnicas de grabación variadas. Se trata de intentar reflejar en el producto final el espíritu del proyecto: formación, participación, creación y visión del videoclip como un proceso de creación interdisciplinar desde donde aprender la importancia del trabajo en equipo y la suma de talentos.

### **5.5.2. Guía de recursos educativos del Camino de Santiago**

En el marco de la materia *Diseño e Avaliación de materiais didácticos* coordinada por los profesores de la Universidad de Santiago de Compostela, Jesús Rodríguez y Raquel Mariño, y con el apoyo de la propia institución, el Xacobeo y el Concello de Palas de Reis se creó el recurso que ahora presentamos. Esta publicación en forma de guía educativa nació como una recopilación y sistematización de los recursos didácticos que existen actualmente en Galicia en relación con el Camino de Santiago.

La publicación incluye juegos y unidades didácticas, recursos interactivos, aportaciones de museos e instituciones, referencias bibliográficas y la relación de congresos y otros eventos organizados sobre la temática del Xacobeo y de las peregrinaciones a Compostela.

**Servicio realizado:** El objetivo de esta publicación es dar a conocer a los profesores de los centros educativos gallegos materiales para que los utilicen en función

de sus necesidades, estando adaptados a las diferentes materias que imparten. Los materiales propuestos abarcan la enseñanza en diferentes tramos educativos (Infantil, Primaria y Secundaria) y están elaborados con la participación de diversas instituciones y colectivos junto con los docentes y alumnos de la USC. La finalidad última de la guía es la de difundir de manera conjunta el patrimonio material e inmaterial del Camino (ver [www.stellae.usc.es](http://www.stellae.usc.es)).

**Aprendizajes adquiridos:** Los alumnos tendrán que analizar, clasificar y describir diferentes recursos educativos; lo cual supone poner en práctica los conocimientos y contenidos de la materia. A partir de ahí tendrán que elaborar un nuevo recurso que, a su vez, tendrá también un propósito didáctico. Así pues, tendrán que atender a criterios estéticos, funcionales y obviamente, pedagógicos a fin de lograr que la publicación resultante se adecue al objetivo establecido y al público que se dirige.

### **5.5.3. Proyecto PEINAS. Diseño y puesta en marcha**

El Proyecto PEINAS (Pedagogía Intercultural y Aprendizaje-Servicio) nace en el curso 2010/2011 en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela. Es en ese contexto cuando se decide crear un proyecto vinculado a la materia de *Pedagogía Intercultural*, que coordina el profesor Miguel A. Santos Rego en el segundo año de carrera.

Este proyecto conecta con uno de los principales ejes de investigación del Grupo Esculca de la misma Universidad. Nos referimos a una línea de trabajo sostenida en el tiempo sobre educación y pedagogía intercultural. Al amparo de distintos proyectos de investigación, desde el Grupo Esculca se han ido estableciendo contactos y se han articulado colaboraciones con distintas asociaciones y agentes de la sociedad civil.

Otro pilar importante para el arranque de PEINAS fue el Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU), que se encuentra dentro del Vicerrectorado de Estudiantes, Cultura y Formación Continua de la USC. Este Servicio es el encargado de establecer y coordinar los mecanismos que la Universidad pone en marcha para fomentar su compromiso con la comunidad universitaria, mediante propuestas y dinámicas que permitan conciliar la vida laboral y familiar y las relaciones y proyectos que favorecen las sinergias entre la USC y su entorno social. Tal instancia universitaria, que personificamos en su coordinador, Javier Agrafojo, apoyó y dio cobertura

administrativa en todo momento a la idea. Por medio de este servicio, los alumnos se dieron de alta como voluntarios y, en consecuencia, han estado cubiertos con un seguro que les ampara fuera de horario lectivo. Por otro lado, el SEPIU también tramitó los convenios de las diferentes entidades con la Universidad, de modo que estas se comprometían a acoger a los alumnos, para llevar a cabo un servicio, de que se espera un retorno en forma de un mejor aprendizaje práctico de los alumnos y el desarrollo de determinadas competencias y destrezas.

El *modus operandi* se inicia con el contacto con los diferentes *partenaires* del proyecto. Mediante reuniones con cada una de ellas se les explica en que consiste el proyecto, tratando de que lo diferenciase de otro tipo de prácticas también presentes en los Campus. Lógicamente, cada asociación funciona de forma diferente, y atiende a diferentes objetivos e intereses, por lo cual el servicio no puede ser igual para todas. En este sentido, aprovechando el encuentro se sopesaron las necesidades de las entidades con las posibilidades de servicio de nuestros alumnos, atendiendo a su formación y preparación. No fue de otro modo como echó a andar el proyecto con alumnos dispuestos a cumplir objetivos comunes; haciendo servicios diferentes en organizaciones y entidades sociales y culturales del entorno.

A continuación describiremos el trabajo realizado y los aprendizajes de carácter académico adquiridos por el alumnado en cada una de las entidades.

#### **Asociación Plural.es + = q ≠ (Caldas de Reis) -Edición 2011, 2012 y 2013**

Esta entidad tiene su sede en Caldas de Reis, provincia de Pontevedra. Es una asociación que, haciendo honor a su nominación, está compuesta por personas con diferentes nacionalidades, incluyendo a autóctonos. Trabajan en diferentes ámbitos con una perspectiva social y moviéndoles un propósito de desarrollo intercultural.

**Servicio realizado:** Nuestros alumnos crearon, en colaboración con la Asociación un programa de apoyo escolar para alumnado inmigrante. Allí se encontraron a chicos con múltiples casuísticas. Lo que hicieron fué aplicar técnicas de estudio, de comprensión lectora y de motivación escolar en apropiada relación con los contenidos propios de las diferentes materias, y sin olvidar atender a situaciones individuales.

**Aprendizajes adquiridos:** A nivel académico podemos articular dos vertientes, la relacionada con el curriculum de la materia de Pedagogía Intercultural y, por otro

lado, la que se relaciona con el conjunto de la titulación (Grado en Pedagogía). Así, en un primer nivel se trataba de que entendieran el sentido pragmático de un programa de intervención de naturaleza intercultural, que incluye habilidades y actitudes a tono con la gestión de la diversidad cultural. En cuanto al conocimiento pedagógico general, el hecho de tener que diseñar un proyecto en el que hay que controlar factores motivacionales, técnicas de estudio o actividades de comprensión lectora, les obliga a estudiar y acordar las estrategias que pudieran optimizar el aprendizaje de los alumnos, favoreciendo su propia auto-eficacia en el proceso.

Disponemos de algunos testimonios de las mismas protagonistas de la experiencia. Veámoslas:

“A nivel educativo me aportó conocimientos, para poder afrontar situaciones que en un futuro me puedo encontrar en el trabajo o en la vida diaria (...). A nivel personal, esta fue una experiencia muy gratificante, porque permite prestar ayuda a los demás, a la vez que estos te ayudan en tus estudios, y ver como cómo aceptan la ayuda prestada; así, gracias a los consejos prestados, cambian sus conductas y actitudes en los estudios e incluso en temas personales” (Alumna 1, curso 2011-2012).

“Esta experiencia (...) me supuso, a nivel personal una maduración en el sentido de saber entender a otras personas que no son de nuestra cultura, sus actitudes ante diversas situaciones (...); y a nivel profesional, me valió para poner en práctica todo lo aprendido durante este tiempo de formación, a esforzarme en preparar actividades dinámicas para que el aprendizaje fuese positivo y así les motivase, a tener que buscar soluciones ante algunas dificultades surgidas en el proceso” (Alumna 2, curso 2010-2011).

“(...) el que te den oportunidades como esta, de poder experimentar ámbitos en los que podrás trabajar en un futuro y, aún por encima, ver resultados muy positivos en los alumnos con los que trabajar, es lo mejor que te puede pasar como estudiante. La motivación crece considerablemente y te ayuda a tener más claro el ámbito de trabajo que quieres desarrollar” (Alumna 3, curso 2011-2012).

“La primera impresión que me supuso el ApS fue doble, ya que, por un lado, cuento con elementos conocidos, pero por otra, una vez llevada a cabo la experiencia, impresionan las posibilidades educativas que ofrece” (Alumna 4, curso 2011-2012).

### **Cruz Vermella Compostela -Edición 2011, 2012 y 2013**

Cruz Roja Española mantiene, como sabemos, diferentes vías de acción. Entre ellas se encuentra la atención a inmigrantes y a colectivos en riesgo de exclusión social. Esta es una organización con una larga trayectoria en voluntariado social, y con una clara orientación socioeducativa, con educadores y trabajadores sociales en plantilla, lo que hizo mucho más sencillo el trabajo planteado ([www.cruzvermella.org](http://www.cruzvermella.org)).

**Servicio realizado:** Nuestras alumnas entraron a formar parte del Espacio de búsqueda de empleo en colaboración con la Oficina de Acogida Integral al Inmigrante. En este sentido, ayudaron en el desarrollo de las tareas que son propias de este servicio; asimismo, organizaron talleres relacionados con dimensiones laborales y habilidades sociales. Otro de los talleres situó su epicentro en la animación a la lectura, que protagonizaron los niños.

**Aprendizajes adquiridos:** Lo primero que tuvieron que hacer estas alumnas fue familiarizarse con los conceptos de uso en la Pedagogía Laboral. A partir de ahí empezaron a valorar las dificultades que supone ser extranjero y querer trabajar en España. La experiencia permitió, igualmente, ampliar sus conocimientos prácticos de Pedagogía Intercultural, cuyos efectos pueden llegar a sentirse incluso en el ámbito de las empresas, dada la palmaria existencia de desigualdades entre hombres y mujeres, o a partir de las distintas procedencias culturales de las personas en su seno.

Veamos algunas de las declaraciones realizadas por las participantes en su portafolio final:

“La experiencia fue totalmente positiva, porque sin duda aprendimos a relacionarnos con gente de diversas culturas y vivimos de primera mano lo explicado en la teoría” (Alumna 5, curso 2011-2012).

“Desde mi punto de vista, considero que esta experiencia de aprendizaje-servicio nos sirvió de manera muy positiva para nuestro futuro profesional y nos ayuda a entender con más profundidad la utilidad de esta asignatura en nuestro curriculum académico. (...) fue una experiencia única en la que volvería a participar” (Alumna 6, curso 2011-2012).

“En esta experiencia logré desarrollar habilidades favorables como el hecho de ser más dinámica en la tarea encomendada y permanecer activa y con interés en el desempeño de mi labor (...) Esto me valió también para tener seguridad en mi misma a la hora de realizar mi papel en Cruz Vermella y verme como una futura profesional (Alumna 7, curso 2011-2012).

### **ONG Equus Zebra (A Coruña) - Edición 2011, 2012 y 2013**

Equus Zebra es una ONG que tiene su sede en A Coruña. Se dedica a favorecer, desarrollar o propiciar todo tipo de actividades, programas y servicios, tratando de potenciar la plena integración de las personas inmigrantes y de los colectivos en riesgo de exclusión social. Mediante servicios destinados a la integración social, diseñando proyectos de cooperación internacional y dinamizando proyectos de sensibilización social, trabajan con el objetivo de una integración más real ([www.equuszebra.com](http://www.equuszebra.com)).

**Servicio realizado:** Las alumnas que se implicaron en esta entidad ayudaron en la realización de tareas comunes dentro de la asociación. Algunas de ellas tenían que ver con el asesoramiento de inmigrantes en materia legal, social, educativa y laboral; alfabetización en lengua gallega y castellano; participación en actividades lúdicas y sensibilización. Además, estas alumnas universitarias tuvieron la oportunidad de organizar dos talleres, uno sobre habilidades socio-relacionales y otro sobre conceptos y frases hechas en inglés, partiendo de intereses básicos de los destinatarios.

**Aprendizajes adquiridos:** Hay que resaltar en primer lugar, el gran esfuerzo realizado al tener que aprender y familiarizarse con temas de asesoramiento jurídico, administrativo y laboral, que son muy relevantes en la vida cotidiana de no pocos inmigrantes. De otro lado, también tuvieron que diseñar y preparar un taller didáctico centrado en el desarrollo de habilidades sociales; además, para poner en marcha el taller de alfabetización básica en inglés tuvieron que hacer un diagnóstico de la realidad de los destinatarios a fin de ir adaptándolo a sus intereses. En tal sentido, el proceso les ayudó a elevar sus niveles de comprensión de la vida en contextos de migración. Y ello no deja de ser pertinente en una dinámica formativa que implica diseño e implementación de prácticas de desarrollo intercultural.

Una de las participantes expresó: “Este tipo de actividades ayudan a crear vínculos, a convivir con personas de otras culturas que de otra forma puede que no fuese posible; así podemos entender mejor las dificultades pero también las posibilidades que ofrece la Pedagogía Intercultural actualmente” (Alumna 8, curso 2012-2013).

### **AISO (Asociación de Inmigrantes Senegaleses de Ourense) - Edición 2011, 2012 y 2013**

La asociación fue fundada hace dos décadas, concretamente en 1993. Se trata de una agencia pionera por ser la primera entidad de inmigrantes africanos creada en la

capital de la provincia. También es la primera en la que todos los socios tienen seguro de repatriación. En el germen de su creación se encuentra la necesidad de cuidar unos referentes culturales y preservar su identidad.

Colaboran con muchas actividades del Concello de Ourense porque tienen claro que deben participar en la vida de la comunidad, abriéndose a los vecinos con los que han tratado de establecer lazos. Uno de los aspectos que los mueve es el de sensibilizar acerca de lo que supone ser inmigrante en una sociedad tan diferente a la suya.

**Servicio realizado:** A diferencia de otras asociaciones, esta es la única que está íntegramente constituida por inmigrantes, en este caso senegaleses. Tal rasgo condiciona mucho el servicio, ya que, en su mayoría, los integrantes de este colectivo se dedican a la venta ambulante. Al no tener horarios fijos, nuestros alumnos tuvieron que asumir una dinámica de adaptación en tal sentido. Teniendo esto en cuenta, se proyectaron un amplio abanico de actividades destinadas a los niños de la asociación, desde apoyo escolar, actividades de ocio y tiempo libre... además se colaboró con AISO en la organización y diseño de la Fiesta Nacional de Senegal, viendo como podían hacerse actividades que fuesen compartidas con la sociedad ourensana en general. Puede comprenderse, pues, que el servicio en esta asociación supone un gran esfuerzo físico e intelectual por parte del alumnado implicado, independientemente de que ese compromiso se vea, normalmente, recompensado afectivamente por el colectivo.

**Aprendizajes adquiridos:** las alumnas participantes se implicaron en distintas tareas pedagógicas relacionadas con el ocio y el tiempo libre, la educación social, las técnicas de estudio y el refuerzo escolar. Aunque el compromiso supuso un considerable esfuerzo por su parte, de sus respuestas se deduce que les ayudó a comprender la Pedagogía Intercultural como un proyecto dinámico y con vías de acción muy diversas.

Así lo expresó la alumna 9 (curso 2011-2012) cuando dijo que “Sin duda, ahora más que nunca, comprendo que los procesos de intervención educativa, lejos de ser estáticos, son altamente dinámicos y en ellos se da un constante intercambio de roles”. Y también, la alumna 10 (curso 2011-2012) afirmando que le “ha servido para mucho, (...) pues muchas de las situaciones que allí vivimos, nos las vamos a encontrar en nuestros futuros trabajos, y gracias a ello tenemos un conocimiento de antemano”.

Estamos convencidos de que los diferentes servicios realizados en las entidades anteriormente citadas comportan un fuerte potencial en formación cívica, puesto que

ayuda a una mayor comprensión política, mayor responsabilidad ciudadana, mayor concienciación y conocimiento de cuestiones sociales y también, desde luego, un compromiso expreso con el servicio comunitario. El componente ético y moral está muy presente en este tipo de experiencias, puesto que los alumnos acaban por exponerse a nuevos puntos de vista y perspectivas, sin que falte el desarrollo de habilidades para una toma de decisiones que, en ocasiones, incluye la resolución de dilemas morales (Furco, 2004).

### **Proyecto PEINAS. Consolidación y seguimiento**

En el curso 2011/2012 se retomó el proyecto, introduciendo algunos cambios, sugeridos por los propios participantes en la pasada edición. De este modo, hemos ampliado el número de *partenaires* para que más alumnos puedan participar en la experiencia, al tiempo que hemos fijado mucho más el servicio a realizar tratando de disipar dudas acerca del proceso. En la segunda edición lo que procuramos es avanzar hacia la consolidación de la dinámica de aprendizaje. La ventaja del trayecto realizado es innegable, al colaborar con entidades que ya conocen la metodología y la forma de trabajo, lo cual facilita bastante las cosas desde una perspectiva logística y organizativa. En el curso 2012/2013 se ha continuado con la experiencia, a base de buscar nuevas entidades y nuevos servicios a realizar. Son los que describimos a continuación.

Las entidades que han sido seleccionadas en primera instancia para colaborar son: Fundación Secretariado Gitano Compostela, Médicos do Mundo, Foro da Inmigración, Ecos do Sur y Centro Sociocultural Aurelio Aguirre. Con todas se ha realizado un contacto siguiendo el mismo *modus operandi* que la pasada convocatoria. Algunas de las citadas entidades ya tenían convenio con la USC, a través del SEPIU, facilitándose así los trámites iniciales. A Algunas de estas entidades, finalmente, no les fue posible participar. Por tanto, describiremos solo los casos que resultaron activos en la dinámica planteada.

### **Cáritas Compostela - Edición 2012 y 2013**

Cáritas nace en 1947, ligada a la Iglesias Católica y con una finalidad asistencial. Hasta el día de hoy siguen trabajando en diferentes líneas de acción social, entre ellas atención a personas en riesgo de exclusión social, mujer, personas drogodependientes, empleo e inserción laboral, ayuda a inmigrantes y emigrantes retornados ([www.caritas-santiago.org](http://www.caritas-santiago.org)).

**Servicio previsto:** Con Cáritas se acordó la colaboración en sus tareas habituales que tienen cuyo nudo modular es la atención a personas inmigrantes en riesgo de exclusión. Además, se programarán talleres específicos como los ligados a la búsqueda de empleo y las habilidades relacionales. Es oportuno advertir que en esta entidad solo participó una alumna, por lo que el diseño de las acciones no pueden exceder sus posibilidades. Hemos de evitar frustraciones y una excesiva carga de responsabilidad.

**Aprendizajes Adquiridos:** La participante implicada tuvo que familiarizarse con los contenidos de la Pedagogía Laboral, que había de vincular a la Pedagogía Intercultural. En el marco de la crisis económica que sufrimos, esta alumna pudo ser testigo de la enorme vulnerabilidad de las personas cuando cambian sus circunstancias socio-laborales.

### **Ecos do Sur (A Coruña) - Edición 2012**

Ecos do Sur es una organización no gubernamental para el desarrollo (ONGD) que nació hace más de 16 años en A Coruña. Se auto-define como una entidad gallega, aconfesional, independiente y sin fines lucrativos. Su trabajo está dividido en cuatro áreas: migración (apoyo a personas migrantes), cooperación al desarrollo, sensibilización y servicios complementarios (formación, voluntariado...) ([www.ecosdosur.org](http://www.ecosdosur.org)).

**Servicio previsto:** Las alumnas participantes en la entidad colaborarán en diferentes tareas propias de la ONGD, explorando de este modo las posibilidades abiertas. Además, diseñarán e implementarán una campaña de sensibilización desde una perspectiva educativa e intercultural para centros cívicos, ludotecas, bibliotecas.... Otra propuesta es la creación de un entorno virtual utilizando la plataforma Moodle. Se trata de que las mujeres inmigrantes puedan contactar de manera permanente con el personal o colaboradores de la asociación, a fin de expresar comentarios y vivencias susceptibles de contribuir al desarrollo de estrategias de ayuda mutua.

**Aprendizajes Adquiridos:** Las alumnas implicadas en este proyecto pudieron analizar la realidad laboral de las personas de origen inmigrante, con jornadas laborales interminables, que aumentaban las dificultades que ya tienen de por sí a la hora de realizar gestiones o formarse en la entidad. Esto llevó a las alumnas a buscar como solución el contacto on-line por medio de una plataforma; pero de nuevo surgió otro

problema, que convergió en aprendizaje, y es que estas personas (una amplia mayoría) carecen de conexión a internet en sus domicilios. Es así como el proyecto se vio mermado en sus posibilidades

Es oportuno decir que también se han tenido que preparar varias sesiones de difusión y sensibilización en entidades sin ánimo de lucro, caso de centros cívicos y bibliotecas. En este sentido, las alumnas han programado la intervención adaptándola a los espacios facilitados y se han ocupado de dinamizar las sesiones en las que participaron mayoritariamente niños, lo cual recomendaba poner en práctica habilidades de tipo relacional y comunicativo, amén de preparar los propios contenidos que habían de transmitirse, todos ellos conectados en mayor o menor medida con los propios de la Pedagogía Intercultural.

### **Médicos do Mundo (Santiago de Compostela) - Edición 2013**

Médicos del Mundo es una asociación de carácter internacional que promueve, a través del compromiso voluntario, el desarrollo humano mediante la defensa del derecho fundamental a la salud y una vida digna para todas las personas. Esta entidad tiene como principales áreas de intervención: la cooperación internacional (contribuir a mejorar la salud de las poblaciones excluidas de cada país); Inclusión Social (integración, cohesión, justicia social y promover la posibilidad de participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad) y Movilización Social (combatir todas las enfermedades, incluida la injusticia, movilizándolo a la sociedad) ([www.medicosdelmundo.org](http://www.medicosdelmundo.org)).

**Servicio previsto:** Las alumnas que sirvan y aprendan en esta entidad tendrán que diseñar e implementar un proyecto de difusión y sensibilización en torno a las desigualdades sociales que existen dentro de nuestra propia sociedad, para el colectivo universitario de Compostela. Se ha programado realizar diferentes dinámicas de grupos y juegos de rol para trabajar los distintos aspectos como la tolerancia hacia el diferente, la cooperación y la creatividad de los participantes que se pondrán en práctica mediante juegos de rol. A esos efectos, Médicos del Mundo aportará recursos y facilidades, además del apoyo estructural de la propia entidad.

**Aprendizajes Adquiridos:** El servicio en esta entidad facilita el conocimiento práctico de aquellos procesos educativos que derivan de la coordinación e interdisciplinariedad presente en "Médicos do Mundo" para alcanzar sus metas. Por otra

parte, la asociación permite el acceso a contextos, en los que hacen visibles las vulneraciones de los derechos humanos, las injusticias médicas y distintos problemas de integración cultural. Asimismo, se plantea el desarrollo de un servicio concreto a partir de dinámicas y juegos de rol, lo que supone programar y coordinar las acciones en una situación real.

### **Proyecto Teranga – Fundación Juan Soñador (Ourense) - Edición 2013**

La Fundación Juan Soñador es una iniciativa social de la Familia Salesiana en su afán de dar respuestas sociales y educativas a colectivos que se encuentran en situación de riesgo y exclusión social, especialmente los jóvenes ([www.fundacionjuans.org](http://www.fundacionjuans.org)).

La palabra “Teranga” es una palabra en Wolof, una de las lenguas de Senegal, que significa “acogida-hospitalidad”, y que resume la finalidad principal del Programa. Teranga se dirige a personas y familias inmigrantes, en cualquier situación administrativa, con el fin de propiciar su inserción en la sociedad receptora para una mejor calidad de vida, desde un planteamiento intercultural y de defensa de los derechos humanos.

**Servicio realizado:** Las alumnas que han participado en esta experiencia han participado de la vida y actividades del proyecto Teranga en Ourense, para poder tener un mayor conocimiento de esta entidad. El servicio de las alumnas se desarrolla en el marco del área de formación para la inserción, donde se organizan diferentes cursos de alfabetización, de informática, de cultura general, de habilidades sociales y módulos formativos de integración. Así, se centran en la organización y desarrollo de diferentes sesiones de educación para la ciudadanía, que ellas mismas imparten con la ayuda de los trabajadores de la entidad.

**Aprendizajes Adquiridos:** Este servicio supone en primer lugar el conocimiento de los problemas laborales con los que se encuentran las personas de origen inmigrante en nuestro país, propiciando análisis y discusión guiada. Desde ahí, las alumnas han de aprender a organizar un curso completo atendiendo a las necesidades e intereses formativos de los destinatarios. Y ello implica el desarrollo de competencias organizativas, lingüísticas, relacionales y, por supuesto, interculturales. En definitiva, se trata de gestionar el aprendizaje de un grupo con una amplia diversidad étnico-cultural.

### **Fundación do Secretariado Xitano (Lugo) -Edición 2013**

La Fundación Secretariado Gitano es una entidad social sin ánimo de lucro que presta servicios para el desarrollo de la comunidad gitana, tanto en el ámbito estatal como en el resto de Europa. La misión de la FSGG es la promoción integral de la comunidad gitana desde el respeto a su identidad cultural. La FSGG preconiza una sociedad intercultural donde las personas gitanas ejerzan libre y plenamente su ciudadanía y se reconozca su contribución al enriquecimiento de la cultura universal ([www.gitanos.org](http://www.gitanos.org)).

**Servicio realizado:** El objetivo marcado en esta entidad es favorecer la normalización educativa del alumnado con la atención puesta en la consecución de tasas más elevadas de éxito académico en el último ciclo de educación primaria y en educación secundaria obligatoria, sin olvidar su continuidad en Estudios Secundarios postobligatorios y/o Superiores. Para esto se plantearon actividades en dos sentidos:

- Facilitar la transición entre la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, la permanencia en el sistema educativo y la promoción a estudios posteriores. Buscando relaciones y vínculos de las materias entre ciclos, además de marcarse objetivos a largo plazo.
- Generar y potenciar las condiciones precisas para propiciar el éxito educativo de la comunidad gitana (técnicas y hábitos de estudio).

**Aprendizajes adquiridos:** El hecho de acercarse a la comunidad gitana y conocerla de cerca ya supone un aprendizaje en la vida de nuestro alumnos, acostumbrados como están a una mirada de indiferencia cuando no de rechazo. En esa dinámica de trabajo, muchos prejuicios se resquebrajan y la comunicación se va haciendo más fluída.

Además, la experiencia conllevó la preparación de contenidos en el ámbito de la optimización del estudio; a fin de desarrollar las sesiones con los grupos de alumnos. El simple hecho de la especificidad definitoria del colectivo supone un mejor análisis y evaluación de las necesidades, lo cual implica la práctica de habilidades analíticas.

### **Evaluación y reflexión**

Tratando de optimizar el proceso de aprendizaje se hace un seguimiento a base de sesiones grupales donde se fomenta la reflexión en torno al servicio que están

realizando estas alumnas, sin descuidar en ningún momento el contenido de la materia, e incluso extendiendo tal servicio a otras materias del grado. Tales sesiones tienen un sentido claro para la evaluación continua y formativa.

Además, contemplamos la realización de un portafolios, en el que deben recogerse principales aspectos de la experiencia (diario de sesiones, relación con los aprendizajes, anécdotas, reflexiones, fotografías, folletos, programaciones...). Este instrumento es de apreciable ayuda ya que sirve para ver en que medida los alumnos han sabido reconocer e identificar en la realidad determinados contenidos teóricos de la materia. Pensando en la valoración del mismo portafolio, hemos dispuesto los siguientes criterios de manera ponderada:

- Estructura 20%
- Contenidos 20%
- Redacción 5%
- Presentación 5%
- Relación con los aprendizajes 25 %
- Valoración Crítica 15%
- Discurso Pedagógico 5%
- Trabajo completo (anexos, anécdotas, fotografías...) 5%

En definitiva, el aprendizaje-servicio se ha constituido como estrategia de alto valor pedagógico en la formación de estudiantes universitarios en un campo de gran potencial teórico y práctico para una mejor gestión de la diversidad cultural en la sociedad en general y en la educación en particular.



**PARTE II:**  
**APRENDIZAJE-SERVICIO Y**  
**UNIVERSIDAD EN**  
**GALICIA: LA DIMENSIÓN**  
**EMPÍRICA DEL ESTUDIO**



# CAPÍTULO 6:

La investigación en su  
dimensión empírica



## CAPÍTULO 6. LA INVESTIGACIÓN EN SU DIMENSIÓN EMPÍRICA

### 6.1. Introducción

#### 6.1.1. Oportunidad del estudio

Durante el desarrollo de este trabajo han sido muchas las veces que nos han cuestionado sobre las características del mismo, y sobre el porqué de realizarlo. En este capítulo daremos respuesta de manera amplia a estas dos cuestiones comenzando por la segunda.

Al comienzo del doctorado este no era el tema que servía como *leitmotiv* para sumergirnos en un proceso que se presentaba largo y difícil. El contacto con el aprendizaje-servicio tuvo lugar durante la realización de los Seminarios que sirven como punto de partida a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Aquí, en el Seminario denominado *Sociedade Civil, Educación e Cidadanía* se dedicó una sesión completa de cuatro horas a la metodología ya descrita, la cual nos sedujo desde un primer momento por su potencial educativo y el desconocimiento existente. En este punto fue donde echo a andar el proyecto de tesis doctoral que aquí estamos plasmando.

Nos encontramos, por lo tanto, con un marco concreto y que cumple las reglas obvias para la elección del argumento de tesis doctoral que señala Eco (1999, p. 25): “que el tema corresponda a los intereses del doctorando, que las fuentes a las que se recurra sean accesibles, que las fuentes a las que se recurra sean manejables y que el cuadro metodológico de la investigación esté al alcance del doctorando”. Entendemos que el ámbito elegido, y su concreción reúne las características básicas para comenzar un proyecto de investigación, y que a continuación detallamos:

1. Actualidad. Esta investigación es oportuna en tiempo, en tanto que el aprendizaje-servicio es una metodología en ciernes en nuestro territorio, y supone una oportunidad de cambio en las universidades cuando el Espacio Europeo de Educación Superior está caminando lleno de incertidumbres. Además, considerando los sucesos y circunstancias socioeconómicas por las que atravesamos, dinámicas como el aprendizaje-servicio se hacen cada vez

más necesarias para lograr una educación de calidad para los profesionales del siglo XXI.

2. Interés contextual. Ahora mismo, Galicia se está incorporando al desarrollo de la metodología del aprendizaje-servicio, siendo este trabajo un aporte más a su desarrollo metodológico en nuestra Comunidad.
3. Posibilidad de ofrecer propuestas de intervención. Consideramos que nuestro trabajo puede resultar útil por ofrecer una propuesta contextualizada y la elaboración de un programa efectivo para el desarrollo del aprendizaje-servicio en las universidades de Galicia.
4. Motivaciones e intereses personales. Aún cuando el aprendizaje-servicio no constituía la motivación de partida en nuestra dinámica doctoral, una vez conocido surgió el interés y la curiosidad por descubrir más de la metodología. Asimismo, la experiencia del trabajo universitario en los últimos años, ha provocado la inquietud de aportar ideas que puedan ayudar a la innovación en una institución que en ocasiones parece inmóvil, conservadora y apartada de la realidad social. De ahí nuestro interés por abrir nuevas puertas que al quehacer diario de los docentes universitarios.
5. Ausencia de investigaciones sobre el tema en Galicia. En Galicia, no existe ningún estudio de este alcance sobre el aprendizaje-servicio en la universidad, y tampoco en otros niveles educativos. En este sentido, el trabajo que aquí se presenta es pionero en nuestro territorio y creemos que puede abrir nuevas vías de indagación.

### **6.1.2. Propósito de la investigación**

Los objetivos generales que pretendemos abordar con nuestra investigación pueden sintetizarse en dos:

- Evaluar las potencialidades de la implantación de la metodología aprendizaje-servicio en las Universidades Gallegas.
- Elaborar una propuesta de implantación de la metodología aprendizaje-servicio en las Universidades de nuestra Comunidad Autónoma.

### 6.1.3. Metodología de la investigación en Ciencias de la Educación

La Pedagogía es una ciencia enmarcada en el área de Ciencias Sociales. Sabemos que tiene un ámbito de conocimiento específico, que es la educación en sus diferentes niveles y contextos. Este conocimiento está conectado históricamente con una trayectoria científica alrededor de la misma humanidad, donde la educación siempre estuvo, está y estará presente.

La investigación es el medio para el desarrollo del soporte teórico de cualquier ciencia, utilizando para ello el método científico, que Sánchez (1993, p. 247) define cómo: “(...) orden de carácter general que se establece en una complejidad de actos para conseguir un fin”. Por otro lado, Del Rincón et al. (1995, p.19) nos dicen que para que un trabajo tenga consideración de investigación científica tendrá que ser una "actividad humana orientada a la descripción, comprensión, explicación y transformación de la realidad social a través de un plan de indagación sistemática". En la misma línea, Kerlinger (1975, p.7) afirma que "la investigación científica es una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre las supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales". Teniendo presentes estas definiciones, creemos que destaca en esencia la palabra “orden”, que entenderíamos en dos sentidos: por una parte, el establecimiento de pasos secuenciales con el propósito de conseguir un fin; y, por otra, el establecimiento de un orden en el “caos” de las realidades educativas; por tanto, el orden es un medio y objetivo/finalidad de la misma investigación educativa.

Figura 7: El método científico

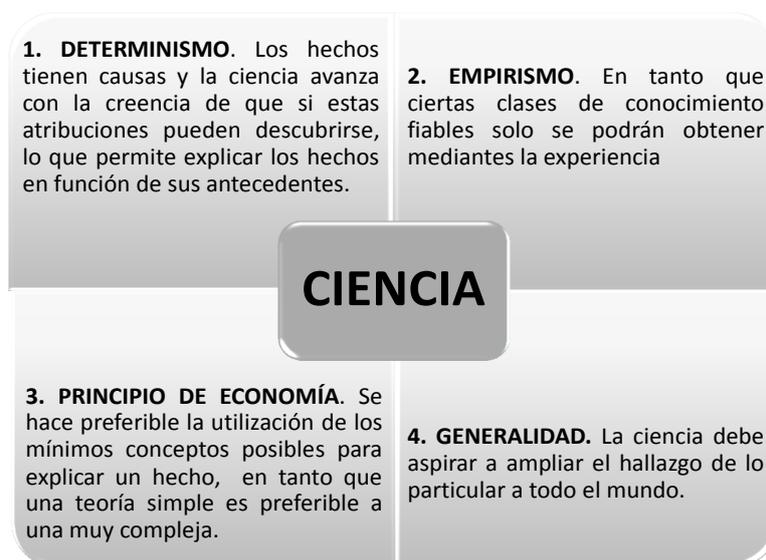


Fuente: Elaboración propia

Si hablamos de investigación, tendremos que hablar lógicamente de lo que es ciencia. Son varios los autores (Bisquerra, 1989; Tejedor, 1990; Sierra, 1995; Buendía,

Colás & Hernández, 1998; Bernardo & Calderero, 2000; Kerlinger & Lee, 2002; Cohen & Manion, 2002) que coinciden en definir la ciencia como el conjunto organizado de conocimientos sobre la realidad observable y que fueron adquiridos utilizando el método científico en torno a estructuras formadas básicamente por hipótesis, leyes, teorías y paradigmas. Los objetivos de la ciencia en relación a su campo de actuación específico, son cuatro: analizar, explicar, prever o pronosticar y, finalmente, actuar (Sierra, 1995). Los autores Louis Cohen y Lawrence Manion (2002) identifican a la ciencia con las siguientes características: determinismo, empirismo, principio de economía y generalidad

Figura 8: Características de la Ciencia



Fuente: Elaboración propia, a partir de Cohen & Manion (2002)

Siguiendo la línea argumental de delimitación de la investigación científica, nos adentraremos en la delimitación de los diferentes paradigmas que sustentan el universo científico. El filósofo estadounidense Thomas Kuhn publicó en 1962 una de sus obras célebres, titulada *The Structure of Scientific Revolutions*, donde se aproxima a una comprensión histórica de los cambios producidos en la ciencia a través de los tiempos, lo cual realiza a partir de la descripción esquemática del desarrollo científico. En este texto, el autor define paradigma de una manera sorprendentemente sencilla pero que conlleva tras de sí una importante carga semántica, considerándolos como "(...) realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn,

1975, p.13). Por lo tanto, un paradigma científico establece aquello que debe ser observado; la clase de interrogantes que deben desarrollarse para obtener respuestas en torno al propósito que se persigue; qué estructura deben poseer dichos interrogantes y marca pautas que indican el camino de interpretación para los resultados obtenidos de una investigación de carácter científico.

Actualmente hablamos de tres principales paradigmas: el cualitativo o interpretativo, el cuantitativo o positivista y, por último, el sociocrítico. En el primero se entiende que la cantidad es parte de la cualidad, además de darse mayor atención a lo profundo de los resultados y no a su generalización. En el paradigma positivista, lo importante es la generalización o universalización de los resultados de la investigación. El sociocrítico contempla una fusión de los dos anteriores utilizando las potencialidades de cada uno (Calero, 2000). La elección de la metodología y desarrollo de la investigación debe adecuarse en función de la naturaleza del problema de investigación (Arnal et al., 1994).

El paradigma interpretativo o cualitativo tiene origen en la Europa de finales del siglo XIX y principio del siglo XX, específicamente en Inglaterra, Alemania y Francia, aunque su fuente teórica de base podemos hallarla en el siglo XVII en la propia Europa, en los teólogos protestantes, quienes acuñaban el término hermenéutica para denominar “el sistema de interpretación del significado de la Biblia”, diferenciándolo de los significados eclesiásticos tradicionales (Colás & Buendía, 1994). Su finalidad es la descripción de las cualidades de un hecho o fenómeno. Se procura un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad basándose en un tipo de pensamiento deductivo, que va desde lo general a lo particular (Tapia, 2000). Esto llevado a la investigación aplicada significa que no se trata tanto de medir en qué grado una cualidad se encuentra en un acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible. Según Hernández, Fernández & Baptista (2010, p. 60) el enfoque cualitativo “por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones”. El investigador se ha de situar en el lugar natural en que ocurre el suceso, preguntando, visitando, escuchando... para recabar datos. Por tal razón, los conceptos que se manejan en las investigaciones cualitativas en la mayoría de los casos no están definidos en su totalidad desde el principio de la investigación; es decir, no están marcados desde el inicio los indicadores que se tomarán en cuenta durante el proceso de investigación.

Por otro lado, el paradigma positivista o cuantitativo "es aquel que permite al investigador examinar los datos de manera numérica, cuantificable y verificable, con miras a generalizarlos, usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base a la medición numérica y análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar una teoría, con el proceso centrado en el método hipotético-deductivo" (Calix et al., 2009). Según esta perspectiva, el objetivo y finalidad de la investigación es explicar, predecir y controlar los fenómenos. Se establecen de esta manera una serie de hipótesis a partir de suposiciones de la realidad y se diseña un plan para someterlas a prueba. Posteriormente, se procederá a la medición de conceptos incluidos en las hipótesis y se transformarán en valores numéricos que a continuación se analizarán con técnicas de corte estadístico-matemático (Albert, 2006). Finalmente, si los resultados de la investigación son consecuentes con las hipótesis se confirma la teoría y, al contrario, si no existe relación esta se rechaza.

Sobre ambos paradigmas existe una abundante literatura, con posicionamientos de todo tipo que hacen ya clásica la discusión cuantitativo vs. cualitativo. Nosotros no entraremos a valorar que enfoque es más válido o cual tiene más posibilidades, pues como ya hemos dicho, depende mucho del fenómeno a estudiar. En la tabla que sigue mostramos son las diferencias que existen entre ambos modelos, para luego buscar semejanzas y posibles vínculos.

Cuadro 10: Diferencias entre los enfoques Cualitativo y Cuantitativo

<b>PROCESO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>CUALITATIVO</b>	<b>CUANTITATIVO</b>
Planteamiento del problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Finalidades: exploración, descripción y entendimiento</li> <li>· General y amplio</li> <li>· Dirigido a experiencias de los participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Finalidades: descripción, predicción y explicación</li> <li>· Específico y acotado</li> <li>· Dirigido hacia hechos y datos medibles</li> </ul>
Revisión bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Justificación para el planteamiento y la necesidad del estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Justificación para el planteamiento y la necesidad del estudio</li> </ul>
Datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Los datos emergen durante el proceso</li> <li>· Datos observables, plasmados en texto, imagen o sonido</li> <li>· Número relativamente pequeño de datos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Instrumentos predeterminados</li> <li>· Datos numéricos</li> <li>· Número considerable de casos</li> </ul>

<b>PROCESO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>CUALITATIVO</b>	<b>CUANTITATIVO</b>
Análisis de datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Análisis de textos y material audiovisual</li> <li>· Descripción, análisis y desarrollo de temas</li> <li>· Significado profundo de los resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Análisis estadístico-matemático</li> <li>· Descripción de tendencias, comparación de grupos o relación entre variables</li> <li>· Comparación de resultados con estudios previos</li> </ul>
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Emergente y flexible</li> <li>· Reflexivo y con aceptación de tendencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Estándar y fijo</li> <li>· Objetivo y sin tendencias</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, a partir de Hernández, Fernández & Baptista (2010)

Los trabajos de Guba (1983) y Guba y Lincoln (1981) nos permiten resumir en tan solo tres las diferencias fundamentales entre ambos paradigmas:

1. La naturaleza de la realidad. Para unos es objetiva y fragmentable en datos y partes independientes manipulables; y, al contrario, para otros es subjetiva, dinámica y, por supuesto, interactiva, por lo que los hechos son más difícilmente medibles.
2. La relación investigador-objeto. Mientras que unos refuerzan la distancia entre ambas instancias, otros potencian su relación.
3. La naturaleza de los enunciados legales. Unos intentan generalizar relegando a un segundo plano la acción de influencia del contexto (conocimiento nomotético), y otros no buscan generalizar sino referir a su conocimiento las peculiaridades del contexto (conocimiento ideográfico).

Al igual que muchos autores (Álvarez Méndez, 1986; Filstead, 1986; Reichard & Cook, 1986; Bericat, 1998; Baker, 2000), creemos que la integración de ambos paradigmas en la investigación social y educativa puede reforzar la riqueza de los datos, al mismo tiempo que ayuda a su contextualización en la realidad. Bryman (2006), manteniendo una posición equilibrada, huye tanto del exceso epistemológico como de la indiferencia técnica. Por lo tanto, encuentra legítimo y útil tanto el diálogo entre orientaciones como su integración. Así, el argumento base estriba en que cada método tiene un conjunto de debilidades y fortalezas diferentes, siendo posible diseñar investigaciones que compensen unas y otras.

En definitiva, no debemos ser dogmáticos a la hora de posicionarnos únicamente en los postulados de uno u otro en la investigación, porque ningún paradigma tiene el monopolio de verdad, situando en posición inferior al otro. La combinación de ambos métodos da lugar a un tercer paradigma, el denominado sociocrítico o interpretativo-crítico, que tiene como fin asumir las ventajas de los anteriormente descritos y, desde luego, aminorar sus limitaciones. Este paradigma ha de entenderse como parte de un intento de revisión de las ciencias sociales más amplio y general (Bolívar, 1999).

Dentro de cada uno de los tres paradigmas aludidos, se pueden dar diferentes tipos de investigación en función del problema que planteemos y el modo en que lo afrontamos. En el siguiente cuadro recogemos de manera sintética los diferentes tipos de investigación, al amparo de la metodología elegida.

Cuadro 11: Paradigma y tipos de investigación educativa

<b>Paradigmas</b>	<b>Tipos de investigación</b>
<b>Paradigma Positivista o cuantitativo</b>	Inv. Experimental Inv. Cuasi Experimental Inv. Expost- Facto
<b>Paradigma Interpretativo o cualitativo</b>	Etnografía Etnometodología Estudios Biográficos Investigación Holística Estudios de caso Fenomenología Hermenéutica
<b>Paradigma Sociocrítico</b>	Investigación-acción participativa Investigación-acción colaborativa

Fuente: Elaboración propia, a partir de Sandín (2003); Álvarez & Díaz (2005); Martín, (2008) y Hernández, Fernández & Baptista (2010)

Una vez contemplado el tipo de investigación a seguir, en función de las circunstancias de partida y del proceso, debemos tener en cuenta los planos del propio estudio que debe reunir el método científico y que Arnau (1980) recoge en tres niveles:

1. Nivel teórico-conceptual. Debe incluir todo lo relacionado con la literatura científica existente, que nos da el punto de partida y el marco referencial. Además, en este nivel hemos de situar la formulación del problema y las hipótesis de la investigación.

2. Nivel técnico-metodológico. Será aquí donde tengamos que decidir sobre la metodología de investigación, junto a las técnicas e instrumentos para la recogida y análisis de los datos.

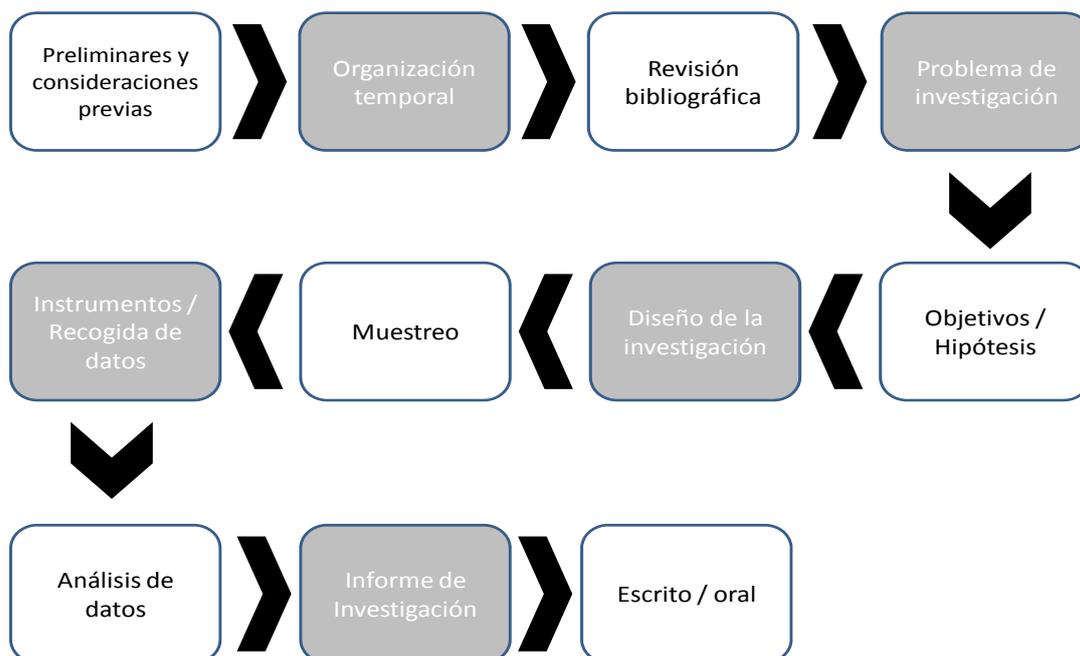
3. Nivel estadístico-analítico. A este estrato corresponde el tratamiento estadístico de los datos recogidos para la posterior elaboración de conclusiones del estudio.

Por lo tanto, el proceso de una investigación conlleva una serie de pasos que conectan entre sí de manera lógica y precisa. Las etapas no tienen que seguir de forma estricta una secuencia determinada, pudiendo darse un solapamiento entre algunas de ellas a la vista de la naturaleza del estudio (Fox, 1981). Incluso, una vez superadas alguna de las etapas, podríamos volver sobre ellas para reformular hipótesis, redefinir el problema o revisar el diseño de la investigación. Bisquerra (1987) nos presenta los siguientes pasos como básicos: (ver también: Asimov, 1979; Fox, 1981; Bunge, 1989; Latorre, Del Rincon & Arnal, 2005; Albert, 2006; Colás, Buendía & Hernández, 2009):

1. Establecimiento del problema.
2. Reunión de datos, documentación y revisión bibliográfica
3. Formulación de una generalización provisional, o hipótesis, que describa el problema.
4. Diseño de un procedimiento para el cuestionamiento de las hipótesis.
5. Establecimiento de las conclusiones de la investigación

En definitiva, en este trabajo hemos considerado los pasos que deben seguirse en todo proceso de investigación. Nos valdremos de un cuadro realizado por Colás, Buendía & Hernández (2009) en el que señalan, pormenorizadamente, la secuencia correcta. Que es la que nos servirá de guía en los apartados que vienen.

Figura 9: Esquema del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia, a partir de Colás, Buendía & Hernández (2009, p. 34)

## 6.2. El problema de investigación

### 6.2.1. Formulación del problema

Como ya hemos señalado, el proceso de investigación debe iniciarse a partir del reconocimiento de un área problemática de donde se extrae la cuestión a examinar. Un problema de investigación científica existe cuando se es consciente de que en el conocimiento de la realidad hay un vacío o alguna dificultad que demanda una respuesta, tratando de colmarla o resolverla (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2006). Para que este pueda ser objeto de estudio, Kerlinger (1975) nos indica las condiciones que debe satisfacer:

1. Expresará una relación entre una o más variables.
2. La formulación debe ser clara, sin ambigüedades, y a ser posible en forma de pregunta.
3. Debe permitir verificación empírica.

Por lo tanto, estamos ante un momento esencial de la investigación, puesto que, como decía Albert Einstein en una de sus célebres citas "es más importante para la

ciencia, saber formular problemas, que encontrar soluciones" (cit. en Quintana, 2008, p. 240). La formulación del problema supone para el investigador tener en cuenta una serie de factores, de modo que pueda hacerlo con el mayor rigor posible:

Cuadro 12: Factores en la elaboración del problema de investigación

<b>Precisión</b>	El tema debe referirse a un aspecto claro y preciso El tema elegido debe poseer un contenido definido que lo haga unívoco y con límites conceptuales claros
<b>Extensión</b>	El tema de investigación debe ser específico y abarcar un aspecto limitado del problema
<b>Originalidad</b>	El tema debe referirse a un aspecto no estudiado antes
<b>Relevancia</b>	El tema debe ser importante desde un punto de vista teórico y práctico.
<b>Factibilidad</b>	Se analiza la posibilidad de realizar la investigación, de acuerdo con los recursos disponibles. La experiencia del investigador es un recurso muy importante
<b>Tiempo</b>	Es fundamental entrar a considerar de qué tiempo se dispone para la realización. Para determinar el tiempo disponible es recomendable hacer una agenda de trabajo que tome en cuenta las horas hábiles de trabajo
<b>Utilidad</b>	Se debe prever su utilidad con el fin de realizar un trabajo que se proyecte a los demás, y no solamente sirva para optar a un título en una carrera determinada
<b>Fuentes de información</b>	Conviene cerciorarse si el material necesario para el trabajo está al alcance o disposición, pues sin esta seguridad no debe iniciarse el desarrollo del tema
<b>Capacidad para desarrollarlo</b>	Debe conocerse el tema escogido, como también su relación con otros temas

Fuente: Tamayo (1994)

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

- Desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que implica la introducción de nuevos enfoques educativos y organizativos.

- La demanda cada vez mayor de una universidad sensible y cercana a los problemas circundantes, huyendo así del mito de la torre de marfil.<sup>21</sup> (Phillips & Pugh, 2005).
- La necesidad de formar ciudadanos responsables, críticos y participativos, además de buenos profesionales

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

¿En qué medida puede contribuir el profesorado universitario al desarrollo de la metodología de aprendizaje-servicio en el Sistema Universitario de Galicia?

Esta formulación de carácter general pivota, a nuestro entender, sobre cuatro ejes o dimensiones del estudio:

1. Conocimiento de la situación de la actual práctica docente del profesorado en la Educación Superior.
2. Percepción por parte del profesorado de la relación entre Universidad y sociedad.
3. Actitud y conocimiento del aprendizaje-servicio por parte del profesorado viéndola como una metodología para el desarrollo de competencias profesionales y cívico-sociales.
4. Necesidad de desarrollo de una propuesta adaptada a las necesidades y peculiaridades del Sistema Universitario de Galicia.

---

<sup>21</sup> Este mito hace referencia a que la Universidad es un mundo encerrado en si mismo y alejado de la realidad.

### 6.2.2. Revisión Bibliográfica

Un paso indispensable en toda investigación científica es la consulta de la bibliografía existente alrededor del tema objeto de estudio. Esto permite establecer el punto de partida sobre el cual construir conocimiento o, en su caso, rebatirlo. Esta consulta proporciona, según Fox (1981): 1. El marco de referencia conceptual; 2. La comprensión del estado de la cuestión; 3. Indicaciones y sugerencias para el enfoque, método y la instrumentación para el análisis de los datos; 4. Una estimación de las probabilidades de éxito, de la significación y de la utilidad de los resultados; y 5. Información específica necesaria para formular definiciones, supuestos, limitaciones y, básicamente, las hipótesis.

El mismo autor indica que debemos diferenciar dos tipos de bibliografía. Por una parte, la bibliografía conceptual, formada por artículos y libros escritos por autoridades en este campo, donde se expongan sus opiniones, experiencias, teorías o ideas de lo existente en el área problemática, y por otra, la bibliografía de investigación, que comprende los estudios reales de investigación, llevados a cabo en el área.

En nuestro caso, comenzamos por revisar la amplia bibliografía existente en el ámbito de la educación en valores y para la ciudadanía; luego elaboramos un recorrido histórico por la concepción del concepto de ciudadanía. Posteriormente, abordamos el eje central de la tesis, el aprendizaje-servicio. En Galicia no existen obras dedicadas a esta metodología, pero sí artículos, capítulos y comunicaciones desarrollados en su amplia mayoría por miembros del Grupo de Investigación Esculca, de la Universidad de Santiago de Compostela. A nivel nacional existen varias obras de carácter básico, que han tratado de centrar los fundamentos y principales aspectos teóricos del ApS. Son, entre otras: Puig et al. (2007, 2009), Martínez (2008), Martín & Rubio (2010) y Batlle (2013). No podemos olvidar tampoco otras publicaciones, como las guías elaboradas por el Centre Promotor de *Aprenentatge Servei de Catalunya* o la *Fundación Zerbikas* de Euskadi; o también de los múltiples trabajos que han sido publicados en revistas especializadas. A nivel internacional existen varias obras que tenemos por esenciales en el tratamiento del tema: Sigmon (1996), Eyler & Giles (1999), Billig & Furco (2002b), Kaye (2004), Tapia (2004) o Benavides & Barrera (2007). Como es lógico, no solo hemos tenido en cuenta las anteriores, sino que nos hemos valido de otras muchas referencias (incluidas en la bibliografía) para poder configurar el soporte teórico del estudio.

Si nos fijamos ahora en trabajos o investigaciones relacionadas con la metodología aprendizaje-servicio, reiteramos que en nuestra Comunidad Autónoma

apenas existen trabajos centrados en la metodología ApS, lo que ayuda, si cabe, a justificar el desarrollo de este trabajo. Debemos resaltar el hecho, que en Galicia ya se estén realizando más investigaciones de este tenor. También está en su última fase de desarrollo un proyecto de investigación del Grupo de Investigación Esculca, titulado "*Deseño e avaliación dun programa para a mellora do rendemento educativo do alumnado inmigrante*" (Programas Sectoriales de Investigación Aplicada PEME I+D e I+D Suma I0SEC214042PR), donde se contempla una etapa para el aprendizaje-servicio en diferentes institutos de secundaria que colaboran en dicho proyecto. Lo que pretende lograr, en última instancia, es una mejora del rendimiento educativo del alumnado. Si bien no podemos hacer aún balance de los resultados, si podemos explicar de manera breve y sintética el proceso seguido (Santos Rego et al., 2013).

1. Pase de instrumentos a alumnos, padres y profesores (cuestionario y entrevista) y evaluación de los principales factores que afectan al rendimiento académico en secundaria.
2. Diseño y evaluación de un programa de intervención socioeducativa, Programa ECO-FA-SE que contempla los siguientes niveles:
  - 2.1. Programa de aprendizaje cooperativo.
    - Formación del profesorado en técnicas de aprendizaje cooperativo.
    - Implementación en el aula por parte del profesorado de un programa de aprendizaje cooperativo adaptado a las materias correspondientes.
  - 2.2. Programa de educación familiar.
    - Cinco sesiones de trabajo en el centro con padres y alumnos, donde se trataban diferentes temas para los alumnos (técnicas y planificación del estudio) y para los progenitores (estructura del sistema educativo, la adolescencia, técnicas de estudio...).
  - 2.3. Programa de aprendizaje-servicio.
    - Desarrollo de un programa de aprendizaje-servicio en los centros.
3. Evaluación de todas las fases de proceso (evaluación de la implementación y de resultados).

Tampoco a nivel estatal existe un importante número de referencias científicas sobre aprendizaje-servicio. Lo más destacable son las múltiples experiencias realizadas y

focalizadas en Catalunya, Euskadi, Madrid y Comunitat Valeciana. Se han desarrollado ya algunas tesis doctorales (ver Martínez-Odria, 2005; Graell, 2010; Luna, 2010; Gaete, 2011; De la Cerda, 2011; Gil, 2012). En este sentido, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona encargó al Grupo de investigación GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural) (ver Folgueiras, Cabrera, Luna, & Puig-Latorre, 2011) un proyecto para el estudio sobre la evaluación del impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en los estudiantes. Recientemente han publicado los resultados en la Revista de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ver Folgueiras, Luna & Puig, 2013). Este trabajo contribuye a dar continuidad a la investigación educativa en torno al aprendizaje-servicio en España y aporta un eje más en el recorrido que se viene realizando en nuestro marco de referencia. Una sucesión de estudios en Europa se puede ver en el cuadro 13.

Cuadro 13: Investigaciones sobre aprendizaje-servicio en Europa<sup>22</sup>

Autor/es	Temática del estudio
Annette (2005).	Aprendizaje-servicio y educación moral como medio para lograr alumnos responsables y comprometidos socialmente.
Galambos & Kozma (2005).	Vínculo entre Universidad y entidades de voluntariado del entorno para un fortalecimiento de la sociedad civil, por medio del aprendizaje-servicio.
Bednarz et al. (2008).	Aprendizaje-servicio y desarrollo de competencias en torno a la educación cívica.
Acquadro, Soro, Biancetti & Zanotta (2009).	Efectos que provoca el voluntariado en los estudiantes universitarios.
Higgins (2009).	Estudio descriptivo sobre los factores que favorecen o dificultan la implementación de proyectos de ApS en Hungría.
Murphy (2010).	Análisis de diferentes proyectos que siguen metodologías participativas, entre ellas el aprendizaje-servicio.
Holdsworth & Quinn (2010).	Tesis doctoral que evalúa un proyecto de aprendizaje-servicio para el desarrollo de una educación para una ciudadanía global.
Reinders (2010).	Comparación de formas convencionales de enseñanza con la metodología ApS.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Folgueiras, Luna & Puig (2013)

<sup>22</sup> La búsqueda se ha realizado en la base de datos Eric, E-Journals y *Teacher Reference Center*. Debemos destacar que en este proceso no se ha tenido en cuenta todos los términos asociados a *Service-Learning*. Tan solo se analizaron las investigaciones que identifican esta metodología.

Fuera de las fronteras de la Unión, sobre todo en América, las investigaciones son mucho más abundantes, dada la mayor tradición existente en torno al aprendizaje-servicio. Lo que hemos hecho es buscar estudios recientes (2012-2013) (ver cuadro 9) a fin de ofrecer indicios acerca del desarrollo que continúa dándose en el ámbito.

Cuadro 14: Investigaciones en aprendizaje-servicio (nivel internacional, fuera de la Unión Europea)<sup>23</sup>

Autor/es	Temática del estudio
McDonald (2012).	Estudio de caso de la participación de estudiantes de una Universidad caribeña en proyectos de aprendizaje-servicio.
Becket, Refaei & Skutar (2012).	La participación comunitaria en Cincinnati como fuente de aprendizaje y de responsabilidad cívica.
Gleason & Violette (2012).	Estudio de caso de la implementación de la metodología aprendizaje-servicio en la titulación de Relaciones Públicas de la Universidad de Kentucky.
Lambright & Alden (2012).	Investigación sobre como las características organizacionales de una facultad pueden influir en las experiencias de los estudiantes con el ApS, así como en su mantenimiento.
Seider (2012).	Estudio de la influencia que ejercen los padres y la relación con la participación en programas de aprendizaje-servicio de los alumnos de la Universidad de San Ignacio.
Cone (2012).	Estudio de los efectos que tiene la participación en un programa de aprendizaje-servicio en la formación inicial de los futuros profesores de Ciencias.
Warren (2012).	Investigación a partir de literatura publicada e inédita que se marca como finalidad aclarar la relación entre el aprendizaje-servicio y el aprendizaje de los estudiantes.
Herlitzke (2012).	Estudio de caso de los beneficios derivados de la implementación de la metodología aprendizaje-servicio en la formación inicial de los Fisioterapeutas de la Universidad St. Mary's de Minnesota.

<sup>23</sup> Hemos utilizado de nuevo la base de datos Eric, E-Journals y *Teacher Reference Center* para realizar la búsqueda, seleccionando solo los artículos donde se destaca que se ha realizado una investigación y descartando aquellos donde se describen simplemente experiencias.

Stanton & Erasmus (2013).	Estudio comparado de las prácticas de ApS llevadas a cabo en dos contextos diferentes -Estados Unidos y África del Sur-, para la comprensión y análisis del desarrollo de dicha estrategia pedagógica en la educación superior.
Dymond et al. (2013).	Estudio a través de encuesta a coordinadores de programas de aprendizaje-servicio en la Universidad de Illinois para validar elementos, métodos, y las barreras a la inclusión de alumnos con y sin discapacidad en el Aprendizaje-Servicio.
Al Barwani et al. (2013).	Estudio destinado a investigar los problemas y desafíos que supondrá la aplicación del aprendizaje-servicio en la formación de los profesores de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en el Sultanato de Omán.
Bernadowski, Perry & Del Greco (2013).	Este estudio examina el efecto que el aprendizaje-servicio tiene en los estudiantes cuando este es inducido por el profesorado en comparación con su elección voluntaria en la participación en el proyecto.
Burke, Alison, Bush & Michael (2013).	Investigación descriptiva en relación a las actitudes y percepciones que los estudiantes de justicia penal tienen hacia el aprendizaje-servicio.
Nelson (2013).	El propósito de este estudio era desarrollar un modelo de aprendizaje-servicio, para aumentar los conocimientos de los futuros profesores de infantil en China.

Fuente: Elaboración propia

### 6.2.3. Objetivo general y objetivos específicos

La finalidad última de toda investigación es analizar la realidad en cuyo marco se define un problema. No fué otro el origen de nuestra inquietud para comenzar a trabajar en esta dirección. Por lo tanto, el objetivo general del estudio tiene que ver con las directrices para el desarrollo de un programa de aprendizaje-servicio adaptado a la realidad del Sistema Universitario de Galicia. Para ello pretendemos analizar sus posibilidades pensando en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Los objetivos específicos que hemos considerado al diseñar la investigación son los siguientes:

- Analizar la práctica docente en la Universidad de Santiago de Compostela trazando vínculos (si fuera el caso) con el aprendizaje-servicio.
- Estudiar la valoración que hacen los profesores de la responsabilidad social universitaria.
- Determinar el grado de conocimiento de la metodología aprendizaje-servicio entre los docentes universitarios.
- Examinar los problemas que aprecian los docentes universitarios para el desarrollo del aprendizaje-servicio en nuestro contexto universitario.

#### **6.2.4. Hipótesis de trabajo**

Tras formular el problema, el investigador ha de aventurarse en proponer respuestas provisionales al mismo, y a ello lo llamamos hipótesis. Hayman (1971) indica que las hipótesis aclaran cuales son las variables que han de analizarse y las relaciones que existen entre ellas, permitiendo derivar los objetivos del estudio y constituyendo así la base del procedimiento a seguir.

Por su parte, Bunge (1989), Arnal et al. (1994) y Sierra (1995) señalan que la formulación de las hipótesis deben reunir una serie de criterios. Son los siguientes:

- Estar en armonía con el marco teórico y con otras hipótesis del campo de investigación. Por lo tanto, fundarse en conocimientos previos.
- Tener simplicidad lógica y formularse en un lenguaje claro y explícito.
- Expresarse en forma cuantitativa, o ser susceptible de cuantificación.
- Responder al problema, o ser aplicable al mismo.
- Ser comprobable o empíricamente demostrable, mediante el uso de técnicas accesibles.
- Cumplir el principio de "parsimonia", es decir, entre dos hipótesis igualmente probables elegiremos la más sencilla.

Las recomendaciones del Libro Blanco de la Comisión Europea "Crecimiento. Competitividad y Empleo", también llamado informe Delors<sup>24</sup>, ponen de manifiesto el

---

<sup>24</sup> Tras el Consejo Europeo celebrado en Copenhague en el año 1993, se encargó a la Comisión Europea un Libro Blanco sobre la estrategia que tendría que seguir la Unión a medio plazo (entrada del siglo XXI) para el crecimiento, la competitividad y el empleo. La principal razón de la elaboración de este libro, fue el alto índice de desempleo existente, por aquel entonces 17 millones de personas en toda la Unión Europea. Aunque el grueso de las orientaciones realizadas eran esencialmente de base económica, los redactores comentaban estas medidas "(...) no podrán dissociarse, como se verá, de los grandes

desajuste existente entre las demandas y las necesidades de un puesto de trabajo basado el "saber" (conocimientos) y "saber hacer" (capacidad general y habilidad manual). Se pretende una formación que prepare para un nuevo entorno laboral cambiante y dinámico, reduciendo la importancia del "saber" y "saber hacer" e introduciendo el "querer hacer" (motivación) y el "saber ser" (actitud). Todo ello actualizado a lo largo de la vida (Selva, 2008). En este proceso tiene que participar la Universidad, fijando su atención en formar profesionales con conocimientos en sus respectivas áreas pero también con habilidades sociorelacionales y comprometidos con la sociedad de referencia.

Así, las hipótesis que formulamos en la investigación, y que nos proponemos verificar, son las siguientes:

1. Las opiniones de los docentes en relación con el modo de impartir su docencia dependerán de variables individuales como la edad, categoría profesional, ámbito de conocimiento, experiencia docente, participación en cursos de PFID (Plan de Formación e Innovación docente) y pertenencia a algún tipo de organización cívico-social.
2. El dictamen de los profesores sobre el compromiso social de la universidad dependerán de nuevo, de las variables individuales: edad, categoría profesional, ámbito de conocimiento, experiencia docente, participación en cursos de PFID (Plan de Formación e Innovación Docente) y la pertenencia a algún tipo de organización cívico-social.
3. Existe un gran desconocimiento de la metodología aprendizaje-servicio, y por consiguiente, no se encontrarán experiencias de este tipo.
4. Los principales problemas en relación con la implementación del aprendizaje-servicio, tendrán que ver con a factores externos a los docentes (administración, alumnos, gestión universitaria).

#### **6.2.5. Definición de variables**

Una vez establecidos el problema de investigación, las hipótesis y los objetivos de partida, cabe ahora definir cuales serán las variables de estudio. Entendemos por variable "una característica o atributo que puede tomar diferentes valores o expresarse en categorías" (Latorre, 2005, p. 72) o bien "toda magnitud a la que se le pueden asignar

---

movimientos que agitan a la sociedad: una economía sana, abierta, descentralizada, competitiva, solidaria (Delors, 1993).

valores numéricos" (Bernardo & Calderero, 2000, p. 156). Según García (1995), las variables tendrán que cumplir dos características: Exactitud, es decir, que sea una representación fiel de lo que pretende medir; y Precisión, para lo que es condición obtener valores similares en diferentes mediciones.

La clasificación de las variables puede hacerse según diferentes criterios: naturaleza, amplitud, nivel de abstracción, elementos de variación y relación entre ellas (Albert, 2006). Para apreciarlos mejor hemos elaborado un cuadro.

Cuadro 15: Tipos de variables

<b>Criterio</b>	<b>Tipo de variable</b>	<b>Descripción</b>
<b>1. Naturaleza</b>	Cuantitativas o numéricas	Expresan características medibles en una escala numérica. Se dividen en: continuas y discretas
	Cualitativas o categóricas	Representan características no cuantificables expresadas en una escala o categoría. Se dividen en ordinales y nominales
<b>2. Amplitud de las unidades de observación</b>	Individuales	Se diferencia por las particularidades de los individuos
	Colectivas	Se centra en las características que presenta un determinado grupo de personas
<b>3. Nivel de abstracción</b>	Generales	No directamente medibles y observables
	Intermedias	Aspectos de la variable general más cercanas a la realidad
	Indicadores	Son variables representativas de la variable general y son directamente medibles y observables.
<b>4. Carácter de los elementos de variación</b>	Nominales	Cuando los números (códigos) no implican cantidad, sino calidad, categoría, función identificadora.
	Ordinales	El número no viene determinado por una unidad de medida que refleja cantidad, pudiendo establecerse relaciones de orden.
	De intervalo	Se establecen por intervalos de medición. Las distancias entre las categorías son las mismas a lo largo de la escala. Poseen cero arbitrario, pero no cero absoluto.
	Razón o cociente	A diferencia de las de intervalo, en las variables de razón si que existe el cero absoluto.

<b>5. Relación entre las variables</b>	Independiente	Es la causa supuesta de la variable dependiente, el efecto supuesto. Por lo tanto, es la característica que el investigador observa o manipula deliberadamente para conocer su relación con la variable dependiente.
	Dependiente	Es el efecto supuesto que varía de manera concomitante, es decir, si la variable independiente era el antecedente, la variable dependiente será el consecuente.
<b>Variable Contaminadora o extraña</b>		Son las características ajenas al experimento que influyen en los resultados o pueden desvirtuarlos.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Bisquerra (1989), Sierra (1995) y Albert (2006)

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

### 6.2.6. Diseño de la investigación

Una vez llegados a este punto, después de haber especificado y centrado los aspectos básicos de nuestra investigación, necesitamos desarrollar un plan de trabajo o diseño que sirva de guía para el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. Por diseño entendemos la organización de la investigación que indica lo que realizará el investigador, como alcanzará los objetivos de la investigación y como abordará el problema planteado (Kerlinguer, 1975; Bartolomé, 1988; Latorre, Del Rincón & Arnal, 2006).

Hemos optado por realizar una investigación predominantemente cuantitativa o empírico-analítica. Al ser el primer estudio de este tipo en Galicia, debemos evaluar la situación real de la que se parte para, en segundo lugar, delimitar el estado de la cuestión.

La metodología cuantitativa, tiene como objetivo principal describir, predecir y contrastar modelos teóricos (Del Rincón et al., 1995). Se identifican en esta metodología tres tipos principales de investigación:

- Experimental. Se caracterizan por presentar los rasgos siguientes: el investigador manipula la VI (variable independiente) con el fin de ver los efectos sobre la VD (variable dependiente); y, por último, la muestra y el grupo control se elegirán al azar pero con carácter homogéneo o equivalente para que puedan ser comparables.

- Cuasiexperimental. El investigador no puede hacer la asignación al azar de los sujetos a los grupos experimental y control. Generalmente, la metodología cuasiexperimental que se lleva a cabo en una situación real o de campo, supone que una o más variables independientes son manipuladas sólo hasta donde permita la situación. Aunque estos diseños no garantizan un nivel de validez interna y externa como en los experimentales, ofrecen un grado de validez suficiente, lo que hace muy oportuno su uso en el campo de la educación y de la psicología.

Ahora bien, en muchas situaciones educativas el investigador encuentra obstáculos para ejercer el control requerido, existiendo la posibilidad de que la variación observada en la variable dependiente se deba más a factores externos que a los propios estudiados.

- Ex-post-facto (No experimental). Los diseños ex-post-facto significan literalmente "lo que se hizo antes" y se refieren a estudios que investigan relaciones causa-efecto buscando atrás en el tiempo factores causales que den lugar al estado de la cuestión (Cohen & Manion, 2002). A su vez, este tipo de investigación de tipo correlacional (Cea D'Ancona, 1996), puede incluir diversos métodos que describimos a continuación:

- Método comparativo-causal: El investigador intenta explicar relaciones de causalidad comparando grupos de datos, pero la variable como posible causa no es manipulable y solo admite un nivel de selección. También puede ocurrir que, aún siendo manipulable, no se haga por razones éticas, de tiempo o de distorsión de la situación educativa.

- Método descriptivo: Explorar relaciones en grupos de datos. Estos son estudios de desarrollo evolutivos de encuesta, de casos y observaciones. Recogen y analizan información con fines exploratorios y constituyen aportación a futuros estudios correlacionales, predictivos o de corte experimental.

- Método correlacional: son los más indicados cuando el investigador busca el grado de relación entre variables e informa sobre la alteración de una variable que queda explicada por otra. Este método permite explorar hasta qué punto las variaciones observadas entre las variables dependen unas de otras. Si la magnitud de la relación es suficiente puede derivarse un estudio predictivo. A partir de la matriz de correlaciones puede generarse un análisis factorial y reducir variables.

Nuestro trabajo utiliza predominantemente un enfoque descriptivo. Los estudios descriptivos son diseñados para describir la distribución de variables, sin considerar hipótesis causales o de otro tipo. De ellos se derivan frecuentemente eventuales hipótesis de trabajo susceptibles de ser verificadas en una fase posterior. La razón que esgrimimos para la utilización de este enfoque, tiene que ver con la falta de estudios sobre la materia, por lo que sentará las bases para futuros estudios de tipo experimental. Si atendemos a lo que dice Tejedor (2000), este tipo de estudios posibilita la comparación de comportamientos de grupos en diferentes variables, que no están bajo el control del investigador sino que sucedieron de manera natural y sin intervención experimental. Van Dalen y Meyer (1979), entienden que estos métodos resultan muy apropiados en determinados campos educativos, tales como:

- a) Recoger información factual detallada, que describa una determinada situación.
- b) Identificar problemas.
- c) Realizar comparaciones y evaluaciones.
- d) Planificar futuros cambios y tomar decisiones.

Si ahondamos más en los métodos fundamentales utilizados en el marco de los enfoques descriptivos podemos destacar los cuatro siguientes (Colás & Buendía, 1994): Estudio tipo encuesta o "survey", que describe la naturaleza de la muestra, identifica valores y determina las relaciones entre eventos específicos; Estudios analíticos, que extraen información a través de análisis minuciosos y profundos de determinados contextos, sujetos o materiales apoyándose en el análisis factorial, Estudios observacionales, entendidos como aquellos que capturan de forma sistemática información sobre acciones y reacciones conductuales mediante el uso de instrumentos específicos o impresiones profesionales. Para que la observación sea considerada como método de investigación científico tendrá que ser intencional, estructurada y controlada.

Y, por último, estudios de desarrollo, que investigan patrones y secuencias de desarrollo, con dos modalidades: estudios longitudinales y transversales.

El presente estudio es de carácter descriptivo y hace uso del método de encuesta. Las características esenciales de este método son las siguientes (Sierra, 1995):

1. Observación no directa de los hechos, a través de lo que manifiestan las propias personas interesadas.
2. Ser un método de obtención de datos preparado especialmente para la investigación sociológica.
3. Permitir una aplicación masiva.
4. Hacer posible que la investigación social se extienda a los aspectos subjetivos de los miembros de una sociedad y, por lo tanto, de hechos y fenómenos sociales.

En definitiva, puede decirse que nuestro trabajo sigue una metodología *ex-post-facto* (no experimental), con un método descriptivo de encuesta entre profesorado universitario. Así, siguiendo el esquema tipológico formulado por Sierra (1995), la investigación que planteamos se caracteriza de la siguiente forma:

#### Cuadro 16: Esquema tipológico de la investigación

**1. Proceso formal seguido.** Utilizamos el método deductivo: pretendemos extraer conclusiones generales a partir de la observación de casos particulares.

**2. Grado de abstracción:** Podemos describir nuestra investigación como aplicada, en tanto que pretende dar solución al problema enunciado anteriormente, proporcionando pautas para la elaboración de un programa de aprendizaje-servicio en las Universidades gallegas.

**3. Naturaleza de los datos:** Usaremos la metodología cuantitativa.

**4. Control o manipulación de las variables:** Es una investigación descriptiva, que se marca como objetivo central la descripción de la situación actual del aprendizaje-servicio en el Sistema Universitario de Galicia.

**5. Dimensión cronológica:** Se trata de un diseño transversal: este tipo de diseños, también denominados seccionales (por contraposición a los longitudinales) están referidos a la observación de un solo grupo en un determinado momento temporal.

**6. Fuentes usadas:** Podemos caracterizarla como investigación empírica, basada en la recogida de datos primarios (recompilados de primera mano para la investigación), así como de otros datos secundarios (recogidos de otras investigaciones).

Fuente: Elaboración propia

### **6.3. Población y muestra**

#### **6.3.1. Definición de la población y muestra**

Los conceptos de población o universo están entre los primeros con los que habremos de tomar contacto a la hora de realizar una investigación científica, ya que atañen a los sujetos destinatarios de nuestro estudio. Aunque la mayoría de las veces ambos términos se utilizan como sinónimos, cabe establecer diferencias entre ellos.

Al hablar de universo del estudio debemos distinguir entre universo ideal, como el conjunto de elementos a los cuales se quieren extrapolar los resultados, y universo muestral, que representa el conjunto de elementos accesibles en nuestro estudio y que se identifica con población.

Todo universo o población debe definirse sin ambigüedades, es decir debe ser posible decidir cuándo un individuo pertenece o no al universo bajo consideración. Según Latorre, Del Rincón & Arnal (2006, p. 78), el universo "designa a todos los posibles sujetos o medidas de cierto tipo". Por otro lado, siguiendo a Selltiz (1980) la población es el conjunto de los casos que concuerdan con las especificaciones. Latorre, Del Rincón & Arnal (2006, p.78) continúan diciendo que es el "conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno". Estos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio.

Por lo tanto, el universo ideal de nuestro estudio sería el conjunto de profesores del Sistema Universitario de Galicia, ya que son los individuos a los cuales pretendemos extrapolar los resultados de la investigación, y la población atendida es el profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela, que asciende a 2.262 sujetos (curso 2011-2012).

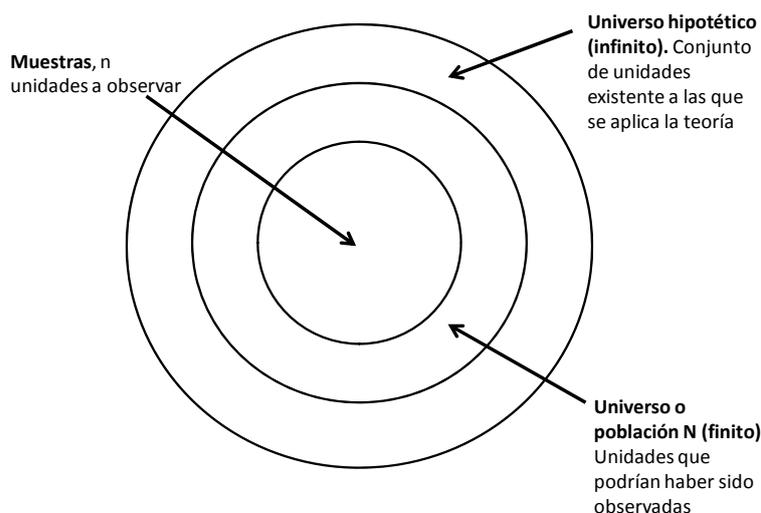
El motivo de la elección de la Universidad de Santiago de Compostela como población y muestra, se debe a que esta es la mayor de las tres que conforman el SUG, tanto en número de alumnos, profesorado y PAS como en titulaciones. Además, cabe añadir que esta institución centenaria, cuenta con titulaciones en todas las grandes ramas de conocimiento, lo que cumple las condiciones de nuestro estudio.

Habitualmente no se trabaja con el conjunto de la población, por motivos operativos, y se recurre a seleccionar del total de los individuos lo que llamamos muestra. De esta manera, la muestra es un subconjunto de la población, seleccionado de tal forma, que es de interés, al tiempo que representativo de la población bajo estudio

(Albert, 2006). Para que una muestra sea representativa y, por lo tanto, útil, debe reflejar las semejanzas y diferencias encontradas en la población, ejemplificar las características y tendencias de la misma. Cuando decimos que una muestra es representativa indicamos que reúne, aproximadamente, las características de la población que son importantes para la investigación. Se considera que la muestra es grande cuando  $n$  es igual o mayor de 30 (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2006, p.78).

El diagrama que sigue (ver Mora, 1973, p. 12), representa gráficamente la relación entre universo y muestra. La muestra es una parte reducida de un determinado universo, en relación al cual representa, cuantitativamente, una fracción. Pero también la muestra tiene la misma forma circular que el universo. Ello pretende indicar que, cualitativamente, esta debe tener las mismas características que la población que representa.

Figura 10: Relación entre universo y muestra



Fuente: Mora (1973, p.12)

En la muestra debemos diferenciar tres niveles según el nivel de implicación en el estudio (Fox, 1981).

- Muestra invitada: conjunto de elementos de la población invitados a participar en la investigación.
- Muestra aceptante: parte de la muestra invitada que acepta participar en la investigación.

- Muestra productora de datos: parte de la muestra aceptante que realmente produce los datos, ya que puede que se dé el caso de tener que desechar algún sujeto aceptante.

Puede surgir la duda acerca de como seleccionar a los sujetos de una población para que formen parte de la muestra de la investigación. En lo tocante al método de selección, la distinción básica se hace entre muestreos probabilísticos y no probabilísticos. Los primeros son los que se basan en el principio de equiprobabilidad, es decir, aquellos en los que todos los individuos tienen la misma probabilidad de ser elegidos para formar parte de la muestra. En los muestreos no probabilísticos, los sujetos de la población no tienen la misma probabilidad de ser elegidos. En general se seleccionan a los sujetos siguiendo determinados criterios procurando que la muestra sea representativa.

Los métodos de muestreo probabilístico nos aseguran la representatividad de la muestra extraída y son, por tanto, los más recomendables. Dentro de los métodos de muestreo probabilísticos encontramos los siguientes tipos (Kerlinguer, 1975; Rodríguez, 2001; Giroux & Tremblay, 2004; Latorre, Del Rincón & Arnal, 2006):

- Aleatorio simple: Se eligen tantos sujetos como sea necesario para completar el tamaño de muestra requerido a través de un sorteo azaroso simple, o algún método similar. Este procedimiento, aunque atractivo por su simpleza, tiene poca o nula utilidad práctica cuando la población que estamos manejando es muy grande.
- Aleatorio sistemático: Este procedimiento exige numerar todos los elementos de la población, pero en lugar de extraer números aleatorios sólo se extrae uno. Se parte de ese número aleatorio  $i$ , que es un número elegido al azar, y los elementos que integran la muestra son los que ocupan los lugares  $i$ ,  $i+k$ ,  $i+2k$ ,  $i+3k$ , ...,  $i+(n-1)k$ , es decir se toman los individuos de  $k$  en  $k$ , siendo  $k$  el resultado de dividir el tamaño de la población entre el tamaño de la muestra:  $k=N/n$ . El número  $i$  que empleamos como punto de partida será un número al azar entre 1 y  $k$ .
- Aleatorio estratificado: Consiste en considerar categorías típicas diferentes entre sí (estratos) que poseen gran homogeneidad respecto a alguna característica (se puede estratificar, por ejemplo, según la profesión, el municipio de residencia, el sexo, el estado civil, etc.). Se pretende asegurar que todos los estratos estén representados adecuadamente en la muestra. Cada estrato

funciona independientemente, pudiendo aplicarse dentro de ellos el muestreo aleatorio simple o el estratificado para elegir los elementos concretos que formarán parte de la muestra. La distribución de la muestra en función de los diferentes estratos se denomina *afijación*, y puede ser de diferentes tipos:

a. Afijación Simple: A cada estrato le corresponde el mismo número de elementos muestrales.

b. Afijación Proporcional: La distribución se hace de acuerdo con el peso (tamaño) de la población en cada estrato.

c. Afijación Óptima: Se tiene en cuenta la previsible dispersión de los resultados, de modo que se considera la proporción y la desviación típica.

Tiene poca aplicación ya que no se suele conocer la desviación.

- Aleatorio por conglomerados: Los métodos presentados hasta ahora están pensados para seleccionar directamente los elementos de la población, es decir, que las unidades muestrales son los elementos de la población. En el muestreo por conglomerados la unidad muestral es un grupo de elementos de la población que forman una unidad, a la que llamamos conglomerado. El muestreo por conglomerados consiste en seleccionar aleatoriamente un cierto número de conglomerados (el necesario para alcanzar el tamaño muestral establecido) y en investigar después todos los elementos pertenecientes a los conglomerados elegidos.

### **6.3.2. Selección de la muestra del estudio**

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

Para determinar el tamaño de una muestra se deberán tener en cuenta varios aspectos, relacionados con el parámetro y estimador, el sesgo, el error muestral, el nivel de confianza y la varianza poblacional (Torres, Paz & Salazar, 2006). El parámetro se

refiere a la característica de la población que es objeto de estudio, y el estimador es la función de la muestra que se usa para medirlo. El error muestral es el error máximo estadístico de la muestra, válido para el conjunto de todas las distintas muestras que se pueden tomar de la misma población. Lo más frecuente en Ciencias Sociales según Cea D'Ancona (1996) es utilizar los valores de 2% o 2,5%.

El nivel de confianza es la probabilidad a priori de que el intervalo de confianza a calcular contenga al verdadero valor del parámetro. En Ciencias Sociales se suele trabajar con la cifra de 0,9544. Esto significa que éste no se aleja del parámetro más de dos desviaciones típicas. Por ejemplo, de 100 muestras que se diseñaran adecuadamente, la probabilidad de acertar en las estimaciones se daría en el 95,44 % de los casos, y el riesgo de cometer un error sería de 4,56%.

La varianza poblacional o medida de la dispersión hace referencia al nivel de homogeneidad o heterogeneidad de la población, respecto de cada una de las variables en estudio. En la práctica estadística, cuando no se conoce su valor a partir de estudios previos o cuando se pretenden estimar parámetros referidos a múltiples cuestiones, se parte del supuesto de que  $P = (1-P)$ .

Haciendo uso del censo de profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela en el curso 2011/2012<sup>25</sup>, y empleando la fórmula recomendada por Latorre, Del Rincón & Arnal (2006), hemos determinado el tamaño de la muestra, que debería estar compuesta por 340 personas, para un nivel de confianza de 95,5 % y un margen de error de  $\pm 5\%$ .

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{Ne^2 + Z_{\alpha/2}^2 \cdot p \cdot q} = \frac{2^2 \times 0,50 \times 0,50 \times 2262}{2262 \times 0,05^2 + 2^2 \times 0,50 \times 0,50} = \frac{2262}{6,65} = 340 \text{ sujetos }^{26}$$

Como ya hemos señalado anteriormente, realizamos un muestreo estratificado por áreas de conocimiento, aplicando la siguiente fórmula (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2006) para cada estrato:

$$n_e = n^t \frac{N_e}{N_t}^{27}$$

<sup>25</sup> Debemos señalar que el tamaño de la población es muy fluctuante, lo que se ha acrecentado aún más debido a la recesión económica en la que estamos inmersos. Así, en los últimos 4 años se han dado los siguientes datos de profesorado: (2.264) 2009, (2.300) 2010, (2.262) 2011 y (2.123) 2012.

<sup>26</sup> n = tamaño de la muestra; Z = Nivel de confianza; p = variable positiva; q = variable negativa; N = tamaño de la población; e = precisión o error.

Los valores resultantes para cada uno de los estratos son los siguientes:

$$\text{Ciencias de la Salud} = n_{e=n^t \frac{N_e}{N_t}} = 340 \frac{550}{2262} = 82,67$$

$$\text{Ciencias Sociales y Jurídicas} = n_{e=n^t \frac{N_e}{N_t}} = 340 \frac{620}{2261} = 93,19$$

$$\text{Arte y Humanidades} = n_{e=n^t \frac{N_e}{N_t}} = 340 \frac{357}{2262} = 53,66$$

$$\text{Ciencias Experimentales} = n_{e=n^t \frac{N_e}{N_t}} = 340 \frac{564}{2262} = 84,77$$

$$\text{Enseñanzas Técnicas} = n_{e=n^t \frac{N_e}{N_t}} = 340 \frac{171}{2262} = 25,7$$

Finalmente, la muestra de este estudio quedó constituida de la siguiente manera: 60 profesores de Ciencias de la Salud, 52 profesores de Ciencias Experimentales, 132 de Ciencias Sociales y Jurídicas, 33 de Enseñanzas técnicas y 47 de Arte y Humanidades.

### 6.3.3. Descripción de la muestra

Abordamos a continuación la determinación de una serie de variables que constituyen las características socio-profesionales más relevantes de los profesores que han respondido a nuestro cuestionario.

Los 326 sujetos que han respondido al cuestionario están en servicio activo en el momento de realizar el estudio y pertenecen a los 25 centros universitarios que conforman la oferta de la Universidad de Santiago de Compostela (ver tabla 1) repartidos en los tres campus<sup>28</sup> de la institución (gráfica 1).

---

<sup>27</sup>  $n_e$  = Número de elementos de la muestra que pertenecen al estrato;  $n_t$  = Número de elementos total de la muestra;  $N_e$  = Número de elementos de la población que pertenecen al estrato y  $N_t$  = Número de elementos total de la población.

<sup>28</sup> La Universidad de Santiago de Compostela cuenta con tres Campus, dos en la ciudad de Santiago de Compostela (Campus Norte y Campus Vida) y uno en la ciudad de Lugo.

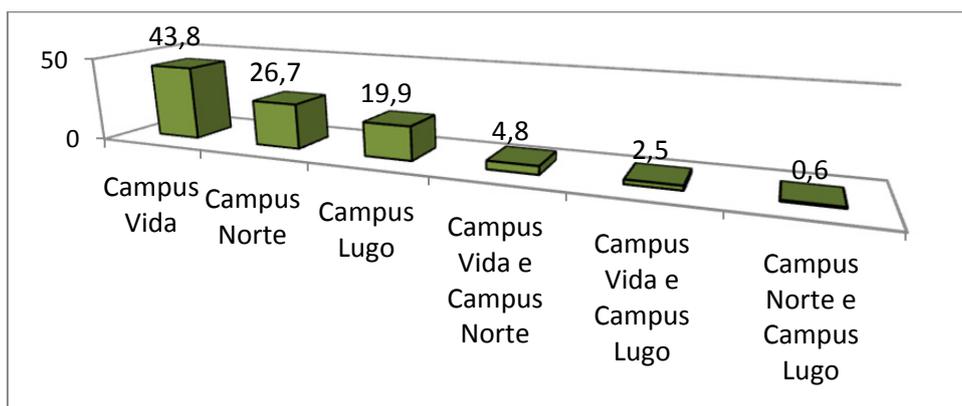
Tabla 1: Centros y localización

<b>CENTRO</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
<b>Farmacia</b>	12	4,6
<b>Matemáticas</b>	4	1,5
<b>Medicina / Odontología</b>	13	5,0
<b>Escuela Técnica Sup. de Ingeniería</b>	13	5,0
<b>Escuela Politec. Superior</b>	19	7,3
<b>CC. Económicas y Empresariales</b>	26	10,0
<b>Veterinaria</b>	9	3,5
<b>CC. de la Educación</b>	25	9,7
<b>Geografía e Historia</b>	17	6,6
<b>CC. Políticas y Sociales</b>	13	5,0
<b>Física</b>	5	1,9
<b>Relaciones Laborales</b>	4	1,5
<b>Filología</b>	13	5,0
<b>Filosofía</b>	2	0,8
<b>Biología</b>	8	3,1
<b>Derecho</b>	14	5,4
<b>Formación del Profesorado</b>	15	5,8
<b>Psicología</b>	19	7,3
<b>CC. de la Comunicación</b>	8	3,1
<b>Administración y Dirección de Empresas</b>	2	0,8
<b>Humanidades</b>	3	1,2
<b>Ciencias</b>	9	3,5
<b>Química</b>	4	1,5
<b>Óptica y Optometría</b>	1	0,4
<b>Enfermería</b>	1	0,4
<b>TOTAL</b>	259 <sup>29</sup>	

En la tabla podemos observar que el mayor número de encuestados se sitúa en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, junto con la Facultad de Ciencias de la Educación, y las que menos las de Óptica y Optometría y Enfermería. Esto es debido a que se trata de facultades con un número de profesores sustancialmente menor.

<sup>29</sup> Casos perdidos = 67

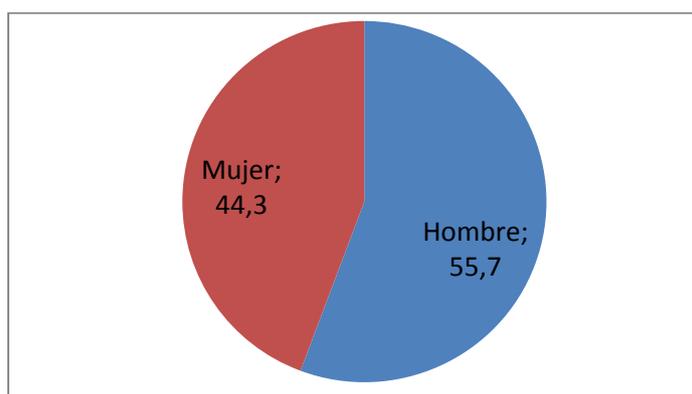
Gráfica 1: Campus de la muestra



Viendo los centros participantes en la muestra es lógico que el campus más representado (43,8%) sea el Campus Vida, ya que es este donde se encuentra el mayor número de centros (doce) junto con el de Lugo (seis centros).

El 55,7% de los sujetos de la muestra son hombres, y el 44,3% son mujeres. Tengamos en cuenta que según datos del año 2012, la representación de la mujer entre el profesorado de esta Universidad asciende al 40,2% del total. En todo caso, se observa una tendencia al cambio, puesto que en el 2005 el porcentaje de mujeres profesoras era del 37%. Además, entre las categorías de profesorado contratado en la actualidad la mayoría son de sexo femenino (ayudantes doctores 65,4 % y contratados doctores 54,7%), lo que sumado al incremento de catedráticas<sup>30</sup> nos indica un proceso de mejora en tal sentido.

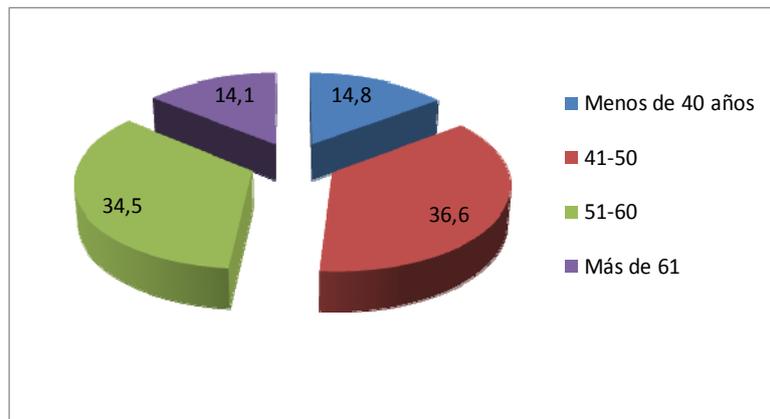
Gráfica 2: Sexo



<sup>30</sup> Según los datos de USC, el incremento del número de profesoras catedráticas es claro, pasando de un 12,3% en 2005, a un 20,3% en el año 2012 ([www.usc.es](http://www.usc.es)).

Como se puede observar en la gráfica que sigue, la mayoría de los sujetos se sitúan entre los 41 y 60 años (71,1%); es decir, casi tres de cada cuatro docentes encuestados se encuentran en este tramo de edad. Los que la rebasan son el colectivo menos numeroso (14,1%), y como parece lógico es inferior el de los que superan la barrera de los 70 (1,2%). Si nos fijamos en el colectivo más joven, constituyen el 14,8% de la muestra y siendo menores de 30 años el 2,8%.

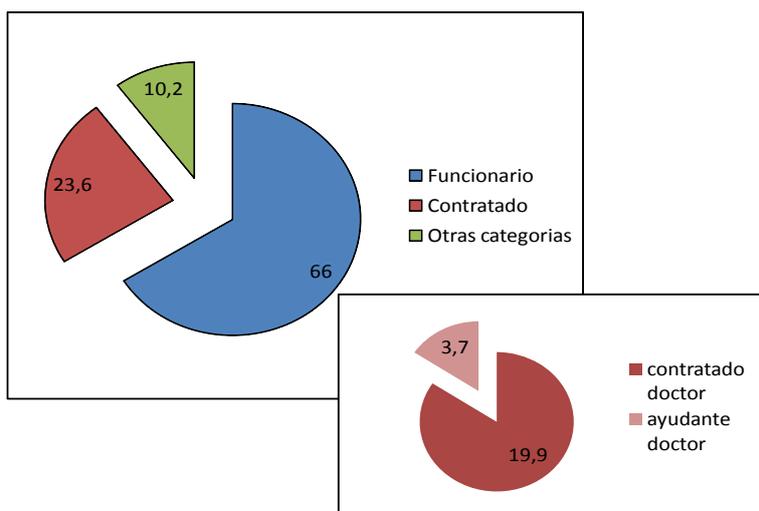
Gráfica 3: Edad de los sujetos



Una amplia mayoría de docentes (66%) son funcionarios públicos, distribuyéndose entre catedrático de universidad (19,3%), titular de universidad (39,6%), catedrático de escuela universitaria (2,5%) y titular de escuela universitaria (4,6%). En la categoría de profesorado contratado, destacamos solamente dos: la de profesor contratado doctor (19,9%) y la de ayudante doctor (3,7%). Esta diferencia de porcentajes tiene su lógica en tanto que en el total de la población existe mayor número de contratados doctores<sup>31</sup>. Por último, en el marco de otras categorías encontramos una amplia diversidad de puestos con docencia universitaria como son profesores asociados (3,4%), profesores de sustitución (3,1%) e investigadores con becas y contratos competitivos (Ramón y Cajal, Parga Pondal, profesor colaborador, Becarios FPU...) (3,7%).

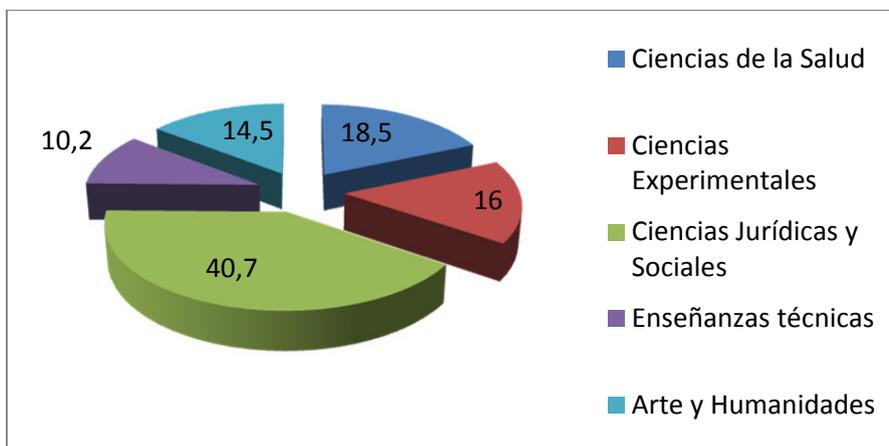
<sup>31</sup> En el año 2012, sobre un total de 2.123 profesores en la USC, 26 ocupan la plaza de ayudante doctor, lo que representa el 1,22%; y 223 son contratados doctores, lo que suponía 10,50% del total.

Gráfica 4: Categoría profesional



Resalta el amplio porcentaje de sujetos vinculados al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, en sintonía con el hecho de que la Universidad de Santiago de Compostela ofrezca un mayor número de titulaciones en esta área<sup>32</sup>. Aún así, y cómo podemos apreciar en la tabla (ver tabla 2), la muestra de nuestro estudio está formada por profesores que imparten su docencia en la práctica totalidad de las titulaciones ofrecidas en la institución.

Gráfica 5: Área de conocimiento



<sup>32</sup> Ciencias de la Salud = 9 titulaciones; Ciencias Experimentales = 4 titulaciones; Ciencias Sociales y Jurídicas = 17 titulaciones; Enseñanzas Técnicas = 8 titulaciones; y Arte y Humanidades = 10 titulaciones

Tabla 2: Titulaciones donde imparte docencia<sup>33</sup>

TITULACIÓN	PORCENTAJE (Titulación 1)	PORCENTAJE (Titulación 2)	PORCENTAJE (Titulación 3)
Farmacia (EEES)	5,2	1,6	
Biología (EEES)	3,3	4,2	1,4
Máster <sup>34</sup> (EEES)	1,0	29,1	64,8
Enfermería (EEES)	1,0	0,5	2,8
Ingeniería Informática (EEES)	1,6	0,5	
Óptica y Optometría (EEES)	1,3	2,1	1,4
Odontología (EEES)	3,6	0,5	
Ingeniería Forestal y del Medio Natural (EEES)	1,6	1,6	1,4
Ingeniería de Montes (EEES)	1,6	2,6	1,4
Ingeniería Química (EEES)	4,6	3,2	
A.D.E. (EEES)	6,2	3,2	1,4
Economía (EEES)	2,6	1,6	
Relaciones Laborales y Recursos Humanos (EEES)	2,0	1,6	2,8
Veterinaria (EEES)	4,2	0	
Pedagogía (EEES)	4,6	2,1	1,4
Ed. Social (EEES)	0,7	4,8	
Historia (EEES)	2,6	2,1	
Filosofía (EEES)	1,0	0	
Maestro (EEES)	9,5	7,4	4,2
C. Política y de la Administración (EEES)	3,3	1,1	
Física (EEES)	2,9	2,1	
Psicopedagogía (EE)	0,3	1,6	1,4
Historia del Arte (EEES)	1,6	1,1	
Matemáticas (EEES)	1,0	0	
Ingeniería Agrícola y del Medio Rural (EEES)	2,3	1,6	
Nutrición Humana y Dietética (EEES)	0,7	2,1	1,4
CC. y Tecnología de los Alimentos (EEES)	0,7	0	4,2

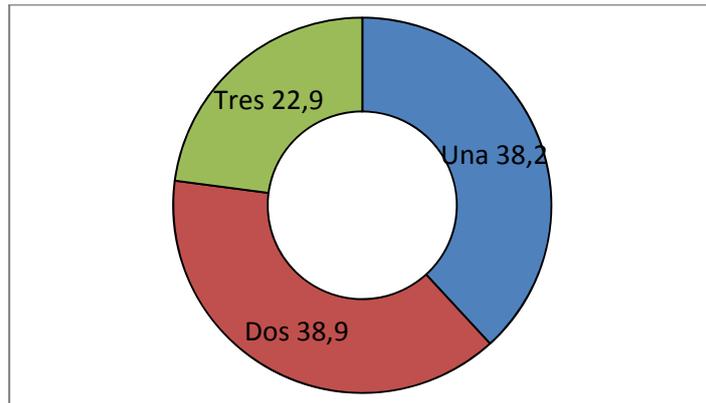
<sup>33</sup> Las titulaciones que incluyen la leyenda ‘EEES’ son los actuales grados, mientras que las que tienen ‘EE’ son titulaciones en extinción.

<sup>34</sup> No mencionamos la totalidad de másters ofrecidos, sino que los hemos agrupado dentro de una categoría genérica.

<b>TITULACIÓN</b>	<b>PORCENTAJE (Titulación 1)</b>	<b>PORCENTAJE (Titulación 2)</b>	<b>PORCENTAJE (Titulación 3)</b>
<b>Filología Alemana (EE)</b>	0,7	0	
<b>Filología Románica (EE)</b>	0,7	0	
<b>Lenguas y Culturas Modernas (EEES)</b>	0,7	0,5	
<b>Medicina (EEES)</b>	2,6	3,2	
<b>Química (EEES)</b>	2,0	0,5	1,4
<b>Geografía y Ordenación del Territorio (EEES)</b>	1,6	0,5	
<b>Derecho (EEES)</b>	3,6	3,7	
<b>Psicología (EEES)</b>	8,2	1,1	
<b>Lengua y Lit. Inglesas (EEES)</b>	0,3	0,5	1,4
<b>Lengua y Lit. Galega (EEES)</b>	0,7	0,5	1,4
<b>Lengua y Lit. Castellana (EEES)</b>	1,6	1,1	
<b>Ingeniería de Procesos Químicos (EEES)</b>	1,6	2,6	
<b>Ingeniería Civil (EEES)</b>	1,0	0	2,8
<b>Periodismo (EEES)</b>	2,6	1,6	
<b>Comunicación Audiovisual (EEES)</b>	1,0	2,1	1,4
<b>Ciencias (EE)</b>	0	0,5	
<b>Filología Clásica (EEES)</b>	0,3	1,1	1,4
<b>CC. de la Cultura y Difusión Cultural (EEES)</b>	0	1,6	
<b>Humanidades (EE)</b>	0	0,5	
<b>TOTAL</b>	306	189	71
<b>PERDIDOS</b>	20	137	255

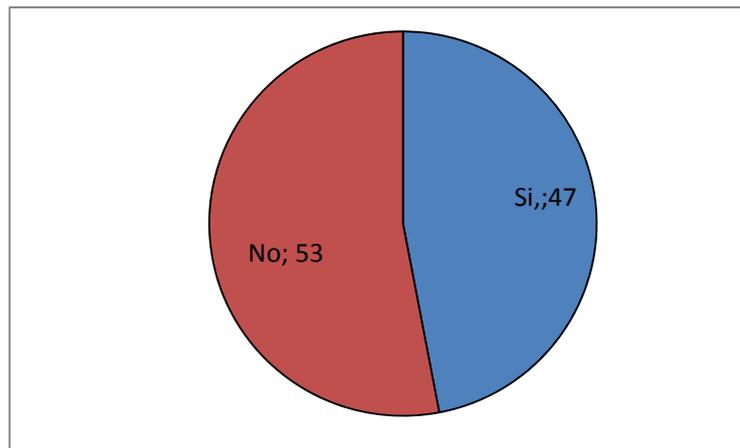
La amplia mayoría del profesorado imparte docencia en una (38,1%) o dos titulaciones (38,9%) exclusivamente. En el segundo de los casos, observamos que una buena parte desarrollan su actividad docente en una titulación de grado y algún máster o postgrado vinculado a la misma.

Gráfica 6: Número de titulaciones en las que imparten docencia



También analizamos si los sujetos de la muestra han desarrollado algún cargo unipersonal de gestión y responsabilidad en la institución<sup>35</sup>. Y ello lo relacionamos con la capacidad para el desarrollo de nuevos proyectos y la iniciativa personal a la hora de asumir responsabilidades.

Gráfica 7: Cargo unipersonal

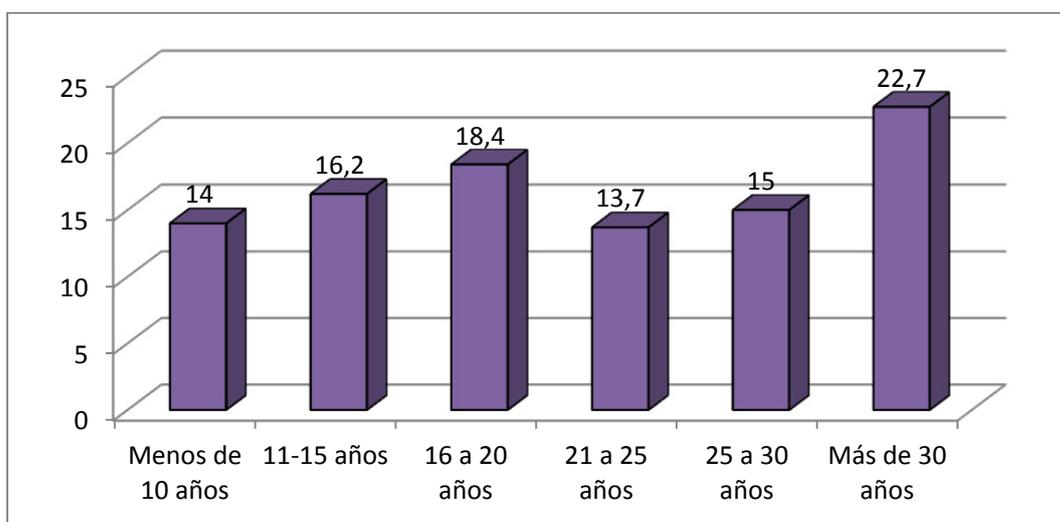


Más de la mitad de la muestra ha desarrollado algún cargo unipersonal, destacando el de Vicedecano (11,5%) seguido por el de Secretario de departamento (9,4%); como era probable, en la muestra no tenemos ningún Ex-Rector. Asimismo, debemos señalar que tan solo el 9,8% de ellos ha desempeñado más de un cargo a lo largo de su trayectoria profesional, lo que nos hace pensar que tras asumir las tareas propias de tales funciones directivas, la mayoría vuelven a ejercer plenamente sus funciones docentes.

<sup>35</sup> Rector/a, Vicerrector/a, Secretario/a General, Decano/a, Vicedecano/a, Secretario/a Facultad, Director/a de Escuela Técnica, Subdirector/a de Escuela Técnica, Secretario/a de Escuela Técnica, Director/a de Departamento, Secretario/a de Departamento y/o Director/a de Instituto Universitario.

Debemos resaltar que además de los cargos recogidos en el cuestionario y que son los especificados en el artículo 13 de la Ley orgánica 4/2007, de Universidades (BOE 13/04/2007), algunos profesores han señalado los siguientes: secretaria de instituto universitario, Coordinador de máster, Coordinador de Erasmus, Coordinador de grado, Secretaría de centro propio, director de CPTF<sup>36</sup>, director de CeTA<sup>37</sup> y Subdirector de escuela universitaria. Entendemos que estos cargos también implican un nivel de gestión y compromiso, por más que no se encuentren recogidos por la norma como cargos unipersonales de la Universidad.

Gráfica 8: Experiencia docente



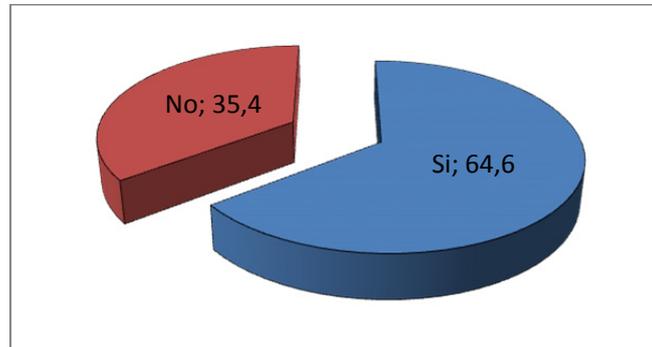
En cuanto a los años de experiencia docente existe una amplia disparidad. Aún así, el 22,7% de la muestra, tal y como se aprecia, lleva más de 30 años en la profesión, mientras que en el lado opuesto se sitúan los que llevan menos de cinco años (5%). Aunque este dato no parece muy esperanzador, debemos pensar que en un margen de 10 años, un amplio grupo de nuevos docentes tendrán que incorporarse a la Universidad. Este dato también puede verse influido por la situación socioeconómica que estamos viviendo en los últimos años, que ha tenido una gran repercusión en la Universidad,

<sup>36</sup> El Centro de Posgrado, Tercer Ciclo y Formación Continua (CPTF) tiene como finalidad coordinar y desarrollar los estudios de postgrado dirigidos a la obtención del título de doctor, así como promover la oferta propia de la USC de formación especializada orientada a la actualización profesional. La oferta académica de postgrado se engloba dentro de la estrategia de la más alta calidad de la USC ([www.usc.es](http://www.usc.es)).

<sup>37</sup> El Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTa) es un servicio que tiene como objetivo fundamental el desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías en la educación ([www.usc.es](http://www.usc.es)).

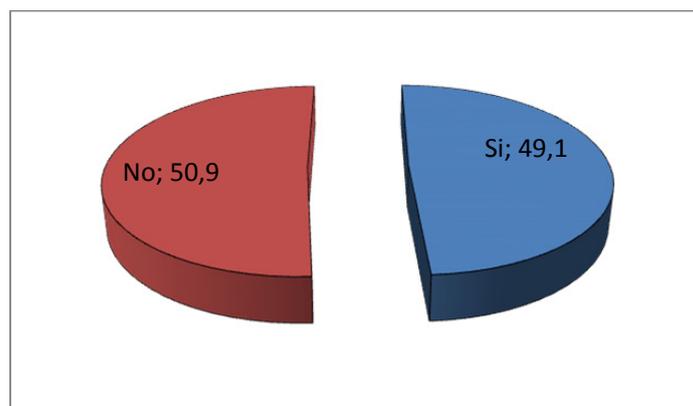
cada vez con menos recursos. Por este motivo, la contratación y consolidación del personal docente han disminuido de modo bastante apreciable.

Gráfica 9: Participación en cursos del Plan de Formación e Innovación Docente



La amplia mayoría de los profesores que han respondido a nuestro cuestionario han participado en los últimos dos años en algún curso del Plan de Formación e Innovación Docente (PFID)<sup>38</sup>. Aunque no han sido muchos los que precisan cual ha sido el último de los cursos o talleres a los que han asistido, entre las respuestas destacan los cursos relacionados con metodologías y técnicas para la investigación, o bien los relacionados con las nuevas tecnologías y la docencia. En este sentido, son muy pocos los docentes que indican haber asistido a cursos relacionados con metodologías para el desarrollo docente, dato que nos parece desalentador, lo cual ayuda a marcar un *leitmotiv* para seguir trabajando en esta dirección.

Gráfica 10: Pertenencia a alguna asociación, ONG, fundación o entidad cívico-social



<sup>38</sup> El Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) tiene como finalidad principal establecer un marco de formación que permita adquirir y mejorar las competencias docentes, investigadoras y de gestión necesarias para el ejercicio profesional por parte los profesores universitarios ([www.usc.es](http://www.usc.es)).

Respecto de la participación de los docentes en el movimiento asociativo cívico-social, los datos muestran que la mitad de ellos forman parte de alguna entidad. Esto indica que existe algún compromiso social con el entorno, aunque también debemos advertir que, en muchas ocasiones, esta pertenencia a colectivos se limita al simple pago de las cuotas de socios pero no a una participación activa. De todas formas, nos parece un dato alentador pues puede favorecer el desarrollo del aprendizaje-servicio, teniendo en cuenta la importancia de las entidades del entorno social a la hora de impulsar la metodología que centra nuestro estudio.

En síntesis, el perfil del profesorado con el que trabajamos se puede resumir con las siguientes características: profesor de mediana edad (entre 41 y 60 años), con categoría profesional de funcionario y dilatada experiencia profesional, sobre todo en el marco de las Ciencias Sociales y Jurídicas, con sede laboral en el Campus Vida de Santiago de Compostela, y preocupado por su formación continua.

#### **6.4. Instrumentos de la investigación**

##### **6.4.1. Elaboración del cuestionario**

Como principal instrumento de nuestra investigación, elegimos el más utilizado en la investigación por encuesta, eso es un cuestionario diseñado específicamente para el estudio. El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, destacando su administración a grupos o su envío por correo (Pérez, 1991). Por lo tanto, el cuestionario no es más que un conjunto de preguntas ordenadas en relación a los hechos o aspectos que interesan en una evaluación, en una investigación o en cualquier actividad que requiera la búsqueda de información. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Fox (1981) destaca tres ventajas de la utilización del cuestionario para la recogida de datos: 1. Su alcance masivo de sujetos; 2. Es relativamente poco costoso; y 3. La normalización de las instrucciones. Este mismo autor reconoce también sus inconvenientes: de un lado, el tipo de interacción, un tanto impersonal, por la necesidad de formular las preguntas por adelantado y en

ocasiones sin que haya interpretaciones o explicaciones complementarias; y de otro, el peligro de que solo devuelvan el cuestionario una pequeña parte de los sujetos.

El uso del cuestionario exige representar las variables empíricas que queremos analizar en nuestro estudio en preguntas concretas que versen sobre la realidad social a investigar, y sean capaces de suscitar respuestas sinceras y claras (Sierra, 1995). De ahí la necesidad de elaborarlo con rigor y precisión, delimitando muy bien los aspectos o variables que se quieren analizar. Requiere también que las preguntas se formulen con un lenguaje claro, adaptado a la edad y nivel cultural de las personas que tienen que responder, y de manera muy precisa para que se entienda bien lo que se pregunta, evitando así orientar las respuestas del sujeto en una determinada dirección, como las ambigüedades de interpretación, que dificultan posteriormente la comparación de las respuestas emitidas por distintos sujetos.

En cuanto a su elaboración y construcción, Best (1974) aporta las siguientes sugerencias:

- Busca solamente la información que se no puede obtener de otras fuentes.
- Ser tan breve como sea posible y sólo lo bastante extenso para obtener los datos esenciales.
- Tener un aspecto atractivo.
- Las instrucciones han de ser claras y completas. Los términos importantes se hallan definidos; cada pregunta implica una sola idea; todas ellas se expresarán tan sencilla y claramente como sea posible, de manera que permita respuestas fáciles, exactas y sin ambigüedad.
- La importancia del tema al que se refiere, debe ser expuesta clara y cuidadosamente. Las personas estarán más dispuestas a responder si saben cómo serán utilizadas sus respuestas.
- Que las preguntas sean objetivas, sin sugerir lo que se desea como respuesta.
- Que las preguntas estén presentadas en un orden psicológico correcto, anteponiendo las de tipo general a las específicas. Deben evitarse las preguntas molestas.
- Que sea fácil de clasificar o interpretar.
- Que antes de aplicar un cuestionario a un grupo numeroso, se experimente en un grupo reducido de características lo más semejantes a las personas a las que se va a encuestar. Esta aplicación previa tiene por objeto detectar preguntas e

instrucciones ambiguas que posteriormente pueden restar validez al instrumento. Es lo que se denomina “cuestionario piloto”.

- Que al elaborar el cuestionario se establezca la forma en que será tabulado e interpretado. Al respecto es de gran utilidad la aplicación experimental pues permite prever la dispersión que tendrán las respuestas. Una de las formas más sencillas de tabular un cuestionario es construir una tabla de doble entrada, en uno de cuyos ejes se registra a los encuestados o el número de formulario si se aplicó en forma anónima; y en su otro eje se colocan las preguntas o el número que las representa. De este modo, es posible obtener rápidamente una visión global de las respuestas dadas por los individuos encuestados.

La disponibilidad de tiempo para cubrir el cuestionario y el anonimato garantizan que no exista coacción. Pero también somos conscientes de que esto puede ejercer cierta influencia en las contestaciones de los profesores y producir un sesgo en los resultados. El carácter voluntario del cuestionario puede llevar a que sea cubierto por profesores con un determinado perfil, más receptivo y afín hacia este tipo de metodologías. Además, siempre se plantea la duda de en qué medida el profesorado es coherente con sus creencias cuando responde al cuestionario, ya que pueden estar influidos por la llamada "deseabilidad social", entendida como la tendencia de las personas a presentarse ante los demás de una forma adecuada desde el punto de vista social, es decir, de la forma “mejor vista” socialmente (Crowne, 1979; Briñol et al., 2001). No olvidemos tampoco que una parte de los sujetos devuelven el cuestionario sin cubrirlo. Para evitarlo, debemos considerar determinados aspectos, que a continuación destacamos (ver cuadro 17):

Cuadro 17: Aspectos clave en la elaboración de cuestionarios

**Fox (1981, p. 610)**

- Limitar su extensión para que los individuos preguntados tengan que dedicar el menor tiempo posible a la tarea de contestarlo.
- Estructurar el modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los sujetos.
- Redactar el material introductorio de una manera elocuente y sincera para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se convenzan de que es una finalidad útil y profesionalmente deseable.
- Arbitrar algún sistema para que los sujetos conozcan los resultados.

### **Cohen & Manion (2002)**

- El aspecto es de especial importancia. Debe parecer fácil y atractivo.
- Claridad en la redacción y simplicidad en el diseño.
- Distribución del contenido de tal manera que se optimice la cooperación.
- La utilización de colores ayuda a aclarar la estructura general.
- Uso de cuadrículas para marcar con X.
- Ordenación jerárquica de las preguntas.
- Repetir las instrucciones tan a menudo como sea preciso.
- Ordenar las preguntas, comenzando por las sencillas, seguidas de las difíciles, para acabar con las más interesantes.
- La aplicación piloto es esencial para el éxito.
- Incluir una nota final para: a) pedir al informante que compruebe que no se salta ninguna contestación inadvertidamente; b) solicitarle una rápida devolución; c) agradecerle su participación; y d) ofrecerle el envío de un resumen del análisis.

### **Tejedor (1990, p. 29)**

- Hacer explícitos los objetivos de la evaluación (en conexión con el tema objeto de estudio y con los intereses específicos de dicho estudio).
- Identificación de los sujetos a quien va dirigido.
- El contenido de los ítems (redacción, estructura y tipo de respuesta).
- La forma más adecuada de presentación (formato).
- Los pasos para una adecuada codificación.
- Las técnicas de análisis.
- El tipo de informe que puede elaborarse.

### **González (1999, pp. 136-137)**

- Calidad. Que no parezca haberse hecho sin orden y de forma apresurada.
- Lo más breve posible, que requiera el menor tiempo de contestación.
- Oraciones cortas y simples, en un lenguaje no técnico.
- Redacción de las preguntas de manera que no produzcan respuestas ambiguas.
- Evitar los perjuicios y la orientación en las respuestas.
- Las alternativas de respuesta deben ser exhaustivas.
- Evitar cuestiones que turben, pongan a la defensiva o causen hostilidad.
- Colocar las cuestiones en correcto orden psicológico.
- Presentar primero las preguntas generales y luego las específicas.

- Disponer las preguntas de manera que las respuestas puedan tabularse e interpretarse ya.
- Carta explicativa del propósito y valor del estudio, y razón por la que el interesado fue incluido en la muestra. Hacerle creer que la suya es una contribución importante en el estudio, asegurar la confidencialidad. Ofrecer compartir los resultados e incluir un sobre franqueado.
- Recordatorios a las tres y siete semanas con un nuevo cuestionario.
- Presentar primero las cuestiones interesantes, procurando que no sean difíciles o embarazosas. Las preguntas difíciles se pondrán en la sección central.
- No se deben colocar juntas las preguntas donde la respuesta a una de ellas pueda influir en el sentido de la respuesta a la otra.
- Hay que introducir preguntas de “alivio”, para evitar monotonía y cansancio.
- Debe parecer fácil y atractivo, dejando suficientes espacios en blanco.
- Al principio, proporcionar las instrucciones para su correcto cumplimiento.

**Albert (2006, pp. 117-118)**

- Evitar los términos confusos y ambiguos en el planteamiento de las preguntas.
- No incomodar al encuestado con las preguntas.
- Las preguntas deben referirse a un solo aspecto o una sola relación lógica.
- Las preguntas no deben inducir la respuesta.
- Las preguntas no pueden escudarse en instituciones, ideas amparadas socialmente ni en evidencias comprobadas.
- Uso de lenguaje apropiado a las características de los encuestados.
- En la medida de lo posible las preguntas han de ser breves.
- Preguntas formuladas en forma neutral o, como mucho, en positivo.
- Emplear la forma personal y directa.
- Ha de tenerse en cuenta a quien va dirigida.

---

Fuente: Elaboración propia

Estas pautas han servido de base para la construcción de nuestro instrumento, cuyo proceso de elaboración describiremos a continuación. En un primer momento, hemos realizado una amplia revisión bibliográfica en torno a la metodología del aprendizaje-servicio, buscando conocer sus características, pautas de implementación, problemas, etc. con el fin de elaborar una batería de ítems que tuviesen relación con el objeto de estudio. En este mismo proceso, procurábamos encontrar instrumentos que ya

fuesen aplicados en otros contextos y que nos sirviesen de ayuda en nuestro trabajo. En este sentido, debemos indicar que no encontramos publicado ningún cuestionario, ya que habitualmente en las publicaciones tan solo se hace referencia a los resultados obtenidos en los diferentes estudios.

El resultado de esta primera toma de contacto fue la redacción de un largo listado de enunciados entre los cuales realizamos diferentes agrupamientos por bloques de temática común. Posteriormente y ayudados por compañeros y profesores, pasamos a un proceso de selección y reformulación de los mismos buscando concreción, brevedad y, por supuesto, imparcialidad. Así, conseguimos elaborar el primer bosquejo de nuestro cuestionario que contaba con 48 ítems y 5 bloques (perfil biográfico y profesional, práctica docente, compromiso social universitario, posibilidades metodológicas y cuestiones referidas al aprendizaje-servicio).

Antes de proceder a la maquetación e impresión física del instrumento para su posterior difusión entre los sujetos muestra, creíamos que deberíamos tener en cuenta opiniones externas que nos orientaran sobre los posibles cambios que debiésemos incorporar, de esta manera, una serie de expertos a nivel estatal revisaron el cuestionario, haciendo las aportaciones que consideraron pertinentes, lo cual motivó la reelaboración de algunos aspectos concretos. Y así obtuvimos el cuestionario definitivo para nuestro estudio. Lo reproducimos en el correspondiente anexo (ver anexo 1).

#### **6.4.2. Validación del instrumento**

En consecuencia, toda medición o instrumento debe reunir dos requisitos esenciales: fiabilidad y validez. Entendemos por fiabilidad de un instrumento, "el grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales" (Albert, 2006, p. 64). Esto se consigue cuando el instrumento de medida está bien "calibrado" y mide lo más exactamente posible aquello que pretendemos captar. Operativamente, esto supone, según Ebel (1977), considerar la fiabilidad como el coeficiente de correlación entre dos conjuntos de puntuaciones obtenidas independientemente en formas paralelas de la prueba para un mismo grupo.

Para evaluar la fiabilidad, debemos establecer la comparación de los resultados con otras evidencias estableciendo el grado de coincidencia o exactitud. Para determinar si un cuestionario es fiable se pueden considerar tres aspectos:

1. Estabilidad: Esto es, cuanto más estables sean los resultados en dos o más aplicaciones, mayor será la correlación entre ellos. A esta correlación se le denomina “coeficiente de fiabilidad”, que expresa la coherencia del test consigo mismo y la constancia de la información que ofrece.

2. Equivalencia: Resultados de los sujetos ante dos pruebas consideradas equivalentes o paralelas para medidas del mismo rango.

3. Consistencia interna: Requiere de una sola aplicación y la confiabilidad se estima a partir de las respuestas de los sujetos a todos los reactivos de la prueba. Existen varias maneras de analizar la fiabilidad por este método, pero las más utilizadas son: Kuder-Richardson, que hace un examen de la ejecución década elemento. Las fuentes de error que influyen en este método son el muestreo de contenido y la heterogeneidad de lo que se pretenda medir; y el método de consistencia interna, basado en el alfa de Cronbach, permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. Este último es precisamente el método que hemos desarrollado nosotros para estudiar la fiabilidad de nuestro instrumento y que ha dado lugar a los siguientes datos:

Tabla 3: Análisis de Fiabilidad

<b>ESCALA</b>	<b>ITEMS</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>
<b>Práctica Docente</b>	12 - 25	0,829
<b>Compromiso social de la Universidad</b>	26 - 36	0,748
<b>Posibilidades metodológicas</b>	37 - 41	0,750

Tras hacer el análisis de fiabilidad, ahora debemos centrarnos en otro aspecto fundamental como es la validez del instrumento. Por validez entendemos "la capacidad de la escala para medir las cualidades para las cuales ha sido construida, y no otras parecidas. Es decir, una escala tiene validez cuando mide lo que afirma medir" (Bernardo & Calderero, 2000, p. 47). La validez de un instrumento, por lo general, no constituye un problema en el caso de la medida de los objetos físicos, tales como longitud, peso, capacidad. Sin embargo, con los métodos usados para medir variables socioeducativas, es necesario probar empíricamente que el instrumento es válido en

todos los casos (Del Rincon et al., 1995). Para estudiar la validez debemos tener en cuenta varios requisitos:

- Validez de contenido: se define como el grado en que los ítems que componen el test representan el contenido que trata de evaluar. Descansa generalmente en el juicio de expertos (métodos de juicio). Así, se atenderá a que el test presente una muestra adecuada de los contenidos a los que se refiere, sin omisiones y sin desequilibrios.
- Validez de criterio: establece la validez de un instrumento de medición comparándolo con algún criterio externo que existe previo al instrumento (Wiersma & Jurs, 1986).
- Validez de constructo: se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos (o constructos) que están siendo medidos.

Consideramos que nuestro cuestionario garantiza la validez de contenido debido al proceso seguido en su elaboración:

- Juicio de los directores de la tesis como expertos en el ámbito.
- Juicio de cinco expertos a nivel estatal en aprendizaje-servicio, que han realizado la revisión del cuestionario y aportado sus críticas y sugerencias al respecto (ver anexo 3). Para facilitar y al mismo tiempo sistematizar este trabajo hemos elaborado una plantilla (ver anexo 2) siguiendo los conceptos de:
  - a. Univocidad: Hace referencia al nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem, frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo (ver tabla 4). Es decir, si el ítem mide aspectos concretos y no da lugar a posibles confusiones que puedan influir posteriormente en los resultados.
  - b. Pertinencia: Hace referencia a la adecuación-idoneidad-relación del ítem con el objeto de estudio. Es decir, si el ítem es válido para aportar información de calidad sobre el objeto de estudio (ver tabla 5).
  - c. Importancia: Hace referencia al peso específico del ítem en el conjunto del instrumento una vez que el mismo es pertinente. En tanto que tiene relación para el objeto de estudio, en este caso el aprendizaje-servicio (ver tabla 6).

Tabla 4: Resultados Univocidad de los ítems<sup>39</sup>

	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10
Media	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	U11	U12	U13	U14	U15	U16	U17	U18	U19	U20
Media	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,20	1,00
	U21	U22	U23	U24	U25	U26	U27	U28	U29	U30
Media	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	U31	U32	U33	U34	U35	U36	U37	U38	U39	U40
Media	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	U41	U42	U43	U44	U45	U46	U47	U48.1	U48.2	U48.3
Media	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	U48.4	U48.5	U48.6	U48.7	U48.9	U48.10	U48.11			
Media	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00			

Tabla 5: Resultados Pertinencia de los ítems

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Media	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
Media	1,00	1,00	1,20	1,20	1,60	1,40	1,20	1,40	1,25	1,00
	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
Media	1,20	1,20	1,60	1,00	1,20	1,00	1,00	1,20	1,00	1,40
	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40
Media	1,00	1,20	1,00	1,00	1,00	1,20	1,00	1,00	1,00	1,00
	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48.1	P48.2	P48.3
Media	1,00	1,00	1,20	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	P48.4	P48.5	P48.6	P48.7	P48.9	P48.10	P48.11			
Media	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00			

<sup>39</sup> Hemos utilizado solo la primera letra de cada apartado, de tal manera que la “U” hace referencia a Univocidad, la “P” a Pertinencia e “I” a Importancia. Por otro lado, el número está en relación con el ítem analizado.

Tabla 6: Resultados Impotancia de los ítems

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10
Media	3,50	3,50	3,50	3,75	3,50	3,25	3,25	4,00	4,00	3,50
	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20
Media	3,75	3,50	3,75	4,00	3,00	3,33	3,00	3,67	3,00	3,50
	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30
Media	3,50	2,67	3,33	3,50	3,33	4,00	4,00	4,50	4,00	3,00
	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40
Media	3,50	4,50	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	4,00	3,50	3,50
	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48.1	I48.2	I48.3
Media	3,50	4,00	4,50	4,00	4,00	4,25	4,00	3,50	3,50	4,00
	I48.4	I48.5	I48.6	I48.7	I48.9	I48.10	I48.11			
Media	4,00	4,00	4,00	4,50	4,50	5,00	5,00			

El grupo de expertos que han validado nuestro instrumento parecen coincidir en sus opiniones; de ahí que las medias sean altas en prácticamente todos los casos [Cercanas al 1 (Si) en las dos primeras tablas; y superior al 3 (escala entre 1 y 5) en la segunda tabla]. De este proceso se extrae que los jueces valoran positivamente el instrumento haciendo pequeñas consideraciones en los diferentes apartados de "observaciones". Así, por ejemplo, se ha hecho referencia a que la subescala que valora la práctica docente resulta escasa, si el objetivo es valorar la docencia universitaria aunque tiene su sentido en relación al aprendizaje-servicio. Varios de ellos nos indican que este cuestionario puede dar lugar a una confusión entre aprendizaje-servicio y voluntariado, ya que muchos términos son coincidentes, y por ello nos sugerían reformular algunos ítems para concretarlos mejor. También nos han hecho indicaciones a propósito de aspectos más concretos: ampliar la definición de aprendizaje-servicio, cambiar tramos de edad en la experiencia docente, aspectos semánticos y léxicos...

Teniendo en cuenta tales opiniones y valoraciones procedimos finalmente, a la reelaboración definitiva del cuestionario introduciendo los cambios sugeridos por directores y expertos, concretándose de la siguiente manera:

- Inclusión de una definición más amplia de aprendizaje-servicio en la introducción al cuestionario.
- Supresión de ítems considerados como poco relevantes para el objetivo final.

- Cambio de léxico en ciertos ítems y enunciados, como por ejemplo “grado de satisfacción” por “grado de interés” en el enunciado del bloque cuatro.
- Incorporación de una categoría más en el ítem 45, en relación con los problemas de evaluación del alumnado en el ApS.

### **6.4.3. Descripción del cuestionario**

El cuestionario que hemos diseñado pretende ayudar a conocer lo que hacen, opinan y valoran los profesores, abordando el estudio del aprendizaje-servicio como práctica docente universitaria. Concretamente, lo que pretendemos con este instrumento es:

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

Digamos, asimismo, que el instrumento fue redactado en lengua gallega, ya que es este el idioma oficial de de la USC, tal y como se refleja en el punto uno y dos del artículo 3 de los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela (Decreto 28/2004, do 22 de enero; DOG 9/02/2004) "1.- A lingua galega é a lingua propia da Universidade de Santiago de Compostela. 2.- A Universidade de Santiago de Compostela promoverá, no marco das súas competencias, accións que contribúan á normalización e ao desenvolvemento da lingua galega.". Aún así, la mayoría de profesorado utiliza el castellano como lengua vehicular en su docencia (73,74%), según los datos<sup>40</sup> aportados por el servicio de normalización lingüística de la propia institución.

Tras realizar una extensa revisión bibliográfica sobre este tema, hemos elaborado una batería de 45 ítems, que se estructuran en diferentes bloques temáticos atendiendo al factor objeto de medida. En la siguiente tabla reflejamos la estructura del cuestionario:

---

<sup>40</sup> El 23,34% del profesorado utiliza el gallego y el 2,92% emplean otras lenguas en su docencia.

Tabla 7: Estructura cuestionario profesorado

BLOQUES	Ítems	Número ítems
<b>A. Datos personales y profesionales</b>	1 - 11	11
<b>B. Práctica docente</b>	12 - 25	14
<b>C. El profesorado ante el compromiso social de la Universidad</b>	26 - 36	11
<b>D. Aprendizaje constructivista y universidad</b>	37 - 41	5
<b>E. Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio</b>	Conocimiento 42, 43	2
	Incorporación y problemas 44 y 45	2

La mayor parte de los ítems del cuestionario son preguntas cerradas (43), y preguntas en forma de escala Likert (30). La escala Likert es una escala ordinal y presenta la ventaja de que es fácil de construir y de aplicar, y además, proporciona una buena base para una primera ordenación de los individuos en la característica que se mide. Las alternativas de respuesta que hemos elegido acorde con los diferentes bloques del cuestionario son las que a continuación se presentan en la tabla 8):

Tabla 8: Alternativas de respuesta al cuestionario

Bloque	Alternativas de respuesta
<b>A. Datos personales y profesionales</b>	- Dicotómicas: Ítems 1, 10 y 11 - Escalares: Ítems 2 y 9 - Opción múltiple: Ítems 3, 4, 7 y 8 - Abiertas: Ítems 5, 10.1 y 11.1
<b>B. Práctica docente</b>	- Preguntas escalares tipo Likert (12-25), donde las alternativas de respuesta (entre 1-5) son: <i>nunca, pouco, algumas vezes, bastante y sempre</i>
<b>C. Valoración del compromiso social universitario</b>	- Preguntas escalares tipo Likert (26-36), donde las alternativas de respuesta (entre 1-5) son: <i>Totalmente en desacordo, en desacordo, indiferente, de acordo y totalmente de acordo</i>
<b>D. Actividades docentes</b>	- Preguntas escalares tipo Likert (37-41), donde las alternativas de respuesta (entre 1-5) son: <i>nada, pouco, indiferente, bastante y moito</i>
<b>E. Conocimiento y problemas del aprendizaje-servicio</b>	- Dicotómicas: Ítems 42, 43 y 44 - Opción múltiple: ítem 45 - Abierta: 43.1

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de describir de mejor manera el instrumento, hemos realizado un análisis factorial exploratorio de componentes principales, con rotación varimax, para valorar que ítems tienen mayor relación entre sí conformando los factores del estudio (Ver tabla 9). Lo que se pretende con el análisis factorial (análisis de Componentes Principales o de Factores Comunes) es simplificar la información que nos da una matriz de correlaciones para hacerla más fácilmente interpretable (Morales, 2006). Así, los ítems escalares los agrupamos en dos factores que expresan el 25,27% de la varianza total.

Tabla 9: Análisis factorial. Factores y pesos factoriales

Factor	Ítems
<p><b>Factor I</b> (17,34%).</p> <p>Docencia universitaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia (ítem 18) (.595).</li> <li>- Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica (ítem 22) (.524).</li> <li>- Utilizo os recursos tecnolóxicos dispoñibles (ítem 23) (.466).</li> <li>- Promovo a implicación dos alumnos en proxectos vinculados coa materia (ítem 24) (.553).</li> <li>- A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as (ítem 25) (.591).</li> <li>- A Universidade debe formar aos seus alumnos en competencias de carácter cívico-social. (ítem 26) (.654).</li> <li>- A Universidade debe procurar novas vías que fagan visible a súa responsabilidade social. (ítem 27) (.589).</li> <li>- A Universidade debe contribuir ao benestar da comunidade (ítem 28) (.468).</li> <li>- A Universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes (ítem 30) (.596).</li> <li>- Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade (ítem 31) (.638).</li> <li>- A participación en programas de servizo á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes (ítem 32) (.510)</li> <li>- A Universidade debe preparar para xestionar grupos (ítem</li> </ul>

TOTAL = 25,27%

	<p>35) (.476).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe (ítem 36) (.561).</li> <li>- Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas (ítem 37) (.487).</li> <li>- Actividades que promovan a participación do alumnado (ítem 38) (.538).</li> <li>- Actividades que desenvolvan a capacidade crítica dos alumnos/as (ítem 39) (.597).</li> <li>- Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais (ítem 40) (.665).</li> <li>- Actividades e traballos dos alumnos/as que axuden á mellora real dalgunha necesidade concreta do contorno (ítem 41) (.590).</li> </ul>
<b>Factor II</b> (7,93%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No marco das miñas materias adoito convidar a profesionais externos á Universidade para expoñer o seu traballo (ítem 13) (.542).</li> </ul>
Educación Superior y entorno social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizo prácticas fora da aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos (ítem 14) (.437).</li> <li>- Fomento actividades que promoven a toma de decisións técnicas (ítem 19) (.474).</li> <li>- Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...) (ítem 20) (.465).</li> <li>- O contacto dos alumnos/as con persoas doutras culturas e colectivos sociais é moi enriquecedor para a súa formación (ítem 35) (.513).</li> </ul>

El cálculo de este análisis ha dado lugar a una matriz de componentes con 14 factores, de los cuales, como se puede apreciar, tan solo hemos seleccionado los dos reflejados anteriormente. El primero de los factores, el cual representa el 17,34% de la varianza, relaciona los ítems en torno a las estrategias didácticas a que los profesores desarrollan con sus alumnos. Y el segundo de ellos identifica el 7,93% de la varianza, y

agrupa los enunciados a la relación entre docencia y la relación con las realidades circundantes.

#### 6.4.4. Aplicación del instrumento y recogida de datos

En el trabajo de campo (ver cuadro 18) buscábamos la máxima eficacia en el pase del instrumento con la muestra invitada. En este sentido creíamos que hacer llegar el cuestionario en formato físico (anexo 1) al lado de una carta de presentación de los tutores y doctorando sería la mejor manera de presentar nuestra investigación. Pero durante el proceso nos encontramos con diferentes trabas y problemas que a continuación describimos.

Cuadro 18: Ficha técnica del cuestionario

<b>Ámbito</b>	Galicia
<b>Universo</b>	Profesorado de Educación Superior del SUG (Sistema Universitario de Galicia)
<b>Población</b>	Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela
<b>Tamaño de la muestra</b>	Invitada = 1500 personas Aceptante = 326 sujetos Productora de datos = 326 sujetos
<b>Puntos de muestreo</b>	75 departamentos de las cinco grandes áreas de conocimiento
<b>Procedimientos de muestreo</b>	Muestreo estratificado no probabilístico
<b>Error muestral</b>	Para un nivel de confianza del 0,9544 y $p = q = 0,5$ , el error muestral es de $\pm 4\%$ para el conjunto de la muestra
<b>Nivel de confianza</b>	95,5%
<b>Fechas de realización</b>	Curso 2011/2012

Fuente: Elaboración propia

En un primer momento, nuestra muestra invitada era de 1.500 profesores de las diferentes áreas de conocimiento. A este grupo de sujetos elegidos al azar, se les envió el cuestionario correspondiente, junto con una carta de presentación, a través del correo

interno de la propia Universidad. Decidimos que los cuestionarios deberían enviarse a principio de curso, dejando pasar el primer mes de clases. Esta decisión se tomó considerando que al inicio del año académico es cuando los profesores pueden tener su agenda menos apretada.

En esta primera fase no fueron muchos los cuestionarios en formato físico que retornaron a nuestras manos. Aunque ya éramos conscientes de la posible mortalidad de la muestra no pensamos que pudiera tener tan amplio alcance. Algunos de los docentes nos sugirieron que les fuese enviado el cuestionario por correo electrónico ya que les sería más sencillo de cubrir. Siguiendo tal sugerencia también se les envió a través de la red, y así, en efecto, el número de cuestionarios se incrementó considerablemente, si bien continuábamos sin obtener la representatividad que pretendíamos. Ya en una tercera fase, procedimos a contactar directamente con los profesores seleccionados para la muestra y pasamos a recoger el cuestionario en persona. Aún así, hemos de reconocer que no ha sido mucha la muestra aceptante en comparación con el total de cuestionarios emitidos, por más que hayamos conseguido el número de sujetos que proporciona representatividad al trabajo.

Desde luego, el contacto directo con el profesorado universitario, aún en el seno de la misma institución, no resulta trabajo sencillo, puesto que los horarios laborales son demasiado dispares. Para salvar esta dificultad lo que hicimos fue concretar citas individualizadas con muchos de ellos, a fin de asegurar el encuentro en sus espacios de trabajo. Son muchas las anécdotas que se han producido a lo largo del proceso, que son también parte de la investigación y que aportan un bagage relacional en la formación del investigador.

## **6.5. Codificación y análisis de datos**

### **6.5.1. Procesamiento de la información**

Una vez superado el proceso de recogida de datos, pasamos a su codificación (Sierra, 1995) para el posterior análisis estadístico e interpretación. En este sentido, se asignó a las diferentes respuestas un valor numérico para su posterior incorporación a una matriz de datos utilizando el paquete estadístico SPSS versión 20.0 (*Statistical Package for the Social Science*). Antes de proceder con el análisis de los datos, se

realizó una minuciosa corrección de errores producidos durante el proceso de codificación.

### **6.5.2. Análisis de los datos**

Las técnicas de análisis de datos son útiles para organizar y poder tratar la información, y así posteriormente poder describir, analizar e interpretar. El tratamiento estadístico de los datos está constituido por acciones que consisten en la aplicación de operaciones matemáticas sobre el conjunto de los datos observados, obteniendo como resultado otro conjunto, cuyos elementos son números que representan diversas propiedades. Su propósito central es disponer de datos que nos permitan dar respuesta al problema planteado y así confirmar o rechazar las hipótesis (Bisquerra, 1987).

Dada la naturaleza de los datos y los objetivos de la tesis, en primer lugar, hemos realizado un estudio descriptivo para observar las características de la muestra; y en segunda instancia, se ha realizado un análisis de diferencias de medias en función de las variables consignadas. Como resultado presentaremos diferentes tablas y gráficas donde se recogen los datos obtenidos con el análisis del paquete SPSS. En alguna ocasión, para comentar los resultados nos serviremos del valor medio de las opiniones expresadas, teniendo en cuenta que en la mayoría de los ítems oscilará entre 1 (totalmente en desacuerdo/nunca) y 5 (totalmente de acuerdo/Siempre). Para el análisis de ítems de respuesta múltiple, hemos optado por reducirlos como si fuesen ítems independientes, y así hacer más sencilla su interpretación.

Así, una vez descritas las variables, realizaremos diferentes cruces estadísticos, a fin de valorar las contestaciones de las personas encuestadas en función de una serie de características personales y profesionales (variables independientes) como: sexo, edad, experiencia docente, categoría profesional... Atendiendo a los manuales y teoría de la estadística, se indica que para aplicar las pruebas paramétricas (correlación de Pearson y derivados) se deben comprobar los supuesto paramétricos de: normalidad, homogeneidad de las varianzas y linealidad, y en caso contrario tendríamos que aplicar las pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney, T de Wilcoxon e H de Kruskal-Wallis, entre otros) (Castro & Ruiz, 2004; Tejedor & Etxeberría, 2006; Guardia et al., 2007). Según lo indicado, en nuestro caso las variables a contrastar están en escala ordinal, por lo que teóricamente deberíamos usar las denominadas pruebas no

paramétricas. No obstante, la tendencia que se ha venido implantando desde hace años es que se apliquen las pruebas paramétricas igualmente, teniendo la consideración de que no cumplir de manera estricta los supuestos puede influir en los resultados (Bisquerra, 1989). Esto es debido a la evidencia teórica y empírica de que la robustez y potencia de algunas pruebas paramétricas (básicamente ANOVA y t de Student), hace que los resultados no se vean seriamente alterados por ligeras variaciones en los supuestos paramétricos anteriormente comentados.

Así pues, para poder comprobar si las diferencias observadas respecto de esas variables son o no estadísticamente significativas, recurrimos a diferentes contrastes o pruebas que tienen por objetivo comparar en que medida las divergencias contempladas a nivel muestral podrían ser extrapoladas al resto de la población. Dicho de otra manera, el uso de las técnicas por contrastes nos permitirá poner a prueba la hipótesis nula que mantiene que las diferencias entre sujetos son iguales a cero, o lo que es lo mismo, despreciables en términos estadísticos. Dependiendo de los casos, puede interesar aplicar pruebas diferentes como t de Student, para la comparación de dos medias de poblaciones independientes, o bien análisis de varianza (ANOVA) para verificar si se observan diferencias estadísticamente significativas entre medias cuando tenemos más de dos muestras o grupos en el mismo planteamiento (Bisquerra, 1989).

Una vez que se ha determinado que existen diferencias entre las medias, las pruebas de rango *post hoc* nos permiten determinar qué medias difieren. En este sentido nosotros hemos utilizado principalmente de manera complementaria dos de estas pruebas, Scheffé y Bonferroni, comparando todos los posibles pares de medias. El método de Bonferroni es preferido al de Scheffé cuando el número de contrastes es igual o menor que el número de niveles del factor, pero no se debe utilizar cuando el número de comparaciones por parejas es muy grande, ya que el nivel de significación de cada comparación puede llegar a ser demasiado pequeño para considerarse de utilidad. (García & Lara, 1998).

Posteriormente, estableceremos el estudio de correlaciones de las variables, lo cual se refiere al grado de parecido o variación conjunta existente entre las mismas. Si todos los valores de las variables cumplen exactamente una relación exacta, entonces se dice que las variables están perfectamente correlacionadas o que hay una correlación perfecta entre ellas o, más sencillamente, que existe una función o una fórmula que las

relaciona. No debemos interpretar los coeficientes de correlación como relaciones causales entre variables, ya que una correlación “no solo puede aparecer entre una variable-causa y una variable-efecto, sino también entre variables entre las que no hay relación de causalidad; por lo tanto, no deben inferirse relaciones de causalidad solo a partir del hecho de haber obtenido un valor de  $r$  substancialmente distinto de cero” (Botella et al., 1993, p. 200).

Los resultados de todo estudio, son más útiles cuanto mayor sea la posibilidad de confrontarlos con otros similares y anteriores en el tiempo, en la medida en que la comparación nos da la oportunidad de establecer tendencias en el desarrollo de opiniones, relacionándolas con acontecimientos externos. En nuestro caso, al no existir estudios previos en nuestras proximidades, no hemos podido contrastar los datos con otros trabajos.

# CAPÍTULO 7:

El aprendizaje-servicio y  
su desarrollo en Sistema  
Universitario de Galicia.  
Un estudio centrado en  
la USC



## **CAPÍTULO 7. EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y SU DESARROLLO EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE GALICIA. UN ESTUDIO CENTRADO EN LA USC**

### **7.1. Introducción**

El presente capítulo que conforma el grueso de la parte empírica de esta tesis doctoral está dividido en varios epígrafes todos ellos relacionados entre si y que tienen como finalidad el diseño de las líneas básicas de un programa marco de intervención en las Universidades gallegas.

Así, en primer término realizamos un análisis descriptivo de las respuestas al cuestionario pasado al profesorado de la USC, incidiendo en aquellos datos más relevantes. A continuación procederemos a realizar un análisis comparativo para estudiar la influencia de las variables independientes (perfil personal y profesional) en las variables dependientes, con el objetivo de ver si existen diferencias entre los diferentes grupos de sujetos.

Al término de estos análisis estaremos en disposición de esbozar las líneas básicas sobre los que articular un programa de aprendizaje-servicio para las Universidades gallegas. Las claves e ideas principales de este programa pedagógico proceden, como es lógico, del estudio teórico y empírico realizado en este trabajo de investigación.

En definitiva, lo que se pretende es dar respuesta al problema de investigación planteado, y abrir la puerta al aprendizaje-servicio en el Sistema Universitario de Galicia haciendo una apuesta seria por esta metodología en nuestro ámbito territorial, desde el sustento y amparo de un programa concreto que permita su sedimentación progresiva.

## **7.2. Análisis de datos y discusión de resultados sobre las posibilidades del ApS en la Universidad gallega**

A continuación nos centraremos en la explotación de los datos obtenidos a partir del instrumento que hemos utilizado en nuestro estudio. En un primer momento, pondremos nuestra atención en estudiar de manera descriptiva los resultados obtenidos en las variables dependientes (v. 12-45).

Posteriormente, una vez hayamos analizado e interpretado estos datos, procederemos a comprobar si las variables independientes ejercen alguna influencia en el modo de actuar y pensar de los encuestados. En este sentido, nos valdremos, según la naturaleza de las variables, de diferentes procedimientos estadísticos. Concretamente, el análisis de varianza (ANOVA), la prueba t de Student y Chi-cuadrado.

### **7.2.1. Análisis descriptivo de las respuestas al cuestionario de profesorado**

En este primer apartado del capítulo nos centraremos en la descripción de los datos conforme a los apartados que componen el instrumento de la investigación: práctica docente; el profesorado ante el compromiso social de la Universidad; aprendizaje constructivista y Universidad; y conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio en la Universidad. En este estudio descriptivo, todavía no consideraremos hipótesis causales o de otro tipo. Lo que pretendemos es exponer una situación, pero no establecer, aún, los *por qué*s (Morales, 2010).

#### **7.2.1.1 Práctica docente**

Con los ítems (v. 12-25) que componen este apartado del cuestionario (ver anexo 1) pretendemos analizar en qué medida se desarrollan una serie de prácticas docentes que consideramos ayudan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Se presentan de forma escalar, donde 1 es nunca y 5 es siempre.

Para una mejor interpretación de los datos los hemos agrupado, a su vez, los ítems, estableciendo cuatro categorías de análisis: metodología en el aula, actividades externas al aula, evaluación y actividades para la toma de decisiones y desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla<sup>41</sup> 10: Metodología en el aula

	NUNCA	POCO	ALGUNAS VECES	BASTANTE	SIEMPRE
<b>12. Nas miñas clases analizamos casos prácticos, xa que é de gran axuda para a aprendizaxe dos/as alumnos/a.</b>	1,3	6,3	24,8	45,8	21,9
<b>13. No marco das miñas materias adoito convidar a profesionais externos á Universidade para expoñer o seu traballo.</b>	32,1	25,5	29,9	8,1	4,4
<b>16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.</b>	0,6	14,0	21,1	49,1	15,2
<b>22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.</b>	5,1	11,8	27,1	35,4	20,7
<b>23. Utilizo os recursos tecnolóxicos dispoñibles.</b>	0,3	3,1	11,3	39,0	46,2
<b>24. Promovo a implicación dos alumnos en proxectos vinculados coa materia.</b>	6,1	16,8	33,2	28,7	15,2

Nos interesaremos en primer lugar por analizar la metodología de trabajo en el aula que asumen profesores y alumnos (v. 12-13, 16, 22-24). Observemos (ver tabla 17) que una amplia mayoría de los docentes (67,7%) reconoce la utilización asidua (bastante o siempre) de casos prácticos en sus clases (v. 12). Si a esto añadimos el profesorado que admite emplearlos de forma más puntual el porcentaje asciende al 92,5% de los sujetos de la muestra. En este sentido, es responsabilidad de toda la comunidad universitaria el establecimiento de un conjunto de valores y buenas prácticas que garanticen la calidad de la Educación Superior en el marco del EEES. Para ello, todos los protagonistas del proceso educativo estarán obligados a realizar ciertos cambios. El éxito de este nuevo modelo reside en convertir asignaturas tradicionalmente magistrales, centradas en la memorización de los conceptos expuestos por el profesor o leídos en los textos obligatorios, a asignaturas eminentemente prácticas orientadas a la adquisición de capacidades mediante el trabajo del estudiante (Rubio, 2007).

<sup>41</sup> En las diferentes tablas respetamos el idioma original del cuestionario.

Así, este alto porcentaje podría explicarse por la dinámica introducida en las aulas universitarias, independientemente de la titulación, de las llamadas clases interactivas, de seminario o laboratorio, con un claro objetivo práctico.

Al preguntarles sobre si suelen invitar a profesionales externos a la universidad para exponer sus vivencias y experiencias ante el alumnado (v. 13), sucede todo lo contrario, y tan solo el 12,5 % del profesorado lo hace con bastante frecuencia (8,1%) o incluso siempre (4,4%). Por el contrario, el 32,1% no lo hace nunca y un porcentaje inferior (25,5%) suele hacerlo poco. Esta práctica reforzaría, sin lugar a dudas, el vínculo de los alumnos con su futura realidad profesional, objetivo compartido al mismo tiempo con el aprendizaje-servicio. Sin embargo, consideramos que, por un lado la falta de recursos económicos puede estar afectando la mayor generalización de esta práctica, y por otro, los tiempos tan ajustados de la docencia pueden marcar, en este sentido, un ritmo negativo para su introducción.

Cuando se les cuestiona por la participación del alumnado en las clases (v.16), casi la mitad (49,1%) opinan que sus alumnos participan “bastante” y llegan al 15,2% los que cambian su valoración por "siempre". Como podemos observar, es prácticamente nula la situación de no implicación en las sesiones de aula (0,6%). El aprendizaje-servicio se caracteriza por una amplia participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que sus decisiones y valoraciones son de vital importancia en el desarrollo de los proyectos (Puig et al., 2009).

El trabajo en grupo como estrategia didáctica (v.22) es asumido por más de la mitad de sujetos de la muestra (56,7%), cifra que asciende hasta el 83,2% si incluimos los que señalan que hacen uso de estas técnicas en ocasiones puntuales. De partida este un buen dato para nuestros objetivos, puesto que para el desarrollo de algunos proyectos de aprendizaje-servicio, e incluso para la inserción en el mercado laboral, es necesario desarrollar capacidades y habilidades de trabajo en grupo, tal y como recogen distintos estudios (Fundación UC3, 2005; ANECA, 2007; Fundación BBVA, 2010; ACSUG, 2013).

Sobre la utilización de las nuevas tecnologías (v. 23) si que existe una tendencia muy clara, que refleja su incorporación en la práctica docente. El 85,2% hacen referencia a que habitualmente (bastante o siempre) hacen uso de los recursos técnicos disponibles. Tan solo el 3,4% dice que los usa poco o nada. Hay que resaltar, en esta

línea, que los centros disponen de distintos recursos tecnológicos para la docencia, a los que debemos añadir el mismo Campus Virtual de la USC. De ahí, la importante inversión institucional en formación que se ha hecho en los últimos años para que el profesorado los utilice de forma eficaz y eficiente. Los recursos tecnológicos nos dan la posibilidad de realizar diferentes innovaciones en el campo educativo que optimizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso del aprendizaje-servicio tienen una clara utilidad cuando empleamos el portafolio como instrumento de evaluación, ya que actualmente tenemos a nuestra disposición herramientas como los campus virtuales o los blogs que permiten realizar un seguimiento inmediato, tutorizando al alumno durante el desarrollo del proyecto.

No existe una posición común en cuanto a la implicación de los alumnos en proyectos vinculados a las materias (v. 24). Aunque son más los que afirman favorecer esta práctica (43,9%) existe, en esta variable, una mayor dispersión en los supuestos, ya que un alto porcentaje (33,2%) nos dicen que solo lo hacen algunas veces, y el 22,9% poco (16,8%) o nunca (6,5%).

En definitiva, los profesores de la muestra dan importancia a la participación activa del alumno en las clases, utilizando para ello recursos metodológicos como el trabajo en grupo, el análisis de casos prácticos e incluso -aunque en menor medida- implicándolos en proyectos afines a la materia. Suelen hacer uso de las TIC en su docencia, lo que indica afán renovador e interés en ofrecer más recursos para un mejor aprendizaje de los alumnos. Aún así, no es frecuente invitar a profesionales del campo para que intercambien sus conocimientos con los alumnos, enfrentándolos con problemas y prácticas del entorno laboral del que participarán como profesionales. Entendemos que también las facultades y escuelas tengan dificultades económicas para asumir, en estos tiempos, tales prácticas.

En un segundo bloque de variables nos centramos en analizar aquellas actividades que tienen relación con la materia pero que por su naturaleza se desarrollan fuera del aula. Concretamente, analizaremos las variables 14, 18, 20 y 21 del cuestionario.

Tabla 11: Actividades externas al aula

	NUNCA	POCO	ALGUNAS VECES	BASTANTE	SIEMPRE
<b>14. Realizo prácticas fora da aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos.</b>	37,1	14,7	17,9	5,0	15,3
<b>18. Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia.</b>	8,5	18,9	33,3	22,3	17,0
<b>20. Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...).</b>	30,4	32,6	21,9	11,0	4,1
<b>21. Relaciono a miña materia co Practicum da titulación (no caso de telo cursado os/as alumnos/as).</b>	15,7	15,7	22,5	29,3	16,9

Preguntamos a los profesores directamente por la realización de prácticas fuera del aula (v. 14) destaca el elevado número de sujetos que responden “nunca” (37,1%). Esto es debido, según señalan algunos de ellos en las observaciones, a que sus materias no son susceptibles de poder llevar a cabo tales prácticas. También debemos considerar, en este punto, la introducción en los planes de estudio de la materia del practicum que acaba concentrando todas las prácticas de los alumnos, y sobre el que se pregunta en el v. 21. Creemos que las bajas puntuaciones son debidas a que los profesores rehúyen de estas actividades, algunas veces por salvaguardar la integridad física del alumnado y su posible responsabilidad en caso de accidente, y otras por lo incómodo y costoso que supone realizar desplazamientos Este tipo de prácticas, en ocasiones conocidas como trabajos de campo, guarda gran relación con el aprendizaje-servicio, puesto que suponen un contacto directo con la realidad con un fin formativo. La diferencia se encuentra en el servicio, puesto que estas prácticas no tienen un fin social en si mismo (Furco, 2011).

Sobre la recomendación al alumnado para visitar exposiciones o actos relacionados con la materia (v. 18) debemos destacar que son pocos (8,5%) los que nunca hacen referencia a estas posibilidades a sus alumnos. En todo caso, las respuestas

son bastante diversificadas. Así, el 39,3% declaran sugerir asiduamente este tipo de actividades, mientras que el 33,3% manifiestan hacerlo solo algunas veces.

En la organización de actividades complementarias fuera del horario lectivo (v. 20) la tendencia de las respuestas es más negativa. La mayoría señalan que nunca (34,4%) o pocas veces (32,6%) promueve este tipo de actividades, y tan solo un 4,1% si que las desarrolla habitualmente. Lo que pretendíamos averiguar era la disposición del profesorado a dedicar tiempo a tareas relacionadas con la formación de sus alumnos al margen del horario establecido en sentido estricto. En esta línea, el aprendizaje-servicio exigirá en ocasiones, que el profesorado dedique algún tiempo extra (sin ser excesivo) al proyecto ApS, para optimizar su desarrollo y consolidación.

Una vez más las respuestas del profesorado son diversas cuando preguntamos si hacen referencia al practicum en sus materias, en el caso de que ya hubiese sido cursado (v. 21). No parece existir una tendencia clara, aunque un amplio porcentaje (40,2%) indica que así lo hace, pero tampoco son muchos menos los que declaran lo contrario (31,4%). Debemos considerar, que esta es una posibilidad que se reduce a aquellos docentes de cursos superiores en el grado. Los profesores podrían aprovechar en su práctica docente el practicum, al permitirles relacionar la teoría con la práctica en situaciones reales. Es este un factor clave en el aprendizaje-servicio favoreciendo en los alumnos un mayor aprendizaje.

En resumen, después de los análisis realizados en este bloque nos gustaría resaltar dos aspectos. Por un lado, que los profesores no realizan con asiduidad actividades fuera del aula. Y por otro, también es destacable que son pocos los docentes que dedican tiempo a organizar actividades al margen del horario lectivo que contribuyan a mejorar el aprendizaje, algo que en buena medida puede verse influido por la situación económica o los ajustados tiempos tanto para alumnos como para profesores.

Ahora nos ocuparemos de analizar aquellos ítems (v. 15 y 25) que abarcan aspectos de la evaluación de los alumnos, siendo este uno de los temas que se suelen destacar como problemáticos cuando se habla de aprendizaje-servicio en la Universidad (Tapia, 2001).

Tabla 12: Evaluación del alumnado

	NUNCA	POCO	ALGUNAS VECES	BASTANTE	SIEMPRE
<b>15. Fago avaliación continua xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.</b>	3,8	6,0	20,1	34,9	35,2
<b>25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.</b>	0,9	4,1	12,2	47,2	35,6

Así, en primer lugar, preguntamos a los profesores sobre el desarrollo de una evaluación continua como oportunidad para reconstruir el aprendizaje (v. 15), y un alto número de ellos (70,1%) confirmaron (bastante o siempre) hacer este seguimiento de carácter formativo. El 9,8% reconocen que nunca o pocas veces realizan este tipo de evaluación. Para interpretar estas respuestas deberíamos considerar el número de alumnos por docente. El aprendizaje-servicio requiere hacer una evaluación continua y formativa durante todo el proceso, para reconducir posibles errores y valorar todos los factores que inciden en el proyecto. Podríamos equipararla a lo que en la evaluación de programas se denomina evaluación de la implementación (Blanco & Rodríguez, 2007).

Cuando se les cuestiona para saber si tienen en cuenta la implicación y participación del alumnado a la hora de evaluarles (v. 25), no hay duda, un 82,8% toman siempre (35,6%) o bastante (47,2%) en consideración estos factores para valorar a los estudiantes. El hecho de apreciar la participación activa de una persona vinculándola con el aprendizaje es crucial a la hora de implementar metodologías de tipo experiencial como es el aprendizaje-servicio.

En definitiva, muchos profesores están aplicando formas de evaluación que van más allá de la preocupación por el simple rendimiento calibrado en forma de prueba única al final de un proceso formativo. Estas técnicas de valoración suponen fijar la atención en otros aspectos que son también considerados relevantes, tales como la participación, el interés, actitudes, destrezas.... En este sentido, el método de evaluación debería atender al proceso y al producto, de tal manera que el propio procedimiento sea formativo (López, 2009).

Finalmente, nos interesaremos por el desarrollo del pensamiento crítico (v.17) y la toma de decisiones (v.19).

Tabla 13: Actividades para la toma de decisiones

	NUNCA	POCO	ALGUNAS VECES	BASTANTE	SIEMPRE
<b>17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.</b>	1,3	5,6	23,8	44,7	24,7
<b>19. Fomento actividades que promoven a toma de decisións técnicas.</b>	3,5	17,9	31,1	33,0	14,4

El 69,4% de los profesores consideran que siempre o con bastante frecuencia promueven actividades en sus clases que fomentan el pensamiento crítico (v. 17), y únicamente el 6,9% dicen que o bien nunca lo hacen o lo hacen en pocas ocasiones. Una de las grandes potencialidades que tiene el aprendizaje-servicio es el fomento del pensamiento crítico ante problemas y situaciones reales, ya que el alumno tiene que tomar decisiones barajando posibilidades (pensamiento consecuente) y valorando sus consecuencias (pensamiento consciente) y no siguiendo estrictos protocolos o normas de actuación (Barrios et al., 2012).

En cuanto al estímulo de actividades que promocionan la toma de decisiones técnicas, los sujetos no coinciden en sus respuestas, aunque un alto índice (47,4%) indica que si desarrollan ejercicios que ayudan a sus alumnos a decidir como profesionales en sus respectivos ámbitos, más del 20% alegan todo lo contrario. Tampoco nos debe pasar desapercibido que un alto porcentaje (31,1%) reconocen desarrollar eventualmente este tipo de actividades. Tomar decisiones técnicas que implican los conocimientos de la titulación, ayuda a preparar a los estudiantes para su futuro laboral. En este sentido, el aprendizaje-servicio ofrece la posibilidad de ejercer como profesionales en formación realizando un servicio al mismo tiempo que se aprende de ese ámbito concreto y específico del conocimiento.

Como epítome general de este apartado del cuestionario, concluimos que los profesores valoran muy positivamente que sus alumnos participen en las sesiones de aula e incluso llegan a promover técnicas como es el trabajo en grupo o la evaluación continua que desarrollan la implicación del alumnado. Por otro lado, los docentes no promueven tareas que le suponen un trabajo extra como es el caso de organizar salidas y visitas o incluso invitar a profesionales al aula. Todos ellos serán factores a tener en

cuenta a la hora de desarrollar nuestro programa para la implantación del aprendizaje-servicio en las universidades gallegas.

### **7.2.1.2. El profesorado ante el compromiso social de la Universidad**

A continuación, nos ocupamos de bosquejar la opinión del profesorado en torno a la responsabilidad social de la Universidad. Para ello hemos elaborado diez ítems (v. 26-36) donde los sujetos deberán expresarse en una escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) (ver anexo 1). Debemos resaltar que el ítem 29 está redactado de forma inversa; es decir, a la hora de su codificación hemos considerado que la puntuación más alta (5), sería totalmente en desacuerdo, y por lo tanto, la más baja (1), se correspondería con el total acuerdo.

La responsabilidad social es una de las funciones de la Universidad, lo que implica que la academia trabaja al servicio de la sociedad, tal y como se recoge en los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela (Decreto 28/2004, del 22 de enero; DOG 9/02/2004). En este sentido, el aprendizaje-servicio supone una vía para hacer visible este servicio social, al mismo tiempo que la Universidad saca rentabilidad formativa para su alumnado, por lo cual supone una oportunidad para ambas partes. Por lo tanto, nuestro objetivo es pulsar en qué medida el profesorado considera importante para la Universidad el hecho de tener que desarrollar una responsabilidad social con su entorno inmediato.

Para ello, hemos agrupado los ítems de esta parte en dos grandes grupos. En primer lugar nos centraremos en aquellos que tienen que ver con la formación del alumnado y su relación con el compromiso social; y en segundo lugar, trataremos el papel institucional que tiene la Universidad en cuanto a su responsabilidad social.

Tabla 14: La formación del alumnado<sup>42</sup>

	<b>TD</b>	<b>D</b>	<b>I</b>	<b>A</b>	<b>TA</b>
<b>26. A Universidade debe formar aos seus alumnos/as en competencias de carácter cívico-social.</b>	0,6	2,5	7,4	52,5	37,0
<b>29. O éxito laboral dependerá da cantidade de coñecementos adquiridos na Universidade.</b>	2,2	22,0	19,3	49,1	7,5
<b>30. A Universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes.</b>	1,3	2,2	10,0	43,6	42,9
<b>32. A participación en programas de servizo á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes.</b>	7,5	27,9	31,3	27,0	6,3
<b>34. A Universidade debe preparar para xestionar grupos.</b>	0,6	3,4	16,2	53,6	26,2
<b>35. O contacto dos alumnos/as con persoas doutras culturas e colectivos sociais é moi enriquecedor para a súa formación.</b>	0	1,2	7,1	34,3	57,4
<b>36. As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe.</b>	0,3	0,3	6,5	38,9	54,0

Ante la cuestión de si la universidad debe formar a sus alumnos en competencias cívico-sociales, además de en los respectivos conocimientos específicos de cada titulación (v. 26), los sujetos de la muestra (89,5%) muestran su conformidad, frente a unos pocos (3,1%) que consideran que no es una función de la institución.

En estrecha relación con lo anterior, también consideran (86,5%) que la universidad se debería preocupar por la formación ética de sus alumnos (v. 30). Ambos indicadores nos sitúan ante una ventajosa situación para el desarrollo del ApS, ya que si cerca del 90% de profesores encuestados manifiestan que es objeto de la educación superior formar ciudadanos comprometidos y con sentido crítico, tenemos mucho

<sup>42</sup> Por motivos de espacio hemos abreviado las opciones de respuesta de la siguiente manera: TD (Totalmente en Desacuerdo), D (En Desacuerdo), I (Indiferente), A (De Acuerdo) y TA (Totalmente de Acuerdo).

ganado para la implantación de esta metodología, en la que se apuesta por la formación holística de los estudiantes.

En esta línea, cuando se les pregunta por la relación entre éxito laboral y conocimientos adquiridos en la Universidad (v. 29), aunque algo más de la mitad (56,6%) afirman una relación entre ambos factores, un alto porcentaje (24,2%) creen que esto no es así, y un 19,3% de los profesores no tiene una opinión clara al respecto. Obviamente, el éxito laboral dependerá de múltiples factores más allá de los conocimientos adquiridos, pero sí que es cierto que cuanto mayor sea el grado de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades, más competente será el individuo para enfrentarse al ámbito laboral. De lo que se trata, en definitiva, es de ofrecer una formación más sólida que ayude a los estudiantes a saber, a saber hacer, a ser y a convivir; y para ello debe desarrollar competencias académicas, profesionales y cívico-sociales (Lorenzo, 2012).

Uno de los ítems que ha resultado más controvertido, es aquel en el que interrogábamos al profesorado sobre si el servicio comunitario debería ser obligatorio para los estudiantes (v. 32), tal y como se viene haciendo en otros países, caso de Argentina, Venezuela, México y algunos Estados de los Estados Unidos, entre otros. Las opiniones vertidas han sido más dispares aquí que en otros enunciados de este bloque. Solo el 33,3% muestran predisposición hacia esta práctica frente a un 35,4% que son reacios, equilibrando la balanza entre la parte positiva y negativa de la escala. Entendemos que por el hecho de hacer obligatorias este tipo de prácticas no obtendríamos mejores resultados, ya que perderíamos la esencia de las mismas, esto es la intención solidaria y por lo tanto se convertiría en un mero trámite más para titular; pero también es cierto que de este modo aseguramos que todos los alumnos aportan algo a su comunidad (Ochoa, 2012).

Los docentes opinan que el contacto de los alumnos con personas de otras culturas o colectivos sociales es muy enriquecedor para su formación (v. 35), tanto es así que un 91,7% muestra su conformidad con esta premisa, y únicamente el 1,2% de ellos no lo creen así. El aprendizaje-servicio ayuda a poner en contacto a los participantes con colectivos sociales, con los cuales de otro modo sería muy difícil que existiese un encuentro. Esto ayudará a desarrollar habilidades de carácter sociorelacional, al mismo tiempo que abre nuevas posibilidades el poder observar *in situ* otras realidades que están tan cerca.

El 93% de los encuestados entienden que las necesidades o problemas de la vida cotidiana pueden ser una oportunidad de aprendizaje (v. 36). El hecho de analizar avatares y problemas reales, y buscar solución a los mismos, pone a los alumnos en una situación en la que habrán de tomar decisiones en base a lo aprendido, pero también según su propio juicio moral. De esta manera, exponemos a los estudiantes al aprendizaje en situaciones reales que se podrían dar en su práctica profesional futura, y conocer al mismo tiempo cuales son las necesidades del entorno concreto que guardan relación con su titulación.

Más de la mitad del profesorado está de acuerdo (53,6%) o totalmente de acuerdo (26,2%) con que la Universidad debe preparar a los alumnos para gestionar grupos (v. 34). Es residual el porcentaje que se muestra en contra de este enunciado. Ya comentábamos antes, que el trabajo en grupo es esencial si queremos abarcar mayores objetivos. Los nuevos titulados tendrán que saber manejar las estrategias necesarias para encauzar el esfuerzo personal hacia el bien común. Como se extrae de un estudio realizado en dos universidades gallegas, los estudiantes también defienden que los profesores deben enseñarles a trabajar cooperativamente y gestionar grupos; pero, echan de menos el fomento de la participación en el análisis y resolución conjunta de problemas (Santos Rego & Lorenzo, 2007, p. 158). El aprendizaje-servicio es una buena toma de contacto con este tipo de trabajo, ya que exigirá la planificación y coordinación de los participantes para lograr satisfacer las necesidades detectadas.

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

Pero, ¿cuál es el papel que debe desempeñar la Universidad para cumplir con su compromiso social?, contestamos a este interrogante planteando cuatro cuestiones al profesorado (v. 27, 28, 31 y 33).

Tabla 15: El papel de la institución ante el compromiso social

	<b>TD</b>	<b>D</b>	<b>I</b>	<b>A</b>	<b>TA</b>
<b>27. A Universidade debe procurar novas vías que fagan visible a súa responsabilidade social.</b>	0,3	0,3	6,8	54,0	38,5
<b>28. A Universidade debe contribuir ao benestar da comunidade.</b>	0,6	0,9	1,9	33,5	63,0
<b>31. Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade.</b>	0,9	5,0	21,9	48,3	23,8
<b>33. Esta Universidade promove iniciativas e innovacións vinculadas co servizo a comunidade.</b>	1,3	16,7	32,5	46,2	3,3

Así, la Universidad debe buscar, a juicio de los docentes, nuevas vías que hagan visible su responsabilidad social (v. 27), como podría ser el caso del aprendizaje-servicio u otras (54% está de acuerdo y el 38,5% está totalmente de acuerdo). Es decir, un amplio colectivo considera importante ampliar los métodos que se utilizan para acercarse a la sociedad, y buscar nuevas vías que hagan palpable este compromiso social de la institución.

Existe un acuerdo aún más contundente (96,5%) cuando se les pregunta si la Universidad debe contribuir al bienestar de la comunidad (v. 28). Es así que la institución deberá ayudar a solucionar problemas y mejorar, desde sus potencialidades, las condiciones de vida de los ciudadanos. Esto nos lleva directamente al aprendizaje-servicio, que por definición procura detectar necesidades sociales con el fin de mejorarlas mediante el servicio de los estudiantes, al mismo tiempo que aprenden.

A partir de estos ítems detectamos una buena predisposición del profesorado al desarrollo de la metodología ApS, al entender los problemas como una oportunidad de

aprendizaje y que la universidad debe colaborar para mejorar las condiciones de vida en el entorno.

Evidentemente, el Servicio de Participación e Integración Universitaria, conocido por la comunidad universitaria como “servicio de voluntariado” (v. 31) es visto como necesario en la Universidad (72,1%). Actualmente este Servicio, junto con el Consejo Social, son las principales vías institucionales que vinculan Universidad y comunidad. Su labor es muy importante en tanto que incentivan y mantienen el contacto con decenas de entidades del tejido asociativo y cultural, apoyando que sean muchos los estudiantes que puedan realizar labores de voluntariado. Si aprovechamos el potencial que tienen este tipo de servicios habremos avanzado mucho en el desarrollo del aprendizaje-servicio en la universidad, sobre todo, en lo relativo a la busca de partenaires, seguros de los estudiantes, reconocimiento académico... El hecho de que los docentes valoren positivamente su existencia es otra rasilla más sobre la que seguir construyendo nuestro proyecto.

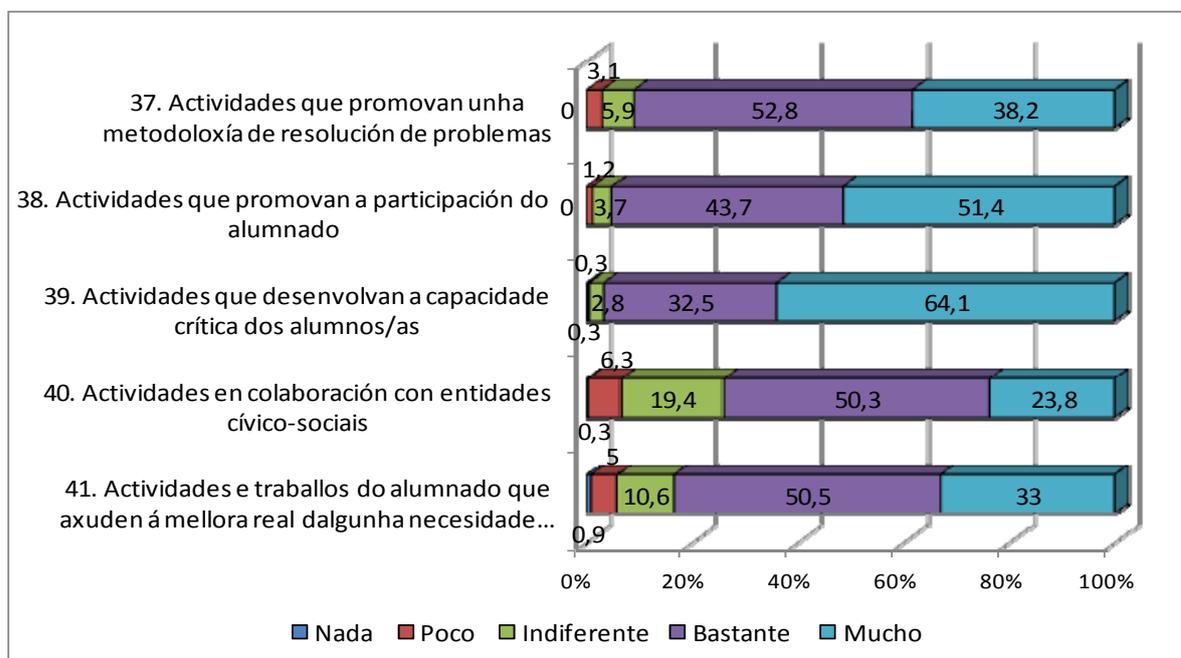
A la hora de valorar si la institución promueve iniciativas o innovaciones vinculadas con el servicio a la comunidad (v. 33) parecen existir más dudas, ya que tan solo el 3,3% se muestra “totalmente de acuerdo”, aunque un alto índice (46,2%) se posiciona en el “acuerdo”. Así, aunque más del 70% reconocían la necesidad del Servicio de Participación e Integración Universitaria, son muchos menos los que están de acuerdo con que la institución promueve este tipo de iniciativas. Esto puede ser debido a que los sujetos de la muestra no relacionasen este ítem con iniciativas de voluntariado o similares desarrolladas en la USC o incluso que consideren, en todo caso, que son muy escasos y que la institución no ha apostado por ellos.

En definitiva, el profesorado se muestra muy favorable a la relación de la Universidad con su entorno, siendo una función principal de la institución ayudar a mejorar el bienestar comunitario. Consideran que los alumnos tendrán que formarse también en valores cívicos, sociales y éticos, lo cual les llevará a ser mejores profesionales en su ámbito. Como punto de partida para la introducción del aprendizaje-servicio, esta panorámica nos da muy buenas perspectivas en cuanto al ideario de los profesores de nuestra universidad, que están abiertos, tal y como indica el ítem 27, a buscar nuevas vías que hagan visible este compromiso social.

### 7.2.1.3. El Aprendizaje constructivista y la Universidad

En este apartado pretendíamos que el profesorado nos expresase su grado de interés sobre algunas prácticas educativas que consideramos tienen una estrecha relación con el aprendizaje-servicio y que se enmarcan en una cultura docente constructivista (Mercer, 1997). De esta manera, hemos dispuesto cinco ítems (v. 37 - 41) donde los encuestados deberán expresar en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho) su interés en estos supuestos metodológicos (ver anexo 1). Presentamos los resultados en una única gráfica que nos permita comparar las respuestas emitidas y hacer posteriormente las valoraciones oportunas.

Gráfica 11: Grado de interés ante diferentes posibilidades metodológicas



De manera general, podemos observar que los docentes muestran un mayor interés (96,6%), por actividades que desarrollen la capacidad crítica de los alumnos (v. 39), lo que está en clara consonancia con la intención de este mismo profesorado de promover en sus clases la capacidad crítica de los estudiantes (v. 17). Tras este, el mayor interés se plasma en el fomento de la participación del alumnado (v. 38). En los últimos años, en la universidad se han ido introduciendo clases más prácticas y aplicadas, como son los seminarios, prácticas de laboratorio, o las llamadas sesiones interactivas. Aún así, los profesores siguen considerando que una mayor participación en las materias debería redundar en beneficio del discente. El aprendizaje-servicio

promueve la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje, quien guiado por el profesor, irá haciendo las pertinentes conexiones teórico-prácticas a la par que el proyecto se está desarrollando.

También responden mayoritariamente (91%) que les interesan aquellas actividades que promuevan la resolución de problemas (v. 37). Recordemos que el 92,9% percibía como una oportunidad de aprendizaje el hecho de solucionar necesidades o problemas reales y cotidianos (v. 36).

En el lado opuesto encontramos el ítem 40, que hace referencia a la promoción de actividades en colaboración con entidades cívico-sociales. Aunque este enunciado es de interés para un 74,1 % de profesores, es en el que más se han mostrado como indiferentes (19,4%) o poco o nada interesados (6,6%). Este resultado puede deberse al desconocimiento sobre la potencialidad que tiene el trabajo colaborativo con entidades cívico-sociales para el alumnado, pero también para el profesor. El aprendizaje-servicio potencia este tipo de relaciones de partenariatado, puesto que se refuerzan las redes educativas que finalmente tendrán su beneficio en la formación de los alumnos-profesor, sin olvidarnos del beneficio que sacan las entidades.

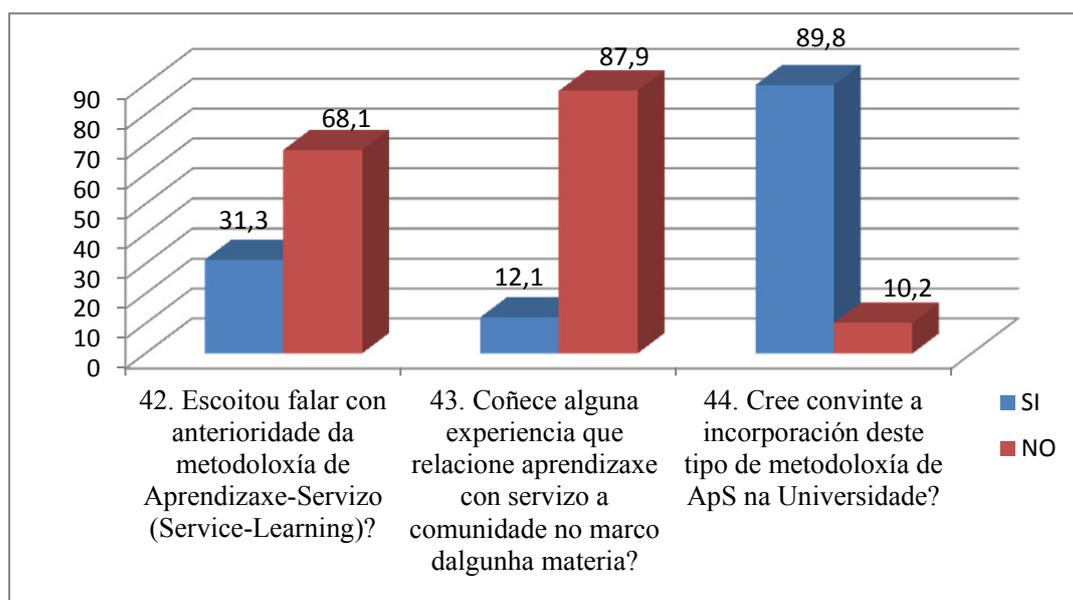
Cuando nos centramos en las actividades que ayudan a solucionar algún problema real del entorno (v. 41) los resultados siguen la línea anterior. El 83,5% de los profesores manifiestan su afinidad por este tipo de trabajos, mientras que únicamente al 5,9% no le interesan. En este caso, es resaltable el alto porcentaje de sujetos que muestran indiferencia (10,6%), lo que creemos puede ser debido a la falta de tradición en estos términos.

En síntesis, podemos concluir que el profesorado muestra un alto grado de interés por un tipo de prácticas que se encuentran en la senda del aprendizaje-servicio. Estos resultados abren buenas expectativas para la implementación progresiva del ApS en la educación superior de nuestra Comunidad, ya que se demuestra que los docentes tienen ansia de nuevos aires metodológicos que conforme a los nuevos tiempos, renueven la atmósfera académica y que pasan por fomentar un papel más activo del alumno, centrándose más en el aprendizaje que en la enseñanza.

#### 7.2.1.4. Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio en la Universidad

Tras toda una serie de cuestiones en las que se han ido introduciendo matices e ideas sobre el aprendizaje-servicio, es en este apartado donde hacemos mención directa a esta metodología. En este sentido, hemos preguntado a los sujetos de la muestra sobre su conocimiento del aprendizaje-servicio, su pertinencia y los posibles problemas que podría plantear esta metodología (v. 42-45). Las tres primeras cuestiones son dicotómicas (Si/No), con un apartado de carácter abierto en la v. 43. En la variable 45 se presentan una serie de problemas que la investigación atribuye al desarrollo efectivo del aprendizaje-servicio, y de los cuales los docentes deben marcar los que crean más relevantes (ver anexo 1). En esta misma cuestión se deja un último apartado para que el profesor pueda añadir algún otro problema no contemplado, y que él considere que tendría influencia.

Gráfica 12: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio



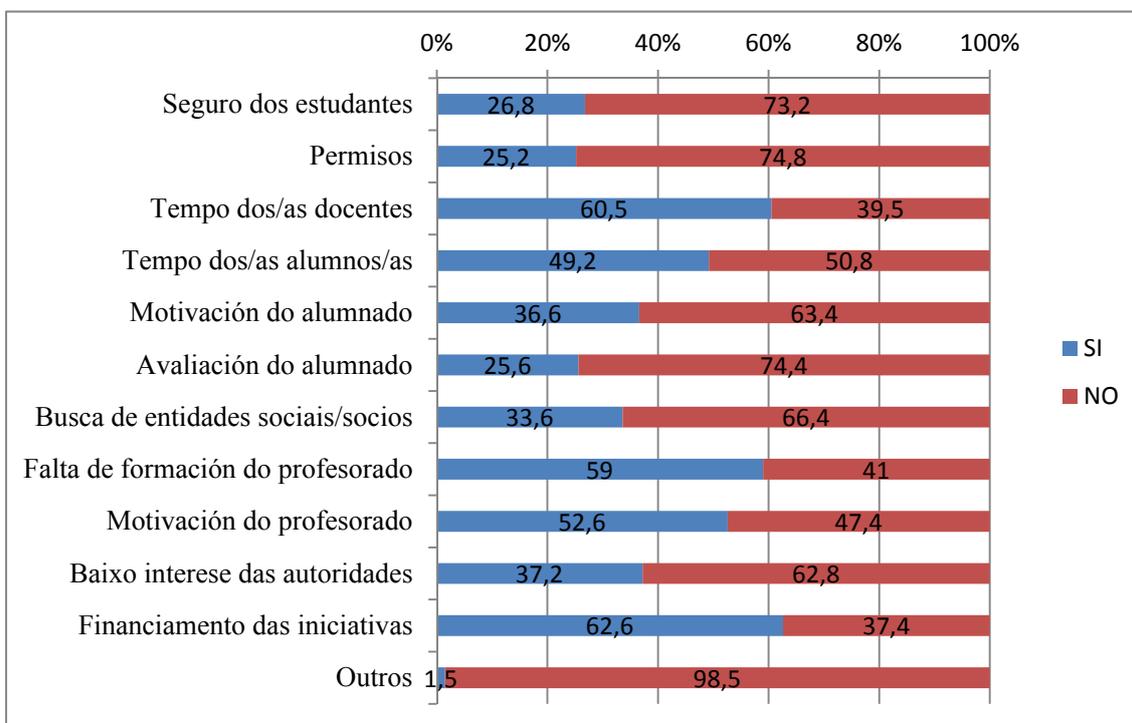
Los tres primeros interrogantes nos ayudan a situarnos en el eje central de nuestra investigación, el conocimiento y pertinencia del ApS en la Universidad. Son mayoría los profesores que desconocen tanto la metodología como alguna experiencia de ApS (68,1% y 87,9%, respectivamente). Aunque consideramos que es muy satisfactorio que el 31,3% de ellos hayan escuchado hablar del aprendizaje-servicio, tan solo un 12,1% tiene conocimiento de alguna experiencia concreta. En este resultado ha

podido influir el hecho de que desde el Grupo de Investigación Esculca, junto con el Servicio de Participación e Integración Universitaria, ambos de la Universidad de Santiago de Compostela, se está haciendo una amplia labor de difusión del aprendizaje-servicio en la propia institución, lo que se ha visto plasmado en tres cursos del Plan de Formación e Innovación Docente (PFID), cursos de verano, charlas y conferencias, publicaciones.... Esto ha motivado que el término aprendizaje-servicio deje de ser desconocido, e incluso algunos docentes empiecen a interesarse por él.

Entre los que sí señalan conocer alguna experiencia, la mayoría no indica en que ha consistido la misma. Únicamente señalar que, algunos de ellos remiten al Proyecto PEINAS (Pedagogía Intercultural y Aprendizaje-Servicio) explicado anteriormente.

Resulta curioso observar como el profesorado valora positivamente (89,8%), la incorporación de esta metodología a la Universidad (v. 44). No queremos dejar sin destacar que en este ítem el número de sujetos que no han respondido ha sido elevado (21,8% del total), ya que, obviamente como ellos mismo reflejaron, al no conocer la metodología no podían valorar si sería bueno incorporarla o no.

Gráfica 13: Problemas de la incorporación del aprendizaje-servicio



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

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

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

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

En definitiva, aunque el profesorado reconoce desconocer el aprendizaje-servicio, considera positiva la incorporación de esta metodología a las aulas universitarias. Para esto habría que mejorar sobre todo factores de índole profesional, tales como, la motivación, una mayor formación o más tiempo para poder dedicarle al

proyecto. Estos datos nos informan de las grandes potencialidades que se le presentan al aprendizaje-servicio en la Universidad.

### **7.2.2. Análisis de las diferencias en las respuestas del profesorado según las variables independientes**

Las características personales y profesionales del profesorado pueden ejercer alguna influencia relevante sobre su modo de pensar y actuar. Con el objeto de analizar esta relación, tomamos en consideración una serie de variables personales y profesionales como variables independientes: sexo, edad, categoría profesional, área de conocimiento, desarrollo de cargos unipersonales, experiencia docente, participación en cursos de PFID (Plan de Formación e Innovación Docente) y vinculación a alguna entidad cívico-social. La decisión del carácter estadísticamente significativo de las diferencias en función de cada una de estas variables se realiza mediante el cálculo del correspondiente índice de significación, considerando apreciable el impacto únicamente cuando ese índice alcance un valor igual o inferior a 0,05. Así, aplicaremos la prueba t de Student, el Análisis de Varianza (ANOVA) y Chi-cuadrado. Utilizaremos para los análisis el paquete estadístico SPSS versión 20.0.

#### **7.2.2.1. Análisis de las diferencias en las respuestas según sexo**

En este caso hemos aplicado la prueba t de Student con el objeto de comparar las medias de dos grupos independientes. En el caso de las variables dicotómicas usaremos la prueba de chi-cuadrado. Seguiremos la misma estructura de agrupamiento que hemos realizado en la descripción de los datos.

En el primer bloque de enunciados del cuestionario analizamos la práctica docente del profesorado (v. 12-25). Nos centraremos primeramente en aquellos ítems que se refieren a las prácticas en el marco del aula (v. 12, 13, 16 y 22-24). Las mujeres muestran mayor utilización de casos prácticos en la docencia (v.12) ( $\bar{x}_2= 3,93$ ) que los hombres ( $\bar{x}_1= 3,71$ ) y estas diferencias son estadísticamente significativas ( $t=-2,116$ ;  $p\leq,035$ ). Del mismo modo, son ellas las que manifiestan que promueven, en mayor medida ( $\bar{x}_2= 3,81$ ) que ellos ( $\bar{x}_1= 3,51$ ), la participación de los alumnos en clase (v. 16), dando lugar a diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos ( $t = -2,888$ ;  $p\leq 0,004$ ). En este apartado, encontramos de nuevo diferencias significativas ( $t = -3,549$ ;

$p \leq 0,000$ ), a favor de las docentes que utilizan más ( $\bar{x}_2 = 3,79$ ) que sus compañeros ( $\bar{x}_1 = 3,35$ ), el trabajo en grupo en las clases (v. 22).

En las demás variables de este apartado la tendencia de ambos grupos (hombres y mujeres) ha sido muy similar, y aunque las mujeres han obtenido medias superiores no se puede afirmar que existan diferencias significativas a nivel estadístico.

Tabla 16: Metodología en el aula según sexo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>12. Nas miñas clases analizamos casos prácticos, xa que é de gran axuda para a aprendizaxe dos/as alumnos/as.</b>	3,71	3,93	-2,116	314	,035
<b>13. No marco das miñas materias adoito convidar a profesionais externos á Universidade para expoñer o seu traballo.</b>	2,23	2,31	-,585	316	,559
<b>16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.</b>	3,51	3,81	-2,888	317	,004
<b>22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.</b>	3,35	3,19	-3,549	309	,000
<b>23. Utilizo os recursos tecnolóxicos dispoñibles.</b>	4,21	4,37	-1,712	313	,088
<b>24. Promovo a implicación dos alumnos en proxectos vinculados coa materia.</b>	3,20	3,42	-1,730	305	,085

En el segundo de los agrupamientos del bloque I, cuyo aspecto común es la realización de actividades docente al margen del aula (v. 14, 18 y 20-21) no se detectan diferencias significativas en las respuestas según la variable sexo. Cabe destacar que las medias han sido bajas, situándose entre el valor 2 (poco) y el 3 (algunas veces). En todo caso, el menor nivel de aceptación se sitúa en la promoción de actividades complementarias fuera del horario lectivo (v. 20) ( $\bar{x}_1 = 2,31$ ;  $\bar{x}_2 = 2,22$ ).

Tabla 17: Actividades externas al aula según sexo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
14. Realizo prácticas fora da aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos.	2,56	2,59	- ,191	308	,849
18. Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia.	3,15	3,27	- ,914	313	,361
20. Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...).	2,22	2,31	- ,722	314	,471
21. Relaciono a miña materia co practicum da titulación (no caso de telo cursado os/as alumnos/as).	3,04	3,30	- 1,523	244	,129

No sucede lo mismo en los ítems relativos a la evaluación del alumnado (v. 15 y 25). En este caso, si que se aprecian diferencias significativas entre los dos grupos. Las profesoras superan el cuatro de media (bastante) ( $\bar{x}_2 = 4,08$ ), mientras ellos no llegan a esta cifra ( $\bar{x}_1 = 3,78$ ) cuando se les pregunta si desarrollan evaluación continua. Estas diferencias resultan estadísticamente significativas ( $t = -2,466$ ;  $p \leq 0,014$ ). Situación similar se plantea en el ítem 25, donde los encuestados debían hacer constar si toman en cuenta la implicación del alumnado en la evaluación. Aquí ambos grupos superan el cuatro, pero, de nuevo, son ellas ( $\bar{x}_2 = 4,24$ ) las que obtienen una puntuación mayor ( $\bar{x}_1 = 4,04$ ), marcando diferencias estadísticamente significativas ( $t = -2,076$ ;  $p \leq 0,039$ ).

Tabla 18: Evaluación del alumnado según sexo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
15. Fago avaliación continúa xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.	3,78	4,08	-2,466	313	,014
25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.	4,04	4,24	-2,076	315	,039

Situándonos ya en el desarrollo de actividades para la toma de decisiones en el alumnado (v. 17 y 19), lo que observamos es que las profesoras ( $\bar{x}_2= 3,97$ ) promueven más actividades para fomentar el pensamiento crítico que sus colegas varones ( $\bar{x}_1= 3,76$ ), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ( $t=-2,126$ ;  $p\leq 0,034$ ). Sin embargo, en el caso del fomento de actividades para la toma de decisiones técnicas no se aprecian diferencias en las respuestas de los dos grupos, ya que las medias son similares, aunque de nuevo las profesoras obtienen una puntuación más alta ( $\bar{x}_2= 3,46$ ) que los profesores ( $\bar{x}_1= 3,29$ ).

Tabla 19: Actividades para la toma de decisiones según sexo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.</b>	3,76	3,97	-2,126	315	,034
<b>19. Fomento actividades que promoven a toma de decisións técnicas.</b>	3,29	3,46	-1,430	307	,154

El siguiente bloque del cuestionario pone su atención en la responsabilidad social universitaria, pero hemos procedido a dividir en dos agrupamientos los ítems. Por un lado, los referentes a la formación del alumnado (v. 26, 29, 30, 32 y 34-36) y el compromiso social; y por otro, aquellos que se refieren al papel de la institución (v. 27, 28, 31 y 33).

Tabla 20: La formación del alumnado según sexo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>26. A Universidade debe formar aos seus alumnos/as en competencias de carácter cívico-social.</b>	4,18	4,28	-1,119	319	,264
<b>29. O éxito laboral dependerá da cantidade de coñecementos adquiridos na Universidade.</b>	2,51	2,79	-2,525	317	,012
<b>30. A Universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes.</b>	3,16	4,43	-1,919	314	,056

<b>32. A participación en programas de servicio á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes.</b>	2,80	3,16	-3,041	314	,003
<b>34. A Universidade debe preparar para xestionar grupos.</b>	3,94	4,10	-3,549	309	,000
<b>35. O contacto dos alumnos/as con persoas doutras culturas e colectivos sociais é moi enriquecedor para a súa formación.</b>	4,38	4,59	-2,692	319	,007
<b>36. As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe.</b>	4,37	4,56	-2,554	319	,011

Son mayormente las profesoras ( $\bar{x}_2 = 2,79$ ) las que creen que hay una correlación entre éxito laboral y cantidad de conocimientos adquiridos (v. 29), frente a los profesores que otorgan puntuaciones más bajas ( $\bar{x}_1 = 2,51$ ). Esta diferencia de medias es estadísticamente significativa ya que para  $t = -2,525$ ;  $p \leq 0,12$ . Igualmente, ellas manifiestan mayor grado de acuerdo ( $\bar{x}_2 = 3,16$ ) con la idea de que los programas de servicio a la comunidad deban ser sean obligatorios para los estudiantes (ítem 32), marcando diferencias estadísticamente significativas con sus compañeros ( $\bar{x}_1 = 2,80$ ) a nivel estadístico ( $t = -3,041$ ;  $p \leq 0,03$ ). Los varones revelan puntuaciones cercanas a la "indiferencia" ( $\bar{x}_1 = 3,16$ ) ante la cuestión de si la universidad debe preparar para gestionar grupos (v. 34), mientras las mujeres ( $\bar{x}_2 = 3,79$ ) muestran más acuerdo, dando lugar a diferencias significativas ( $t = -3,549$ ;  $p \leq 0,00$ ).

En la misma línea, las profesoras obtienen una media más elevada ( $\bar{x}_2 = 4,59$ ) en las respuestas al ítem que enuncia que el contacto con personas de otras culturas y colectivos sociales es enriquecedor para la formación (v. 35), aunque los profesores también han obtenido altas puntuaciones ( $\bar{x}_1 = 4,38$ ). En todo caso, las diferencias son significativas ( $t = -2,692$ ;  $p \leq 0,07$ ). También encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos cuando valoran la utilidad de los problemas cotidianos para el aprendizaje de los alumnos (v. 36). Aunque en ambos casos ( $\bar{x}_2 = 4,56$ ;  $\bar{x}_1 = 4,37$ ) los docentes se sitúan entre el acuerdo y el total acuerdo, está claro que las mujeres tienen una respuesta más positiva.

Tabla 21: El papel de la institución ante el compromiso social según sexo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
27. A Universidade debe procurar novas vías que fagan visible a súa responsabilidade social.	4,21	4,40	-2,588	317	,010
28. A Universidade debe contribuir ao benestar da comunidade.	4,54	4,60	-,796	317	,427
31. Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade.	3,82	3,96	-1,482	314	,139
33. Esta Universidade promove iniciativas e innovacións vinculadas co servizo a comunidade.	3,22	3,50	-2,897	300	,004

Tanto el colectivo de hombres ( $\bar{x}_1= 4,21$ ) como el de mujeres ( $\bar{x}_2= 4,40$ ), consideran que la Universidad debe buscar nuevas vías de visibilización de su responsabilidad social (v. 27), pero los análisis resultantes de la prueba t de Student nos indican que la distancia entre las medias es estadísticamente significativa ( $t= -2,588$ ,  $p\leq 0,010$ ). El sector femenino muestra también un mayor conocimiento ( $\bar{x}_2= 3,50$ ), de iniciativas de la propia universidad vinculadas con el servicio a la comunidad (v. 33) que el masculino ( $\bar{x}_1= 3,22$ ), lo que una vez más nos lleva a afirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los colectivos ( $t=-2,897$ ;  $p\leq 0,04$ ).

Tabla 22: Grado de interés ante diferentes posibilidades metodológicas según sexo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas.	4,15	4,39	-2,984	317	,003
38. Actividades que promovan a participación do alumnado.	4,40	4,51	-1,446	318	,149

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>39. Actividades que desarrollan a capacidad crítica dos alumnos/as.</b>	4,58	4,61	-,507	318	,612
<b>40. Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais.</b>	3,81	4,01	-2,129	315	,034
<b>41. Actividades e traballos dos alumnos/as que axuden á mellora real dalgunha necesidade concreta do contorno.</b>	4,03	4,18	-1,563	316	,119

También encontramos diferencias estadísticamente significativas al analizar el interés de los docentes respecto a diferentes posibilidades formativas. Así, son las mujeres las que manifiestan mayor interés ( $\bar{x}_2= 4,51$ ) hacia actividades que promuevan la resolución de problemas (v. 37). Aunque los hombres tienen una media de respuesta muy cercana ( $\bar{x}_1= 4,40$ ) las diferencias son estadísticamente significativas ( $t=-2,984$ ;  $p\leq 0,003$ ). De igual forma, las profesoras muestran más interés ( $\bar{x}_2= 4,01$ ) que los varones ( $\bar{x}_1= 3,81$ ) por actividades en relación con entidades cívico-sociales (v. 40). Tales diferencias son estadísticamente significativas, puesto que para un valor  $t=-2,129$ ;  $p\leq 0,034$ .

Tras la aplicación de la prueba de chi-cuadrado hemos podido observar que no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre profesores y profesoras a la hora de comentar el conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio en la universidad. Aún así, nos gustaría resaltar varios aspectos. Son los profesores los que afirman conocer en mayor medida (32,2%) el ApS (v. 42), pero, curiosamente, son ellas (14,5%) las que identifican alguna experiencia que relacione aprendizaje y servicio a la comunidad (v. 43). Por último, en cuanto a la incorporación del aprendizaje-servicio en la universidad (v. 44), ellos se muestran más reacios (87,2%) que ellas (92%). Las respuestas han sido similares a la hora de pronunciarse ante los posibles problemas que pueden surgir en la incorporación del aprendizaje-servicio (ver anexo 4, tabla 1).

Tabla 23: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según sexo

Ítem	$\chi^2$	gl	Sig. (bilateral)
42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo ( <i>service-learning</i> )?	,083	1	,773
43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?	1,238	1	,266
44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?	1,134	1	,217
45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?			
Seguro dos estudantes.	,590	1	,442
Permisos.	,015	1	,903
Tempo dos/as docentes.	,001	1	,982
Tempo dos/as alumnos/as.	,354	1	,552
Motivación do alumnado.	,228	1	,633
Avaliación do alumnado.	2,853	1	,091
Busca de entidades sociais/socios.	,012	1	,912
Falta de formación do profesorado.	1,415	1	,234
Motivación do profesorado.	,237	1	,626
Baixo interese das autoridades universitarias.	,699	1	,403
Financiamento das iniciativas.	,294	1	,588

En definitiva, después de los análisis realizados podemos afirmar que existen diferencias significativas en las respuestas de los sujetos en función del sexo. Las profesoras tienen mayores puntuaciones. Así, respecto de la práctica docente en el aula, ellas analizan con más frecuencia casos prácticos y utilizan el trabajo en grupo, lo que

favorece que sus alumnos participen más activamente en las clases. Hacen más evaluación continua y consideran importante la implicación y participación de los alumnos para su evaluación. Por ello, no es de extrañar que con más frecuencia promuevan actividades para el desarrollo del pensamiento crítico.

También se distancian de sus compañeros al valorar la formación del alumnado y la responsabilidad social. Tienen más claro que el éxito laboral no dependerá de los conocimientos adquiridos en la universidad, que la participación en programas de servicio a la comunidad debe ser obligatoria para los estudiantes, que la universidad debe preparar para gestionar grupos, que el contacto de los alumnos con personas de otras culturas y colectivos sociales es bueno para su formación y que los problemas de la vida cotidiana son una oportunidad de aprendizaje.

De igual forma, ellas son más contundentes al afirmar que la universidad debe procurar nuevas vías que hagan visible su responsabilidad social y tienen más claro que la universidad de Santiago de Compostela promueve iniciativas e innovaciones vinculadas con el servicio a la comunidad.

Por último, también son las profesoras las que más interés muestran por dos de las posibilidades formativas incluidas en el cuestionario: la metodología de resolución de problemas y las actividades en colaboración con entidades cívico-sociales.

Tabla 24: Resumen de las diferencias estadísticamente significativas según sexo

<b>Variable</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>
<b>12. Nas miñas clases analizamos casos prácticos, xa que é de gran axuda para a aprendizaxe dos/as alumnos/as.</b>	-2,116	,035
<b>15. Fago avaliación continúa xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.</b>	-2,466	,014
<b>16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.</b>	-2,888	,004
<b>17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.</b>	-2,126	,034
<b>22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.</b>	-3,549	,000
<b>25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.</b>	-2,076	,039

<b>27. A Universidade debe procurar novas vías que fagan visible a súa responsabilidade social.</b>	-2,588	,010
<b>29. O éxito laboral dependerá da cantidade de coñecementos adquiridos na Universidade.</b>	-.2,525	.,012
<b>32. A participación en programas de servizo á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes.</b>	-3,041	,003
<b>33. Esta Universidade promove iniciativas e innovacións vinculadas co servizo a comunidade.</b>	-2,897	,004
<b>34. A Universidade debe preparar para xestionar grupos.</b>	-3,549	,000
<b>35. O contacto dos alumnos/as con persoas doutras culturas e colectivos sociais é moi enriquecedor para a súa formación.</b>	-2,692	,007
<b>36. As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe.</b>	-2,554	,011
<b>37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas</b>	-2,984	,003
<b>40. Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais.</b>	-2,129	,034

#### 7.2.2.2. Análisis de las diferencias en las respuestas según edad

Analizaremos, a continuación, en qué medida influyen en las respuestas los años del sujeto encuestado. Para ello, hemos empleado el Análisis de Varianza (ANOVA) puesto que trabajábamos con más de dos grupos. Basándonos en la prueba de Sheffé y Bonferroni estableceremos entre que grupos concretos existen diferencias. Dado el número tan elevado de variables con las que trabajamos comentaremos únicamente aquellos casos en los que se producen diferencias significativas.

En el caso concreto del bloque relativo al conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio, hemos optado por la prueba de chi-cuadrado para analizar los resultados. Debemos aclarar también que hemos recodificado, a efectos estadísticos, las opciones de la variable edad, uniendo "menos de 30 años" y "de 31 a 40 años", y también "de 61 a 70 años" y "más de 70 años" dado el escaso número de sujetos.

Encontramos diferencias significativas entre los sujetos según la edad<sup>43</sup> ( $F=3,070$ ;  $p\leq,028$ ) a la hora de emplear casos prácticos en las clases (v. 12). Concretamente, las diferencias se producen entre los profesores que tienen de 41 a 50 años ( $\bar{x}= 3,61$ ), y los que superan los 61 ( $\bar{x}= 4,04$ ). Cabe destacar que los menores de 40 tienen también una alta puntuación ( $\bar{x}= 4,00$ )

Tabla 25: Casos prácticos en las clases según edad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,177	3	2,392	3,070	,028
Intra-grupos	244,734	314	,779		
Total	251,912	317			

Se revelan también diferencias estadísticamente significativas ( $F=3,476$ ;  $p\leq,016$ ) en la realización de prácticas fuera del aula (v. 14). En este caso, donde se aprecian mayores diferencias es entre los que sitúan en el intervalo 51 a 60 años ( $\bar{x}= 2,88$ ) y los dos grupos inmediatamente inferiores, esto es menos de 40 ( $\bar{x}= 2,20$ ) y entre 41 y 50 ( $\bar{x}= 2,36$ ). Los que también alcanzan una media cercana al 3, son los mayores de 61 años ( $\bar{x}= 2,70$ ).

Tabla 26: Realización de prácticas fuera del aula según edad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	22,615	3	7,538	3,476	,016
Intra-grupos	667,972	308	2,169		
Total	690,587	311			

Los profesores jóvenes (menos de 40 años) son los que más afirman que sus alumnos participan activamente en las clases (v. 16), con una media de respuesta que supera el valor cuatro ( $\bar{x}= 4,04$ ), mientras que el grupo de docentes ubicados entre los

<sup>43</sup> Ver en anexo 5, tabla 1, las medias de todas las variables según edad.

51 y 60 años, se queda en un valor intermedio ( $\bar{x}= 3,50$ ). Estas diferencias son estadísticamente significativas ( $F=3,855$ ;  $p\leq,010$ ).

Tabla 27: Participación activa de los alumnos en el aula según edad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,637	3	3,212	3,855	,010
Intra-grupos	264,163	317	,833		
Total	273,801	320			

Los profesores con edades comprendidas en los intervalo 41-50 años ( $\bar{x}= 4,10$ ) y 51-60 ( $\bar{x}= 4,41$ ) consideran que la universidad debe preocuparse por la formación ética de sus alumnos (v. 30). De nuevo, estas diferencias son significativas tal y como nos indica el análisis de varianza ( $F=4,608$ ;  $p\leq,004$ ). En todo caso, el colectivo que ha expresado mayor grado de acuerdo es el que se sitúa entre los 61 y 70 años de edad ( $\bar{x}= 4,46$ ), mientras que los menores de 40 representan a los menos entusiastas con esta función de la universidad ( $\bar{x}= 4,04$ ).

Tabla 28: Universidad y preocupación por la formación ética de los estudiantes según edad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,999	3	3,000	4,608	,004
Intra-grupos	204,376	314	,651		
Total	213,374	317			

Por último, al analizar su grado de acuerdo con el desarrollo de actividades en colaboración con entidades cívico-sociales (v. 40), se presentan diferencias significativas ( $F=4,544$ ;  $p\leq,004$ ) entre tres grupos de edad: 41 a 50, 51 a 60 y mayores de 61. Los profesores que muestran mayor acuerdo son los mayores de 61 años ( $\bar{x}= 4,23$ ), mientras que los otros dos grupos de docentes tienen una media inferior y coincidente ( $\bar{x}= 3,80$ ).

Tabla 29: Promoción de actividades en colaboración con entidades cívico-sociales según edad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,308	3	3,103	4,544	,004
Intra-grupos	215,056	315	,683		
Total	224,364	318			

Por último, tal y como puede verse en la tabla que sigue, no encontramos diferencias estadísticamente significativas en el conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio en la universidad según la edad de los encuestados (v. 42-45). Aún así, nos gustaría comentar varios aspectos que resultan interesantes para nuestra investigación (ver anexo 4, tabla 2). Son los profesores de mediana edad (entre 41 y 50 años) (32,2%) y el grupo inmediatamente superior (de 51 a 60 años) (33,3%) los que manifiestan conocer más el aprendizaje-servicio (v.42). Sucede algo similar en cuanto al conocimiento de proyectos que unan servicio a la comunidad y aprendizaje (v. 43), ya que el grupo de edad que va de los 51 a los 60 años son los que más experiencias conocen (17,4%) en este sentido. Para cerrar este apartado, cabe decir que tanto los más jóvenes (menores de 40) como los más veteranos (mayores de 61) acuerdan que el aprendizaje-servicio debe incorporarse a la universidad (v. 43) con un 97,7% y 94,1% de respuestas favorables respectivamente.

Tabla 30: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según edad

Ítem	$\chi^2$	gl	Sig. (bilateral)
<b>42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo (<i>service-learning</i>)?</b>	1,143	3	,767
<b>43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?</b>	5,543	3	,136
<b>44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?</b>	5,302	3	,151

Ítem	$\chi^2$	gl	Sig. (bilateral)
<b>45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?</b>			
Seguro dos estudantes.	,904	3	,824
Permisos.	1,480	3	,687
Tempo dos/as docentes.	4,235	3	,237
Tempo dos/as alumnos/as.	5,864	3	,118
Motivación do alumnado.	2,386	3	,496
Avaliación do alumnado.	,257	3	,968
Busca de entidades sociais/socios .	4,659	3	,199
Falta de formación do profesorado.	2,126	3	,547
Motivación do profesorado.	1,916	3	,590
Baixo interese das autoridades universitarias.	3,545	3	,315
Financiamento das iniciativas.	2,801	3	,423

Las pruebas de análisis de varianza y chi-cuadrado nos permiten observar variaciones importantes en función de la edad de los sujetos. Los profesores que obtienen mejores puntuaciones son los mayores de 61, frente a los de edades intermedias que obtienen, en general, puntuaciones más bajas. Así, los que superan los 61 años de edad son los que más utilizan casos prácticos, y coinciden con los que tienen entre 51 y 60 años en la mayor realización de prácticas fuera del aula y en afirmar que la universidad debe preocuparse por la formación ética de los estudiantes. Son, además, junto con los profesores más jóvenes, los que observan una mayor participación activa de sus alumnos en clase, y los que defienden la colaboración con entidades cívico-sociales. Por lo tanto, las diferencias se dan en la forma de desarrollar la docencia y no respecto a la visión de la responsabilidad social o el aprendizaje-servicio

Tabla 31: Resumen de las diferencias estadísticamente significativas según edad

Variable	F	sig
<b>12. Nas miñas clases analizamos casos prácticos, xa que é de gran axuda para a aprendizaxe dos/as alumnos/as.</b>	3,070	,028
<b>14. Realizo prácticas fora da aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos.</b>	3,476	,016
<b>16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.</b>	3,855	,010
<b>30. A Universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes.</b>	4,608	,004
<b>40. Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais.</b>	4,608	,004

### 7.2.2.3. Análisis de las diferencias en las respuestas según categoría profesional

Para el análisis de las diferencias según categoría profesional hemos elaborado una nueva variable, para agrupar las diferentes opciones en tres grandes grupos<sup>44</sup>: funcionarios, contratados y otras categorías. Nos valdremos del análisis de varianza (ANOVA)<sup>45</sup> y de chi-cuadrado para establecer las diferencias entre los tres colectivos.

De nuevo, comenzando por analizar la metodología utilizada por los profesores en el aula (v. 12, 13, 16 y 22-24), encontramos diferencias significativas (F=3,568;  $p \leq 0,029$ ) en el análisis de casos prácticos en las clases (v. 12). Los docentes que más difieren entre sí son los contratados ( $\bar{x} = 3,66$ ) y aquellos que se encuentran en otras categorías ( $\bar{x} = 4,16$ ).

Tabla 32: Casos prácticos en las clases según categoría profesional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,580	2	2,790	3,568	,029
Intra-grupos	246,332	315	,782		
Total	251,912	317			

<sup>44</sup> Funcionarios: Catedráticos, Titulares de universidad, catedráticos de escuela universitaria, titulares de escuela universitaria; Contratados: Contratado doctor y Ayudante doctor; y otras categorías: profesor asociado, profesor sustitución, Parga-Pondal, becarios, etc.

<sup>45</sup> Ver en anexo 5, tabla 2, las medias de todas las variables según categoría profesional.

De la misma forma, encontramos diferencias significativas ( $F=3,22$ ;  $p\leq 0,41$ ) a la hora de fomentar la participación crítica del alumnado en el aula (v. 16) entre las respuestas aportadas por el profesorado funcionario ( $\bar{x}= 3,58$ ) y el que se encuadra en otras categorías ( $\bar{x}= 4,03$ ).

Tabla 33: Participación de los alumnos en el aula según categoría profesional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,439	2	2,720	3,223	,041
Intra-grupos	268,362	318	,844		
Total	273,801	320			

Así, podemos afirmar que aunque en general el grupo de profesorado englobado en otras categorías, son los que tienen medias más altas. Las excepciones a este caso se dan en la realización de prácticas fuera de aula como complemento a los contenidos teóricos (v. 14), ya que es el profesorado funcionario el que marca el valor de la media más alto ( $\bar{x}= 2,62$ ), lo que también sucede en la promoción y organización de actividades complementarias al margen del horario lectivo (v. 20), obteniendo una media de  $\bar{x}= 2,29$ , mientras que contratados ( $\bar{x}= 2,21$ ) y el grupo de categorías mixtas ( $\bar{x}= 2,10$ ) quedan ligeramente por debajo.

Ante su interés por diferentes posibilidades metodológicas (v. 37–41) son dos los casos donde se dan diferencias estadísticamente significativas ( $F=3,179$ ;  $p\leq 0,043$ ). En primer lugar, en el fomento de actividades que promuevan la participación del alumnado (v.38) se producen diferencias entre el profesorado funcionario ( $\bar{x}= 4,41$ ) y los que están en la categoría otros ( $\bar{x}= 4,70$ ). El grupo de profesorado contratado también muestra un alto índice de interés ante este ítem ( $\bar{x}= 4,48$ ), pero no hay diferencias significativas con los otros dos colectivos.

Tabla 34: Interés en realizar actividades que promuevan la participación del alumnado según categoría profesional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,498	2	1,249	3,179	,043
Intra-grupos	125,304	319	,393		
Total	127,801	321			

En el mismo bloque de preguntas nos encontramos con una cuestión en la que, de nuevo, se producen diferencias entre los grupos de profesorado. Concretamente, al analizar el interés sobre el desarrollo de actividades y trabajos de los alumnos que contribuyan a mejorar alguna necesidad concreta del entorno (v. 41). Las diferencias ( $F=4,77$ ;  $p\leq 0,009$ ) se dan entre el grupo de otras categorías profesionales ( $\bar{x}= 4,48$ ) con los contratados ( $\bar{x}= 3,95$ ) y los funcionarios ( $\bar{x}= 4,09$ ).

Tabla 35: Interés en realizar actividades y trabajos que ayuden a la mejora real de alguna necesidad concreta del entorno según categoría profesional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,671	2	3,335	4,777	,009
Intra-grupos	221,326	317	,698		
Total	227,997	319			

En las demás variables no se han encontrado diferencias significativas a nivel estadístico. Aún así, nos gustaría resaltar que los profesores con contratos más eventuales (otras categorías) son los que obtienen las mayores puntuaciones en los diferentes ítems, llegando incluso a acercarse al total acuerdo ( $\bar{x}= 4,70$ ) cuando deben postularse sobre si la Universidad debe contribuir al bienestar de la comunidad (v. 28).

Los tres grupos desconocen, en la misma medida, lo que es el aprendizaje-servicio (v. 42), y tampoco tienen experiencia al respecto (v. 43), aunque son los profesores funcionarios los que más desconocen esta metodología. Los que muestran un mayor acuerdo ante la posibilidad de incorporarla en la universidad son los docentes de otras categorías (92,9%), mientras que los contratados (82,2%) son los menos entusiastas (ver anexo 4, tabla 3).

Tabla 36: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según categoría profesional

Ítem	$\chi^2$	gl	Sig. (bilateral)
<b>42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo (<i>service-learning</i>)?</b>	6,450	2	,168
<b>43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?</b>	,736	2	,692
<b>44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?</b>	,330	2	,848
<b>45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?</b>			
Seguro dos estudantes.	1,425	2	,490
Permisos.	2,550	2	,279
Tempo dos/as docentes.	,799	2	,671
Tempo dos/as alumnos/as.	,436	2	,804
Motivación do alumnado.	,050	2	,975
Avaliación do alumnado.	,308	2	,857
Busca de entidades sociais/socios.	4,046	2	,132
Falta de formación do profesorado.	1,659		,436
Motivación do profesorado.	2,047	2	,359
Baixo interese das autoridades universitarias.	2,485	2	,289
Financiamento das iniciativas.	2,621	2	,270

Como síntesis, concluimos que no hay grandes diferencias en las respuestas de los profesores según categoría profesional, aunque es el colectivo de "otros", donde se encuadran múltiples categorías, el que presenta puntuaciones más altas y se diferencia en algunos puntos relativos a su docencia de los grupos de funcionarios y contratados. Así, son los que más utilizan casos prácticos y los que más afirman la participación activa de los alumnos en las sesiones de aula. También son los más interesados en

promover actividades de participación del alumnado y de aquellas que ayudan a la mejora real de alguna necesidad del entorno. Es importante resaltar como no existen diferencias en el compromiso social que tiene la universidad, siendo entendida de manera similar por todas las categorías profesionales. Tampoco se aprecian diferencias respecto a la valoración que hacen del aprendizaje-servicio, lo que nos lleva a pensar que la categoría profesional no va a influir en la implementación de un programa educativo de esta índole en la universidad.

Tabla 37: Resumen de las diferencias estadísticamente significativas según categoría profesional

Variable	F	sig
<b>12. Nas miñas clases analizamos casos prácticos, xa que é de gran axuda para a aprendizaxe dos/as alumnos/as.</b>	3,568	,029
<b>16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.</b>	3,223	,041
<b>38. Actividades que promovan a participación do alumnado</b>	3,179	,043
<b>41. Actividades e traballos dos alumnos/as que axuden á mellora real dalgunha necesidade concreta do contorno.</b>	4,777	,009

#### 7.2.2.4. Análisis de las diferencias en las respuestas según área de conocimiento

Cada una de las cinco áreas de conocimiento tiene sus especificidades formativas que requieren prácticas docentes adaptadas a los contenidos y requerimientos de cada titulación. En este sentido, creemos que pueden existir diferencias entre las respuestas de los profesores según su área de conocimiento, algo que determinaremos con las pruebas del análisis de varianza (ANOVA)<sup>46</sup> y chi-cuadrado. De nuevo, seguiremos el orden establecido de agrupamiento por ítems.

Respecto de la metodología que utilizan los docentes en el aula (v. 12, 13, 16 y 22-24), encontraremos diferencias estadísticamente significativas en varias variables. En primer lugar, cuando el profesorado debe decir si invitan a profesionales externos a la Universidad para exponer su trabajo (v. 13), las diferencias ( $F=8,258$ ;  $p \leq 0,000$ ) se

<sup>46</sup> Ver en anexo 5, tabla 3, las medias de todas las variables según área de conocimiento.

sitúan entre los profesores de Ciencias Experimentales con respecto a los de las demás áreas, con la excepción de las Enseñanzas Técnicas. Así, los docentes de Ciencias Experimentales son los que menos invitan a otros profesionales ( $\bar{x}= 1,54$ ). Por el contrario, los de Ciencias Jurídicas y Sociales son los que alcanzan la media más alta ( $\bar{x}= 2,55$ ), indicándonos que son los que más uso hacen de esta práctica que acerca Universidad y realidad profesional (ver anexo 4).

Tabla 38: Invitar a profesionales externos al aula según área de conocimiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	38,531	4	9,633	8,258	,000
Intra-grupos	366,284	314	1,167		
Total	404,815	318			

En segundo lugar, los docentes de Arte y Humanidades ( $\bar{x}= 3,96$ ) y los de Ciencias Jurídicas y Sociales ( $\bar{x}= 3,85$ ) no difieren a la hora de valorar la participación activa en las sesiones de aula (v. 16). Sin embargo, estos dos grupos se distancian de los demás grupos de profesores ( $F= 7,049$ ;  $p\leq 0,000$ ), cuyas medias están próximas al 3.

Tabla 39: Participación activa de los alumnos en el aula según área de conocimiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	22,617	4	5,654	7,094	,000
Intra-grupos	251,055	315	,797		
Total	273,672	319			

En los juicios expresados ante utilización del trabajo en grupo como estrategia didáctica (v. 22), encontramos diferencias estadísticamente significativas ( $F=9,262$ ;  $p\leq 0,000$ ) entre los docentes de Ciencias Jurídicas y Sociales ( $\bar{x}= 3,92$ ) y los de Experimentales ( $\bar{x}= 3,00$ ), Enseñanzas Técnicas ( $\bar{x}= 3,21$ ) y Ciencias de la Salud ( $\bar{x}= 3,29$ ). Asimismo, también se aprecian estas diferencias entre Arte y Humanidades ( $\bar{x}= 3,70$ ) y Ciencias Experimentales ( $\bar{x}= 3,00$ ), puesto que esta es el área en la que menos se utiliza el trabajo en grupo (ver anexo 4, tabla 3).

Tabla 40: Utilización del trabajo en grupo como estrategia didáctica según área de conocimiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	40,617	4	10,154	9,262	,000
Intra-grupos	336,562	307	1,096		
Total	377,179	311			

Aunque en este primer bloque de ítems, no detectamos más diferencias que resulten significativas a nivel estadístico, nos gustaría poner de manifiesto que las medias más altas en la utilización de los recursos tecnológicos disponibles están en las Enseñanzas Técnicas ( $\bar{x}= 4,48$ ) y Ciencias de la Salud ( $\bar{x}= 4,40$ ).

Situándonos ahora en las actividades docentes externas al ámbito del aula (v.14, 18 y 20-21), se observan diferencias estadísticamente significativas ( $F=2,669$ ;  $p\leq 0,032$ ) entre Ciencias de la Salud ( $\bar{x}= 2,97$ ) y Ciencias Jurídicas y Sociales ( $\bar{x}= 2,28$ ) en la realización de prácticas fuera del aula (v. 14). Los demás grupos presentan medias similares rondando valores cercanos a la media total del ítem ( $\bar{x}= 2,57$ ).

Tabla 41: Realización de prácticas fuera del aula según área de conocimiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	23,196	4	5,799	2,669	,032
Intra-grupos	664,926	306	2,173		
Total	688,122	310			

Mientras los profesores de Arte y Humanidades indican que con bastante frecuencia ( $\bar{x}= 3,80$ ) recomiendan a sus alumnos visitar exposiciones o asistir a actos relacionados con la materia (v. 18), los de Ciencias Experimentales ( $\bar{x}= 2,90$ ), Enseñanzas Técnicas ( $\bar{x}= 2,76$ ) y Ciencias de la Salud ( $\bar{x}= 2,86$ ) no llegan a hacerlo siquiera algunas veces. En todo caso, estas diferencias son estadísticamente significativas ( $F=7,339$ ;  $p\leq 0,000$ ). Los docentes de Ciencias Jurídicas y Sociales si lo hacen algunas veces ( $\bar{x}= 3,37$ ), pero no hay diferencias con los otros grupos.

Tabla 42: Visitar exposiciones o asistir a actos que se relacionen con la materia según área de conocimiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	37,988	4	9,497	7,339	,000
Intra-grupos	402,452	311	1,294		
Total	440,440	315			

También la promoción y organización de actividades complementarias fuera del horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...) (v. 20) nos lleva a descubrir diferencias significativas ( $F=3,602$ ;  $p\leq 0,007$ ) entre los docentes de Ciencias Experimentales ( $\bar{x}=1,88$ ) que lo hacen nada o poco, y los de Arte y Humanidades ( $\bar{x}=2,53$ ) y Ciencias Jurídicas y Sociales ( $\bar{x}=2,43$ ), que las organizan y promocionan en mayor medida.

Tabla 43: Promoción y organización de actividades complementarias fuera del horario lectivo según área de conocimiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	17,756	4	4,439	3,602	,007
Intra-grupos	384,547	312	1,233		
Total	402,303	316			

En relación al vínculo entre contenidos de la titulación con el practicum (v. 21), los docentes de las diferentes áreas presentan medias similares cercanas al tres (algunas veces), por lo que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas. Únicamente, destacar que el área que obtiene la media más alta es la de Ciencias de la Salud ( $\bar{x}=3,45$ ), seguida de las Ciencias Jurídicas y Sociales ( $\bar{x}=3,27$ ).

En el ámbito de la evaluación de los alumnos (v. 15 y 25) se aprecian diferencias en los dos ítems que lo componen. Los docentes que más realizan evaluación continua (v. 15) son los de Arte y Humanidades ( $\bar{x}=4,30$ ), y Ciencias Jurídicas y Sociales ( $\bar{x}=4,03$ ), mientras que los de Salud se quedan a casi un punto de ellos ( $\bar{x}=3,48$ ). Estas diferencias son estadísticamente significativas ( $F=4,788$ ;  $p\leq 0,001$ ).

Tabla 44: Evaluación continua como oportunidad para reconducir el aprendizaje según área de conocimiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20,623	4	5,156	4,788	,001
Intra-grupos	334,896	311	1,077		
Total	355,519	315			

En la misma línea, se aprecian diferencias significativas ( $F=5,984$ ;  $p\leq 0,000$ ) entre el área de Ciencias Jurídicas y Sociales ( $\bar{x}= 4,35$ ) y las áreas de Ciencias de la Salud ( $\bar{x}= 3,83$ ) y Ciencias Experimentales ( $\bar{x}= 3,90$ ) respecto de la valoración de la implicación del alumnado a la hora de evaluarlos (v. 25).

Tabla 45: Valoración de la implicación de los alumnos en la evaluación según área de conocimiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,071	4	4,018	5,984	,000
Intra-grupos	210,146	313	,671		
Total	226,217	317			

En los dos ítems que atañen al fomento por parte de los docentes de actividades para la toma de decisiones (v. 17 y 19), se aprecian diferencias que resultan estadísticamente significativas. Encontramos diferencias ( $F=8,732$ ;  $p\leq 0,000$ ) entre el área de Ciencias Jurídicas y Sociales ( $\bar{x}= 4,10$ ), y las de Ciencias Experimentales ( $\bar{x}= 3,47$ ), Enseñanzas Técnicas ( $\bar{x}= 3,44$ ) y Ciencias de la Salud ( $\bar{x}= 3,68$ ); y también entre el área de Arte y Humanidades ( $\bar{x}= 4,11$ ) y las áreas de Ciencias Experimentales ( $\bar{x}= 3,47$ ) y Enseñanzas Técnicas ( $\bar{x}= 3,44$ ) en la promoción de actividades que fomenten el pensamiento crítico (v. 17).

Tabla 46: Promoción de actividades que fomentan el pensamiento crítico según área de conocimiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	25,634	4	6,408	8,732	,000
Intra-grupos	229,712	313	,734		
Total	255,346	317			

En segundo lugar, en el fomento de actividades que promueven la toma de decisiones técnicas (v. 19), las diferencias significativas ( $F= 8,227$ ;  $p\leq 0,000$ ) se dan entre el área de Ciencias Experimentales, con la media más baja ( $\bar{x}= 2,84$ ), y las Enseñanzas Técnicas ( $\bar{x}= 3,97$ ), Ciencias de la Salud ( $\bar{x}= 3,54$ ) y Ciencias Jurídicas y Sociales ( $\bar{x}= 3,45$ ). Al mismo tiempo, también se aprecian diferencias significativas entre las Enseñanzas Técnicas ( $\bar{x}= 3,97$ ) y Arte y Humanidades ( $\bar{x}= 3,05$ ).

Tabla 47: Fomento de las actividades que promueven la toma de decisiones técnicas según área de conocimiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	33,034	4	8,259	8,227	,000
Intra-grupos	307,178	306	1,004		
Total	340,212	310			

En el apartado del cuestionario que hace referencia al compromiso y responsabilidad social universitaria (v. 26-36), el primer grupo de ítems se centraban en la formación del alumnado para desarrollar el compromiso social desde la universidad (v. 26, 29, 30, 32 y 34-36), donde solamente encontramos diferencia en uno de ellos. Concretamente en la relación entre éxito laboral y cantidad de conocimiento adquiridos en la Universidad (v. 29) ( $F=4,910$ ;  $p\leq 0,001$ ) ya que los docentes del área de Ciencias de la Salud están en desacuerdo ( $\bar{x}= 2,20$ ), frente a los de Ciencias Jurídicas y Sociales ( $\bar{x}= 2,82$ ) y Arte y Humanidades ( $\bar{x}= 2,81$ ) que se acercan a la indiferencia.

Tabla 48: Relación entre éxito laboral y cantidad de conocimientos adquiridos en la universidad según área de conocimiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	17,915	4	4,479	4,910	,001
Intra-grupos	287,332	315	,912		
Total	305,247	319			

Aún así, no queremos dejar sin comentar algunos otros resultados. En las variables 26, 30 y 34-36 el grado de acuerdo expresado es muy alto. Esta tendencia cambia cuando se pregunta a los docentes por la participación obligatoria de los estudiantes en programas de servicio (v. 32), puesto que tan solo los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas superan el tres de media ( $\bar{x}= 3,10$ ).

En el segundo grupo de ítems sobre el papel que debe asumir la universidad ante el compromiso social (v. 27, 28, 31 y 33), tampoco detectamos diferencias que resulten significativas a nivel estadístico. Los resultados obtenidos han dado lugar a medias muy altas, con puntuaciones superiores o muy cercanas al acuerdo, sobre todo cuando se pregunta si la universidad debe contribuir al bienestar de la comunidad (v. 28).

El tercer bloque del cuestionario presentaba una serie de posibilidades metodológicas desde la perspectiva de la pedagogía constructivista (v. 37-41). Encontramos diferencias estadísticamente significativas ( $F=2,959$ ;  $p\leq 0,020$ ) entre los docentes de Ciencias Jurídicas y Sociales ( $\bar{x}= 4,34$ ) y los de Arte y Humanidades ( $\bar{x}= 4,00$ ), a la hora de interesarse por el desarrollo de actividades que promuevan una metodología de resolución de problemas (v. 37)

Tabla 49: Interés en actividades que promuevan una metodología de resolución de problemas según área de conocimiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,774	4	1,444	2,959	,020
Intra-grupos	153,697	315	,488		
Total	159,472	319			

En el último bloque, que se centra en el conocimiento del aprendizaje-servicio (v. 42-45), no se perciben diferencias significativas entre los grupos (ver anexo 4, tabla 4). Cabe destacar algunos datos que resultan importantes para la investigación. Son los docentes de Ciencias Jurídicas y Sociales los que más conocen esta metodología (38,6%), seguidos de los de las Enseñanzas Técnicas (33,3%). Los resultados son aún más uniformes a la hora de indicar alguna experiencia que relacione aprendizaje y servicio a la comunidad (v. 43). Ninguna de las áreas tiene constancia de experiencias, siendo los docentes de Ciencias Experimentales los que más conocen actividades de este tipo (17,3%). Por último, las áreas más favorables a integrar el aprendizaje-servicio en la universidad (v. 44) son las Ciencias de la Salud (93%) y Ciencias Sociales y Jurídicas (95,5%) y las que menos, las Ciencias Experimentales (85,4%) y las Técnicas (84,6%).

Tabla 50: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según área de conocimiento

Ítem	$\chi^2$	gl	Sig. (bilateral)
<b>42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo (<i>service-learning</i>)?</b>	12,068	4	,148
<b>43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?</b>	8,562	4	,073
<b>44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?</b>	2,466	4	,651
<b>45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?</b>			
Seguro dos estudantes.	7,332	4	,119
Permisos.	1,356	4	,852
Tempo dos/as docentes.	5,317	4	,256
Tempo dos/as alumnos/as.	5,017	4	,286
Motivación do alumnado.	7,543	4	,110
Avaliación do alumnado.	5,677	4	,225
Busca de entidades sociais/socios.	5,193	4	,268
Falta de formación do profesorado.	5,576	4	,233
Motivación do profesorado.	1,082	4	,897
Baixo interese das autoridades universitarias.	7,080	4	,092
Financiamento das iniciativas.	7,975	4	,791

A la vista de los contrastes analizados, debemos destacar que el área de conocimiento es un factor muy relevante en la opinión de los profesores en relación a su metodología docente y concepción de la institución. La mayor concentración de diferencias significativas se aprecia entre las áreas de Ciencias Jurídicas y Sociales, y Arte y Humanidades respecto a las otras tres, algo que puede parecer lógico si atendemos a la naturaleza de las titulaciones. Así, invitan más a profesionales, hacen evaluación continua, sus alumnos participan más activamente en el aula, fomentan el pensamiento creativo, recomiendan visitar exposiciones o asistir a actos, organizan actividades complementarias al margen del horario lectivo, utilizan el trabajo en grupo y a la hora de evaluar a sus alumnos tienen en consideración su nivel de implicación o participación. Sin embargo, son los que menos prácticas realizan fuera del aula. De todos modos, no parece que existan posiciones muy distantes entre las áreas en cuanto al conocimiento e implementación del aprendizaje-servicio, lo que podría indicar la no necesidad de trazar estrategias diferenciadas para el diseño e implementación de un programa de aprendizaje-servicio en la universidad.

Tabla 51: Resumen de diferencias significativas según área de conocimiento

Variable	F	sig
<b>13. No marco das miñas materias adoito convidar a profesionais externos á Universidade para expoñer o seu traballo.</b>	8,258	,000
<b>14. Realizo prácticas fora da aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos.</b>	2,669	,032
<b>15. Fago avaliación continua xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.</b>	4,788	,001
<b>16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.</b>	7,094	,000
<b>17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.</b>	8,732	,000
<b>18. Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia.</b>	7,339	,000
<b>19. Fomento actividades que promoven a toma de decisión técnicas.</b>	8,227	,000
<b>20. Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...).</b>	3,602	,007

Variable	F	sig
<b>22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.</b>	9,262	,000
<b>25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.</b>	5,984	,000
<b>29. O éxito laboral dependerá da cantidade de coñecementos adquiridos na Universidade.</b>	4,910	,001
<b>37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas.</b>	2,959	,020

#### **7.2.2.5. Análisis de las diferencias en las respuestas según desempeño de cargo unipersonal**

El hecho de desarrollar un cargo unipersonal en la Universidad da lugar a entender que la persona ha asumido algún puesto que implica responsabilidad y capacidad de gestión, ambas capacidades que de partida deberían ayudar al desarrollo del aprendizaje-servicio. Para el análisis estadístico hemos procedido a dicotomizar la variable, de manera que tenemos dos categorías: sujetos que no han asumido cargos unipersonales y sujetos que si lo han hecho.

Hemos utilizado de nuevo la prueba t de Student para analizar las diferencias entre los grupos de sujetos. Una vez más, para la interpretación de los datos nos guiaremos por las agrupaciones de ítems que hemos realizado.

En primer lugar, nos centraremos en los ítems sobre temas metodológicos (v. 12, 13, 16 y 22-24). Tan solo se aprecian diferencias estadísticamente cuando los profesores deben pronunciarse sobre la utilización del trabajo en grupo en sus clases (v. 22) ( $t=2,973$ ;  $p\leq 0,003$ ). Mientras los sujetos que han ocupado algún cargo tienen una media de respuesta próxima a bastante ( $\bar{x}_1= 3,63$ ), el otro colectivo se aleja de esta puntuación ( $\bar{x}_2= 3,33$ ) indicando que solo algunas veces utilizan el trabajo en grupo.

Tabla 52: Metodología en el aula según desempeño de cargo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>12. Nas miñas clases analizamos casos prácticos, xa que é de gran axuda para a aprendizaxe dos/as alumnos/as.</b>	3,77	3,80	-,290	278	,772
<b>13. No marco das miñas materias adoito convidar a profesionais externos á Universidade para expoñer o seu traballo.</b>	2,20	2,31	-,873	280	,383
<b>16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.</b>	3,58	3,66	-,714	281	,476
<b>22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.</b>	3,33	3,63	2,973	278	,003
<b>23. Utilizo os recursos tecnolóxicos dispoñibles.</b>	4,22	4,29	-,722	278	,471
<b>24. Promovo a implicación dos alumnos en proxectos vinculados coa materia.</b>	3,18	3,31	-,975	272	,330

En el segundo grupo de cuestiones, referidas a la práctica docente (v. 14, 18 y 20-21), encontramos que existen diferencias entre ambos grupos ( $t=-2,205$ ;  $p\leq 0,028$ ) a la hora de recomendar a los alumnos visitar exposiciones o asistir a actos relacionados con la materia (v. 18). Los docentes que nunca han ejercido cargos de responsabilidad tienen una media de respuesta intermedia (algunas veces) ( $\bar{x}_2= 3,00$ ), mientras que los que si los han desarrollado recomiendan más tales actividades a sus alumnos ( $\bar{x}_1= 3,31$ ). De igual forma, existen diferencias significativas ( $t=-2,973$ ;  $p\leq 0,003$ ) entre los grupos de docentes al promover u organizar actividades complementarias (v. 20), ya que aquellos que nunca han ejercido cargos dicen que pocas veces promueven estas actividades ( $\bar{x}_2= 2,01$ ), y los que sí que han asumido lo hacen en mayor medida ( $\bar{x}_1= 2,40$ ).

Tabla 53: Actividades externas al aula según desempeño de cargo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
14. Realizo prácticas fora da aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos.	2,71	2,48	1,244	272	,215
18. Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia.	3,00	3,31	-2,205	278	,0028
20. Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...).	2,01	2,40	-2,973	270	,003
21. Relaciono a miña materia co practicum da titulación (no caso de telo cursado os/as alumnos/as).	3,14	3,04	,564	219	,573

También se producen diferencias significativas ( $t=3,145$ ;  $p\leq 0,002$ ) entre docentes a la hora de valorar la participación e implicación del alumnado en su proceso evaluativo (v. 25). Los docentes con cargos de responsabilidad superan el cuatro (bastante) de media ( $\bar{x}_1=4,25$ ), mientras que los que se quedan por debajo de esta cifra ( $\bar{x}_2=3,95$ ); es decir, son los docentes con experiencia en gestión los que más valoran la participación e implicación del alumnado.

Tabla 54: Evaluación del alumnado según desempeño de cargo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
15. Fago avaliación continua xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.	3,91	3,91	-,045	278	,964
25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.	3,94	4,25	-3,145	280	,002

En la última parte de este bloque de cuestiones del instrumento, se hacía referencia a actividades que tienen por finalidad la toma de decisiones del alumnado (v. 17 y 19). En este caso, no se aprecian diferencias entre los dos grupos, ya que las respuestas han ido en la misma dirección, aunque los docentes que han asumido cargos en su trayectoria obtienen medias más altas.

Tabla 55: Actividades para la toma de decisiones según desempeño de cargo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.</b>	3,78	3,89	-1,052	280	,294
<b>19. Fomento actividades que promoven a toma de decisións técnicas.</b>	3,20	3,39	-1,564	273	,119

El siguiente grupo de cuestiones (v. 26–36) se divide en dos subapartados: por un lado, la formación del alumnado y el compromiso social de la universidad; y por otro, el papel institucional en este proceso de visibilización social. En el primero de ellos (v. 26, 29, 30, 32 y 34-36), encontramos diferencias estadísticamente significativas ( $t=-2,661$ ;  $p \leq 0,008$ ) a la hora de valorar si la universidad debe preparar para gestionar grupos. Los que han asumido cargos de responsabilidad en la institución están más de acuerdo ( $\bar{x}_1=4,13$ ) con que la universidad debe preparar para gestionar grupos (v. 34), que los que no han tenido responsabilidades ( $\bar{x}_2=3,88$ ). En los demás casos de este agrupamiento las medias han sido muy altas con valores que oscilan entre la indiferencia y el acuerdo.

Tabla 56: La formación del alumnado según desempeño de cargo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>26. A universidade debe formar aos seus alumnos/as en competencias de carácter cívico-social.</b>	4,18	4,23	-,630	283	,529
<b>29. O éxito laboral dependerá da cantidade de coñecementos adquiridos na universidade.</b>	2,70	2,54	1,411	282	,159
<b>30. A universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes.</b>	4,18	4,31	-1,361	279	,175
<b>32. A participación en programas de servizo á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes.</b>	2,87	3,05	-1,445	281	,150
<b>34. A universidade debe preparar para xestionar grupos.</b>	3,88	4,13	-2,661	282	,008
<b>35. O contacto dos alumnos/as con persoas doutras culturas e colectivos sociais é moi enriquecedor para a súa formación.</b>	4,43	4,46	-,366	283	,715
<b>36. As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe.</b>	4,43	4,44	-,130	283	,897

En el otro subapartado (v. 27, 28, 31 y 33) que agrupa variables en torno al papel que debe asumir la universidad para el compromiso social, nos encontramos tan solo con un caso donde existen diferencias estadísticamente significativas. Así, de nuevo, el colectivo de profesores que han estado en cargos de responsabilidad considera, en mayor medida ( $\bar{x}_1 = 3,45$ ) que los que no han ejercido estos cargos ( $\bar{x}_2 = 3,22$ ), que la Universidad de Santiago de Compostela promueve iniciativas vinculadas con el servicio a la comunidad (v. 33). Esta diferencia entre las medias es estadísticamente significativa ( $t = -2,661$ ;  $p \leq 0,020$ ). En las variables 27 y 28 las puntuaciones medias han sido superiores a cuatro (de acuerdo) en ambos grupos. Los resultados en la variable 31 no han llegado tan alto, quedándose en cifras inferiores; aquellos que han disfrutado de algún cargo son los que más creen que los servicios de participación e integración universitaria son necesarios ( $\bar{x}_1 = 3,92$ ), aunque los que no han desarrollado gestión universitaria están muy cerca ( $\bar{x}_2 = 3,82$ ).

Tabla 57: El papel de la institución ante el compromiso social según desempeño de cargo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>27. A Universidade debe procurar novas vías que fagan visible a súa responsabilidade social.</b>	4,28	4,28	-,005	282	,996
<b>28. A Universidade debe contribuír ao benestar da comunidade.</b>	4,57	4,52	-,634	282	,527
<b>31. Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade.</b>	3,82	3,93	-1,052	278	,294
<b>33. Esta Universidade promove iniciativas e innovacións vinculadas co servizo a comunidade.</b>	3,22	3,45	-2,661	282	,020

Ante las diferentes posibilidades formativas en la órbita de la llamada pedagogía constructivista (v. 37-41), los resultados han sido bastante coincidentes en los dos grupos. Aunque nos encontramos con dos casos donde se producen diferencias estadísticamente significativas. En el primero de ellos, los profesores que nunca han ejercido un cargo unipersonal muestran un mayor interés ( $\bar{x}_2 = 4,31$ ) por las actividades que promueven la

resolución de problemas (v. 37) que aquellos que si han tenido responsabilidades de gestión en la institución ( $\bar{x}_1 = 4,22$ ). Esta diferencia entre las medias es estadísticamente significativa ( $t = -2,984$ ;  $p \leq 0,003$ ). También encontramos diferencias significativas ( $t = -2,129$ ;  $p \leq 0,034$ ) se produce ante el grado de interés que muestran los docentes en relación a actividades donde se colabore con entidades cívico-sociales (v. 40). De nuevo son los profesores que no han asumido cargos en la universidad los que obtienen una media más alta ( $\bar{x}_2 = 3,93$ ) que los que así lo han hecho ( $\bar{x}_1 = 3,86$ ).

Tabla 58: Grado de interés ante diferentes posibilidades metodológicas según desempeño cargo

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas.</b>	4,22	4,31	-2,984	317	,003
<b>38. Actividades que promovan a participación do alumnado.</b>	4,45	4,44	-1,446	318	,149
<b>39. Actividades que desenvolvan a capacidade crítica dos alumnos/as.</b>	4,58	4,62	-,507	318	,612
<b>40. Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais.</b>	3,86	3,93	-2,129	315	,034
<b>41. Actividades e traballos dos alumnos/as que axuden á mellora real dalgunha necesidade concreta do contorno.</b>	4,06	4,10	-1,563	316	,119

Ya por último, nos ocuparemos del conocimiento y pertinencia del aprendizaje servicio (v. 42-45) (ver anexo 4, tabla 5). Los sujetos que no ocuparon cargos manifiestan desconocer, en mayor medida (91,8%) que sus colegas que si los han tenido (83,7%), experiencias que relacionen aprendizaje con servicio a la comunidad en el marco de alguna materia (v. 43). La distancia entre ambos grupos resulta estadísticamente significativa ( $\chi^2 = 4,164$ ;  $p \leq 0,041$ ). Son los docentes con responsabilidades de gestión los que más afirman conocer la metodología del aprendizaje-servicio (31,5%) pero no existen diferencias significativas con el otro grupo

(30,4%). En relación a los problemas para su implantación, es curioso observar como en ambos grupos se refieren al financiamiento de las iniciativas como la mayor pega (63,3%).

Tabla 59: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según desempeño cargo

Ítem	$\chi^2$	gl	Sig. (bilateral)
<b>42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo (<i>service-learning</i>)?</b>	,049	1	,976
<b>43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?</b>	4,164	1	,041
<b>44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?</b>	,083	1	,774
<b>45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?</b>			
Seguro dos estudantes.	,058	1	,810
Permisos.	,321	1	,571
Tempo dos/as docentes.	1,374	1	,241
Tempo dos/as alumnos/as.	,518	1	,472
Motivación do alumnado.	,000	1	,990
Avaliación do alumnado.	,110	1	,741
Busca de entidades sociais/socios.	,710	1	,399
Falta de formación do profesorado.	,000	1	,988
Motivación do profesorado.	,001	1	,974
Baixo interese das autoridades universitarias.	,134	1	,714
Financiamento das iniciativas.	,001	1	,978

En definitiva, se puede observar que el conjunto de profesorado que ha ejercido cargos de gestión en la Universidad obtiene medias de respuesta más altas en los bloques de docencia y responsabilidad social. Recomiendan a sus alumnos visitar

exposiciones o asistir a actos, organizan actividades complementarias fuera del horario lectivo, utilizan el trabajo en grupo, valoran la implicación del alumnado, consideran que la universidad promueve iniciativas e innovaciones vinculadas con el servicio a la comunidad, entienden que la universidad debe preparar para gestionar grupos, muestran más interés por actividades de resolución de problemas, así como por actividades en colaboración con entidades cívico-sociales y son los que más experiencias conocen que relacionen aprendizaje con servicio a la comunidad.

Tabla 60: Resumen de las diferencias significativas según desempeño cargo

Ítem	t	Sig. (bilateral)
18. Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia.	-2,205	,0028
20. Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...).	-2,973	,003
22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.	2,973	,003
25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.	-3,145	,002
33. Esta Universidade promove iniciativas e innovacións vinculadas co servizo a comunidade.	-2,661	,020
34. A Universidade debe preparar para xestionar grupos.	-.2,661	,008
37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas	-2,984	,003
40. Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais.	-2,129	.,034
	$\chi^2$	
43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?	4,164	0,41

### 7.2.2.6. Análisis de las diferencias en las respuestas según experiencia docente

Los años de experiencia docente pueden influir en las opiniones y perspectivas personales y profesionales de los docentes encuestados. Para comprobarlo, hemos utilizado el análisis de varianza (ANOVA)<sup>47</sup> y chi-cuadrado en el último bloque de variables. Debemos destacar que en esta variable hemos realizado un agrupamiento de categorías, uniendo en una sola, que hemos definido como "menos de 10 años", las opciones "menos de cinco años" y "entre 6 y 10 años", ya que el número de sujetos en las mismas era muy pequeño.

Empezamos analizando el primer bloque de cuestiones (v. 12-25) compuesto, a su vez, por cuatro subapartados: metodología de aula, actividades externas al aula, evaluación y actividades para la toma de decisiones.

En la metodología de aula (v. 12, 13, 16 y 22-24) encontramos diferencias significativas ( $F=2,270$ ;  $p\leq 0,048$ ) entre el grupo que lleva menos de 10 años en la profesión, con una media de respuesta superior al cuatro ( $\bar{x}= 4,05$ ), y los que acumulan entre 25 y 30 años de ejercicio ( $\bar{x}= 3,44$ ), a la hora de valorar la participación activa del alumnado en las sesiones de clase (v. 16).

Tabla 61: Participación activa de los alumnos en el aula según experiencia docente

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,537	5	1,907	2,270	,048
Intra-grupos	263,851	314	,840		
Total	273,388	319			

En la utilización del trabajo en grupo como estrategia didáctica (v. 22), encontramos de nuevo diferencias estadísticamente significativas ( $F=2,351$ ;  $p\leq 0,041$ ) entre los más jóvenes que lo utilizan bastante ( $\bar{x}= 4,00$ ) y los que llevan entre 25 y 30 años en la profesión que solo lo hacen algunas veces ( $\bar{x}= 3,25$ ).

<sup>47</sup> Ver en anexo 5, tabla 4, las medias de todas las variables según experiencia docente.

Tabla 62: Utilización del trabajo en grupo como estrategia didáctica según experiencia docente

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13,957	5	2,791	2,351	,041
Intra-grupos	363,322	306	1,187		
Total	377,279	311			

Son los que superan los 30 años de docencia los que más ( $\bar{x}= 3,57$ ) promueven la implicación del alumnado en proyectos vinculados con la materia (v. 24), frente a sus inmediatos seguidores en experiencia (25-30 años) ( $\bar{x}= 2,85$ ). Estas diferencias son estadísticamente significativas ( $F=2,733$ ;  $p\leq 0,020$ ).

Tabla 63: Promover la implicación de los alumnos en proyectos vinculados con la materia según experiencia docente

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,151	5	3,230	2,733	,020
Intra-grupos	358,050	303	1,182		
Total	374,201	308			

En la práctica docente no encontramos diferencias significativas en las diferentes variables según la experiencia docente, aunque se repite un patrón similar (v. 14, 18, 20-21). El grupo de profesores que obtiene las medias más altas son los que aún no han acumulado 10 años de experiencia. Así, por ejemplo, en la utilización de los recursos tecnológicos obtienen una media de 4,52, superior a la de los otros grupos.

Al entrar en la evaluación (v.15 y 25), existen diferencias significativas ( $F=3,114$ ;  $p\leq 0,009$ ) entre los dos grupos más veteranos al tomar en cuenta la participación del alumnado (v. 25). Concretamente, las diferencias están entre los que llevan en la Universidad más de tres décadas ( $\bar{x}= 4,32$ ), y los que se sitúan en el intervalo inmediatamente inferior (25-30 años) ( $\bar{x}= 3,74$ ). Son también los que acreditan más experiencia los que más hacen evaluación continua (v. 15) superando el cuatro de media.

Tabla 64: Valoración de la implicación de los alumnos en la evaluación según experiencia docente

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10,693	5	2,139	3,114	,009
Intra-grupos	214,276	312	,687		
Total	224,969	317			

El último de los agrupamientos de este bloque se refiere a la toma de decisiones (v. 17 y 19). Así, en la promoción de actividades que fomenten el pensamiento crítico (v. 17), existen diferencias significativas a nivel estadístico ( $F=2,434$ ;  $p\leq 0,035$ ) entre el grupo de profesores más noveles ( $\bar{x}= 4,20$ ) y los que llevan entre 11 y 15 años en la profesión ( $\bar{x}= 3,67$ ). No sucede lo mismo, con el fomento de actividades que promuevan la toma de decisiones técnicas (v. 19), ya que todos responden en la misma línea. Curiosamente, los grupos que obtienen la puntuación más alta son los veteranos (más de 30 años) y los noveles (menos de 10 años), que coinciden en la media ( $\bar{x}= 3,45$ ).

Tabla 65: Promoción de actividades que fomentan el pensamiento crítico según experiencia docente

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,609	5	1,922	2,434	,035
Intra-grupos	246,303	312	,789		
Total	255,912	317			

Al analizar el segundo bloque de ítems referido al compromiso social de la universidad (v. 26-36) que engloba la formación del alumno (v. 26, 29, 30, 32 y 34-36) y el papel de la institución en relación a su dimensión social (v. 27, 28, 31 y 33), tenemos la siguiente radiografía.

Existen diferencias significativas ( $F=2,324$ ;  $p\leq 0,043$ ) entre los noveles (menos de 10 años) ( $\bar{x}= 4,09$ ) y los veteranos (más de 30 años) ( $\bar{x}= 4,44$ ) a la hora de valorar si la Universidad debe preocuparse por la formación ética de sus estudiantes (v. 30).

Aunque no hay diferencias, también destaca, por su alta media, ( $\bar{x}= 4,43$ ) el grupo que se sitúa entre los 25 y 30 años de experiencia.

Tabla 66: Universidad y preocupación ética de los estudiantes según experiencia docente

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,689	5	1,538	2,324	,043
Intra-grupos	204,489	309	,662		
Total	212,178	314			

Son los docentes con más de 30 años a sus espaldas los que se muestran más favorables ( $\bar{x}= 3,35$ ) a que la participación en programas de servicio a la comunidad sea obligatoria para los estudiantes (v. 32). En el lado opuesto, están los que llevan entre 16 y 20 años de servicio ( $\bar{x}= 2,27$ ). En todo caso, estas diferencias son significativas ya que para  $F=3,804$ ,  $p\leq 0,002$ .

Tabla 67: Participación obligatoria en programas de servicio a la comunidad según experiencia docente

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20,215	5	4,043	3,804	,002
Intra-grupos	328,401	309	1,063		
Total	348,616	314			

También en la responsabilidad social universitaria, cuando se plantean las necesidades/problemas de la vida cotidiana como oportunidad de aprendizaje (v. 36) encontramos diferencias significativas ( $F=3,304$ ;  $p\leq 0,006$ ) en las respuestas según los años de experiencia de los sujetos. Las diferencias se sitúan en el grupo de profesores con 21 a 25 años de docencia ( $\bar{x}= 4,16$ ), respecto de los noveles (menos de 10 años) ( $\bar{x}= 4,60$ ) y también de los más veteranos ( $\bar{x}= 4,62$ ), más de acuerdo con esta posibilidad.

Tabla 68: Necesidades/problemas de la vida cotidiana como oportunidad de aprendizaje según experiencia docente

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,882	5	1,376	3,304	,006
Intra-grupos	130,806	314	,417		
Total	137,688	319			

En el resto de variables de este agrupamiento las medias de respuesta han sido muy altas, superando el acuerdo y muy cercanas entre sí, de ahí la inexistencia de diferencias significativas. Como excepción a esta regla destacar el ítem 29, donde se relacionaba éxito laboral con cantidad de conocimientos adquiridos en la universidad, aquí ningún grupo ha superado el valor de la indiferencia en la media de sus respuestas, siendo el colectivo de profesores con experiencia entre 11 y 15 años los que más se acercan a este valor ( $\bar{x}=2,87$ ).

En el segundo agrupamiento de este bloque (v. 27, 28, 31 y 33) incluimos la valoración sobre si los servicios de participación e integración universitaria son necesarios en la Universidad (v. 31). En esta variable, encontramos que existen diferencias significativas entre los grupos ( $F=2,407$ ;  $p\leq 0,037$ ). Son una vez más los grupos de los extremos, noveles (menos de 10 años) ( $\bar{x}=4,16$ ) y veteranos (más de 30 años) ( $\bar{x}=4,06$ ), los que obtienen las medias más altas, y por el contrario los grupos que menos acuerdo muestran son los intermedios situados entre los 15 y 20 años ( $\bar{x}=3,74$ ) y entre 21 y 25 años ( $\bar{x}=3,68$ ).

Tabla 69: Necesidad de existencia de los servicios de participación e integración universitaria según experiencia docente

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,739	5	1,748	2,407	,037
Intra-grupos	224,372	309	,726		
Total	233,111	314			

Cuando presentamos al profesorado distintas posibilidades metodológicas (v. 37-41) ante las cuales debían mostrar su grado de interés, sus respuestas varían según la experiencia. Así, en la variable 37, referida a la posibilidad de desarrollar actividades que promuevan la resolución de problemas encontramos diferencias estadísticamente significativas ( $F=4,631$ ;  $p\leq 0,000$ ) entre el grupo de 25 a 30 años ( $\bar{x}= 3,96$ ) y los dos grupos de los extremos, los que afirman no superar los 10 años de docencia ( $\bar{x}= 4,53$ ), y los que suman tres décadas de experiencia ( $\bar{x}= 4,40$ ), que se muestran claramente más favorables.

Tabla 70: Interés en actividades que promuevan una metodología de resolución de problemas según experiencia docente

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,003	5	2,201	4,631	,000
Intra-grupos	147,785	311	,475		
Total	158,789	316			

También hay diferencias significativas ( $F=4,226$ ;  $p\leq 0,001$ ) respecto a la posibilidad de desarrollar actividades que promuevan la participación del alumnado (v. 38). El grupo que no llega a los diez años de docencia afirma tener mucho interés en desarrollar este tipo de actividades ( $\bar{x}= 4,73$ ), mientras los docentes situados en los intervalos entre 11-15 años ( $\bar{x}= 4,35$ ) y 21-25 ( $\bar{x}= 4,23$ ) obtienen puntuaciones más bajas.

Tabla 71: Interés por actividades que promuevan la participación del alumnado según experiencia docente

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,049	5	1,610	4,226	,001
Intra-grupos	118,835	312	,381		
Total	126,884	317			

Cuando se propone el desarrollo de actividades para que los alumnos trabajen en colaboración con entidades cívico-sociales (v. 40), aunque los profesores con menos de 10 años de experiencia ( $\bar{x}= 4,18$ ) y con más de 30 ( $\bar{x}= 4,03$ ), superan el cuatro (bastante) y los demás grupos no llegan a alcanzar esta cifra, no hay diferencias significativas. En las otras dos variables (v. 39 y 41), las medias han sido muy altas para todos los casos, situadas entre el cuatro (bastante) y el cinco (mucho).

En el último bloque del cuestionario, aquel que se centra en el conocimiento e implantación del aprendizaje-servicio, no se aprecian diferencias significativas en las respuestas. Aún así, debemos resaltar algunos datos importantes (ver anexo 4, tabla 6). Los profesores con experiencia entre 11 y 15 años son los afirman conocer en mayor grado (37,3%) el aprendizaje-servicio (v. 42), seguidos por los que llevan más de 30 años en la docencia (35,6%). Aunque, los que conocen más experiencias que relacionan servicio a la comunidad con aprendizaje son los que se sitúan en el intervalo entre 25 y 30 (18,8%). De todos modos, de cara a la incorporación del ApS en la universidad, los más jóvenes (94,9%) y los más experimentados (94%) con más de 30 años de profesión son los que ven la mejor conveniencia. En relación a los problemas (v. 45), las respuestas han sido similares, presentándose como el problema que más puede incidir en la incorporación del aprendizaje-servicio la financiación de las iniciativas, seguido por el tiempo que deben dedicarles los docentes.

Tabla 72: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según experiencia docente

Ítem	$\chi^2$	gl	Sig. (bilateral)
42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo ( <i>service-learning</i> )?	8,634	5	,567
43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?	5,635	5	,344
44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?	5,851	5	,321
45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?			

Ítem	$\chi^2$	gl	Sig. (bilateral)
Seguro dos estudantes.	3,174	5	,673
Permisos.	,921	5	,969
Tempo dos/as docentes.	2,499	5	,777
Tempo dos/as alumnos/as.	5,272	5	,384
Motivación do alumnado.	2,749	5	,739
Avaliación do alumnado.	1,864	5	,868
Busca de entidades sociais/socios.	5,461	5	,362
Falta de formación do profesorado.	2,246	5	,814
Motivación do profesorado.	9,298	5	,098
Baixo interese das autoridades universitarias.	6,037	5	,303
Financiamento das iniciativas.	4,910	5	,427

En definitiva, los profesores noveles obtienen las puntuaciones más altas y favorables hacia el desarrollo de nuevas metodologías y prácticas docentes innovadoras. Aún así, el grupo de profesores que llevan más de 30 años en ejercicio también obtienen puntuaciones muy altas. Ambos grupos promueven actividades para el desarrollo del pensamiento crítico, consideran que la universidad debe preocuparse por la formación ética de los estudiantes, defienden la necesidad de los servicios de participación e integración universitaria, la obligatoriedad de los programas de servicio a la comunidad, consideran que los problemas cotidianos son una oportunidad de aprendizaje, se interesan por actividades de resolución de problemas y por aquellas que promueven la participación del alumnado. Por otro lado, son los que tienen más de 25 años de servicio los que más valoran la evaluación continua, mientras que los de menor experiencia docente afirman una mayor participación activa de los alumnos en las clases, así como la utilización del trabajo en grupo. Todo apunta a que, con el colectivo comprendido en el intervalo 11-30 años debería hacerse, de cara a su formación en ApS, un mayor esfuerzo, dado que son los menos entusiastas de la muestra. Hemos observado que los grupos de los extremos son los que más difieren de los intermedios, unos quizás por

tener una dilatada experiencia personal y profesional y otros por estar aún tomando contacto con la profesión y estar más ocupados con la preparación de los contenidos que con la metodología.

Tabla 73: Resumen de diferencias significativas según experiencia docente

<b>Variable</b>	<b>F</b>	<b>sig</b>
<b>15. Fago avaliación continua xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.</b>	3,114	,009
<b>16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.</b>	2,270	,048
<b>17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.</b>	2,434	,035
<b>22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.</b>	2,351	,041
<b>24. Promovo a implicación dos alumnos en proxectos vinculados coa materia.</b>	2,733	,020
<b>30. A Universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes.</b>	2,324	,043
<b>31. Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade.</b>	2,407	,037
<b>32. A participación en programas de servizo á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes.</b>	3,804	,002
<b>36. As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe.</b>	3,304	,006
<b>37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas.</b>	4,631	,000
<b>38. Actividades que promovan a participación do alumnado.</b>	4,226	,001

#### **7.2.2.7. Análisis de las diferencias en las respuestas según participación en cursos del Plan de Formación e Innovación Docente**

Partimos de la hipótesis de que el profesorado que participa en los cursos del Plan de Formación e Innovación Docente de la USC estará más motivado para conocer y aplicar nuevas metodologías y tácticas en su docencia.

Como ya hemos comentado en el análisis descriptivo, la mayoría de la formación recibida se vincula al ámbito de las nuevas tecnologías o se relaciona con la investigación, pero han sido muy pocos los que se han formado en metodologías para la práctica docente. Observaremos si existen diferencias en las respuestas de los profesores según su participación o no en el PFID, utilizando, de nuevo, la prueba t de Student y chi-cuadrado.

En el bloque de preguntas que hacen referencia a la docencia (v. 12-25), comenzaremos por los enunciados que hacen referencia a la metodología en el aula (v. 12, 13, 16 y 22-24). Así, en la utilización del trabajo en grupo como estrategia didáctica (v. 22), se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de profesores ( $t=2,933$ ;  $p\leq 0,004$ ), ya que los que afirman haber recibido formación reconocen utilizar más esta estrategia ( $\bar{x}_1= 3,68$ ) que los que no lo han hecho ( $\bar{x}_2= 3,31$ ). En las demás variables, las respuestas han estado en la misma línea en los dos grupos, por lo que las diferencias no son significativas. En todo caso, destacamos que la media más alta se da en la utilización de los recursos tecnológicos disponibles (v. 23), aunque son los que asisten a cursos del PFID los que dan mayor uso a las TIC ( $\bar{x}_1= 4,32$ ).

Tabla 74: Metodología en el aula según participación en el PFID

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>12. Nas miñas clases analizamos casos prácticos, xa que é de gran axuda para a aprendizaxe dos/as alumnos/as.</b>	3,80	3,85	-,460	315	,646
<b>13. No marco das miñas materias adoito convidar a profesionais externos á Universidade para expoñer o seu traballo.</b>	2,27	2,29	-,144	317	,886
<b>16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.</b>	3,71	3,54	1,515	318	,131
<b>22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.</b>	3,68	3,31	2,933	310	,004
<b>23. Utilizo os recursos tecnológicos dispoñibles.</b>	4,32	4,18	1,415	314	,158
<b>24. Promovo a implicación dos alumnos en proxectos vinculados coa materia.</b>	3,30	3,31	-,145	306	,880

En el segundo subapartado de este bloque, hemos analizado aquellas variables que hacen referencia a actividades realizadas fuera del aula (v. 14, 18 y 20-21). Al respecto, nos encontramos que existen diferencias significativas ( $t=2,084$ ;  $p\leq 0,038$ ) entre las respuestas de ambos grupos cuando establecen una relación entre materia impartida y practicum de la titulación (v. 21). Los profesores que han realizado cursos obtienen una media superior ( $\bar{x}_1= 3,30$ ) que los que no han participado en formación en los últimos dos años ( $\bar{x}_2= 2,94$ ). En este grupo de variables, tan solo se ha superado el tres de media (algunas veces), cuando los profesores expresan la frecuencia con la que recomiendan a los alumnos visitar exposiciones o asistir a actos relacionados con la materia (v. 18), con medias muy próximas en ambos grupos. En los otros dos casos (v. 14 y 20) las medias quedan por debajo de tres, siendo muy semejantes en los dos grupos.

Tabla 75: Actividades externas al aula según participación en el PFID

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>14. Realizo prácticas fora da aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos.</b>	2,50	2,69	- 1,067	309	,287
<b>18. Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia.</b>	3,20	3,21	-,058	314	,954
<b>20. Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...).</b>	2,24	2,28	-,315	315	,753
<b>21. Relaciono a miña materia co practicum da titulación (no caso de telo cursado os/as alumnos/as).</b>	3,30	2,94	2,084	245	,038

Los docentes que no han asistido a cursos del PFID en los últimos dos años valoran menos la implicación de los alumnos en su evaluación (v. 25) ( $\bar{x}_1= 4,00$ ), que los que si participan de la formación ( $\bar{x}_2= 4,20$ ). Estas diferencias son significativas ( $t=-2,098$ ;  $p\leq 0,037$ ).

Tabla 76: Evaluación del alumnado según participación en el PFID

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>15. Fago avaliación continúa xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.</b>	3,91	3,94	-,256	314	,798
<b>25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.</b>	4,20	4,00	-2,098	316	,037

En el último apartado de este bloque hemos puesto la atención sobre aquellas variables que giran en torno a los procesos de la toma de decisiones (v. 17 y 19), pero no hemos apreciado diferencias significativas en las respuestas de ambos grupos, ya que las medias están muy próximas.

Tabla 77: Actividades para la toma de decisiones según participación en el PFID

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.</b>	3,91	3,78	1,219	316	,224
<b>19. Fomento actividades que promoven a toma de decisións técnicas.</b>	3,39	3,34	,352	308	,725

En el siguiente bloque del cuestionario, donde se exponen una serie de afirmaciones sobre el compromiso social universitario (v. 26-36), habíamos dispuesto dos agrupaciones, una atendiendo a cuestiones de formación del alumnado; y otra, a las que se ocupan del papel de la institución.

Respecto de la formación del alumnado (v. 26, 29, 30, 32 y 34-36) unicamente encontramos diferencias significativas ( $t=2,718$ ;  $p\leq 0,007$ ) a la hora de valorar si la Universidad debe preparar para gestionar grupos (v. 34). Los encuestados que manifiestan un mayor grado de acuerdo son los que han asistido a los cursos de PFID ( $\bar{x}_1= 4,10$ ) frente a los que no han recibido formación continua ( $\bar{x}_2= 3,85$ ). La relación entre éxito laboral y cantidad de conocimientos adquiridos en la universidad (v. 29), ha

obtenido, en ambos grupos, medias muy bajas. En las demás variables, las medias se mueven entre el acuerdo y el total acuerdo.

Tabla 78: Formación del alumnado según participación en el PFID

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
26. A universidade debe formar aos seus alumnos/as en competencias de carácter cívico-social.	4,21	4,25	-,495	320	,621
29. O éxito laboral dependerá da cantidade de coñecementos adquiridos na universidade.	2,63	2,63	,072	318	,943
30. A universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes.	4,25	4,23	,207	315	,836
32. A participación en programas de servizo á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes.	3,03	2,86	1,395	315	,164
34. A universidade debe preparar para xestionar grupos.	4,10	3,85	2,718	317	,007
35. O contacto dos alumnos/as con persoas doutras culturas e colectivos sociais é moi enriquecedor para a súa formación.	4,52	4,40	1,454	320	,147
36. As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe.	4,49	4,40	1,129	320	,260

Situándonos ahora en el papel institucional de la universidad ante el compromiso social (v. 27, 28, 31 y 33), lo que observamos es que el grupo de profesores que han participado en actividades de formación en los últimos años ( $\bar{x}_1 = 4,00$ ) afirman con más contundencia que los que no se han implicado en la formación ( $\bar{x}_2 = 3,69$ ) que los servicios de participación e integración universitaria son necesarios (v. 31). En todo caso, estas diferencias son significativas ( $t=3,019$ ;  $p \leq 0,003$ ). De igual modo, las respuestas han sido dispares entre ambos grupos al valorar si la Universidad de Santiago de Compostela promueve iniciativas e innovaciones vinculadas con el servicio a la

comunidad (v. 33). De nuevo, los docentes que más afirman esta labor son lo que han asistido recientemente a cursos ( $\bar{x}_1 = 3,45$ ), frente a sus colegas ( $\bar{x}_2 = 3,10$ ). La prueba t nos indica que existen diferencias significativas entre ambas medias ( $t=3,504$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Tabla 79: El papel de la institución ante el compromiso social según participación en el PFID

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>27. A Universidade debe procurar novas vías que fagan visible a súa responsabilidade social.</b>	4,30	4,29	,230	318	,818
<b>28. A Universidade debe contribuír ao benestar da comunidade.</b>	4,56	4,62	-,791	318	,429
<b>31. Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade.</b>	4,00	3,69	3,019	315	,003
<b>33. Esta Universidade promove iniciativas e innovacións vinculadas co servizo a comunidade.</b>	3,45	3,10	3,504	301	,001

En otro de los bloques del cuestionario, se les presentaban una serie de posibilidades formativas que debían valorar según su interés (v. 37-41). En este sentido, en uno de los cinco enunciados se producen diferencias significativas. Los profesores con cursos de formación continua en los últimos años muestran más interés ( $\bar{x}_1 = 4,33$ ) en la metodología basada en la resolución de problemas que el otro grupo de docentes ( $\bar{x}_2 = 4,13$ ). La diferencia de medias es estadísticamente significativa ( $t=-2,474$ ;  $p \leq 0,014$ ). Las medias de respuesta son muy altas para los demás ítems (entre bastante y mucho) sin que existan diferencias estadísticamente significativas. Donde parece que haya menor interés es en las actividades en colaboración con entidades cívico-sociales (v. 40), ya que las medias no llegan al “bastante”, siendo los que más se acercan los docentes con participación reciente en el PFID ( $\bar{x}_1 = 3,93$ ).

Tabla 80: Grado de interés ante diferentes posibilidades metodológicas según participación en el PFID

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas.</b>	4,33	4,13	-2,474	317	,014
<b>38. Actividades que promovan a participación do alumnado.</b>	4,49	4,38	-1,457	318	,146
<b>39. Actividades que desenvolvan a capacidade crítica dos alumnos/as.</b>	4,62	4,58	,498	318	,619
<b>40. Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais.</b>	3,93	3,87	,539	315	,590
<b>41. Actividades e traballos dos alumnos/as que axuden á mellora real dalgunha necesidade concreta do contorno.</b>	4,14	4,06	,755	316	,451

En el último bloque (v. 42-45), preguntábamos al profesorado por la metodología del aprendizaje-servicio (ver anexo 4, tabla 7). Los profesores que han asistido a cursos del Plan de Formación de la Universidad afirman conocer en mayor medida (36,4%) el aprendizaje-servicio (v. 42), que los que no han cursado formación en los últimos años (20,2%). La prueba de chi-cuadrado nos indica que las diferencias son estadísticamente significativas ( $\chi^2=10,580$ ;  $p\leq 0,005$ ). Este resultado no es sorprendente, ya que el Plan de Formación e Innovación Docente de la USC oferta desde el curso 2011/12 el *Obradoiro de aprendizaxe-servizo na Universidade* donde se forma para el desarrollo de esta metodología en la universidad.

Por último, encontramos también diferencias significativas ( $\chi^2=5,747$ ;  $p\leq 0,017$ ) en los problemas que se pueden encontrar en el desarrollo del aprendizaje-servicio. Los profesores que no han asistido a cursos no ven el tema de los seguros como un inconveniente (82,6%), pero el otro colectivo de profesores tienen más recelos (68,6%). Cabe también destacar el caso de la evaluación del alumnado, ya que aunque no existan diferencias significativas ( $\chi^2=3,745$ ;  $p\leq 0,054$ ), sí que hay una importante diferencia en los resultados. Los docentes que no han participado en el programa de formación docente son los que menos ven problemático este factor (17,4%) frente a los que sí que han asistido (28,4%).

Tabla 81: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según participación en el PFID

Ítem	$\chi^2$	gl	Sig. (bilateral)
<b>42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo (<i>service-learning</i>)?</b>	10,580	1	,005
<b>43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?</b>	1,245	1	,264
<b>44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?</b>	,290	1	,590
<b>45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?</b>			
Seguro dos estudantes.	5,747	1	,017
Permisos.	,041	1	,840
Tempo dos/as docentes.	,462	1	,497
Tempo dos/as alumnos/as.	,008	1	,928
Motivación do alumnado.	,741	1	,389
Avaliación do alumnado.	3,725	1	,054
Busca de entidades sociais/socios.	2,485	1	,115
Falta de formación do profesorado.	1,077	1	,299
Motivación do profesorado.	2,543	1	,111
Baixo interese das autoridades universitarias.	,247	1	,619
Financiamento das iniciativas.	1,211	1	,271

En definitiva, los profesores que han asistido a cursos de formación en los dos últimos años afirman una mayor predisposición a utilizar el trabajo en grupo, a relacionar su materia con el practicum y a valorar la implicación de los alumnos, así como, muestran más interés por las actividades que implican la resolución de problemas. También son más favorables a que la academia se abra a la sociedad por medio de la responsabilidad

social por varias vías. Así, consideran necesarios los servicios de participación e integración universitaria, defienden que la universidad promueva iniciativas e innovaciones vinculadas con el servicio a la comunidad, y que prepare para gestionar grupos. Por último, muestran más conocimiento del aprendizaje-servicio que aquellos que no han formado parte del programa de Formación Continua de la universidad.

Tabla 82: Resumen de las diferencias significativas según participación en el PFID

Ítem	t	Sig. (bilateral)
21. Relación a miña materia co Practicum da titulación (no caso de telos cursados/as alumnos/as).	2,084	,038
22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.	2,933	,004
25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.	-2,098	,037
31. Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade.	2,718	,007
33. Esta Universidade promove iniciativas e innovacións vinculadas co servizo a comunidade.	3,019	,003
34. A Universidade debe preparar para xestionar grupos.	3,504	,001
37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas	-2,474	,014
	$\chi^2$	
42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da Aprendizaxe-Servizo ( <i>Service-Learning</i> ) ?	10,580	,005
45.1 Seguro dos estudantes	5,747	,017

#### 7.2.2.8. Análisis de las diferencias en las respuestas según pertenencia a asociaciones, ONGs, fundaciones u otras entidades de carácter cívico-social.

Entendemos que la pertenencia y/o implicación en una entidad de corte cívico-social es un reflejo del compromiso social de la persona, y queremos saber si las respuestas de los sujetos varían en función de esta circunstancia.

En el primer bloque relativo a la docencia, podemos observar que en la mitad de los ítems encontramos diferencias significativas. Vayamos analizándolos por partes, tal y como hemos hecho hasta ahora.

Respecto de los ítems cuyo eje central gira en torno a la metodología de aula (v. 12, 13, 16 y 22-24), los encuestados que pertenecen a alguna entidad ( $\bar{x}_1 = 2,48$ ) invitan más a profesionales externos a la Universidad para exponer su trabajo (v. 13), que sus compañeros ( $\bar{x}_2 = 2,08$ ), afirmando que estas diferencias son estadísticamente significativas ( $t=3,234$ ;  $p \leq 0,001$ ). También son estos profesores implicados los que más afirman ( $\bar{x}_1 = 3,76$ ) la participación activa de los alumnos en clase (v. 16), mientras que los que no pertenecen a ningún movimiento lo hacen en menor medida ( $\bar{x}_2 = 3,52$ ). De nuevo, cabe afirmar que existen diferencias significativas ( $t=4,245$ ;  $p \leq 0,021$ ). Por otro lado, los grupos utilizan bastante los recursos tecnológicos en el aula (v. 23). Las medias se sitúan entre el tres y el cuatro en los otros ítems de este subapartado (v. 12, 22 y 24), sin que existan diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 83: Metodología en el aula según pertenencia a entidades cívico-sociales

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>12. Nas miñas clases analizamos casos prácticos, xa que é de gran axuda para a aprendizaxe dos/as alumnos/as.</b>	3,87	3,74	1,324	313	,186
<b>13. No marco das miñas materias adoito convidar a profesionais externos á Universidade para expoñer o seu traballo.</b>	2,48	2,08	3,234	315	,001
<b>16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.</b>	3,76	3,52	2,320	316	,021
<b>22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.</b>	3,64	3,45	1,512	308	,132
<b>23. Utilizo os recursos tecnolóxicos dispoñibles.</b>	4,27	4,28	-,131	312	,896
<b>24. Promovo a implicación dos alumnos en proxectos vinculados coa materia.</b>	3,33	3,25	,634	305	,526

En segundo lugar, nos centramos en aquellos enunciados que hacen referencia a actividades desarrolladas fuera del aula (v. 14, 18, 20 y 21). Los encuestados que participan del movimiento social recomiendan más a sus alumnos visitar exposiciones o acudir a actos relacionados con la materia ( $\bar{x}_1 = 3,37$ ), que los que no pertenecen a ninguna entidad cívica ( $\bar{x}_2 = 3,04$ ). En todo caso, la diferencia de medias entre los grupos es estadísticamente significativa ( $t=2,497$ ;  $p \leq 0,013$ ).

Se comprueban también diferencias ( $t=2,631$ ;  $p \leq 0,014$ ) entre los profesores a la hora de organizar actividades complementarias al margen del horario lectivo (v. 20). Los asociados alcanzan una media de 2,42, y el otro grupo tiene una media inferior ( $\bar{x}_2 = 2,09$ ). Este tendencia cambia al relacionar su materia con el practicum de la titulación (v. 21), ya que en este caso son los docentes que no pertenecen a asociaciones u otras entidades cívico-sociales los que más lo hacen ( $\bar{x}_2 = 3,23$ ).

Tabla 84: Actividades externas al aula según pertenencia a entidades cívico-sociales

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
14. Realizo prácticas fora da aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos.	2,68	2,47	1,221	307	,223
18. Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia.	3,37	3,04	2,497	312	,013
20. Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...).	2,42	2,09	2,631	313	,009
21. Relaciono a miña materia co practicum da titulación (no caso de telo cursado os/as alumnos/as).	3,07	3,23	-,982	243	,327

Ya en la evaluación encontramos diferencias en las dos variables (v. 15 y 25). Los sujetos que pertenecen a entidades cívicas realizan con frecuencia evaluación continua (v. 15) ( $\bar{x}_1 = 4,08$ ), mientras que los que no militan en ningún movimiento de esta índole no alcanzan esta puntuación ( $\bar{x}_2 = 3,76$ ). Estas diferencias son estadísticamente significativas, ya que la prueba t de Student, indica que para un valor  $t=2,654$ ;  $p \leq 0,008$ . Son estos mismos docentes los que también consideran la

participación e implicación del alumnado en su evaluación (v. 25) ( $\bar{x}_1 = 4,24$ ) marcando diferencias significativas ( $t=2,70$ ;  $p \leq 0,014$ ) con el otro grupo ( $\bar{x}_2 = 4,01$ ).

Tabla 85: Evaluación del alumnado según pertenencia a entidades cívico-sociales

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>15. Fago avaliación continúa xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.</b>	4,08	3,76	2,654	312	,008
<b>25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.</b>	4,24	4,01	2,470	315	,014

En el último subapartado de este bloque incluíamos ítems sobre actividades para la toma de decisiones (v. 17 y 19). El colectivo de docentes que pertenecen a organizaciones cívico-sociales son más proclives ( $\bar{x}_1 = 4,04$ ) a promover actividades que fomenten el pensamiento crítico (v. 17) que los que no tienen ese compromiso social ( $\bar{x}_2 = 3,68$ ). La diferencia de medias es, en todo caso, significativa ( $t=3,658$ ;  $p \leq 0,000$ ). Sin embargo, no hay diferencias significativas entre los dos grupos a la hora de fomentar actividades que promuevan la toma de decisiones técnicas (v. 19).

Tabla 86: Actividades para la toma de decisiones según pertenencia a entidades cívico-sociales

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.</b>	4,04	3,68	3,658	314	,000
<b>19. Fomento actividades que promoven a toma de decisións técnicas.</b>	3,43	3,30	1,082	306	,280

Al analizar la responsabilidad social universitaria, las diferencias se hacen más notables. Comenzando por la formación del alumnado para la responsabilidad social (v. 26, 29, 30, 32 y 34-36), lo que observamos es que el profesorado que pertenece a

asociaciones o entidades muestra mayor acuerdo ( $\bar{x}_1 = 4,32$ ) que sus colegas ( $\bar{x}_2 = 4,14$ ) con la idea de que la Universidad debe formar a sus alumnos en competencias de carácter cívico-social (v. 26). La prueba t de Student demuestra que tal diferencia es significativa ( $t=2,207$ ;  $p \leq 0,028$ ). Valorando si la institución debería preocuparse por la formación ética de sus alumnos (v. 30), ambos grupos otorgan de nuevo altas puntuaciones pero con diferencias que son significativas ( $t=2,805$ ;  $p \leq 0,005$ ), ya que los docentes vinculados a entidades sociales son los que más están de acuerdo está con esta cuestión ( $\bar{x}_1 = 4,38$ ).

Considerar la participación en programas de servicio como obligatoria para los estudiantes (v. 32) ha marcado diferencias significativas entre los grupos ( $t=3,136$ ;  $p \leq 0,002$ ), pues mientras que los profesores miembros de asociaciones u otras organizaciones se muestran indiferentes ( $\bar{x}_1 = 3,16$ ), aquellos que no forman parte de este tipo de entidades está en desacuerdo ( $\bar{x}_2 = 2,79$ ).

Tabla 87: La formación del alumnado según pertenencia a entidades cívico-sociales

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
26. A universidade debe formar aos seus alumnos/as en competencias de carácter cívico-social.	4,32	4,14	2,207	317	,028
29. O éxito laboral dependerá da cantidade de coñecementos adquiridos na universidade.	2,63	2,61	,121	315	,904
30. A universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes.	4,38	4,12	2,805	312	,005
32. A participación en programas de servizo á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes.	3,16	2,79	3,136	312	,002
34. A universidade debe preparar para xestionar grupos.	4,07	3,94	1,432	314	,153
35. O contato dos alumnos/as con persoas doutras culturas e colectivos sociais é moi enriquecedor para a súa formación.	4,59	4,38	2,755	317	,006
36. As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe.	4,55	4,37	2,500	317	,013

Ante la sugestión de valorar si el contacto con personas de otras culturas y colectivos es enriquecedor para la formación del alumnado (v. 35), los que mejor lo valoran son los docentes que se implican en movimientos sociales ( $\bar{x}= 4,59$ ). No obstante, tampoco obtienen puntuaciones bajas aquellos que no indicaban afiliación ( $\bar{x}= 4,38$ ). Aún así, la diferencia resulta ser estadísticamente significativa ( $t=2,755$ ;  $p\leq 0,006$ ).

También son los miembros de asociaciones o entidades sociales quienes más están de acuerdo ( $\bar{x}_1= 4,55$ ) con la oportunidad que suponen las necesidades/problemas cotidianos para desarrollar aprendizajes (v. 36), y aunque, de nuevo, los que no participan en estas organizaciones tienen una media muy próxima ( $\bar{x}_2= 4,37$ ), la diferencia es estadísticamente significativa ( $t=2,500$ ;  $p\leq 0,013$ ).

En las dos variables que no existen diferencias entre las medias (v. 29 y 34), los profesores implicados en movimientos cívicos son también los que obtienen puntuaciones más altas.

Un segundo subapartado comprende ítems que se centran en la función institucional que tiene la universidad respecto de su compromiso social (v. 27, 28, 31 y 33). Aquí encontramos diferencias significativas entre los dos grupos ( $t=2,376$ ;  $p\leq 0,018$ ) cuando manifiestan su grado de acuerdo con que la Universidad debe buscar nuevas vías para hacer visible su responsabilidad social (v. 27). El grupo de profesores que se implican en movimientos cívicos es más contundente en su afirmación ( $\bar{x}_1= 4,38$ ) que aquellos que no lo hacen ( $\bar{x}_2= 4,22$ ). Son los docentes que pertenecen a entidades cívico-sociales ( $\bar{x}_1= 4,06$ ) los que más defienden la existencia de los servicios de participación e integración universitaria (v. 31) frente a los de opción negativa ( $\bar{x}_2= 3,76$ ). Esta diferencia es estadísticamente significativa ( $t=3,577$ ;  $p\leq 0,000$ ). En las restantes variables, no hay diferencias estadísticamente significativas (v. 28 y 33), aunque los docentes que están asociados a algún tipo de movimiento cívico-social obtienen medias más altas que aquellos que no lo hacen.

Tabla 88: El papel de la institución ante el compromiso social según pertenencia a entidades cívico-sociales

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>27. A Universidade debe procurar novas vías que fagan visible a súa responsabilidade social.</b>	4,38	4,22	2,376	316	,018
<b>28. A Universidade debe contribuir ao benestar da comunidade.</b>	4,62	4,53	1,211	315	,227
<b>31. Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade.</b>	4,06	3,72	3,577	312	,000
<b>33. Esta Universidade promove iniciativas e innovacións vinculadas co servizo a comunidade.</b>	3,40	3,26	1,462	300	,145

Respecto al bloque del cuestionario donde se planteaban posibilidades metodológicas (v. 37-41), tenemos dos casos donde existen diferencias estadísticamente significativas.

Los profesores miembros de asociaciones o entidades son los que mayor interés muestran ( $\bar{x}_1 = 4,15$ ) por desarrollar actividades en colaboración con entidades cívico-sociales (v. 40). Entretanto, los sujetos que no forman parte de este tipo de formaciones cívicas no llegan a alcanzar esta cifra y se mueven más hacia la indiferencia ( $\bar{x}_2 = 3,68$ ). Esto da lugar a afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas ( $t=1,3664$ ;  $p \leq 0,000$ ) entre los dos grupos. Por otro lado, este grupo muestran una mayor conformidad ( $\bar{x}_1 = 4,28$ ) con la organización de actividades y trabajos que ayuden a la mejora real de alguna necesidad del entorno (v. 41), mientras que el segundo grupo no muestra tanto interés ( $\bar{x}_2 = 3,92$ ) marcando diferencias significativas con el primero ( $t=2,113$ ;  $p \leq 0,000$ ).

Cabe destacar que cuando los docentes de uno y otro grupo se pronuncian respecto de la realización de actividades que promuevan la participación del alumnado (v. 38), no hay diferencias significativas, aunque los que participan en asociaciones o entidades cívicas muestran mayor interés ( $\bar{x}_1 = 4,52$ ) que los que no forman parte de

estos colectivos ( $\bar{x}_2= 4,38$ ). En las otras dos variables (v. 37 y 39), las medias son muy similares o incluso coincidentes.

Tabla 89: Grado de interés ante diferentes posibilidades formativas según pertenencia a entidades cívico-sociales

Ítem	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas.</b>	4,29	4,21	,994	314	,321
<b>38. Actividades que promovan a participación do alumnado.</b>	4,52	4,38	1,903	315	,058
<b>39. Actividades que desenvolvan a capacidade crítica dos alumnos/as.</b>	4,60	4,60	-,019	315	,985
<b>40. Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais.</b>	4,15	3,68	5,203	312	,000
<b>41. Actividades e traballos dos alumnos/as que axuden á mellora real dalgunha necesidade concreta do contorno.</b>	4,28	3,92	3,876	313	,000

Para finalizar, las últimas cuestiones se refieren al conocimiento del aprendizaje-servicio (v. 42-45). Los resultados obtenidos a partir de la prueba de chi-cuadrado nos indican que no existen diferencias significativas en las respuestas de los grupos de profesores. Aún así, nos gustaría comentar varios aspectos (ver anexo 5, tabla 8). En primer lugar, no resulta nuevo afirmar que los profesores que pertenecen a entidades cívico-sociales obtienen resultados más positivos que sus colegas, ya que son más los que conocen (32,7%) el aprendizaje-servicio (v. 42) (27,3% en el otro grupo), y experiencias (15,1%) que relacionan aprendizaje y servicio a la comunidad (v. 43) (8,3% en el otro grupo). En todo caso, ambos grupos ven positiva la incorporación del ApS a la universidad, aunque, curiosamente, ahora son los profesores que dicen no pertenecer a ninguna asociación los que más lo defienden (91,1%).

Cabe destacar el caso de dos de los problemas planteados (v. 45), puesto que a pesar de que las diferencias no son significativas, existe una importante distancia entre las medias. Los profesores que pertenecen a entidades cívicas ven como un obstáculo

(66,9%) para la implementación del aprendizaje-servicio el tiempo que deben dedicarle, algo en lo coinciden, aunque en menor medida (55,4%), los que no forman parte de estos colectivos. Sin embargo, son estos últimos los que ven como un inconveniente el bajo interés mostrado por las autoridades universitarias (42,3%), algo que los que forman parte de alguna entidad consideran menos problemático (30,8%).

Tabla 90: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según pertenencia a entidades cívico-sociales

Ítem	$\chi^2$	gl	Sig. (bilateral)
<b>42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo (<i>service-learning</i>)?</b>	1,092	1	,579
<b>43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?</b>	3,522	1	,061
<b>44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?</b>	,584	1	,445
<b>45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?</b>			
Seguro dos estudantes.	,806	1	,369
Permisos.	,557	1	,455
Tempo dos/as docentes.	3,683	1	,055
Tempo dos/as alumnos/as.	2,775	1	,090
Motivación do alumnado.	,981	1	,322
Avaliación do alumnado.	2,099	1	,147
Busca de entidades sociais/socios.	1,826	1	,177
Falta de formación do profesorado.	1,065	1	,302
Motivación do profesorado.	,002	1	,960
Baixo interese das autoridades universitarias.	3,738	1	,053
Financiamento das iniciativas.	1,484	1	,223

En definitiva, hemos podido observar como los profesores que pertenecen a asociaciones y entidades de corte cívico se distancian de sus compañeros a la hora de desarrollar su actividad docente (invitan más a profesionales externos, sus alumnos participan activamente en el aula, recomiendan a los alumnos visitar exposiciones o asistir a actos, promueven y organizan actividades complementarias, hacen evaluación continua y valoran la implicación de los alumnos y promueven actividades que fomentan el pensamiento crítico) y en la manera de entender la relación entre universidad y sociedad por medio de la responsabilidad social, ya que afirman, en mayor medida, que la universidad debe formar en competencias de carácter cívico-social, que debe preocuparse por la formación ética de los estudiantes, que la participación en programas de servicio a la comunidad debería ser obligatoria, que el contacto de los alumnos con personas de otras culturas y colectivos es enriquecedor, que los problemas cotidianos son una oportunidad de aprendizaje, que la universidad debe procurar nuevas vías que hagan visible su responsabilidad social y que los servicios de participación e integración son necesarios. De la misma manera, aquellos que se implican en movimientos cívicos son los más interesados por nuevas posibilidades metodológicas que puedan llevar a sus aulas, caso de actividades en colaboración con entidades cívico-sociales y de actividades y trabajos que ayuden a la mejora real de alguna necesidad del entorno. Donde no se aprecian diferencias es en el conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio, ya que en ambos grupos las respuestas son similares.

Lo que se extrae de los resultados es que la implicación en proyectos vinculados a estas entidades, parece que se relaciona con una mirada de la docencia más allá de las aulas, así como a entender la responsabilidad social de la Universidad como un factor clave para su desarrollo.

Tabla 91: Resumen de las diferencias significativas según pertenencia a entidades cívico-sociales

Ítem	t	Sig. (bilateral)
<b>13. No marco das miñas materias adoito convidar a profesionais externos á Universidade para expoñer o seu traballo.</b>	3,234	,001
<b>15. Fago avaliación continua xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.</b>	2,654	,008
<b>16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.</b>	2,320	,021
<b>17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.</b>	3,658	,000
<b>18. Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia.</b>	2,497	,013
<b>20. Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...).</b>	2,631	,009
<b>25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.</b>	2,470	,014
<b>26. A Universidade debe formar aos seus alumnos/as en competencias de carácter cívico-social.</b>	2,207	,028
<b>27. A Universidade debe procurar novas vías que fagan visible a súa responsabilidade social.</b>	2,376	,018
<b>30. A Universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes.</b>	2,805	,005
<b>31. Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade.</b>	3,577	,000
<b>32. A participación en programas de servizo á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes.</b>	3,136	,002
<b>35. O contacto dos alumnos/as con persoas doutras culturas e colectivos sociais é moi enriquecedor para a súa formación.</b>	2,755	,006
<b>36. As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe.</b>	2,500	,013
<b>40. Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais.</b>	5,203	,000
<b>41. Actividades e traballos dos alumnos/as que axuden á mellora real dalgunha necesidade concreta do contorno.</b>	3,876	,000

### **7.3. Propuesta de aplicación y desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio en el Sistema Universitario de Galicia**

En este último apartado del capítulo nos ocuparemos de proponer un modo de implementación del aprendizaje-servicio en el Sistema Universitario en Galicia. Para ello nos valdremos de los datos obtenidos, y anteriormente interpretados. De lo que se trata es, justamente, de plantear la incorporación gradual y efectiva, esperando sea posible su consolidación como metodología de aprendizaje-servicio en el Sistema Universitario de Galicia. La propuesta la haremos a partir de diferentes acciones sistematizadas y dispuestas según un mismo proyecto educativo.

Por lo tanto, intentaremos justificar un programa de intervención con el que desarrollar un conjunto de actividades, que no solo han de fijar su atención en el cuerpo docente, sino que habrán de apuntar hacia cambios genuinamente institucionales.

#### **7.3.1. Razones para un modelo de aprendizaje-servicio en Galicia**

Desmintiendo leyendas pletóricas de tópicos sobre el carácter de los gallegos, en nuestra realidad social no han sido raras las muestras de solidaridad en la vida cotidiana y en relación con tareas generadoras de vínculos comunitarios. Tradicionalmente, la ayuda mutua a propósito de labores agrícolas y cuidado de personas natural en el discurrir de un tiempo compartido en familias y vecinos. Los éxodos migratorios y la transformación de hábitos de merced a un corto desarrollo tecnológico y de infraestructuras en aldeas y villas ha disminuido sensiblemente la riqueza del encuentro participativo.

Curiosamente, la buena educación reglada insiste en el objeto de formar ciudadanos participativos, responsables, e incluso críticos, no se encuentra entre los de menos entidad y alcance en su transcendental impulso civilizatorio. Y como hemos venido poniendo de manifiesto en el recorrido analítico realizado hasta el momento, ese mismo propósito ha de ser también consustancial a la misión de la universidad en este tiempo. Ya no se puede descuidar más la implicación y el compromiso cívico de la Academia aduciendo que lo que importa es la instrucción profesional de los alumnos. Tal aserto es una entelequia oda vez que no ningún valor de profesionalización en programas formativos al margen de las dimensiones éticas y morales que están

presentes en todo el proceso de aprendizaje y en toda proyección real de lo aprendido en aulas y laboratorios universitarios.

Hoy más que nunca es el mismo mercado laboral y las condiciones que deben afrontar los jóvenes que se incorporan a una actividad (asalariada o autónoma) quienes exigen la efectiva posesión de habilidades socio-relacionales (o, si se prefiere, emocionales), complementando la lógica de un dominio cognitivo pleno en el ámbito de un campo de conocimiento. Uno de los consensos asociados al despegue del Espacio Europeo de Educación Superior parece descansar en ese argumentario, emanado (no hemos de olvidarlo) desde los mismos círculos laborales y/o profesionales.

Puesto que en el marco de referencia socio-cultural y económico de nuestra Comunidad Autónoma y, específicamente, en sus universidades, esas son las ideas que marcan discursos y programas, lo razonable será redefinir en lo posible el dimensionamiento de nuestras prácticas institucionales y de orientación pedagógica. Fundamental para incluir el aprendizaje-servicio a modo de modelo que, junto, a otros modos de proceder operativo, pueda abrir más posibilidad de éxito sostenido para profesores y alumnos, que es donde hemos de procurar el éxito de la institución como un todo.

Nuestras razones para proponer el aprendizaje-servicio como metodología de aprendizaje en las aulas universitarias son varias y se, vinculan a la mejora de procesos educativos, a la formación ética y ciudadana de los discentes, y en relación al vínculo entre universidad y la sociedad gallega.

En primer lugar, hemos de centrarnos en los aspectos que puedan suponer una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En estudios realizados en diferentes universidades norteamericanas se revela como el aprendizaje-servicio tiene clara repercusión en la comprensión y aplicación de los conocimientos, en el fomento del interés científico, en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, en la percepción de posibilidades de cambio social a partir del esfuerzo colectivo, en el desarrollo personal e interpersonal y en el ejercicio de una ciudadanía activa (Eyler & Giles, 1999). Pero no han sido los únicos en advertir mejoras en la calidad de los aprendizajes desde la implicación en experiencias de esta naturaleza. Son muchos más los estudios que así se han pronunciado (Howard, 1993; Melchior & Orr, 1995; Supik, 1996; Weiler et al., 1998; Wurr, 2002; NYLC, 2004).

Desafortunadamente, son muchos los titulados superiores que se ven obligados a emigrar por falta de empleo, problema que preocupa a la Universidad y que, por ello, debe insistir en políticas y prácticas capaces de aumentar la inserción laboral de sus egresados. En este sentido, el aprendizaje-servicio abre vías de contacto con instituciones, empresas y organizaciones que pueden favorecer la inserción laboral. Además, recordemos que el aprendizaje-servicio ayuda a desarrollar habilidades de corte interpersonal y relacional, la capacidad de resolución de problemas y el trabajo en equipo, algo que las empresas valoran cada vez más a la hora de contratar a sus empleados. Y tampoco olvidemos la opción del autoempleo, que demanda dotes de emprendedor, capacidad para asumir responsabilidades, poseer capacidad de gestión y saber identificar problemas a los que poder dar soluciones desde un buen servicio profesional; en definitiva tener iniciativa. No estamos diciendo que el aprendizaje-servicio sea la solución mágica al desempleo juvenil, pero sí que puede ser un revulsivo por el hecho de favorecer condiciones de empleabilidad a medio plazo (Tapia, 2008).

Otro problema inequívoco en este como en otros territorios es la falta de conciencia cívica en amplios sectores juveniles. Un indicador, pese a todos las exigencias que se podrían sacar a relucir, son los altos índices de abstención electoral. La formación ética no depende exclusivamente de una teoría bien fundada o exquisitamente transmitida. Lo que se hace y el compromiso de cuidado en el medio son ejes de credibilidad. El aprendizaje-servicio abre cauces esperanzadores a una pedagogía experiencial, por el simple hecho de tener que manejarse en contacto con realidades tangibles desde lo aprendido para luego fortalecer la propia competencia a la vista de lo sucedido. El hecho de conocer las realidades sociales de primera mano, e incluso trabajar en ellas, debería servir para que los jóvenes puedan romper una burbuja social que fomenta el *status quo*, y posicionándose críticamente antes las derivas del bienestar social. En definitiva, lo que anhelamos es que este tipo de metodología ayude a contruir una ciudadanía comprometida en la construcción de sociedades democráticas sólidas, deliberativas, con dinámicas participativas y con afán transformador (Palos, 2009; Muñoz Molina, 2013).

La propia institución universitaria ha de hacer avanzar los cambios pertinentes. Porque siendo inevitable que se represente como una instancia de excelencia intelectual no puede cejar en su empeño de servir a principios de equidad y justicia social. El aprendizaje-servicio puede servir adecuadamente a ese propósito ya que

consiste en conectar el aprendizaje de los estudiantes con necesidades del entorno. Así, se generan sinergias que han resultado en programas exitosos. Miquel Martínez (2008) propone que el aprendizaje-servicio no se plantee tan solo como una actividad o estrategia docente sino como parte del modelo formativo de la universidad, algo que ya se hace en universidades de referencia en el mundo anglosajón y latino. De cada universidad depende que ésta sea, o no, un buen espacio para aprender conocimientos académicos, un excelente lugar dónde aprender a ser y a convivir juntos en sociedades plurales y diversas como son las sociedades europeas. Por este motivo, se pretende que la universidad haga suya esta metodología y que no confíe solamente en la buena voluntad de algunos docentes que la desarrollen.

De este modo, además de repercutir en los aprendizajes de los alumnos, también se daría en la responsabilidad social universitaria, que se verá reforzada. El hecho de conectar con diferentes entidades sociales del entorno y poder ayudar en la solución de sus problemas crea comunidad, y hace más fuerte el vínculo entre esa entidad, sus beneficiarios y la universidad. Por lo tanto, la universidad debe internalizar los efectos de los cambios sociales que han moldeado una nueva sociedad, transitando de una institución simple en cuanto al exclusivo cumplimiento de su misión docente e investigadora, y proporcionando las respuestas adecuadas a las necesidades que la sociedad actual le plantea, observando las posibles acciones y estrategias que permitan a responder a las demandas sociales emergentes (Gaete, 2012).

Con todo, en Galicia hay condiciones para el desarrollo del aprendizaje-servicio por esa marcada tradición solidaria de la que hablábamos al comienzo de este apartado, además de por su propia idiosincrasia (Santos Rego & Lorenzo, 2009). La nuestra es una comunidad con necesidades de diferente índole (naturales, económicas, sociales, demográficas...) que podrían ser atendidas desde las tres universidades, para contribuir de manera cooperativa al desarrollo intelectual, social e incluso económico del país.

Por todos estos motivos, creemos en la oportunidad de plantear una estrategia para el desarrollo del aprendizaje-servicio en el SUG, por lo cual proponemos diferentes acciones que trataremos de sistematizar en las siguientes páginas.

### 7.3.2. Fases de implantación de un programa de aprendizaje-servicio en Galicia

Una vez hemos realizado el diagnóstico de la situación del aprendizaje-servicio en las universidades gallegas, constatamos que existe un escaso conocimiento del mismo entre el profesorado y, por consiguiente, de sus ventajas y potencialidades. Es así, entonces, que para su implantación en nuestra Comunidad debemos empezar por lo más básico. De cara a trazar un mapa de ruta en este proceso hemos elaborado el siguiente cuadro, donde marcamos las etapas y las acciones concretas dentro de cada una.

Cuadro 19: Fases de implantación de un programa de aprendizaje-servicio en el SUG

FASE	ACTIVIDADES
<b>1. Difusión y conocimiento del aprendizaje-servicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación del profesorado</li> <li>- Puesta en valor de experiencias realizadas</li> <li>- Elaboración de publicaciones</li> <li>- Inclusión de categoría de aprendizaje-servicio en el marco de los premios de innovación educativa</li> </ul>
<b>2. Constitución de un organismo interuniversitario para el fomento del aprendizaje-servicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constitución de una asociación interuniversitaria</li> </ul>
<b>3. Seguimiento y mejora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de un banco de experiencias</li> <li>- Constitución de un grupo de innovación docente</li> </ul>
<b>4. Evaluación del proceso y consolidación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de los proyectos</li> <li>- Puesta en valor de los mismos</li> <li>- Ampliación de programa</li> </ul>

Como se puede observar, tales fases no distan mucho de cualquier otro programa educativo que quisiéramos incorporar al sistema, independientemente de las

disparidades que se pudieran presentar en la concreción de las actividades debido a las propias características de la metodología. A continuación nos ocuparemos de identificar cuales podrían ser las tareas partiendo de las necesidades detectadas.

### **7.3.3. Actividades específicas en el proceso de implantación**

Siguiendo el esquema bosquejado para la implantación del aprendizaje-servicio en el Sistema Universitario de Galicia hemos elaborado tres bloques de tareas posibles: difusión y puesta en valor, formación del profesorado, y seguimiento y evaluación. En cada uno de ellos concretaremos diferentes actividades posibles.

#### **7.3.3.1 Difusión y puesta en valor**

La primera de las etapas pasa por dar a conocer la metodología del aprendizaje-servicio, ya que como hemos podido observar el 68,1% de la muestra nunca ha escuchado hablar de esta metodología, y el 87,9% no conocen experiencias al respecto. El principal objetivo de esta etapa es fomentar el interés del profesorado al respecto, esperando que, posteriormente aumente la receptividad hacia las actividades que se puedan programar.

Para llegar al profesorado hemos dispuesto diferentes iniciativas, que recogemos a continuación:

- Elaboración de un banco de experiencias de aprendizaje-servicio a partir del conocimiento de diferentes proyectos que se realicen actualmente en el SUG. De algunos de ellos tenemos ya conocimiento y sabemos que cumplen las condiciones para denominarse ApS. Otros de ellos habrán de ser explorados por medio de algún instrumento a fin de verificar su cercanía al enfoque. Es de ese modo que podremos ir haciendo un banco de experiencias de notable utilidad en nuestro afán difusor. Ese banco de experiencias ha de ser un mecanismo dinámico, incorporando todas aquellas experiencias que se vayan realizando en las aulas universitarias gallegas.

- Puesta a disposición de material divulgativo, por medio de una plataforma web. Esta serviría para incorporar el banco de experiencias anteriormente descrito, así como otro material informativo e instructivo en torno al aprendizaje-servicio. Además debería contener un espacio privado donde los participantes puedan compartir sus dudas, inquietudes, resultados, conocimientos... con los demás, creando espacios de

intercambio entre aquellas personas que se interesen por el aprendizaje-servicio o que estén desarrollando proyectos.

- Realización de publicaciones. Aunque ya hay una amplia bibliografía en torno al aprendizaje-servicio a nivel estatal e internacional, conviene ampliar la que hay en nuestra comunidad y por ello creemos que se debe elaborar algún tipo de guía y/o manual que permita a los docentes tener a mano los pasos y características básicas de un programa de aprendizaje-servicio.

- Debemos también poner en valor la metodología como tal, y por ello podemos valernos de los premios a la innovación docente, añadiendo un apartado o categoría sobre experiencias de aprendizaje-servicio.

Tampoco debemos descartar la incorporación del aprendizaje-servicio en el marco de otras ayudas y programas de subvenciones, como es el caso del programa *Iniciativa Xove* que lleva a cabo la Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado de la Xunta de Galicia, desde el que se vienen financiando proyectos ideados por los jóvenes gallegos.

En este sentido, debemos recordar que el 62,6 % de profesores de la muestra nos indicaban que la falta de financiación de los proyectos supone un lastre para su realización.

- Tampoco olvidemos que la buena planificación de seminarios y jornadas en los Campus contribuye al conocimiento del aprendizaje-servicio. En este sentido, el grupo de investigación Esculca de la Universidade de Santiago de Compostela lleva dado pasos al respecto, toda vez que ya ha organizado múltiples eventos para el conocimiento del aprendizaje-servicio en la universidad gallega.

### **7.3.3.2. Formación de profesorado**

Entre los principales problemas que indican los profesores de la muestra se encuentra la falta de formación en aprendizaje-servicio, y así lo manifiestan como uno de los impedimentos un 60% de los sujetos. Por eso, en un proceso de implementación de esta metodología la formación es un elemento básico. Algunas iniciativas podrían ir en las siguientes direcciones:

- Cursos en el marco de los planes de Formación Docente de las diferentes universidades. El motivo de realizarlo en la programación de estos planes es triple. Por

un lado, dado el reconocimiento que el profesorado tiene en estos cursos. También, por la difusión que estos cursos tienen en el marco de la comunidad universitaria. Y finalmente, por la posibilidad de financiación, ya que existen partidas destinadas a estos planes, que pueden ayudar a que los cursos lleguen a celebrarse.

- Organización de otros cursos, jornadas y eventos formativos, al margen de los planes de formación. También podemos organizar algunas jornadas formativas sin tener que encuadrarlas de manera estricta en el Plan de Formación. Un buen ejemplo serían las jornadas de intercambio de experiencias, donde los profesores que desarrollen proyectos de aprendizaje-servicio se reúnen y comparten avances y problemas.

### **7.3.3.3. Seguimiento y evaluación**

Por mucho que hagamos difusión y formación, si no existe un seguimiento y evaluación, lo que haga podría servir de poco al no existir mecanismos de retroalimentación. Por eso proponemos una serie de iniciativas, que, tal vez podrían ayudar a consolidar el aprendizaje-servicio en nuestras universidades.

- Constitución de un grupo de innovación docente. Los profesores constituidos voluntariamente en un grupo establecerán consensuadamente un plan de trabajo para el apoyo y seguimiento, así como para generar indagación y aprendizaje de la propia práctica innovadora a partir de sus experiencias de aprendizaje-servicio. Se pretende ir más allá del conocimiento experiencial con el objetivo de crear espacios de reflexión que permitan cuestionar supuestos, razones de lo que se está haciendo, revisar de modo crítico las estrategias didácticas que se llevan a cabo, descubrir teorías y modelos que subyacen. A través de este trabajo colaborativo el profesorado puede debatir, disentir, indagar y explorar modos de hacer, a la vez que contrastar con otras personas que investigan sobre los mismos temas para generar algún tipo de conocimiento didáctico.

- Constitución de un organismo interuniversitario que impulse y afiance el aprendizaje-servicio, al tiempo que pueda ayudar a buscar nuevas vías de financiación. Más adelante, concretaremos un poco más la función y estructura de este organismo.

- Ampliación del banco de experiencias. Aunque parezca una obviedad, tiene una importancia fundamental, por cuanto que el número de referencias ampliará el abanico de posibilidades donde fijar su atención quienes pretendan explorar vías de trabajo en aprendizaje-servicio.

- Trazar un sistema de evaluación de proyectos. Han de cumplirse los cuatro requisitos que estimamos básicos en la metodología ApS: partir de una necesidad de la comunidad, servicio real y solidario a la comunidad, aprendizajes significativos y una relación clara entre teoría y praxis. Para ello nos valdremos de la plataforma web anteriormente planteada, en la que los profesores tendrán una plantilla a su disposición con los siguientes apartados:

- Título del proyecto
- Institución/organismo/grupo promotor
- Participantes
- Necesidad detectada
- Partenaires/socios
- Destinatarios
- Servicio realizado
- Actividades concretas realizadas
- Aprendizajes extraídos
  - \* Concretos (en relación con el curriculum o plan educativo)
  - \* Transversales

Dicha ficha será posteriormente valorada por personas que tienen conocimientos sobre aprendizaje-servicio. Se trataría de reconducir la experiencia ante cualquier peligro de adulteración y garantizar de manera efectiva que se trata de una experiencia de aprendizaje-servicio. Este proceso de evaluación ha de preocuparse exclusivamente de la calidad en las prácticas para que las experiencias no se centren solo el servicio olvidando el aprendizaje, o viceversa.

Todas estas actividades se encaminarán por lo tanto, a facilitar el trabajo de los docentes que creen que en una educación universitaria de calidad, en la que cabe la innovación y donde sea posible educar profesional y cívicamente a los estudiantes.

#### **7.3.4. La constitución de un organismo vertebrador para la consolidación del aprendizaje-servicio en Galicia**

En páginas precedentes hemos introducido la idea de constituir un organismo interuniversitario que sustente la implementación del aprendizaje-servicio en el SUG, al que se podrían adscribir tanto personas a título particular como entidades (grupos de investigación, servicios universitarios, grupos de innovación docente, institutos universitarios...) de cualquiera de las tres universidades. Nos hemos permitido la licencia de dar nombre a esta entidad, que sería APSUGA (Aprendizaje-Servicio en las Universidades Gallegas).

Tal organismo sería una asociación con entidad propia, esto es registrada legalmente y con su correspondiente código de identificación fiscal. Será obligada la consideración de leyes estatales, como la 1/2002, del 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación (BOE 26/03/2002) y el Real Decreto 1497/2003, del 28 de noviembre, por el que se aprobaba el Reglamento del Registro Nacional de Asociaciones y de sus relaciones con registros de asociaciones (BOE 23/10/2003). Pero en nuestra Comunidad también tenemos normas propias como es el caso del Decreto 276/1997, do 25 de septiembre, por el que se crea el *Rexistro Central de Asociacións* y se regula la organización y funcionamiento de los registros de asociaciones de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 8/10/1997). El motivo no es otro que poder tener independencia para velar por sus intereses y objetivos, que ahora describimos:

- Ofrecer apoyo, asesoramiento y formación a personas y organizaciones interesadas en desarrollar proyectos de ApS.
- Promover la creación de una red de agentes sociales, educativos e institucionales para la difusión e implementación del ApS en Galicia.
- Establecer acuerdos de cooperación con organizaciones sociales y grupos para el desarrollo del ApS.
- Buscar vías de financiación para los proyectos de ApS que se desarrollen en las universidades gallegas.

Esta entidad sería también la encargada de gestionar la plataforma virtual ya aludida y de la que dependería la difusión de experiencias, la oferta de información y la evaluación de todo tipo de iniciativas. La operatividad de la empresa hace recomendable la constitución de comisiones para cada dimensión o apartado, al efecto de hacer una inteligente y equitativa distribución de las labores a realizar.

La estructura de la asociación puede dar cuenta de esa distribución interna, en la que existirán funciones diferenciadas pero conectadas entre sí. La propia directiva, que recordemos tendrá que estar compuesta por profesores de las tres universidades y habrá vocales encargados de gestionar diferentes ámbitos, con lo que podría quedar del siguiente modo.

### **Cuadro 20: Estructura de la Asociación APSUGA**

#### **PRESIDENTE**

- Representar a la Asociación, en cuantos actos, acciones o gestiones sea necesario, figurando a la cabeza de cualquier representación de la Asociación
- Convocar dentro de las normas reglamentarias las reuniones de las Asambleas Generales y la Junta Directiva.
- Acordar la constitución de ponencias o comisiones especiales para el estudio de un asunto concreto, sin perjuicio de las facultades que en el mismo orden corresponden a la Junta Directiva o Asamblea General.
- Someter a la deliberación de la Asamblea General aquellos asuntos que, habiendo sido objeto de estudio por la Junta Directiva, se estime que requieren tal acuerdo, ya sea a iniciativa propia o de un tercio, al menos, de los Vocales de la Junta que hubieran aceptado el acuerdo.
- Presidir las sesiones de la Asamblea General y la Junta Directiva; dirigir sus debates; conceder el uso de la palabra a los asistentes que lo soliciten; marcar el orden de las intervenciones y efectuar el señalamiento de turnos que hayan de consumirse para la defensa o impugnación del asunto.
- Firmar con el Secretario la correspondencia oficial y las actas, poniendo el visto bueno a las certificaciones que el Secretario expida.
- Hacer cumplir los acuerdos adoptados que reciba de las Asambleas Generales y de la Junta Directiva.
- Cuando lo estime oportuno el Presidente podrá delegar alguna o algunas de estas funciones en el Vicepresidente, o los vicepresidentes.
- Proveerá los nombramientos del personal administrativo, si fuera el caso. Todo ello lo ratificará la Junta Directiva.
- Presidir las sesiones de evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio.

#### **VICEPRESIDENTE**

- El Vicepresidente sustituirá al Presidente en sus ausencias, con las mismas facultades que corresponden a éste. En el supuesto de que la mencionada suplencia no pudiera efectuarse le sustituirá el Vicepresidente que le siga en edad y si no el Tesorero y en su defecto el miembro de la Junta Directiva de mayor edad.
- Velará por el cumplimiento de aquellas cuestiones que le sean delegadas por el presidente.

### **SECRETARIO**

- Gestionar el cumplimiento de acuerdos en función de las normas estatutarias.
- Velar por el cumplimiento de las disposiciones legales.
- Redactar las actas y custodiar los libros oficiales, así como el sello oficial.
- Redactar y firmar la correspondencia que mantenga en el ejercicio de sus funciones.
- Expedir certificados con el visto bueno del Presidente.
- Organizar y dirigir el fichero y el archivo y todas las dependencias y ser responsable de la custodia de la documentación.
- Informar al Presidente de la Asociación con la debida antelación a los días señalados para la celebración de las sesiones, las listas de los asuntos sobre los que haya de deliberarse o tomar acuerdo, a fin de que aquél pueda elaborar con perfecto conocimiento el orden del día y cursar, según instrucciones, las convocatorias.
- Velar por el buen funcionamiento de la Asociación.
- Concurrir, salvo imposibilidad por causas justificadas con el Presidente de la Asociación, a todos los actos convocados por los órganos representativos.

### **TESORERO**

- Dirigir y supervisar la Tesorería y vigilar los ingresos y gastos.
- Actuar, juntamente con el Presidente, respecto de los intereses económicos de la Asociación y el manejo de sus fondos.
- Elaborar el presupuesto, balance y estados de cuentas que deben ser sometidos a la Asamblea.
- Elaborar un balance mensual, que ha de ser sometido a la Junta Directiva.
- Las restantes que son propias del cargo y que le encomiende el Presidente.

### **VOCAL I**

#### **(Divulgación e imagen)**

- Actualizar y supervisar la plataforma web de la asociación.
- Informar a los socios de las últimas novedades relativas al aprendizaje-servicio.
- Responsabilizarse de las cuentas de correo y redes sociales de la asociación.
- Redactar notas de prensa y otros comunicados de la asociación. Deberán pasar por la aprobación de, al menos, presidente y secretario.

### **VOCAL II**

#### **(Formación y gestión)**

- Gestionar el trámite de ayudas para el desarrollo de proyectos y formación en aprendizaje-servicio.
- Organizar las diferentes acciones formativas en torno al aprendizaje-servicio.
- Coordinar los cursos, eventos y jornadas formativas que se organicen.

### VOCAL III

#### (Sistematización, asesoramiento y difusión)

- Recoger las diferentes experiencias que se estén desarrollando en las universidades gallegas y someterlas a un proceso de inventario y/o sistematización.
- Asesorar a aquellas personas y organismos que realicen prácticas semejantes al aprendizaje-servicio para que puedan reformular tales experiencias, si fuera el caso.
- Difundir y visibilizar el aprendizaje-servicio como una buena práctica educativa útil por su contribución a una mayor eficacia de la formación profesional y cívica.

La estructura aquí esbozada tendrá sentido si ofrece servicios a la comunidad universitaria, al tiempo que se hace fuerte en la realización de algunos propósitos:

- Establecer un punto de encuentro que genere conocimiento en torno al aprendizaje-servicio y sirva como referencia para intercambiar opiniones, ideas, materiales y recursos que hagan avanzar la pertinencia del modelo.

- Ser una entidad que ofrezca apoyo y recursos a personas y entidades interesadas en el aprendizaje-servicio, a partir de acciones formativas, asesoramiento técnico, aporte y creación de documentación especializada, a lo que ayudará la constitución de un banco de experiencias.

- Servir de motor en el impulso, difusión y articulación de nuevas iniciativas, al objeto de traducir ideas en acciones educativas y solidarias de alcance y utilidad.

En definitiva, un organismo interuniversitario de este tipo podría ser clave en el desarrollo del aprendizaje-servicio en las universidades gallegas, puesto que sería el eje sobre el que podrían girar las muchas inquietudes que ya se van perfilando en la práctica y desde donde sería factible diseñar cursos de acción ajustados a los recursos humanos disponibles y a la disposición institucional para la puesta en marcha de programa que - no olvidemos- precisarán del partenariado dentro y fuera de los Campus.



**CONCLUSIONES**



## CONCLUSIONES

Con todo lo que hemos planteado y desarrollado, ha llegado el momento de proceder con las consideraciones finales, partiendo de la síntesis del estudio llevado a cabo. A esos efectos, tendremos en cuenta la estructura seguida a lo largo del trabajo. Trataremos, por lo tanto, de presentar las principales conclusiones de la tesis, sin dejar de lado lo que ha dado de sí cada uno de los capítulos.

El primer capítulo nos ha permitido entender como el concepto de ciudadanía es permeable y se adapta a cada tiempo y situación, según los intereses sociales de cada momento. De este modo, marcaron claras diferencias en la forma de entender el término ‘ciudadano’ las civilizaciones Griega y Romana, estableciendo las bases históricas de su consideración y desarrollo. Así, en el primero de los casos el ciudadano era considerado a partir de sus deberes cívicos con y para la sociedad. Sin embargo, en Roma la consideración se hacía a partir de los derechos que se obtenían según la clase social. La Edad Media es un claro ejemplo de cómo se puede utilizar lo que se considera ser un “buen ciudadano” en función de los intereses del grupo dominante. En este sentido, fue la Iglesia Católica la que marcó un significado básicamente teológico a la ciudadanía.

Con el nacimiento de las ciudades, es cuando se empieza a crear la concepción de pertenencia a un territorio concreto, incluso con una identidad muy acentuada, lo que en ocasiones llegaba a producir enfrentamientos. El Renacimiento supuso la vuelta a la clásica (romana) consideración de los ciudadanos como receptores de derechos, pero lo que fue inicial oportunidad acabó por incrementar las diferencias sociales. Y así llegamos a la Revolución Francesa, que es cuando se vuelve a entender el papel del *citoyen* a partir del compromiso y relación con sus semejantes. Como sabemos, los grandes conflictos históricos han sido derivados de enfrentamientos políticos, pero en ocasiones, como fue el caso de la II Guerra Mundial, se ha debido a la consideración clasista de la ciudadanía, de donde resultan tendencias tan despreciables como el racismo, la xenofobia, homofobia... por eso, tras ponerse fin a la magna conflagración, el mundo entero empezó a percatarse de la necesidad de una respuesta de mínimos, acabando con las peores distinciones entre personas. Y ese fue el germen de la declaración universal de los derechos humanos, gracias a la cual, y pese a las

incomprensiones, se fortaleció un grado importante de consenso sobre la ciudadanía global.

En España, el Siglo XX estuvo marcado por múltiples cambios en las formas de gobierno, lo cual no dejó de influir, claramente, en la manera de entender la ciudadanía. No en vano pasamos de una dictadura a una república, lo que produjo en su momento un choque de intereses e ideas, y de nuevo a otra dictadura, con una guerra civil por medio, de donde arranca una deficiencia cívica de grandes proporciones en nuestro sistema político. Estos sucesos marcaron al país y a sus ciudadanos de forma que aún hoy se notan tales secuelas en variadas formas y maneras.

Son muchas las ocasiones en las que esa ‘carga histórica’ pivota sobre el modo de construir la ciudadanía por estos pagos. Incluso son notorias las discrepancias intergeneracionales debidas, entre otras cosas, al marco de comprensión de las relaciones humanas, del afecto, de la religión, de la convivencia, de la inmigración, y de tantas dimensiones de la vida cívica en una época de grandes cambios y de grandes desafíos en los planos social, cultural y económico.

Sin perder de vista el referente histórico, en el segundo capítulo nos hemos propuesto definir una propuesta metodológica consistente con la ciudadanía que pretendemos para el Siglo XXI. Es ahí donde encaja, social y pedagógicamente hablando, el *service-learning*, esto es, el aprendizaje-servicio (que hemos identificado como ApS). Mediante una ayuda real en la cobertura de necesidades sociales, se adquirirán conocimientos y competencias de carácter cívico-social. De lo que se trata, resumidamente, es de una metodología que combina proceso de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno, con el objetivo de mejorarlo.

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

enfoque centrado en el aprendizaje experiencial. El análisis de este recorrido histórico ha centrado el grueso del tercer capítulo.

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

En el quinto capítulo, expusimos la necesidad de favorecer desde la universidad unos mayores niveles de participación responsable por parte de los alumnos, sin descuidar la calidad de su avance en la satisfacción de tareas instructivas. El aprendizaje-servicio puede ser de gran utilidad por representar una magnífica muestra de pedagogía experiencial. En este sentido, el ApS permite la implicación de los miembros del grupo desde el primer momento en que se pone en marcha la experiencia. Puesto que cada paso deberá ser consensuado y aprobado por el gran grupo, ello otorga al proyecto una dosis de sentimiento de pertenencia, con posibilidad de servir a modo de motivador intrínseco. Lo que supone también un gran ejercicio de democracia, al aprender a valorar y criticar las opiniones de los demás. Porque la democracia es participación crítica en la sociedad, más allá de simples procesos electorales. El ApS supone una oportunidad de aprender a vivir esta implicación en un ámbito en el que se precisa menos imposición y más sugestión para que los individuos aprendan a tener iniciativa y a tomar decisiones sobre los asuntos que les interesan a ellos y a sus comunidades.

El aprendizaje cívico no se puede acotar según tiempos académicos determinados. Forma parte sustantiva del currículo y de la vida familiar y social sin término. Estamos, podríamos decir, ante una formación integral y compartida por todos los agentes e instancias del tejido social. No olvidemos que la formación de un

ciudadano ocurre en las aulas pero, fundamentalmente, más allá de los salones de clase. Son muchos los momentos y los espacios en los que esta formación tiene lugar, debiendo ser objeto de atención e intervención especializada desde las agencias de responsabilidad pública. Recordemos aquel proverbio africano, ahora citado con profusión, de que “para educar a un niño hace falta toda una tribu”. Naturalmente, como entidad inscrita y adscrita a una comunidad, la universidad es un elemento importante en ese proceso de construcción de la sociedad civil, pero no el único. La razón es bien sencilla: el aprendizaje de la participación no es ajeno a una cultura cívica y de aprendizaje con parámetros de esta clase bien asumidos y operativizados en la educación de los más jóvenes. Puede que ese sea el único camino hacia una ciudadanía más activa, y aún transformativa.

En ningún momento afirmamos que se trate de una metodología sencilla o simple. De hecho, supone un notable esfuerzo para profesorado y alumnado y, por supuesto, para el entorno de acogida de la intervención. Este desafío se agranda cuando en nuestra sociedad carecemos de una tradición solidaria en este sentido, derivada de los muchos factores a los que nos hemos referido. Sin embargo, creemos que puede contribuir a la efectividad curricular de la materia y a formar también el carácter de los alumnos. Volviendo a Estados Unidos o Argentina, donde es reconocido el éxito de este tipo de experiencias, se hace mucho más sencillo impulsar y desarrollar las iniciativas de ApS, porque en los niveles social e institucional existe ya una predisposición a apoyar y desarrollar los proyectos.

Galicia puede ser un potencial receptor de aprendizaje-servicio, pero deberíamos otorgar más valor a estilos (no precisamente desconocidos) de solicitar y prestar ayuda y apoyo vecinal, tal como eran el caso en el medio rural, llegando bastante disminuido hasta nuestros días por el mismo deterioro social y demográfico en no pocas partes y zonas del país. Necesitamos comprender en profundidad las deficiencias cívicas que han resultado de un aparente progreso material. Conviene una cierta reorientación vincular de la universidad con la comunidad, en el marco de un entorno con múltiples posibilidades de acción como son: entorno natural, cultura propia, ordenación territorial, servicios comunes, tercera edad..., condiciones oportunas para el impulso de este tipo de proyectos.

La universidad no puede desentenderse de la labor constructora de la ciudadanía. De lo contrario, no entenderíamos su función y apenas la consideraríamos necesaria en

el concierto de los arreglos sociales. Que se haya hecho camino en los últimos años, a través del Espacio Europeo de Educación Superior, no significa mucho más que haber cumplido un viejo objetivo civilizatorio. Pero no hemos de echar las campanas al vuelo ya que todo está por hacer y poco será posible si no tomamos en serio el papel crucial del profesorado. Una tensión positiva al respecto dentro de la sociedad civil ayudará a no olvidar el valor de lo que es básico para que una sociedad avance desde pilares sólidos, no sólo en lo material sino también en lo moral. Con todas sus consecuencias y asumiendo también las contradicciones de una marcha histórica en la que nada hemos de dar por definitivo.

La educación ética y ciudadana ha de ser una responsabilidad compartible entre todos los agentes de la sociedad civil. Trabajar en la conjunción posible es la dirección a tomar si queremos ver cumplidas algunas metas del trayecto. En este sentido, la metodología propuesta, a saber, el aprendizaje-servicio, es susceptible de desarrollo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Y tiene lógica y razón de ser en el trabajo e implicación de las instancias mencionadas alrededor de proyectos consensuales. Cuenta con avales pedagógicos y transmite valores útiles a la democracia (cooperación, solidaridad, empatía, iniciativa,..), amén de reforzar la capacidad crítica y reflexiva de los individuos. Y es justo ahí donde radica el vínculo entre currículo y servicio, la clave del ApS.

En definitiva, lo que se pretendía en la primera parte de este trabajo era justificar la importancia que tiene la instauración, en el sistema universitario, de la metodología aprendizaje-servicio, considerando las dinámicas propias del Espacio Europeo de Educación Superior. Al fin y al cabo, estamos ante un referente educativo plenamente incorporado al concepto actual de ‘civilización’. Porque la vida del ser humano, como animal social que es, apenas se entiende fuera de la comunidad. Y ello exige civilidad, otra manera de decir moralidad en el espacio público.

En la segunda parte de este estudio, y una vez planteada la posible repercusión que tendría la implementación del aprendizaje-servicio en las universidades gallegas, hemos estudiado el estado de la cuestión y también un programa al respecto, a fin de contribuir en lo posible a dinamizar esta metodología de trabajo en las aulas de nuestra comunidad.

Ante la carencia de instrumentos fiables en este campo de estudio diseñamos un cuestionario con preguntas escalares que después de los oportunos análisis se han demostrado fiables, confiando así en que puedan ser utilizados en posteriores incursiones investigadoras.

Fueron 326 los profesores universitarios que finalmente cubrieron el cuestionario y que han sido productores de datos. El área de conocimiento que abanderó este estudio fue la de Ciencias Jurídicas y Sociales.

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

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

Cuando nos disponemos a analizar las principales diferencias a partir de las variables independientes, han surgido varios aspectos que es obligado destacar. Lo hacemos a continuación.

- Desde nuestros datos, son las profesoras las que utilizan en su docencia técnicas y metodologías pedagógicas que podrían propiciar más el aprendizaje-servicio por los alumnos. De la misma manera, son ellas las que manifiestan un mayor grado de acuerdo en torno al compromiso social que la universidad debe asumir, para lo que se deben abrir nuevas vías de extensión y visibilización. De partida, el colectivo femenino es más favorable y propenso a la incorporación del aprendizaje-servicio en la universidad.

- Los profesores que se sitúan en una mejor posición de salida para la implementación del aprendizaje-servicio son los jóvenes menores de 40 años y los mayores de 61, es decir, aquellos situados en los extremos poblacionales. Cabe destacar que no se han apreciado grandes diferencias entre los grupos de edades a la hora de posicionarse respecto a la responsabilidad social o el conocimiento del aprendizaje-servicio.

- La categoría profesional no supone grandes diferencias en los resultados alcanzados. Tan solo se han desmarcado en algunos ítems relativos a la docencia aquellos profesores que entran en el agrupamiento “otras categorías” casi todas con un carácter de eventualidad laboral. Concluimos, por tanto, que la categoría profesional no debería influir en la implementación de un programa de aprendizaje-servicio en la universidad.

- El área de conocimiento ha resultado ser uno de los factores que más ha influido en las respuestas del profesorado. De este modo, las mayores diferencias se aprecian entre las áreas de Ciencias Jurídicas y Sociales, y Arte y Humanidades; respecto a las otras tres, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas. Aún así, no parece que las respuestas vayan en una única dirección sino que son dispares en función de la variable, por lo cual no se percibe la necesidad de trazar estrategias diferenciadas para la implementación de un programa de aprendizaje-servicio en la universidad.

- Aquellos profesores que han estado en cargos de responsabilidad académico-administrativa en la Universidad son los que otorgan puntuaciones de respuesta más altas en los bloques de docencia y responsabilidad social. Por consiguiente, creemos que son los que han llegado a comprender mejor la metodología de aprendizaje-servicio.

- Los profesores con menos de 10 años de experiencia docente son los que aplican metodologías y prácticas docentes más innovadoras. Aún así, aquellos profesores que llevan más de 30 años en ejercicio también obtienen puntuaciones muy altas en el bloque referido a la práctica docente. Son estos los que apoyan en mayor medida la incorporación del aprendizaje-servicio a las dinámicas de trabajo docente en la universidad.

- Los profesores que han asistido a cursos del Plan de Formación e Innovación Docente en los dos últimos años son los que se posicionan más favorablemente a que la universidad abra sus puertas a la sociedad operando desde su inequívoca responsabilidad social. Son, además, los que muestran un mayor interés hacia el conocimiento y desarrollo de nuevas técnicas pedagógicas. Sin embargo, parecen tener menos conocimiento del aprendizaje-servicio que los que no han formado parte del programa de Formación Continua en la universidad. Donde están más igualados es en su manera de impartir docencia con medias similares en ambos casos.

- La pertenencia a asociaciones y entidades cívico-sociales es una de las variables que más influye en el profesorado a la hora de desarrollar su actividad docente, y por supuesto, en la manera de entender la relación entre universidad y sociedad por medio de la responsabilidad social universitaria. De este modo, son aquellos docentes que forman parte de alguna organización los que obtienen mayores puntuaciones, marcando en algunos casos amplias distancias con sus compañeros. También son estos profesores los que más se interesan por nuevas posibilidades metodológicas basadas en una pedagogía constructivista. Sin embargo, donde no se marcan las diferencias es en el conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio, ya que ambos grupos otorgan respuestas similares, aunque cabe destacar que son los que no pertenecen a movimiento asociativo alguno los que ven más problemas en la incorporación del ApS a la universidad.

Con todo, hemos planteado un programa de intervención que creemos puede dar soporte a la incorporación del aprendizaje-servicio en nuestras aulas universitarias. Lógicamente, el programa plantea diversas acciones formativas, divulgativas y evaluativas a fin de que ese proceso pueda ser lo más preciso posible. Uno de los ejes centrales sería la constitución de un organismo interuniversitario que pudiera servir como punto de encuentro, amén de dinamizar el aprendizaje-servicio en el Sistema

Universitario de Galicia. Tal entidad sería la encargada de promover esta metodología en la sociedad y, antes que nada, entre docentes y alumnos universitarios.

Algunas de las iniciativas que aquí planteamos ya se han ido implementando en los últimos años, pero aún compartiendo finalidad no se han podido situar en un plano estructurado y coordinado. Así pues, el reto del aprendizaje-servicio en nuestras universidades habrá que unirlo, pragmáticamente, a los cambios curriculares que puedan mejorar las competencias sociales y laborales de quienes se preparan para ejercer sus profesiones en un futuro próximo.

Al menos en nuestro contexto, el estudio realizado puede abrir nuevas vías de indagación, en parte relacionadas con la exploración del aprendizaje-servicio en otros niveles educativos y ámbitos de formación. Los datos que hemos podido recabar son susceptibles de ser aprovechados más allá de lo que dicen a propósito del aprendizaje-servicio, ya que también pueden ser de ayuda en los análisis centrados en la responsabilidad social de las universidades o en el examen de los formatos docentes ante las nuevas exigencias de la educación superior.

Creemos que hemos logrado nuestro objetivo principal, o sea, explorar el conocimiento del aprendizaje-servicio en nuestro marco de vida universitario, junto con una propuesta de desarrollo, que aún habrá que completar y ajustar convenientemente. Confiamos en poder aprovechar lo planteado y propugnado en esta investigación, agradeciendo la oportunidad de haber podido expresar nuestra perspectiva de la educación en general y, particularmente, de la formación ética y cívica en el devenir universitario. Estamos persuadidos de que el aprendizaje-servicio se irá incorporando gradualmente al plantel de referencias que estarán presentes en la parrilla de innovaciones con posibilidades de aplicación efectiva en la universidad del siglo XXI. Desde luego, haremos lo que podamos para que el activo intelectual que la tesis ha supuesto se una a la ilusión de un “tiempo por-venir”, lleno de preguntas que espolean nuevas rutas de aprendizaje.



# BIBLIOGRAFIA



**BIBLIOGRAFÍA.**

- Acquadro, D., Soro, G., Biancetti, A. & Zanotta, T. (2009). Serving Others and Gaining experience: A study of University Students Participation in Service Learning. *Higher Education Quarterly*, 63 (1), 46-63.
- ACSUG (2013). *Estudio de la inserción laboral de los titulados en el Sistema Universitario de Galicia 2008-2009*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- Agra, M.J., Gewerc, A. & Montero, L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 21, 101-114.
- Agrafojo, J., Rial, A. & Santos Rego, M. A. (2012): Las estructuras solidarias de las universidades como elementos para la promoción de los estudios superiores. En Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio, *Actas Aprendizaje-Servicio ApS(U)3 en la Universidad: universidad y sociedad (publicación en CD)*. Barcelona: ICE-UB.
- Al Barwani, T. et al. (2013). Service-Learning Might be the Key: Learning From the Challenges and Implementation Strategies in EFL Teacher Education in Oman. *International Journal of Instruction*, 6 (2), 110-128.
- Albert, M. (2006): *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Álvarez, J.M. (1986). Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva? En T.D. Cook & Ch. Reichard, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 9-23). Madrid: Morata.
- Álvarez, M. y Díaz, R. (2003). *Investigación educativa*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- ANECA (2004). *Los españoles y la universidad. Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2007). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España*. Madrid: ANECA.

- Anete, J. (2005). Character, civic renewal and service learning for democratic citizenship in higher education. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3) 326-340.
- Antúñez, S. et al. (1992). *Del Proyecto Educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Arana, M. et al. (2008). Una aproximación a la responsabilidad social en la formación del trabajador social desde los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Tabula Rasa*, 8, 211-234.
- Arias, S. & Simón, A. (2004). *Las Estructuras Solidarias de las Universidades Españolas: Organización y Funcionamiento*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid – Fundación Telefónica.
- Aristóteles (1999). *Política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnau, J. (1980). *Psicología Experimental: un enfoque metodológico*. México D.F.: Trillas.
- Asimov, I. (1979). *100 preguntas básicas sobre la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Baker, J. L. (2000). *Evaluación del Impacto de los Proyectos de Desarrollo en la Pobreza*. Washington: Banco Mundial.
- Barreiro, X.L. (2001). Ciudadanía, corresponsabilidad y educación. En M.A. Santos Rego & M. Lorenzo (eds.), *A construcción educativa da cidade. Unha perspectiva transversal (pp. 51-64)*. Santiago de Compostela: Litonor.
- Barrios, S. et al. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Revista Educación Médica Superior*, 26 (4), 594-603.
- Bartolomé, M. (1988). Nuevas tendencias en los diseños de investigación educativa en España. En I. Dendaluce, *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 102-121). Madrid: Narcea.
- Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig et al., *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 70-91). Barcelona: Graó.

- Batlle, R. (2012). *Informe sobre la situación del Aprendizaje-Servicio en España*. Barcelona: Fundación Ashoka.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Editorial PPC.
- Becket, D., Refaei, B. & Skutar, C. (2012). A faculty learning community's reflection on implementing service-learning goals. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12 (1), 7-87.
- Bednarz, S.W. et al. (2008). Community Engagement for Student Learning in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 32 (1), 87-100.
- Benavides, E. & Barrera, A. (2007). *Manual Operativo de Aprendizaje-Servicio*. Monterrey: Publicaciones de la Dirección de Formación Social del Tecnológico de Monterrey.
- Bericat, E. (1998). *La Integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bernadowski, C., Del Greco, R. & Perry, R. (2013). Improving perservice teachers' self-efficacy through service learning: Lessons learned. *International Journal of Instruction*, 6 (2), 67-86.
- Bernardo, J. & Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Berry H.A. & Chrisholm L.A. (1999). *Service-learning higher education around the world: An initial look*. Nueva York: Ford Foundation.
- Best, J. (1974). *Como Investigar en Educación*. Madrid: Aguilar.
- Billig, S. & Furco, A. (2002a). *Service-Learning. through a multidisciplinary lens*. Charlotte: Information Age Publishing,
- Billig, S. & Furco, A. (2002b). *Service-Learning. The essence of the pedagogy*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X*. Barcelona: PPU.

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Blanco, A. & Rodríguez, J. (2007). *Intervención psicosocial*. Madrid: Pearson.
- Boch, C., Climent, T. & Puig, J.M. (2009). Parteneriado y redes para el aprendizaje-servicio. En J.M. Puig et al., *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 127-149). Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (1999). El curriculum como ámbito de estudio. En J.M. Escudero (Coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del Curriculum* (pp. 165-188). Madrid: Síntesis Educación.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Botella, J. et al. (1993). *Análisis de datos en Psicología I*. Madrid: Pirámide.
- Bowen, H. (1984). Graduate education and social responsibility. *New Directions for Higher Education*, 46, 113-119.
- Boyle, M. E. (2007). Learning to neighbor? Service-learning in context. *Journal of Academic Ethics*, 5, 85-104.
- Braslavsky, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. En Fundación Santillana, *Documento básico de la XIX Semana Monográfica de la Educación - Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas*. Madrid: Fundación Santillana.
- Briñol, P. et al. (2004). Validación del pensamiento y persuasión. *Psicothema*, 16 (4), 606-610.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6, 97-113.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Bunge, M. (1989). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Burke, A. & Bush, M. (2013). Service Learning and Criminal Justice: An Exploratory Study of Student Perceptions. *Educational Review*, 65 (1), 56-69.

- Calero, J. (2000). Investigación Cualitativa y Cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Endocrinol*, 11 (3),192-198.
- Calix, C. et al. (2009). *Metodología de la investigación científica 1*. Culiacan: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Caride, J.A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 47-51.
- Caride, J.A. (2006). La Educación Social en la acción comunitaria. En X. Úcar y A. Llena (Coords.), *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 157-194). Barcelona: Editorial Graó.
- Carreño, A. (1925). *Manual de urbanidad y buenas maneras*. Madrid: Casa Editorial Hernando.
- Castro, M. & Ruiz, C. (2004). *Análisis y tratamiento de datos de investigación educativa*. Murcia: ICE Universidad de Murcia.
- Cea D'Ancona, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cecchi, N. (2006). Aprendizaje-Servicio en educación superior. La experiencia latinoamericana. En *Actas "Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio"* (pp. 1-15). Caracas: Universidad Nueva Esparta.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M.P. & Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, M.P., Buendía, L. & Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: Guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

- Cone, N. (2012). The Effects of Community-Based Service Learning on Preservice Teachers' Beliefs about the Characteristics of Effective Science Teachers of Diverse Students. *Journal of Science Teacher Education*, 23 (8), 889-907.
- Consello Social da Universidade de Santiago de Compostela (2013). *25 anos do Consello social da Universidade de Santiago*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato*. Madrid: Trotta.
- Cortina, A. (2004). El horizonte ético de la Unión Europea. En S. Reverter (Ed.), *Valores básicos de la identidad europea* (pp. 13-23). Castellón: Publications de la Universitat Jaume I.
- Costa, A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia. Permanencias e cambios no contexto cultural e educativo europeo*. Vigo: Xerais.
- Costa, A. (2009). *A construción do coñecemento pedagóxico. Antecedentes e desenvolvementos no século XX*. Santiago de Compostela: ICE - USC.
- Crowne, D. P. (1979). *The experimental study of personality*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- De la Cerda, M. (2011). *L'ajuda entre iguals. Anàlisi d'una modalitat de practiques d'aprenentatge servei*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- De la Cerda, M. et al. (2009). Aprendizaje-servicio: ejemplos y definiciones. En J.M. Puig et al., *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 15-32). Barcelona: Graó.
- De la Cruz, C. (2010). La responsabilidad de la universidad en la sociedad que la acoge: ¿Complementariedad o antagonismo? En M. De la Cuesta, C. De la Cruz & J.M. Rodríguez, *Responsabilidad social universitaria* (pp. 25-45). A Coruña: Editorial Netbiblo.
- Del Pozo, M. (2008). Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: Un intento de construcción de la identidad nacional de la escuela. *Revista de Historia de la Educación*, 27, 105-135.
- Del Rincón, D. et al. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

- Delors, J. (1993). *Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y pistas en el siglo XXI*. Bruselas: Comisión Europea.
- Delors, J. (2004). *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1918). *Las escuelas del mañana*. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Morata.
- Diputació de Barcelona (2008). *Guía metodològica de l'aprenentatge Servei*. Barcelona: Col·lecció Documents de Treball Diputació de Barcelona.
- Domínguez, M.J. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 37-67.
- Dymont, S. et al. (2013). Inclusive High School Service Learning Programs: Methods for and Barriers to Including Students with Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43 (1), 20-36.
- Ebel, R.L. (1977). *Fundamentos de la medición educacional*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Eberly, D.J. (1988). *National service: A promise to keep*. Nueva York: Alden Books.
- Eco, U. (1999). *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Eroles, D. (2007). *Aprendizaje-Servicio en el currículum escolar de enseñanza media en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. & Llopis, A. (2007). *El Aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Escolano, A. (2002). La educación en la España de la Restauración y la segunda República. En A. Tiana et al., *Historia de la educación (edad contemporánea)* (pp. 233-253). Madrid: Ediciones de la UNED.
- Escudero, J. (1995). *Curso de Historia del Derecho. Fuentes e Instituciones Político-administrativas*. Madrid: Ediciones Solana e hijos.

- Estivill, J., Hiernaux, J. & Geddes, M. (1997). *El partenariado social en Europa: una estrategia participativa para la inserción*. Barcelona: Editorial Hacer.
- Eyler, J & Giles, J. (1999). *Where's the learning in service-learning?*. California: Jossey-Bass Publishers
- FEMP (2002). *Guía de la Concejalía de Educación*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Ferrer, G. (2007). Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva. En M.M. Castro et al., *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 39-80). Barcelona: Graó.
- Filstead, W.J. (1986). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En T.D. Cook & Ch. Reichard, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 59-79). Madrid: Morata.
- Folgueiras, P., Luna, E. & Puig-Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Freiberg, H.J. (Ed.). (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Environments*. Londres: Ed. Falmer Press.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fundación BBVA (2010). *Estudio Universidad, universitarios y productividad en España*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Fundación Universidad Carlos III (2005). *Estudio sobre la identificación de los valores y competencias demandados en el mercado profesional a Titulados Universitarios*. Madrid: Servicio de Orientación y Planificación Profesional de la Universidad Carlos III.
- Furco, A. (2009). La reflexión sobre la práctica, un componente vital de las experiencias de aprendizaje-servicio. En Ministerio de Educación, *Participación solidaria y calidad educativa: Actas del 12mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y*

- Servicio Solidario* (pp. 27-36). Buenos Aires: Ministerio de Educación: Programa de Nacional de Educación Solidaria.
- Furco, A. (2011). Service-learning: A balanced approach to experiential education. *Education Global Reserch*, 0, 71-76.
- 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, 109-133.
- Gaete, R. (2012). *Responsabilidad social universitaria: una mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso.* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Gairín, J. & Casas, M. (2003). *La calidad en educación*. Madrid: Editorial Praxis.
- Galambos, R. & Kozma, J. (2005). Service-Learning and Civic Education in Hungarian Higher Education. *Vocational Education: Research and Reality*, 10, 40-51.
- García, C. (1990). La Grecia Antigua. En F. Vallespin., *Historia de la Teoría Política (1)* (pp. 53-166). Madrid: Alianza Editorial
- García, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 14, 112 – 119.
- García, J. & Lara, A.M. (1998). *Diseño Estadístico de Experimentos. Análisis de la Varianza*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García, J.L. (1995). *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- García, J.L. (2007). Derechos humanos: base de la convivencia y la educación cívica. En J. Vergara (Coord.), *Formación para la ciudadanía. Un reto para la sociedad educador* (pp. 127-138). Barcelona: Ariel.
- García, R., Escámez, J., Martínez, M. & Martínez, M.J. (2008). Aprendizaje de ciudadanía y educación superior. En S. Valdivieso, S. & A. Almeida (Eds.), *Educación y ciudadanía, Actas del XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp. 81-120). Las Palmas de Gran Canaria: SITE.

- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V. & Escámez, J. (2010). *Repensando la educación: Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Editorial Brief.
- Gil, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física*. (Tesis doctoral). Universidad Jaume I, Castellón.
- Giles, J. & 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*, 77-85.
- Giraldez, A. (2010). Competencia cultural y artística. En A. Bolívar (Coord.), *Competencias básicas*, (pp. 123-144). Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Giroux, S. & Temblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas: la investigación en acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gleason, J.P. & Violette, J.L. (2012). Integrating Service-Learning into Public Relations Coursework: Applications, Implications, Challenges and Rewards. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 24* (2), 280-285.
- Gómez, L. (2007). El concepto de ciudadanía. *Cuadernos de pedagogía, 366*, 58-61.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.
- González, D. (1999). El proceso de investigación por encuesta. En L. Buendía et al., *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 129-165). Sevilla: Alfar.
- González, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-40). Barcelona: Graó.
- Graell, M. (2010). *Donació de sang i educació per a la ciutadania: una experiència d'aprenentatge servei*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Gronski, R., & Pigg, K. (2000). University and Community Collaboration: Experiential Learning in Human Services. *American Behavioral Scientist, 3* (45), 781-792.
- Guardia, J. et al. (2007). *Análisis de datos en psicología*. Madrid: Delta.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Guba, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Jimeno & A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-163). Madrid: Akal.
- Hargreaves, A. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.
- Hargreaves, A. et al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hayman, H. (1971). *Diseño y análisis de las encuestas sociales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía: una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Herlitzke, M.A. (2012). *Decisions on Implementing Service-Learning: Perceptions of Physical Therapist Assistant Faculty within a State Technical College System*. Minnesota: ProQuest LLC, Ed. D. Dissertation.
- Hernández, F. & Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria*. Madrid: CIDE-MEC.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F: Editorial McGraw Hill.
- Herranz, J.M. (2012). Gestión 2.0 de la reputación de universidades. En M. De la Cuesta y D. Sánchez, *Responsabilidad social universitaria 2.0* (pp. 69-100). A Coruña: Netbiblo.
- Herrero, M. (2002). *El problema del agua. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula universitaria, Tesis para la especialidad en docencia universitaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Hervani, A. & Helms, M.M. (2004). Increasing creativity in economics: The service-learning project. *Journal of Education for Business*, 79, 267-274.
- Higgins, C. (2009). *A critical evaluation of the Nobis project – a creative process approach to service-learning and global citizenship education*. (Tesis doctoral). University of Birmingham, Birmingham.

- Holdsworth, C. & Quinn, J. (2010). Student volunteering in English higher education. *Studies in Higher Education*, 35 (1), 113-127.
- Howard, J. (Ed.) (1993): *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*. Michigan, Office of Community Service-Learning University of Michigan.
- Hoy, W., Tarter, J. C. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open School/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Londres: Ed. Sage.
- Jerome, L. (2012). Service Learning and Citizenship Education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 59-70.
- Just, J., Mora, A., Martínez, O. & Estanyol, V. (2000). El partenariado como estrategia de trabajo social comunitario. *Cuadernos de trabajo social*, 13, 253-268.
- Kaye, M.A. (2004). *The Complete guide to Service Learning. Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum & social action*, Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México D.F.: Interamericana.
- Kuhn, T.S. (1975). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Lambright, K. & Alden, A. (2012). Voices from the Trenches: Faculty Perspectives on Support for Sustaining Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16, 9-45.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia Ediciones.
- López, F. (1994). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

- López, V. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Lorenzo, M. & Santos Rego, M.A. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Edicións Xerais.
- Lorenzo, M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, 25-38.
- Lozano, M. (2007). *Sobre a Educación para a cidadanía es os dereitos humanos*, Santiago de Compostela: Seminario Galego de Educación para a Paz.
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: Un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de la ciudadanía activa*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Martín, D. (2008). *Psicología experimental* (7ª ed.). México D.F.: Cengage Learning.
- Martín, X. & Rubio, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje-servicio*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez, M. (Ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Odria, A. (2005). *Service-learning o aprendizaje-servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, Pamplona.
- Martínez-Odria, A. (2010). Service-learning o aprendizaje-servicio: la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59 (4), 627-640.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Editorial Ariel.
- McDonald, B. (2012). *Assesment in service-learning*. Arima: University of Trinidad y Tobago.
- Melchior, A. & Orr, L. (1995). *Final report: National evaluation of Learn and Serve America*. Cambridge: ABT Associates.

- Mencos, A. (2003). Sociedad y voluntariado desarrollo de proyectos de Service-Learning para la preservación, conocimiento y difusión del patrimonio cultural español. En Ministerio de Cultura, *Jornadas de Voluntariado cultural Pontevedra-2003*. Recuperado de [www.mcu.es/cooperacion/CE/CongresosJornadas/voluntariado-cultural\\_wai/ponencias\\_comunicaciones.html](http://www.mcu.es/cooperacion/CE/CongresosJornadas/voluntariado-cultural_wai/ponencias_comunicaciones.html)
- Mercer, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia (2003). *Documento Marco para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid: MECC.
- Mora, M. (1973). *Estadística y sociología*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Muñoz Molina, A. (2003). *Todo lo que era sólido*. Barcelona: Anagrama.
- Murphy, T. (2010). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Issues in Educational Research Special edition on service learning*, 20 (1), 39-46.
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service-learning y campus compact. *Revista Sembrando Ideas*, 2, 57-80.
- Nelson, R. (2013). A Model for Using Service-Learning in Teacher Education Programs. *US-China Education Review*, 3 (1), 59-65.
- Newman, J. (2008). Service learning as an expression of ethics. *New Directions for Higher Education*, 142, 17-24.
- NYLC (2004). *National Youth Leadership Council, Growing to great ness 2004*. St. Paul: The State of Service-learning Project.
- Observatori Tercer Sector de Catalunya (2009). *La crisis y el tercer sector: una oportunidad para la transformación social. Una visión a partir del Consejo Asesor de Investigación del OTS*. Barcelona: Observatori del Tercer Sector de Catalunya.
- Ochoa, E. (2010). Aprendizaje-Servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. *Revista Tzhoecoen*, edición especial dedicada al Aprendizaje-Servicio, 5, 108-125.

- Otero, O.F. (1974). *La participación en los centros educativos*. Pamplona: Eunsa.
- Palos, J. (2009). ¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio?. En J.M. Puig et al., *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 151-161). Barcelona: Graó.
- Peces-Barba, G. (2007). *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Editorial Espasa.
- Pérez, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación*. Madrid: UNED.
- Phillips, E.M. & Pugh, D. (2006). *How to get a PhD. A handbook for students and their supervisors*. Berkshire: Open University Press.
- Puig, J.M. et al. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M. et al. (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M. & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Quintana, A. (2008). Planteamiento del problema de investigación: Errores de la lectura superficial de libros de texto de metodología. *Revista IIPSI*, 11 (1), 239-253.
- Quiroga, A. (2008). Educación para la ciudadanía autoritaria. La Nacionalización de los jóvenes en la dictadura de Primo de Rivera. *Revista de Historia de la Educación*, 27, 87-104.
- Reichard, Ch. & Cook, T.D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Reinders, H. (2010). The Promotion of Learning Processes through Service Learning in Higher Education. *Zeitschrift Fur Padagogik*, 56 (4), 531-547.
- Rodríguez, G. & Montserrat, J. (Dir.). (1996). *Las entidades voluntarias en España: institucionalización, estructura económica y desarrollo asociativo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Rodríguez, J. (2001). *Métodos de muestreo, Cuadernos Metodológicos, 1*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Rodríguez, J.M. (2010). Responsabilidad social universitaria: Del discurso simbólico a los desafíos reales. En M. De la Cuesta, C. De la Cruz & J.M. Rodríguez: *Responsabilidad social universitaria* (pp. 3-24). A Coruña: Editorial Netbiblo.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje-servicio. En J.M. Puig et. al., *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- Rubio, M. (2007). El uso de casos prácticos a resolver en equipo como herramienta de aprendizaje activo en historia económica: tipología, materiales y reflexiones prácticas. En C. Pérez, A. Macia & F. Carnero, *Actas del VIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica. Métodos y herramientas para el fomento del aprendizaje activo: experiencias en la historia económica* (pp. 153-168). Las Palmas de Gran Canaria: Academia Canaria de la Historia.
- Salomón, L.S. & Anheier, H.K. (1992). *In search of the non profit sector II: the problem of classification*. Baltimore: The Johns Hopkins University Institute for Policy Studies.
- Saltmarch, J. (1996). Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community Service Learning. *Michigan Journal of community Service Learning*, 3, 13-21.
- Sánchez, R. (1993). *Algunos enfoques metodológicos en la investigación educativa*. México: Universidad nacional de México.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos Rego, M.A. & Lorenzo, M. (2006). Educación moral, democracia y ciudadanía en el último tercio del siglo XX español. En A. Hirsch, *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadanía (Tomo II)* (pp. 149-182). México, D.F.: Ediciones Gernika.
- Santos Rego, M.A. & Lorenzo, M. (2007). *Universidade e construción da sociedade civil*. Vigo: Edicións Xerais.
- Santos Rego, M.A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590.

- Santos Rego, M.A. et al. (2013). El programa ECO-FA-SE . El diseño de un programa socioeducativo para la mejora del rendimiento académico de los alumnos de ESO. En B. Silva et al., *Actas XII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1.844-1.863). Braga: Universidade do Minho.
- Seider, S. (2012). The influence of parental support upon the community service learning experiences of American college students. *Education, Citizenship & Social Justice*, 7 (3), 271-288.
- Selltiz, C. et al. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Sierra, R. (1995). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Sigmon, R. (1996). *The journey to service-learning*. Washington D.C.: Council of Independent Colleages.
- Stanton, T.K. & Erasmus, M.A. (2013). Inside out, outside in: A comparative analysis of service-learning's development in the United States and South Africa. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17 (1), 63-96.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Supik, J. (1996). *Valued Youth partnership: programs in caring*. S.Antonio: Intercultural Research and Development Association.
- Tamayo, M. (1994). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tapia, M.N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: CCS-ICCE.
- Tapia, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- Tejedor, F.J. & Etxeberria, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. Madrid: La Muralla.

- Tejedor, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista Innovación Educativa*, 8 (16), 15-37.
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339.
- Titlebaum, P. et al. (2004). *Annotated History of Service-Learning: 1862-2002*. Dayton: University of Dayton.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*, Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- Torres, M., Paz, K. & Salazar, F. (2006). Tamaño de una muestra para una investigación de mercado. *Boletín electrónico Facultad de ingeniería de Universidad Rafael Landívar*, 2, 1-13. Recuperado de [www.tec.url.edu.gt/boletin/URL\\_02\\_BAS02.pdf](http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL_02_BAS02.pdf)
- Trilla, J. (1999). A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, 24, 199-221.
- Trilla, J. (2005). La ciudad educadora: municipio y educación. En S. Peiró (coord), *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación* (pp. 19-42). Alicante: Club Universitario.
- Ugarte, C. & Naval, C. (2008-09). El desarrollo de las competencias cívicas en la Universidad: una experiencia de enseñanza on line-presencial. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 19, 115-140.
- Ugarte, C. & Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista electronica de Investigación Educativa*, 12. 1-14. Recuperado de [redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/251/412](http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/251/412)
- Universidad de Santiago de Compostela (2011). *Plan estratéxico Universidade de Santiago de Compostela 2011-2020*. Santiago de Compostela: USC.
- Urzúa, R. & De Puelles, M. (1996). Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. *Revista de Iberoamericana de Educación*, 12, 107-135.

- Van Dalen D.B. & Meyer, W.J. (1979). *Manual de técnicas de investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Warren, J. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning?: A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18 (2), 56-61.
- Weiler, D. et al. (1998). *An evaluation of K-12 service-learning in California: Phase II final report*. Emeryville: RP International with The Search Institute.
- Westbrook R.B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23, 289-305
- Wiersma, W. & Jurs, S. (1986). *Research Methods in Education: An Introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wurr, A. (2002). Text-based measures of service-learning writing quality. *Reflections. Journal of writing, service-learning, and community literacy*, 2 (2), 40-55.
- Zapata-Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Anthropos.

## WEBGRAFÍA

- Aramburuzabala, P. & García, P. (s.f.). *Indicadores de calidad de prácticas de aprendizaje-servicio*. Recuperado de [apsmadrid.blogspot.com.es/2012/02/indicadores-de-calidad-de-practicas-de.html](http://apsmadrid.blogspot.com.es/2012/02/indicadores-de-calidad-de-practicas-de.html)
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (1990) (Revisado en 1994). *Carta de las ciudades educadoras*. Recuperado de [www.bcn.es/edcities/aice/estaticos/angles/sec\\_iaec.html](http://www.bcn.es/edcities/aice/estaticos/angles/sec_iaec.html).
- Batlle, R. (2007). *Educación para la ciudadanía y aprendizaje servicio en España*. Recuperado de [www.aprenentatgeservei.cat](http://www.aprenentatgeservei.cat)
- Batlle, R. (2008). *Limitaciones y posibilidades de los agentes sociales*. Recuperado de [roserbatlle.net](http://roserbatlle.net)
- Folgueiras, P. (Coord.), Cabrera, F., Luna, E. & Puig-Latorre, G. (2011). *Projecte d'estudi sobre l'avaluació de l'impacte (grau de satisfacció i xarxa territorial) dels projectes d'aprenentatge-servei*. Recuperado de [www.gredi.net](http://www.gredi.net)

- Furco, A. (2004). *El impacto educacional del aprendizaje servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación?*. Recuperado de [roserbatlle.files.wordpress.com](http://roserbatlle.files.wordpress.com)
- Kielsmeier, J. (2000). *Service Learning in K-12 Education, National Youth Council*. Recuperado de [www.nylc.org](http://www.nylc.org)
- Learn and Serve America (2006). *Service-learning History timeline*. Recuperado de [www.learnandserve.gov](http://www.learnandserve.gov)
- Morales, P. (2010). *Planteamientos generales sobre investigación en educación y psicología*. Recuperado de [www.upcomillas.com](http://www.upcomillas.com)
- National Service-Learning Clearinghouse (2008). *History of service-learning in higher education*. Recuperado de [www.servicelearning](http://www.servicelearning)
- National Service-Learning Partnership (2008). *Service-Learning*. Recuperado de [www.service-learningpartnership.org](http://www.service-learningpartnership.org)
- Ochoa, E. (2012). *Aprendizaje-Servicio en el contexto Latinoamericano*. Recuperado de [www.clayss.org.ar](http://www.clayss.org.ar)
- Puig, J.M. & Campo, L. (s.f.). *Com impulsar l'ApS a l'ambit local?*. Recuperada de [www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/aps\\_ambit\\_local\\_web.pdf](http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/aps_ambit_local_web.pdf)
- Puig, J.M., Martin, X. & Batlle, R. (s.f.). *Com començar una experiència d'aprenentatge servei?*. Recuperada de [www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Guia\\_com\\_comencar\\_REVISADA.pdf](http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Guia_com_comencar_REVISADA.pdf)
- Rebollo, O. (2004). *La ciudad educadora y la participación ciudadana*. Recuperado de [www.santacolomadecervello.org](http://www.santacolomadecervello.org)
- Rubio, L. (Coord.). (s.f.). *Guia de Butxaca: Aprenentatge servei del Centre Promotor de Aprenentatge Servei*. Recuperado de [www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/Guia%20APS%20de%20butxaca%20igualada.pdf](http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/Guia%20APS%20de%20butxaca%20igualada.pdf)
- Selva, J. (2008). *Nuevos yacimientos de empleo: Identificación de sectores*. Recuperado de [www.uv.es/selva/guiaempleo/mercado3.htm](http://www.uv.es/selva/guiaempleo/mercado3.htm)
- Tapia, M. (2000). *Metodología de Investigación*. Recuperado de [www.angelfire.com](http://www.angelfire.com)

Titlebaum, P. (2002). *Annotated history of Service Learning, 1862-2002*. Recuperado de [www.servicelearning.org](http://www.servicelearning.org)

Vals, N. (s.f.): *Guia de Aprenentatge servei i entitats socials*. Recuperado de [www.aprenentatgeservei.cat](http://www.aprenentatgeservei.cat)

Vonk, A. (2010). *El voluntariado "práctica obligatoria" en la Secundaria de los Países bajos, Entrevista a Adrian Vonk*. Recuperada de [www.voluntariotza.net](http://www.voluntariotza.net)

[www.aprendizajeservicio.net](http://www.aprendizajeservicio.net)

[www.aprenentatgeservei.org](http://www.aprenentatgeservei.org)

[www.apsmadrid.blogspot.com.es](http://www.apsmadrid.blogspot.com.es)

[www.caritas-santiago.org](http://www.caritas-santiago.org)

[www.clayss.org.ar](http://www.clayss.org.ar)

[www.construyepais.cl](http://www.construyepais.cl)

[www.cruzvermella.org](http://www.cruzvermella.org)

[www.ecosdosur.org](http://www.ecosdosur.org)

[www.educacionsolidaria.mec.gub.uy](http://www.educacionsolidaria.mec.gub.uy)

[www.eees.es](http://www.eees.es)

[www.equuszebra.es](http://www.equuszebra.es)

[www.festivaldecans.com](http://www.festivaldecans.com)

[www.fundacionjuans.org](http://www.fundacionjuans.org)

[www.fundacionses.org.ar](http://www.fundacionses.org.ar)

[www.gitanos.org](http://www.gitanos.org)

[www.me.gov.ar/edusol/](http://www.me.gov.ar/edusol/)

[www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)

[www.medicosdelmundo.org](http://www.medicosdelmundo.org)

[www.montgomeryschoolsmd.org](http://www.montgomeryschoolsmd.org)

[www.movisie.nl](http://www.movisie.nl)

[www.nylc.org/sites/nylc.org](http://www.nylc.org/sites/nylc.org)

[www.researchslce.org](http://www.researchslce.org)

[www.servicelearning.ch](http://www.servicelearning.ch)

[www.servicelearning.de](http://www.servicelearning.de)

[www.servicelearning.org](http://www.servicelearning.org)

[www.stellae.usc.es](http://www.stellae.usc.es)

[www.usc.es](http://www.usc.es)

[www.zerbikas.es](http://www.zerbikas.es)

**ÍNDICE DE TABLAS,  
CUADROS,  
GRÁFICAS Y  
FIGURAS**



# ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS, GRÁFICAS Y FIGURAS

## 1. TABLAS

Tabla 1: Centros y localización .....	223
Tabla 2: Titulaciones donde imparte docencia.....	227
Tabla 3: Análisis de Fiabilidad.....	238
Tabla 4: Resultados Univocidad de los ítems.....	240
Tabla 5: Resultados Pertinencia de los ítems .....	240
Tabla 6: Resultados Impotancia de los ítems .....	241
Tabla 7: Estructura cuestionario profesorado.....	243
Tabla 8: Alternativas de respuesta al cuestionario .....	243
Tabla 9: Análisis factorial. Factores y pesos factoriales .....	244
Tabla 10: Metodología en el aula .....	255
Tabla 11: Actividades externas al aula.....	258
Tabla 12: Evaluación del alumnado .....	260
Tabla 13: Actividades para la toma de decisiones.....	261
Tabla 14: La formación del alumnado.....	263
Tabla 15: El papel de la institución ante el compromiso social .....	266
Tabla 16: Metodología en el aula según sexo .....	274
Tabla 17: Actividades externas al aula según sexo .....	275
Tabla 18: Evaluación del alumnado según sexo.....	275
Tabla 19: Actividades para la toma de decisiones según sexo .....	276
Tabla 20: La formación del alumnado según sexo .....	276
Tabla 21: El papel de la institución ante el compromiso social según sexo.....	278
Tabla 22: Grado de interés ante diferentes posibilidades metodológicas según sexo ...	278
Tabla 23: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según sexo.....	280
Tabla 24: Resumen de las diferencias estadísticamente significativas según sexo.....	281
Tabla 25: Casos prácticos en las clases según edad .....	283

Tabla 26: Realización de prácticas fuera del aula según edad .....	283
Tabla 27: Participación activa de los alumnos en el aula según edad .....	284
Tabla 28: Universidad y preocupación por la formación ética de los estudiantes según edad .....	284
Tabla 29: Promoción de actividades en colaboración con entidades cívico-sociales según edad .....	285
Tabla 30: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según edad .....	285
Tabla 31: Resumen de las diferencias estadísticamente significativas según edad.....	287
Tabla 32: Casos prácticos en las clases según categoría profesional .....	287
Tabla 33: Participación de los alumnos en el aula según categoría profesional.....	288
Tabla 34: Interés en realizar actividades que promuevan la participación del alumnado según categoría profesional .....	288
Tabla 35: Interés en realizar actividades y trabajos que ayuden a la mejora real de alguna necesidad concreta del entorno según categoría profesional .....	289
Tabla 36: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según categoría profesional.....	290
Tabla 37: Resumen de las diferencias estadísticamente significativas según categoría profesional .....	291
Tabla 38: Invitar a profesionales externos al aula según área de conocimiento.....	292
Tabla 39: Participación activa de los alumnos en el aula según área de conocimiento .....	292
Tabla 40: Utilización del trabajo en grupo como estrategia didáctica según área de conocimiento .....	293
Tabla 41: Realización de prácticas fuera del aula según área de conocimiento.....	293
Tabla 42: Visitar exposiciones o asistir a actos que se relacionen con la materia según área de conocimiento .....	294
Tabla 43: Promoción y organización de actividades complementarias fuera del horario lectivo según área de conocimiento .....	294
Tabla 44: Evaluación continua como oportunidad para reconducir el aprendizaje según área de conocimiento .....	295
Tabla 45: Valoración de la implicación de los alumnos en la evaluación según área de conocimiento .....	295

Tabla 46: Promoción de actividades que fomentan el pensamiento crítico según área de conocimiento.....	296
Tabla 47: Fomento de las actividades que promueven la toma de decisiones técnicas según área de conocimiento .....	296
Tabla 48: Relación entre éxito laboral y cantidad de conocimientos adquiridos en la universidad según área de conocimiento.....	297
Tabla 49: Interés en actividades que promuevan una metodología de resolución de problemas según área de conocimiento.....	297
Tabla 50: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según área de conocimiento .....	298
Tabla 51: Resumen de diferencias significativas según área de conocimiento.....	299
Tabla 52: Metodología en el aula según desempeño de cargo .....	301
Tabla 53: Actividades externas al aula según desempeño de cargo .....	302
Tabla 54: Evaluación del alumnado según desempeño de cargo .....	302
Tabla 55: Actividades para la toma de decisiones según desempeño de cargo.....	303
Tabla 56: La formación del alumnado según desempeño de cargo.....	303
Tabla 57: El papel de la institución ante el compromiso social según desempeño de cargo .....	304
Tabla 58: Grado de interés ante diferentes posibilidades metodológicas según desempeño cargo .....	305
Tabla 59: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según desempeño cargo .....	306
Tabla 60: Resumen de las diferencias significativas según desempeño cargo.....	307
Tabla 61: Participación activa de los alumnos en el aula según experiencia docente...308	
Tabla 62: Utilización del trabajo en grupo como estrategia didáctica según experiencia docente .....	309
Tabla 63: Promover la implicación de los alumnos en proyectos vinculados con la materia según experiencia docente.....	309
Tabla 64: Valoración de la implicación de los alumnos en la evaluación según experiencia docente .....	310
Tabla 65: Promoción de actividades que fomentan el pensamiento crítico según experiencia docente .....	310

Tabla 66: Universidad y preocupación ética de los estudiantes según experiencia docente .....	311
Tabla 67: Participación obligatoria en programas de servicio a la comunidad según experiencia docente .....	311
Tabla 68: Necesidades/problemas de la vida cotidiana como oportunidad de aprendizaje según experiencia docente .....	312
Tabla 69: Necesidad de existencia de los servicios de participación e integración universitaria según experiencia docente.....	312
Tabla 70: Interés en actividades que promuevan una metodología de resolución de problemas según experiencia docente .....	313
Tabla 71: Interés por actividades que promuevan la participación del alumnado según experiencia docente.....	313
Tabla 72: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según experiencia docente .....	314
Tabla 73: Resumen de diferencias significativas según experiencia docente .....	316
Tabla 74: Metodología en el aula según participación en el PFID.....	317
Tabla 75: Actividades externas al aula según participación en el PFID .....	318
Tabla 76: Evaluación del alumnado según participación en el PFID.....	319
Tabla 77: Actividades para la toma de decisiones según participación en el PFID .....	319
Tabla 78: Formación del alumnado según participación en el PFID .....	320
Tabla 79: El papel de la institución ante el compromiso social según participación en el PFID.....	321
Tabla 80: Grado de interés ante diferentes posibilidades metodológicas según participación en el PFID.....	322
Tabla 81: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según participación en el PFID.....	323
Tabla 82: Resumen de las diferencias significativas según participación en el PFID ..	324
Tabla 83: Metodología en el aula según pertenencia a entidades cívico-sociales.....	325
Tabla 84: Actividades externas al aula según pertenencia a entidades cívico-sociales.	326
Tabla 85: Evaluación del alumnado según pertenencia a entidades cívico-sociales.....	327
Tabla 86: Actividades para la toma de decisiones según pertenencia a entidades cívico-sociales .....	327

Tabla 87: La formación del alumnado según pertenencia a entidades cívico-sociales	328
Tabla 88: El papel de la institución ante el compromiso social según pertenencia a entidades cívico-sociales	330
Tabla 89: Grado de interés ante diferentes posibilidades formativas según pertenencia a entidades cívico-sociales	331
Tabla 90: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio según pertenencia a entidades cívico-sociales	332
Tabla 91: Resumen de las diferencias significativas según pertenencia a entidades cívico-sociales	334

## GRÁFICAS

Gráfica 1: Campus de la muestra	224
Gráfica 2: Sexo	224
Gráfica 3: Edad de los sujetos	225
Gráfica 4: Categoría profesional	226
Gráfica 5: Área de conocimiento	226
Gráfica 6: Número de titulaciones en las que imparten docencia	229
Gráfica 7: Cargo unipersonal	229
Gráfica 8: Experiencia docente	230
Gráfica 9: Participación en cursos del Plan de Formación e Innovación Docente	231
Gráfica 10: Pertenencia a alguna asociación, ONG, fundación o entidad cívico-social	231
Gráfica 11: Grado de interés ante diferentes posibilidades metodológicas	268
Gráfica 12: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio	270
Gráfica 13: Problemas de la incorporación del aprendizaje-servicio	271

## CUADROS

Cuadro 1: Contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	60
Cuadro 2: Tipologías del <i>service-learning</i>	67
Cuadro 3: Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio	76

Cuadro 4: Competencias y aprendizajes en el aprendizaje-servicio.....	77
Cuadro 5: Etapas en el desarrollo del aprendizaje-servicio.....	87
Cuadro 6: Esquema de limitaciones y posibilidades de los diferentes agentes sociales capaces de impulsar aprendizaje-servicio en un territorio .....	124
Cuadro 7: Características del perfil del profesorado en relación al desarrollo de un proyecto ApS .....	127
Cuadro 8: Funciones del Ayuntamiento en un proyecto de aprendizaje-servicio .....	137
Cuadro 9: Clasificación de proyectos de ApS por ámbito o tipo de intervención.....	141
Cuadro 10: Diferencias entre los enfoques Cualitativo y Cuantitativo .....	198
Cuadro 11: Paradigma y tipos de investigación educativa .....	200
Cuadro 12: Factores en la elaboración del problema de investigación .....	203
Cuadro 13: Investigaciones sobre aprendizaje-servicio en Europa.....	207
Cuadro 14: Investigaciones en aprendizaje-servicio (nivel internacional, fuera de la Unión Europea).....	208
Cuadro 15: Tipos de variables .....	212
Cuadro 16: Esquema tipológico de la investigación .....	216
Cuadro 17: Aspectos clave en la elaboración de cuestionarios.....	234
Cuadro 18: Ficha técnica del cuestionario.....	246
Cuadro 19: Fases de implantación de un programa de aprendizaje-servicio en el SUG .....	339
Cuadro 20: Estructura de la Asociación APSUGA .....	345

## FIGURAS

Figura 1: Hechos educativos del S.XX en el Estado Español .....	35
Figura 2: Contextos actuales de ciudadanía .....	52
Figura 3: Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio.....	75
Figura 4: Evolución del aprendizaje-servicio en España.....	118
Figura 5: El cambio en la Universidad .....	150
Figura 6: Cambios en la Responsabilidad Social Universitaria .....	152
Figura 7: El método científico .....	195

Figura 8: Características de la Ciencia .....	196
Figura 9: Esquema del proceso de investigación.....	202
Figura 10: Relación entre universo y muestra .....	218



**ANEXOS**



# ANEXO 1

Cuestionario profesorado  
universitario



## ANEXO 1. Cuestionario profesorado universitario

### **APRENDIZAXE-SERVIZO NAS UNIVERSIDADES GALEGAS. AVALIACIÓN E PROPOSTA DE DESENVOLVEMENTO.**

---

#### ENQUÉRITO PROFESORADO UNIVERSITARIO

Estimado/a profesor/a,

O meu nome é Alexandre Sotelino Losada (Doutorando), e estou a desenvolver un traballo de tese doutoral que leva por título “Aprendizaxe-servizo nas universidades galegas. Avaliación e proposta de desenvolvemento”. Este proxecto estase desenvolvendo no marco do Grupo de Investigación Esculca da Universidade de Santiago de Compostela.

O obxectivo básico é pesquisar posibles prácticas docentes que asemellen a metodoloxía da Aprendizaxe-Servizo (*Service-Learning*) e a potencialidade da mesma no Sistema Universitario de Galicia.

Por Aprendizaxe-Servizo (ApS) entendemos unha actividade educativa que combina procesos de aprendizaxe e servizo a comunidade nun só proxecto ben artellado no que os participantes aprenden a traballar sobre necesidades reais do entorno coa finalidade de melloralo.

Os datos que lle solicitamos serán tratados con absoluta confidencialidade e só poderán ser empregados para os fins deste estudo.

Por favor, conteste a todas as cuestións. Das súas respostas dependerá a utilidade deste traballo, cuxa finalidade última é contribuír a mellora da calidade docente do ensino superior en Galicia.

**Moitas grazas por adiantado.**

## DATOS PERSOAIS

---

Marque cunha **X** segundo corresponda

### 1. Sexo

HOME	MULLER
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 2. Idade

Menos de 30 anos	31 - 40	41 - 50	51 - 60	61 - 70	Máis de 70
<input type="checkbox"/>					

### 3. Categoría Profesional

Catedrático/a de Universidade	<input type="checkbox"/>
Titular de Universidade	<input type="checkbox"/>
Catedrático/a de Escola Universitaria	<input type="checkbox"/>
Titular de Escola Universitaria	<input type="checkbox"/>
Profesor/a Asociado/a	<input type="checkbox"/>
Contratado/a Doutor/a	<input type="checkbox"/>
Axudante Doutor/a	<input type="checkbox"/>
Profesor Sustitución	<input type="checkbox"/>
Outras categorías (Especificar)	<input type="checkbox"/>

### 4. Ámbito de coñecemento ao que pertence

Ciencias da Saúde	<input type="checkbox"/>
Ciencias Experimentais	<input type="checkbox"/>
Ciencias Xurídicas e Sociais	<input type="checkbox"/>
Ensinanzas técnicas	<input type="checkbox"/>
Arte e Humanidades	<input type="checkbox"/>

### 5. Centro ao que pertence (Facultade / Escola Universitaria)

---

6. Titulacións nas que imparte docencia

1.
2.
3.

7. Campus de traballo

Campus Vida	Campus Norte	Campus Lugo

8. Desenvolve na actualidade ou ten desenvolvido nos derradeiros 10 anos algún cargo unipersoal na universidade?

Non	
Reitor/a	
Vicerreitor/a	
Secretario/a Xeral	
Decano/a	
Vicedecano/a	
Secretario/a Facultade	
Director/a de Escola Técnica	
Subdirector/a de Escola Técnica	
Secretario/a de Escola Técnica	
Director/a de Departamento	
Secretario/a de Departamento	
Director/a de Instituto Universitario	
Outros (Especificar)	

9. Experiencia docente

Menos de 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	21 a 25 anos	25 a 30 anos	Máis de 30 anos

10. Participou nos últimos dous anos nalgún curso do Plan de Formación e Innovación Docente (PFID) ?

SI	NON

No caso afirmativo, indíquenos o último ao que ten asistido

---

---

---

11. Pertence vostede a algunha asociación, ONG, fundación ou entidade de carácter cívico-social?

SI	NON

No caso afirmativo, indíquenos de cal ou cales se trata

1.
2.
3.
4.

**As cuestións que aparecen de seguido refírense a súa práctica docente. Exprese o seu grao de acordo**

	NUNCA	POUCO	ALGUNHAS VECES	BASTANTE	SEMPRE
12. Nas miñas clases analizamos casos prácticos, xa que é de gran axuda para a aprendizaxe dos/as alumnos/as.					
13. No marco das miñas materias adoito convidar a profesionais externos á Universidade para expoñer o seu traballo.					
14. Realizo prácticas fora da aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos.					
15. Fago avaliación continua xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.					
16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.					
17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.					
18. Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia.					
19. Fomento actividades que promoven a toma de decisión técnicas.					
20. Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...).					
21. Relaciono a miña materia co Practicum da titulación (no caso de telo cursado os/as alumnos/as).					
22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.					
23. Utilizo os recursos tecnolóxicos dispoñibles.					
24. Promovo a implicación dos alumnos en proxectos vinculados coa materia.					
25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.					

**A continuación expóñense unha serie de enunciados/afirmacións en torno ao compromiso social da Universidade. Expresa o seu grao de acordo coas mesmas.**

	Totalmente en desacordo	En desacordo	Indiferente	De acordo	Totalmente de acordo
26. A Universidade debe formar aos seus alumnos/as en competencias de carácter cívico-social.					
27. A Universidade debe procurar novas vías que fagan visible a súa responsabilidade social.					
28. A Universidade debe contribuír ao benestar da comunidade.					
29. O éxito laboral dependerá da cantidade de coñecementos adquiridos na Universidade.					
30. A Universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes.					
31. Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade.					
32. A participación en programas de servizo á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes.					
33. Esta Universidade promove iniciativas e innovacións vinculadas co servizo a comunidade.					
34. A Universidade debe preparar para xestionar grupos.					
35. O contacto dos alumnos/as con persoas doutras culturas e colectivos sociais é moi enriquecedor para a súa formación.					
36. As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe.					

Agora presentámoslle unha serie de posibilidades e gustaríanos que exprese o seu grao de interese coas mesmas.

	Nada	Pouco	Indiferente	Bastante	Moito
37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas.					
38. Actividades que promovan a participación do alumnado					
39. Actividades que desenvolvan a capacidade crítica dos alumnos/as.					
40. Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais.					
41. Actividades e traballos dos alumnos/as que axuden á mellora real dalgunha necesidade concreta do contorno.					

Por último, queremos presentarlle algunhas cuestións relacionadas coa metodoloxía da Aprendizaxe-Servizo.

42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da Aprendizaxe-Servizo (*Service-Learning*) ?

SI	NON

43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?

SI	NON

De ser o caso, podería describirnos moi brevemente en que consiste

---



---



---



---



---



---

44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxía de ApS na Universidade?

SI	NON

45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?

Seguro dos estudantes	
Permisos	
Tempo dos/as docentes	
Tempo dos/as alumnos/as	
Motivación do alumnado	
Avaliación do alumnado	
Busca de entidades sociais/socios	
Falta de formación do profesorado	
Motivación do profesorado	
Baixo interese das autoridades universitarias	
Financiamento das iniciativas	
Outros (Indique cales)	

**Se o desexa, pode facernos chegar algún tipo de aclaración ou observación sobre este cuestionario.**

**-MOITAS GRAZAS POLO SEU TEMPO-**

Para calquera suxestión ou comentario pode contactar con nós en:

[Alexandre.sotelino@usc.es](mailto:Alexandre.sotelino@usc.es)

Despacho 28

Tel. 881 813890

Facultade de Ciencias da Educación (Campus Vida)

15782. Santiago de Compostela – A Coruña.

# ANEXO 2

Plantilla corrección  
cuestionario

## Anexo 2. PLANTILLA DE CORRECCIÓN

### Tese de doutoramento

#### “Aprendizaxe-servizo nas Universidades Galegas. Avaliación e proposta de desenvolvemento”

Estimado/a profesor/a,

Dado su conocimiento del aprendizaje-servicio, consideramos muy oportuna su colaboración en la corrección del instrumento correspondiente a la tesis doctoral de D. Alexandre Sotelino Losada, “Aprendizaxe-servizo nas Universidades Galegas. Avaliación e proposta de desenvolvemento”.

A continuación le presentamos este documento que servirá de plantilla de corrección del cuestionario para Profesorado Universitario que le enviamos adjunto. El cuestionario se valorará desde los criterios de Univocidad, Pertinencia e Importancia que a continuación se describen.

**UNIVOCIDAD:** Hace referencia al nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem, frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo.

**PERTINENCIA:** Hace referencia a la adecuación-idoneidad-relación del ítem con el objeto de estudio. Es decir, si el ítem es válido para aportar información de calidad sobre el objeto de estudio.

**IMPORTANCIA:** Hace referencia al peso específico del ítem en el conjunto del instrumento un vez que el mismo es pertinente.

Al lado de cada bloque de preguntas aparece un cuadro de observaciones, para que señale aquellas aportaciones que considere. Al final de esta plantilla también se contempla un espacio para que valore de forma global el instrumento.

Le agradecemos de antemano la valoración de este cuestionario. Su opinión es de una gran importancia para este estudio.

## CUESTIONARIO PROFESORADO UNIVERSITARIO

### Bloque 1: Identificación personal y laboral.

ITEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					Observaciones
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
7.										
8.										
9.										
10.										
11.										

### Bloque 2: Práctica Docente

ITEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					Observaciones
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
12.										
13.										
14.										
15.										
16.										
17.										
18.										
19.										
20.										
21.										
22.										
23.										
24.										
25.										

**Bloque 3: Compromiso social de la Universidad.**

ITEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					Observaciones
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
26.										
27.										
28.										
29.										
30.										
31.										
32.										
33.										
34.										
35.										
36.										
37.										
38.										

**Bloque 4: Grado de satisfacción**

ITEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					Observaciones
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
39.										
40.										
41.										
42.										
43.										
44.										

**Bloque 5: Metodología del aprendizaje-servicio**

IITEMS	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					Observaciones
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
45.										
46.										
47.										
48.1.										
48.2										
48.3										
48.4										
48.5										
48.6										
48.7										
48.9										
48.10										
48.11										

**Valoración general**

**Muchas gracias por su tiempo,**

**Alexandre Sotelino Losada**

[Alexandre.sotelino@usc.es](mailto:Alexandre.sotelino@usc.es)

Despacho 28

Tel. 881 813890

Facultade de Ciencias da Educación (Campus Vida)

15782. Santiago de Compostela – A Coruña



# ANEXO 3

Aportaciones corrección  
cuestionario



### **Anexo 3. APORTACIONES PLANTILLA DE CORRECCIÓN. Cuestionario profesorado universitario**

#### **EVALUADOR 1**

##### **- Bloque 2. Práctica docente.**

Mi valoración de este repertorio de ítems (que parecen constituir una escala del cuestionario) tiene que ver con mi percepción de que un cuestionario de ApS no debería implicar la valoración de la práctica docente universitaria a no ser la directamente vinculada con este. Solo he valorado como pertinentes los ítems que tienen que ver con la apertura al entorno, que tienen alguna relación (o pueden tenerla) con el ApS.

Supongo que teneis claro porqué incluir esta escala o subescala de valoración de la práctica docente en el cuestionario de ApS. Si es así, y podéis justificar su inclusión, mi valoración de los ítems sería positiva, aunque como valoración de práctica docente esta escala se quedaría corta.

##### **- Bloque 3. Compromiso social de la Universidad.**

No veo que relación tiene el ítem 20 con el ApS “Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo”

##### **- Bloque 4. Grado de Satisfacción**

¡Ojo! Este bloque se refiere a grado de “interés” no de “satisfacción” con las posibilidades.

##### **Valoración General.**

El resto del cuestionario me parece muy bien y la pretensión con la que se elabora entiendo que es sumamente relevante.

#### **EVALUADOR 2**

##### **Bloque 1. Identificación personal y laboral**

Haber desempeñado un cargo unipersonal no siempre es relevante con la actitud hacia el ApS.

## **Bloque 2. Práctica Docente**

Algunos ítems no son pertinentes al tema del ApS. Pueden aplicarse indistintamente para cualquier metodología activa.

## **Bloque 3. Compromiso social de la Universidad**

Hay que diferenciar entre actividades de voluntariado y ApS. El éxito laboral puede depender de muchas cosas que no tengan nada que ver con el ApS.

## **Bloque 4. Grado de satisfacción.**

Vuelvo a insistir que el voluntariado es una cosa y el ApS otra.

## **Valoración general.**

El cuestionario está muy bien. Yo diferenciaría en lo que es el voluntariado como algo diferente, aunque parecido al ApS.

Relacionaría más la comunidad con la Universidad.

Destacaría que es la mejor metodología, respecto a otras, para practicar el aprendizaje cívico en la Enseñanza superior.

## **EVALUADOR 3**

### **Bloque 5. Metodología del aprendizaje-servicio**

Añadiría las dificultades relativas a la evaluación del alumnado.

También las formas de reconocimiento de créditos.

## **EVALUADOR 4**

### **Previos ao Bloque 1.**

Ampliaría un chisco a definición de ApS, suponiendo que pueda existir un número importante de destinatarios que no estean familiarizados.

### **Bloque 1.**

9. A experiencia docente en tramos de 1-10 paréceme moi amplo, non podemos incluir no mesmo lote a quen leva 2 anos quen leva 10.

10. Chamoume a atención a pregunta relativa ao último curso que ten asistido.

### **Bloque 2.**

Cal é o interese desta cuestión? (ítem. 14 “Realizo prácticas fora do aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos”)

### **Bloque 3.**

Na pregunta 30 (“O éxito laboral dependerá da cantidade de coñecementos adquiridos na Universidade”)

### **Bloque 4.**

Quizais a cuestión 39 (“Actividades que promovan a resolución de problemas”) é un tanto indefinida (quizais é demasiado aberta e ampla)

### **Ideas soltas:**

- Que condicións deberían darse na túa docencia para poder desenvolver Aprendizaxe-Servizo?
- Coñeces experiencias...?
- Algunhas das túas publicacións ten que ver con...?
- Participaches nalgunha actividade relacionada con ApS?
- Acostumas a convidar a grupos, conferenciantes... para que apoien no desenvolvemento da túa materia?
- que entendes ti por Aprendizaxe-servizo?
- No caso de suxerirle ao alumnado a realización de traballos, que importancia lle concedes a que estes sexan postos en “práctica”, que “atendan a problemas concretos da realidade socioeducativa”, que sirvan de apoio a “actividade” de grupos ou persoas.
- Fora do teu horario lectivo/período obrigatorio, participas nalgunha actividade...

## **EVALUADOR 5**

No hace aportaciones.



# ANEXO 4

Tablas porcentajes

Chi-cuadrado



## ANEXO 4. TABLAS PORCENTAJES CHI-CUADRADO

Tabla 1: El conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio. Porcentajes según sexo

Variable	Hombre		Mujer	
	Si	No	Si	No
42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo ( <i>service-learning</i> )?	32,2	67,8	30,7	69,3
43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?	40,3	89,7	14,5	85,5
44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?	87,9	12,1	92,0	8,0
45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?				
Seguro dos estudantes.	25,2	74,8	29,4	70,6
Permisos.	25,2	74,8	25,8	74,2
Tempo dos/as docentes.	60,1	39,9	60,0	40,0
Tempo dos/as alumnos/as.	50,3	49,7	46,7	53,3
Motivación do alumnado.	35,0	65,0	37,8	64,2
Avaliación do alumnado.	21,7	78,3	30,8	69,2
Busca de entidades sociais/socios .	34,3	65,7	33,6	66,4
Falta de formación do profesorado.	55,2	44,8	62,5	37,5
Motivación do profesorado.	53,8	46,2	50,8	49,2
Baixo interese das autoridades universitarias.	39,2	60,8	34,2	65,8
Financiamento das iniciativas.	64,1	35,9	60,8	39,2

Tabla 2: El conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio. Porcentaje según edad

Variable	Menos 40		41-50		51-60		Más de 61	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo ( <i>service-learning</i> )?	25	75	32,2	67,8	33,3	66,7	31,1	68,9
43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?	6,4	93,6	8,8	91,2	17,4	82,6	13,3	86,7
44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?	97,7	2,3	86	14	88,1	11,9	94,1	5,9
45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?								
Seguro dos estudantes.	29,5	70,5	25	75	29,4	70,6	22,9	77,1
Permisos.	27,3	74,7	27	73	25,6	74,4	17,1	82,9
Tempo dos/as docentes.	54,5	45,5	68	32	54,7	45,3	60	40
Tempo dos/as alumnos/as.	38,6	61,4	49	51	47,7	54,3	65,7	34,3
Motivación do alumnado.	29,5	70,5	41	59	33,7	66,3	41,2	58,8
Avaliación do alumnado.	22,7	77,3	26	74	26,7	73,3	25,7	74,3
Busca de entidades sociais/socios.	27,9	72,1	38	62	26,7	73,3	42,9	57,1
Falta de formación do profesorado.	61,4	38,6	64	36	54,7	45,3	54,3	45,7
Motivación do profesorado.	50	50	48	52	57	43	57,1	42,9
Baixo interese das autoridades universitarias.	36,4	63,6	36	64	33,7	66,3	51,4	48,6
Financiamento das iniciativas.	59,1	40,9	58,6	41,4	69,8	30,2	62,9	37,1

Tabla 3: El conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio. Porcentajes según categoría profesional

Variable	Contratados		Funcionarios		Otras categorías	
	Si	No	Si	No	Si	No
42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo ( <i>service-learning</i> )?	30	70	31,6	68,4	39,4	60,6
43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?	13,1	86,9	9,3	90,7	12,1	87,9
44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?	89,4	10,6	89,2	10,8	92,9	7,1
45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?						
Seguro dos estudantes.	26,3	73,7	31,3	68,7	20	80
Permisos.	24,4	75,6	31,3	68,7	16,7	83,3
Tempo dos/as docentes.	61,9	38,1	59,7	40,3	53,3	46,7
Tempo dos/as alumnos/as.	50,6	49,4	46,3	53,7	46,7	53,3
Motivación do alumnado.	36,3	63,7	37,9	62,1	36,7	63,3
Avaliación do alumnado.	26,8	73,2	23,9	76,1	23,3	76,7
Busca de entidades sociais/socios .	31,5	68,5	42,4	57,6	23,3	76,7
Falta de formación do profesorado.	56,5	43,5	65,7	34,3	60	40
Motivación do profesorado.	49,4	50,6	59,7	40,3	53,3	46,7
Baixo interese das autoridades universitarias.	36,9	63,1	43,3	56,7	26,7	73,3
Financiamento das iniciativas.	59,5	40,5	66,7	33,3	73,3	26,7

Tabla 4: El conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio. Porcentajes según área de conocimiento

Variable	C.S.		C.E.		C.J.S.		E.T		A.H.	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo ( <i>service-learning</i> )?	22,8	77,2	21,2	78,8	38,6	61,4	33,3	66,7	29,8	70,2
43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?	12,3	87,7	1,9	98,1	17,3	82,7	9,4	90,6	11,1	88,9
44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?	93	7	85,4	14,6	91,5	8,5	84,6	15,4	89,2	10,8
45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?										
Seguro dos estudantes.	29,6	71,4	30,2	69,8	25,5	74,5	43,5	56,5	13,2	86,8
Permisos.	10	80	30,2	69,8	24,5	75,5	26,1	73,9	26,3	73,7
Tempo dos/as docentes.	46	54	65,1	34,9	62,7	37,3	65,2	34,8	63,2	36,8
Tempo dos/as alumnos/as.	42	58	58,1	41,9	46,4	53,6	43,5	56,5	60,5	39,5
Motivación do alumnado.	30	70	51,2	48,8	30,9	69,1	43,5	56,5	43,2	56,8
Avaliación do alumnado.	26	74	32,6	67,4	20,9	79,1	17,4	82,6	36,8	63,2
Busca de entidades sociais/socios .	30	70	25,6	74,4	31,8	68,2	45,5	54,5	44,7	55,3
Falta de formación do profesorado.	56	44	65,1	34,9	53,6	46,4	60,9	39,1	73,7	26,3
Motivación do profesorado.	56	44	51,2	48,8	53,6	46,4	43,5	56,5	52,6	47,4
Baixo interese das autoridades universitarias.	28	72	32,6	67,4	36,4	63,6	52,2	47,8	50	50
Financiamento das iniciativas.	50	50	55,8	44,2	65,5	34,5	68,2	31,8	76,3	23,7

Tabla 5: El conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio. Porcentajes según cargo unipersonal

Variable	SI		NO	
	Si	No	Si	No
42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo ( <i>service-learning</i> )?	30,4	69,6	31,5	68,5
43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?	8,2	91,8	16,3	83,7
44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?	89,2	10,8	90,4	9,6
45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?				
Seguro dos estudantes.	28,1	71,9	26,7	73,3
Permisos.	27,2	72,8	24	76
Tempo dos/as docentes.	56,1	43,9	63,6	36,4
Tempo dos/as alumnos/as.	47,4	52,6	52,1	47,9
Motivación do alumnado.	36,3	63,7	36,4	63,6
Avaliación do alumnado.	24,6	75,4	26,4	73,6
Busca de entidades sociais/socios .	32,7	67,3	38	62
Falta de formación do profesorado.	58,8	41,2	58,7	41,3
Motivación do profesorado.	53,5	46,5	53,7	46,3
Baixo interese das autoridades universitarias.	40,4	59,6	38	62
Financiamento das iniciativas.	63,2	36,8	63,3	36,7

Tabla 6: El conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio. Porcentajes según experiencia docente

Variable	Menos de 10		11-15		16-20		21-25		25-30		Más de 30	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo ( <i>service-learning</i> )?	28,9	71,1	37,3	62,7	32,8	67,2	18,2	81,8	27,7	72,3	35,6	64,4
43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgũa materia?	6,8	93,2	11,5	38,5	12,1	87,9	5,3	94,7	18,8	81,3	15,7	84,3
44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?	94,9	5,1	88,6	11,4	86,4	13,6	91,9	8,1	81,1	18,9	94	6
45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?												
Seguro dos estudantes.	23,1	76,9	30,4	69,6	20	80	26,3	73,7	25,7	74,3	34	66
Permisos.	25,6	74,4	21,7	78,3	26	74	23,7	76,3	30,6	69,4	26,4	73,6
Tempo dos/as docentes.	51,3	48,7	67,4	32,6	62	38	60,5	39,5	63,9	36,1	60,4	39,6
Tempo dos/as alumnos/as.	38,5	61,5	45,7	54,3	54	46	42,1	57,9	52,8	47,2	58,5	41,5
Motivación do alumnado.	28,2	71,8	41,3	58,7	34	66	36,8	63,2	44,4	55,6	38,5	61,5
Avaliación do alumnado.	23,1	76,9	28,3	71,7	30	70	18,4	81,6	25	75	26,4	73,6
Busca de entidades sociais/socios .	30,8	69,2	37,8	62,2	42	58	26,3	73,7	22,2	77,8	37,7	62,3
Falta de formación do profesorado.	66,7	33,3	60,9	39,1	62	38	52,6	47,4	58,3	41,7	54,7	45,3
Motivación do profesorado.	53,8	46,2	41,3	58,7	46	54	57,9	42,1	72,2	27,8	50,9	49,1
Baixo interese das autoridades universitarias.	35,9	64,1	26,1	73,9	42	58	34,2	65,8	30,6	69,4	47,2	52,8
Financiamento das iniciativas.	66,7	33,3	53,3	46,7	56	44	65,8	34,1	69,4	30,6	69,8	30,2

Tabla 7: El conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio. Porcentajes según la participación en cursos del PFID

Variable	SI		NO	
	Si	No	Si	No
42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo ( <i>service-learning</i> )?	36,4	63,6	20,2	79,8
43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?	13,4	86,6	9,1	90,9
44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?	90,4	9,6	88,2	11,8
45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?				
Seguro dos estudantes.	31,4	68,6	17,4	82,6
Permisos.	25,6	74,4	24,4	79,6
Tempo dos/as docentes.	62,5	37,5	58,1	41,9
Tempo dos/as alumnos/as.	49,4	50,6	48,8	51,2
Motivación do alumnado.	35,2	64,8	40,7	59,3
Avaliación do alumnado.	28,4	71,6	17,4	82,6
Busca de entidades sociais/socios.	30,9	69,1	40,7	59,3
Falta de formación do profesorado.	61,4	38,6	54,7	45,3
Motivación do profesorado.	50	50	60,5	39,5
Baixo interese das autoridades universitarias.	35,2	64,8	38,4	61,6
Financiamento das iniciativas.	65,1	34,9	58,1	41,9

Tabla 8: El conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio. Porcentajes según la pertenencia a entidades cívico-sociales

Variable	SI		NO	
	Si	No	Si	No
42. Escoitou falar con anterioridade da metodoloxía da aprendizaxe-servizo ( <i>service-learning</i> )?	32,7	33,1	27,3	72,7
43. Coñece algunha experiencia que relacione aprendizaxe con servizo á comunidade no marco dalgunha materia?	15,1	84,9	8,3	91,7
44. Cree convinte a incorporación deste tipo de metodoloxías de ApS a universidade?	88,2	11,8	91,1	8,9
45. Que problemas lle ve vostede a incorporación deste tipo de metodoloxía?				
Seguro dos estudantes.	29,5	70,5	24,6	75,4
Permisos.	27,1	72,9	23,1	76,9
Tempo dos/as docentes.	66,9	33,1	55,4	44,6
Tempo dos/as alumnos/as.	54,9	45,1	44,6	55,4
Motivación do alumnado.	34,1	65,9	40	60
Avaliación do alumnado.	29,3	70,7	21,5	78,5
Busca de entidades sociais/socios.	30,1	69,9	38	62
Falta de formación do profesorado.	61,7	38,3	55,4	44,6
Motivación do profesorado.	53,4	46,1	53,1	46,9
Baixo interese das autoridades universitarias.	30,8	69,2	42,3	57,7
Financiamento das iniciativas.	59,4	40,6	66,7	33,3

# ANEXO 5

Tablas medias ANOVA



## ANEXO 5. TABLAS MEDIAS ANOVA

Tabla 1. Medias de las variables según edad

Variable	Edad	N	Media
12. Nas miñas clases analizamos casos prácticos, xa que é de gran axuda para a aprendizaxe dos/as alumnos/as.	Menos de 40	46	4,00
	De 41 a 50	117	3,65
	De 51 a 60	110	3,79
	Más de 61	45	4,04
	Total	318	3,81
13. No marco das miñas materias adoito convidar a profesionais externos á Universidade para expoñer o seu traballo	Menos de 40	46	2,48
	De 41 a 50	117	2,13
	De 51 a 60	111	2,30
	Más de 61	46	2,35
	Total	320	2,27
14. Realizo prácticas fora da aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos.	Menos de 40	46	2,20
	De 41 a 50	113	2,36
	De 51 a 60	109	2,88
	Más de 61	44	2,70
	Total	312	2,57
15. Fago avaliación continua xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.	Menos de 40	46	4,02
	De 41 a 50	115	3,83
	De 51 a 60	110	3,95
	Más de 61	46	3,93
	Total	317	3,91
16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.	Menos de 40	46	4,04
	De 41 a 50	118	3,61
	De 51 a 60	111	3,50
	Más de 61	46	3,65
	Total	321	3,64
17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.	Menos de 40	46	4,07
	De 41 a 50	118	3,85
	De 51 a 60	110	3,75
	Más de 61	45	3,93
	Total	319	3,86
18. Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia.	Menos de 40	45	3,11
	De 41 a 50	118	3,17
	De 51 a 60	111	3,18
	Más de 61	43	3,44
	Total	317	3,20

<b>Variable</b>	<b>Edad</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>
19. Fomento actividades que promoven a toma de decisións técnicas.	Menos de 40	45	3,36
	De 41 a 50	115	3,32
	De 51 a 60	108	3,31
	Más de 61	44	3,64
	Total	312	3,37
20. Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...).	Menos de 40	45	2,13
	De 41 a 50	117	2,22
	De 51 a 60	110	2,20
	Más de 61	46	2,59
	Total	318	2,25
21. Relaciono a miña materia co Practicum da titulación (no caso de telo cursado os/as alumnos/as).	Menos de 40	37	3,51
	De 41 a 50	88	2,97
	De 51 a 60	87	3,28
	Más de 61	36	2,94
	Total	248	3,15
22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.	Menos de 40	45	3,84
	De 41 a 50	116	3,51
	De 51 a 60	107	3,50
	Más de 61	45	3,47
	Total	313	3,55
23. Utilizo os recursos tecnolóxicos dispoñibles.	Menos de 40	46	4,46
	De 41 a 50	117	4,23
	De 51 a 60	110	4,22
	Más de 61	44	4,34
	Total	317	4,27
24. Promovo a implicación dos alumnos en proxectos vinculados coa materia.	Menos de 40	46	3,33
	De 41 a 50	113	3,28
	De 51 a 60	106	3,24
	Más de 61	45	3,47
	Total	310	3,30
25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.	Menos de 40	46	4,30
	De 41 a 50	118	4,10
	De 51 a 60	109	4,03
	Más de 61	46	4,22
	Total	319	4,12
26. A Universidade debe formar aos seus alumnos/as en competencias de carácter cívico-social.	Menos de 40	48	4,29
	De 41 a 50	118	4,19
	De 51 a 60	112	4,16
	Más de 61	45	4,42
	Total	323	4,23

<b>Variable</b>	<b>Edad</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>
27. A Universidade debe procurar novas vías que fagan visible a súa responsabilidade social.	Menos de 40	48	4,33
	De 41 a 50	118	4,23
	De 51 a 60	111	4,29
	Más de 61	44	4,48
	Total	321	4,30
28. A Universidade debe contribuír ao benestar da comunidade.	Menos de 40	48	4,69
	De 41 a 50	117	4,47
	De 51 a 60	111	4,58
	Más de 61	45	4,71
	Total	321	4,57
29. O éxito laboral dependerá da cantidade de coñecementos adquiridos na Universidade.	Menos de 40	48	2,88
	De 41 a 50	117	2,62
	De 51 a 60	112	2,65
	Más de 61	44	2,32
	Total	321	2,63
30. A Universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes.	Menos de 40	47	4,04
	De 41 a 50	116	4,10
	De 51 a 60	110	4,41
	Más de 61	45	4,44
	Total	318	4,25
31. Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade.	Menos de 40	48	4,02
	De 41 a 50	116	3,85
	De 51 a 60	110	3,85
	Más de 61	44	3,95
	Total	318	3,89
32. A participación en programas de servizo á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes.	Menos de 40	48	3,08
	De 41 a 50	115	2,77
	De 51 a 60	112	3,05
	Más de 61	43	3,12
	Total	318	2,96
33. Esta Universidade promove iniciativas e innovacións vinculadas co servizo a comunidade.	Menos de 40	47	3,47
	De 41 a 50	111	3,36
	De 51 a 60	105	3,29
	Más de 61	41	3,27
	Total	304	3,34
34. A Universidade debe preparar para xestionar grupos.	Menos de 40	48	4,25
	De 41 a 50	117	3,99
	De 51 a 60	111	3,95
	Más de 61	44	3,98
	Total	320	4,01

<b>Variable</b>	<b>Edad</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>
35. O contacto dos alumnos/as con persoas doutras culturas e colectivos sociais é moi enriquecedor para a súa formación.	Menos de 40	48	4,54
	De 41 a 50	118	4,55
	De 51 a 60	112	4,38
	Más de 61	45	4,47
	Total	323	4,48
36. As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe.	Menos de 40	48	4,52
	De 41 a 50	118	4,46
	De 51 a 60	112	4,39
	Más de 61	45	4,58
	Total	323	4,46
37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas.	Menos de 40	48	4,42
	De 41 a 50	118	4,16
	De 51 a 60	111	4,29
	Más de 61	44	4,30
	Total	321	4,26
38. Actividades que promovan a participación do alumnado.	Menos de 40	48	4,58
	De 41 a 50	118	4,39
	De 51 a 60	111	4,47
	Más de 61	45	4,44
	Total	322	4,45
39. Actividades que desenvolvan a capacidade crítica dos alumnos/as.	Menos de 40	48	4,73
	De 41 a 50	118	4,57
	De 51 a 60	111	4,59
	Más de 61	45	4,58
	Total	322	4,60
40. Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais.	Menos de 40	48	4,13
	De 41 a 50	117	3,80
	De 51 a 60	110	3,80
	Más de 61	44	4,23
	Total	319	3,91
41. Actividades e traballos dos alumnos/as que axuden á mellora real dalgunha necesidade concreta do contorno.	Menos de 40	48	4,38
	De 41 a 50	116	4,09
	De 51 a 60	111	3,97
	Más de 61	45	4,11
	Total	320	4,10

Tabla 2: Medias de las variables según categoría profesional

Variable	Categoría	N	Media
12. Nas miñas clases analizamos casos prácticos, xa que é de gran axuda para a aprendizaxe dos/as alumnos/as.	Profesor funcionario	211	3,81
	Profesor contratado	76	3,66
	Otras categorías	31	4,16
	Total	318	3,81
13. No marco das miñas materias adoito convidar a profesionais externos á Universidade para expoñer o seu traballo	Profesor funcionario	213	2,31
	Profesor contratado	76	2,05
	Otras categorías	31	2,55
	Total	320	2,27
14. Realizo prácticas fora da aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos.	Profesor funcionario	209	2,62
	Profesor contratado	72	2,44
	Otras categorías	31	2,52
	Total	312	2,57
15. Fago avaliación continua xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.	Profesor funcionario	211	3,94
	Profesor contratado	75	3,92
	Otras categorías	31	3,74
	Total	317	3,91
16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.	Profesor funcionario	214	3,58
	Profesor contratado	76	3,64
	Otras categorías	31	4,03
	Total	321	3,64
17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.	Profesor funcionario	212	3,78
	Profesor contratado	76	3,99
	Otras categorías	31	4,10
	Total	319	3,86
18. Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia.	Profesor funcionario	211	3,19
	Profesor contratado	75	3,23
	Otras categorías	31	3,23
	Total	317	3,20
19. Fomento actividades que promoven a toma de decisións técnicas.	Profesor funcionario	209	3,37
	Profesor contratado	73	3,33
	Otras categorías	30	3,43
	Total	312	3,37
20. Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...).	Profesor funcionario	212	2,29
	Profesor contratado	75	2,21
	Otras categorías	31	2,10
	Total	318	2,25
21. Relaciono a miña materia co Practicum da titulación (no caso de telo cursado os/as alumnos/as).	Profesor funcionario	167	3,07
	Profesor contratado	57	3,21
	Otras categorías	24	3,63
	Total	248	3,15
22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.	Profesor funcionario	210	3,46
	Profesor contratado	72	3,71
	Otras categorías	31	3,81
	Total	313	3,55

Variable	Categoría	N	Media
23. Utilizo os recursos tecnolóxicos dispoñibles.	Profesor funcionario	212	4,27
	Profesor contratado	75	4,24
	Otras categorías	30	4,40
	Total	317	4,27
24. Promovo a implicación dos alumnos en proxectos vinculados coa materia.	Profesor funcionario	208	3,32
	Profesor contratado	72	3,18
	Otras categorías	30	3,43
	Total	310	3,30
25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as. implicación/participación dos alumnos/as.	Profesor funcionario	212	4,08
	Profesor contratado	76	4,20
	Otras categorías	31	4,23
	Total	319	4,12
26. A Universidade debe formar aos seus alumnos/as en competencias de carácter cívico-social.	Profesor funcionario	214	4,22
	Profesor contratado	76	4,17
	Otras categorías	33	4,36
	Total	323	4,23
27. A Universidade debe procurar novas vías que fagan visible a súa responsabilidade social.	Profesor funcionario	212	4,31
	Profesor contratado	76	4,32
	Otras categorías	33	4,21
	Total	321	4,30
28. A Universidade debe contribuír ao benestar da comunidade.	Profesor funcionario	213	4,57
	Profesor contratado	75	4,52
	Otras categorías	33	4,70
	Total	321	4,57
29. O éxito laboral dependerá da cantidade de coñecementos adquiridos na Universidade.	Profesor funcionario	214	2,55
	Profesor contratado	75	2,76
	Otras categorías	32	2,84
	Total	321	2,63
30. A Universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes.	Profesor funcionario	211	4,27
	Profesor contratado	74	4,23
	Otras categorías	33	4,12
	Total	318	4,25
31. Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade.	Profesor funcionario	210	3,85
	Profesor contratado	75	3,91
	Otras categorías	33	4,12
	Total	318	3,89
32. A participación en programas de servizo á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes.	Profesor funcionario	212	3,00
	Profesor contratado	74	2,81
	Otras categorías	32	3,03
	Total	318	2,96
33. Esta Universidade promove iniciativas e innovacións vinculadas co servizo a comunidade.	Profesor funcionario	203	3,31
	Profesor contratado	72	3,36
	Otras categorías	29	3,52
	Total	304	3,34
34. A Universidade debe preparar para xestionar grupos.	Profesor funcionario	213	3,96
	Profesor contratado	74	4,14
	Otras categorías	33	4,06
	Total	320	4,01

Variable	Categoría	N	Media
35. O contacto dos alumnos/as con persoas doutras culturas e colectivos sociais é moi enriquecedor para a súa formación.	Profesor funcionario	214	4,43
	Profesor contratado	76	4,55
	Otras categorías	33	4,67
	Total	323	4,48
36. As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe.	Profesor funcionario	214	4,42
	Profesor contratado	76	4,55
	Otras categorías	33	4,55
	Total	323	4,46
37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas.	Profesor funcionario	211	4,23
	Profesor contratado	77	4,27
	Otras categorías	33	4,45
	Total	321	4,26
38. Actividades que promovan a participación do alumnado.	Profesor funcionario	212	4,41
	Profesor contratado	77	4,48
	Otras categorías	33	4,70
	Total	322	4,45
39. Actividades que desenvolvan a capacidade crítica dos alumnos/as.	Profesor funcionario	212	4,58
	Profesor contratado	77	4,58
	Otras categorías	33	4,76
	Total	322	4,60
40. Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais.	Profesor funcionario	210	3,86
	Profesor contratado	76	3,93
	Otras categorías	33	4,15
	Total	319	3,91
41. Actividades e traballos dos alumnos/as que axuden á mellora real dalgunha necesidade concreta do contorno.	Profesor funcionario	212	4,09
	Profesor contratado	75	3,95
	Otras categorías	33	4,48
	Total	320	4,10

Tabla 3. Medias de las variables según área de conocimiento

Variable	Área	N	Media
12. Nas miñas clases analizamos casos prácticos, xa que é de gran axuda para a aprendizaxe dos/as alumnos/as.	Ciencias de la Salud	60	3,75
	Ciencias Experimentales	51	3,57
	Ciencias Jurídicas y Sociales	127	3,87
	Enseñanzas Técnicas	33	3,88
	Arte y Humanidades	46	3,89
	Total	317	3,80
13. No marco das miñas materias adoito convidar a profesionais externos á Universidade para expoñer o seu traballo	Ciencias de la Salud	60	2,28
	Ciencias Experimentales	52	1,54
	Ciencias Jurídicas y Sociales	127	2,55
	Enseñanzas Técnicas	33	2,18
	Arte y Humanidades	47	2,36
	Total	319	2,27

Variable	Área	N	Media
14. Realizo prácticas fora da aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos.	Ciencias de la Salud	58	2,97
	Ciencias Experimentales	49	2,82
	Ciencias Jurídicas y Sociales	125	2,28
	Enseñanzas Técnicas	33	2,70
	Arte y Humanidades	46	2,52
	Total	311	2,57
15. Fago avaliación continua xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.	Ciencias de la Salud	60	3,48
	Ciencias Experimentales	49	3,84
	Ciencias Jurídicas y Sociales	127	4,03
	Enseñanzas Técnicas	33	3,79
	Arte y Humanidades	47	4,30
	Total	316	3,91
16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.	Ciencias de la Salud	60	3,37
	Ciencias Experimentales	52	3,37
	Ciencias Jurídicas y Sociales	128	3,85
	Enseñanzas Técnicas	33	3,30
	Arte y Humanidades	47	3,96
	Total	320	3,64
17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.	Ciencias de la Salud	60	3,68
	Ciencias Experimentales	51	3,47
	Ciencias Jurídicas y Sociales	128	4,10
	Enseñanzas Técnicas	32	3,44
	Arte y Humanidades	47	4,11
	Total	318	3,86
18. Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia.	Ciencias de la Salud	59	2,90
	Ciencias Experimentales	50	2,86
	Ciencias Jurídicas y Sociales	128	3,37
	Enseñanzas Técnicas	33	2,76
	Arte y Humanidades	46	3,80
	Total	316	3,20
19. Fomento actividades que promoven a toma de decisións técnicas.	Ciencias de la Salud	59	3,54
	Ciencias Experimentales	51	2,84
	Ciencias Jurídicas y Sociales	125	3,45
	Enseñanzas Técnicas	33	3,97
	Arte y Humanidades	43	3,05
	Total	311	3,37
20. Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...).	Ciencias de la Salud	58	2,02
	Ciencias Experimentales	52	1,88
	Ciencias Jurídicas y Sociales	127	2,43
	Enseñanzas Técnicas	33	2,21
	Arte y Humanidades	47	2,53
	Total	317	2,26
21. Relaciono a miña materia co Practicum da titulación (no caso de telo cursado os/as alumnos/as).	Ciencias de la Salud	49	3,45
	Ciencias Experimentales	36	2,86
	Ciencias Jurídicas y Sociales	104	3,27
	Enseñanzas Técnicas	30	2,93
	Arte y Humanidades	29	2,83
	Total	248	3,15

Variable	Área	N	Media
22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.	Ciencias de la Salud	58	3,29
	Ciencias Experimentales	49	3,00
	Ciencias Jurídicas y Sociales	125	3,92
	Enseñanzas Técnicas	33	3,21
	Arte y Humanidades	47	3,70
	Total	312	3,55
23. Utilizo os recursos tecnolóxicos dispoñibles.	Ciencias de la Salud	60	4,40
	Ciencias Experimentales	52	4,23
	Ciencias Jurídicas y Sociales	126	4,24
	Enseñanzas Técnicas	33	4,48
	Arte y Humanidades	45	4,09
	Total	316	4,27
24. Promovo a implicación dos alumnos en proxectos vinculados coa materia.	Ciencias de la Salud	58	3,07
	Ciencias Experimentales	49	3,04
	Ciencias Jurídicas y Sociales	125	3,46
	Enseñanzas Técnicas	33	3,30
	Arte y Humanidades	44	3,41
	Total	309	3,30
25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.	Ciencias de la Salud	60	3,90
	Ciencias Experimentales	52	3,83
	Ciencias Jurídicas y Sociales	127	4,35
	Enseñanzas Técnicas	33	3,94
	Arte y Humanidades	46	4,24
	Total	318	4,12
26. A Universidade debe formar aos seus alumnos/as en competencias de carácter cívico-social.	Ciencias de la Salud	59	4,10
	Ciencias Experimentales	52	4,12
	Ciencias Jurídicas y Sociales	131	4,31
	Enseñanzas Técnicas	33	4,06
	Arte y Humanidades	47	4,38
	Total	322	4,22
27. A Universidade debe procurar novas vías que fagan visible a súa responsabilidade social.	Ciencias de la Salud	59	4,20
	Ciencias Experimentales	51	4,27
	Ciencias Jurídicas y Sociales	130	4,36
	Enseñanzas Técnicas	33	4,06
	Arte y Humanidades	47	4,43
	Total	320	4,30
28. A Universidade debe contribuír ao benestar da comunidade.	Ciencias de la Salud	59	4,61
	Ciencias Experimentales	52	4,60
	Ciencias Jurídicas y Sociales	131	4,54
	Enseñanzas Técnicas	33	4,55
	Arte y Humanidades	45	4,60
	Total	320	4,57
29. O éxito laboral dependerá da cantidade de coñecementos adquiridos na Universidade.	Ciencias de la Salud	59	2,20
	Ciencias Experimentales	51	2,49
	Ciencias Jurídicas y Sociales	130	2,82
	Enseñanzas Técnicas	33	2,55
	Arte y Humanidades	47	2,81
	Total	320	2,62

Variable	Área	N	Media
30. A Universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes.	Ciencias de la Salud	58	4,34
	Ciencias Experimentales	52	4,17
	Ciencias Jurídicas y Sociales	128	4,27
	Enseñanzas Técnicas	33	4,06
	Arte y Humanidades	46	4,26
	Total	317	4,25
31. Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade.	Ciencias de la Salud	58	3,84
	Ciencias Experimentales	52	3,88
	Ciencias Jurídicas y Sociales	129	3,96
	Enseñanzas Técnicas	32	3,56
	Arte y Humanidades	46	3,96
	Total	317	3,89
32. A participación en programas de servizo á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes.	Ciencias de la Salud	59	2,98
	Ciencias Experimentales	50	2,74
	Ciencias Jurídicas y Sociales	129	3,10
	Enseñanzas Técnicas	32	2,69
	Arte y Humanidades	47	2,96
	Total	317	2,96
33. Esta Universidade promove iniciativas e innovacións vinculadas co servizo a comunidade.	Ciencias de la Salud	54	3,31
	Ciencias Experimentales	49	3,24
	Ciencias Jurídicas y Sociales	124	3,44
	Enseñanzas Técnicas	32	3,25
	Arte y Humanidades	44	3,25
	Total	303	3,34
34. A Universidade debe preparar para xestionar grupos.	Ciencias de la Salud	59	4,10
	Ciencias Experimentales	51	3,84
	Ciencias Jurídicas y Sociales	130	4,08
	Enseñanzas Técnicas	32	3,97
	Arte y Humanidades	47	3,94
	Total	319	4,01
35. O contacto dos alumnos/as con persoas doutras culturas e colectivos sociais é moi enriquecedor para a súa formación.	Ciencias de la Salud	59	4,34
	Ciencias Experimentales	52	4,52
	Ciencias Jurídicas y Sociales	131	4,53
	Enseñanzas Técnicas	33	4,27
	Arte y Humanidades	47	4,60
	Total	322	4,48
36. As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe.	Ciencias de la Salud	59	4,37
	Ciencias Experimentales	52	4,50
	Ciencias Jurídicas y Sociales	131	4,53
	Enseñanzas Técnicas	33	4,18
	Arte y Humanidades	47	4,53
	Total	322	4,46
37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas.	Ciencias de la Salud	59	4,36
	Ciencias Experimentales	51	4,12
	Ciencias Jurídicas y Sociales	132	4,34
	Enseñanzas Técnicas	32	4,34
	Arte y Humanidades	46	4,00
	Total	320	4,26

Variable	Área	N	Media
38. Actividades que promovan a participación do alumnado.	Ciencias de la Salud	59	4,41
	Ciencias Experimentales	51	4,37
	Ciencias Jurídicas y Sociales	132	4,55
	Enseñanzas Técnicas	32	4,31
	Arte y Humanidades	47	4,40
	Total	321	4,45
39. Actividades que desenvolvan a capacidade crítica dos alumnos/as.	Ciencias de la Salud	59	4,61
	Ciencias Experimentales	51	4,47
	Ciencias Jurídicas y Sociales	132	4,67
	Enseñanzas Técnicas	32	4,56
	Arte y Humanidades	47	4,55
	Total	321	4,60
40. Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais.	Ciencias de la Salud	58	3,95
	Ciencias Experimentales	50	3,68
	Ciencias Jurídicas y Sociales	132	4,03
	Enseñanzas Técnicas	31	3,68
	Arte y Humanidades	47	3,89
	Total	318	3,91
41. Actividades e traballos dos alumnos/as que axuden á mellora real dalgunha necesidade concreta do contorno.	Ciencias de la Salud	59	4,14
	Ciencias Experimentales	51	3,98
	Ciencias Jurídicas y Sociales	131	4,15
	Enseñanzas Técnicas	31	4,10
	Arte y Humanidades	47	4,00
	Total	319	4,09

Tabla 4. Medias de las variables según experiencia docente

Variable	Experiencia	N	Media
12. Nas miñas clases analizamos casos prácticos, xa que é de gran axuda para a aprendizaxe dos/as alumnos/as.	Menos de 10 años	44	4,05
	11 a 15 años	51	3,71
	16 a 20 años	59	3,58
	21 a 25 años	44	3,84
	25 a 30 años	48	3,71
	Más de 30 años	71	3,96
	Total	317	3,80
13. No marco das miñas materias adoito convidar a profesionais externos á Universidade para expoñer o seu traballo	Menos de 10 años	44	2,34
	11 a 15 años	51	2,25
	16 a 20 años	59	2,08
	21 a 25 años	44	2,55
	25 a 30 años	48	2,19
	Más de 30 años	73	2,26
	Total	319	2,27

Variable	Experiencia	N	Media
14. Realizo prácticas fora da aula porque creo que son un bo complemento aos contidos teóricos.	Menos de 10 años	44	2,43
	11 a 15 años	51	2,43
	16 a 20 años	57	2,32
	21 a 25 años	42	2,83
	25 a 30 años	47	2,36
	Más de 30 años	70	2,94
	Total	311	2,57
15. Fago avaliación continua xa que supón unha oportunidade para reconducir a aprendizaxe.	Menos de 10 años	43	3,93
	11 a 15 años	52	3,77
	16 a 20 años	58	3,79
	21 a 25 años	43	3,93
	25 a 30 años	47	4,11
	Más de 30 años	73	4,00
	Total	316	3,92
16. Os/as alumnos/as participan activamente nas miñas sesións de aula.	Menos de 10 años	44	4,05
	11 a 15 años	52	3,58
	16 a 20 años	59	3,64
	21 a 25 años	44	3,61
	25 a 30 años	48	3,44
	Más de 30 años	73	3,60
	Total	320	3,64
17. Promovo actividades que fomentan o pensamento crítico.	Menos de 10 años	44	4,20
	11 a 15 años	52	3,67
	16 a 20 años	59	3,85
	21 a 25 años	43	3,72
	25 a 30 años	48	3,73
	Más de 30 años	72	3,97
	Total	318	3,86
18. Recomendo aos meus alumnos/as visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia.	Menos de 10 años	43	3,14
	11 a 15 años	52	3,19
	16 a 20 años	59	3,17
	21 a 25 años	44	2,86
	25 a 30 años	48	3,19
	Más de 30 años	70	3,50
	Total	316	3,20
19. Fomento actividades que promoven a toma de decisións técnicas.	Menos de 10 años	44	3,45
	11 a 15 años	49	3,20
	16 a 20 años	58	3,31
	21 a 25 años	44	3,39
	25 a 30 años	45	3,38
	Más de 30 años	71	3,45
	Total	311	3,37

<b>Variable</b>	<b>Experiencia</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>
20. Promovo e organizo actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, fórum...).	Menos de 10 años	43	2,02
	11 a 15 años	51	2,25
	16 a 20 años	59	2,27
	21 a 25 años	44	2,14
	25 a 30 años	47	2,23
	Más de 30 años	73	2,45
	Total	317	2,25
21. Relaciono a miña materia co Practicum da titulación (no caso de telo cursado os/as alumnos/as).	Menos de 10 años	38	3,53
	11 a 15 años	39	3,28
	16 a 20 años	42	2,88
	21 a 25 años	34	3,06
	25 a 30 años	40	2,90
	Más de 30 años	54	3,24
	Total	247	3,15
22. Utilizo o traballo en grupo como estratexia didáctica.	Menos de 10 años	43	4,00
	11 a 15 años	51	3,57
	16 a 20 años	57	3,49
	21 a 25 años	42	3,62
	25 a 30 años	48	3,25
	Más de 30 años	71	3,46
	Total	312	3,55
23. Utilizo os recursos tecnolóxicos dispoñibles.	Menos de 10 años	44	4,52
	11 a 15 años	52	4,17
	16 a 20 años	58	4,34
	21 a 25 años	44	4,18
	25 a 30 años	47	4,13
	Más de 30 años	71	4,30
	Total	316	4,28
24. Promovo a implicación dos alumnos en proxectos vinculados coa materia.	Menos de 10 años	43	3,35
	11 a 15 años	52	3,21
	16 a 20 años	55	3,24
	21 a 25 años	43	3,44
	25 a 30 años	46	2,85
	Más de 30 años	70	3,57
	Total	309	3,29
25. A hora da avaliación valoro a implicación/participación dos alumnos/as.	Menos de 10 años	44	4,25
	11 a 15 años	52	4,08
	16 a 20 años	59	4,19
	21 a 25 años	44	4,07
	25 a 30 años	47	3,74
	Más de 30 años	72	4,32
	Total	318	4,13

<b>Variable</b>	<b>Experiencia</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>
26. A Universidade debe formar aos seus alumnos/as en competencias de carácter cívico-social.	Menos de 10 años	45	4,20
	11 a 15 años	52	4,23
	16 a 20 años	58	4,19
	21 a 25 años	44	4,14
	25 a 30 años	48	4,15
	Más de 30 años	73	4,36
	Total	320	4,22
27. A Universidade debe procurar novas vías que fagan visible a súa responsabilidade social.	Menos de 10 años	45	4,27
	11 a 15 años	52	4,33
	16 a 20 años	58	4,26
	21 a 25 años	44	4,16
	25 a 30 años	48	4,21
	Más de 30 años	71	4,46
	Total	318	4,30
28. A Universidade debe contribuir ao benestar da comunidade.	Menos de 10 años	45	4,62
	11 a 15 años	52	4,44
	16 a 20 años	58	4,57
	21 a 25 años	44	4,48
	25 a 30 años	46	4,54
	Más de 30 años	73	4,71
	Total	318	4,57
29. O éxito laboral dependerá da cantidade de coñecementos adquiridos na Universidade.	Menos de 10 años	45	2,73
	11 a 15 años	52	2,87
	16 a 20 años	57	2,63
	21 a 25 años	44	2,64
	25 a 30 años	48	2,60
	Más de 30 años	72	2,39
	Total	318	2,63
30. A Universidade debe preocuparse pola formación ética dos seus estudantes.	Menos de 10 años	44	4,09
	11 a 15 años	51	4,16
	16 a 20 años	58	4,07
	21 a 25 años	43	4,21
	25 a 30 años	47	4,43
	Más de 30 años	72	4,44
	Total	315	4,24
31. Os servizos de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios na Universidade.	Menos de 10 años	45	4,16
	11 a 15 años	51	3,82
	16 a 20 años	58	3,74
	21 a 25 años	44	3,68
	25 a 30 años	46	3,83
	Más de 30 años	71	4,06
	Total	315	3,89

Variable	Experiencia	N	Media
32. A participación en programas de servizo á comunidade debería ser obrigatoria para os estudantes.	Menos de 10 años	44	3,16
	11 a 15 años	51	2,90
	16 a 20 años	58	2,67
	21 a 25 años	44	2,80
	25 a 30 años	47	2,79
	Más de 30 años	71	3,35
	Total	315	2,97
33. Esta Universidade promove iniciativas e innovacións vinculadas co servizo a comunidade.	Menos de 10 años	42	3,38
	11 a 15 años	49	3,35
	16 a 20 años	58	3,41
	21 a 25 años	41	3,34
	25 a 30 años	44	3,34
	Más de 30 años	67	3,22
	Total	301	3,34
34. A Universidade debe preparar para xestionar grupos.	Menos de 10 años	45	4,29
	11 a 15 años	51	4,02
	16 a 20 años	58	3,88
	21 a 25 años	44	4,02
	25 a 30 años	48	3,83
	Más de 30 años	71	4,06
	Total	317	4,01
35. O contacto dos alumnos/as con persoas doutras culturas e colectivos sociais é moi enriquecedor para a súa	Menos de 10 años	45	4,67
	11 a 15 años	52	4,56
	16 a 20 años	58	4,50
	21 a 25 años	44	4,27
	25 a 30 años	48	4,38
	Más de 30 años	73	4,51
	Total	320	4,48
36. As necesidades/problemas da vida cotiá son unha oportunidade de aprendizaxe.	Menos de 10 años	45	4,60
	11 a 15 años	52	4,42
	16 a 20 años	58	4,50
	21 a 25 años	44	4,16
	25 a 30 años	48	4,42
	Más de 30 años	73	4,62
	Total	320	4,47
37. Actividades que promovan unha metodoloxía de resolución de problemas.	Menos de 10 años	45	4,53
	11 a 15 años	52	4,12
	16 a 20 años	58	4,17
	21 a 25 años	43	4,35
	25 a 30 años	47	3,96
	Más de 30 años	72	4,40
	Total	317	4,26

<b>Variable</b>	<b>Experiencia</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>
38. Actividades que promovan a participación do alumnado.	Menos de 10 años	45	4,73
	11 a 15 años	52	4,35
	16 a 20 años	58	4,41
	21 a 25 años	43	4,23
	25 a 30 años	47	4,36
	Más de 30 años	73	4,59
	Total	318	4,46
39. Actividades que desenvolvan a capacidade crítica dos alumnos/as.	Menos de 10 años	45	4,84
	11 a 15 años	52	4,52
	16 a 20 años	58	4,57
	21 a 25 años	43	4,56
	25 a 30 años	47	4,51
	Más de 30 años	73	4,63
	Total	318	4,60
40. Actividades en colaboración con entidades cívico-sociais.	Menos de 10 años	45	4,18
	11 a 15 años	51	3,90
	16 a 20 años	58	3,76
	21 a 25 años	43	3,72
	25 a 30 años	47	3,85
	Más de 30 años	71	4,03
	Total	315	3,91
41. Actividades e traballos dos alumnos/as que axuden á mellora real dalgunha necesidade concreta do contorno.	Menos de 10 años	45	4,40
	11 a 15 años	50	4,10
	16 a 20 años	58	4,10
	21 a 25 años	43	4,00
	25 a 30 años	47	3,91
	Más de 30 años	73	4,07
	Total	316	4,09