

Opción, Año 32, No. Especial 8 (2016): 187 - 208
ISSN 1012-1587

Aps y ciudadanía comprometida: aproximación descriptiva-exploratoria a un caso

María Jesús Martínez-Usarralde
Belén Zayas Latorre
y Piedad María Sahuquillo Mateo

Universidad de Valencia, España
m.jesus.martinez@uv.es - belen.zayas@uv.es
piEDAD.sahuquillo@uv.es

Resumen

El presente trabajo pretende analizar si la metodología de ApS contribuye al desarrollo de competencias genéricas en el alumnado universitario, especialmente con la EpD y el compromiso ético-cívico. Las técnicas cualitativas utilizadas han sido grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Los resultados señalan que: el ApS favorece tanto el compromiso cívico como los aprendizajes curriculares de mayor complejidad, contribuyendo así al desarrollo personal y social del alumnado; la importancia de que la Universidad dé respuesta a la ciudadanía y la haga sentir cuidada y comprometida con ella; y que el profesorado mantiene una linealidad con los planteamientos anteriores.

Palabras clave: Competencias, Aprendizaje Servicio (ApS), Educación cívica, Educación para el Desarrollo (EpD), Agentes educativos.

S. L. and Committed Citizenship: A Case of Descriptive and Exploratory Approach

Abstract

This paper aims to analyze whether Aps methodology contributes to the development of generic skills in university students, especially with the EpD and the ethical and civic commitment. Discussion groups, semi-structured interviews and documentary analysis have been used as qualitative techniques. The results show that firstly, the ApS promotes both civic commitment and more complex curricular learning, contributing to personal and social student development. Secondly, the importance of the University responding to citizens and making them feel cared for and committed to. Finally, the teacher maintains linearity with previous approaches.

Key words: Competence, Service Learning (SL), Citizenship Education, Cooperation for Development, Educational Agents.

1. INTRODUCCIÓN

El contexto universitario actual viene caracterizándose por la ocurrencia de numerosos, a menudo vertiginosos, cambios a los que desde el profesorado se ha de dar respuesta a través del trabajo diario con el alumnado. La celeridad de estos procesos, sin embargo, no puede hacernos obviar que cualquier formación universitaria de calidad requiere de la integración de la formación profesional y la formación ciudadana (Aramburuzabala, 2013).

En este sentido, las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en el entorno universitario, y especialmente el Aprendizaje Servicio (también conocido por sus siglas, ApS, que se utilizarán en el texto), se orientan hacia la formación no sólo de profesionales sino de personas en el más amplio sentido de la palabra.

La persona es un agente constituido socioculturalmente, sin por ello quedar borrado en tanto que sede de operaciones que le son propias; un agente reflexivo, no omnipotente, pero capaz de convertirse de una fuerza social significativa, y un agente educable, pero no únicamente interviniendo directamente sobre él mismo, sino construyendo un medio que se convertirá en parte integrante del mismo sujeto (Puig, 2003: 51).

Así, en nuestro caso, se pretende analizar en qué medida la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) contribuye al desarrollo de competencias genéricas en los y las estudiantes universitarios, especialmente a aquellas vinculadas con la educación para el desarrollo (EpD) y el compromiso ético-cívico.

Para ello, hemos trabajado a partir de entrevistas en profundidad mediante la triangulación de los diferentes agentes implicados: 5 responsables institucionales, 13 profesores y 125 estudiantes de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (España). Además, se ha realizado un grupo de discusión en el que participaron 25 estudiantes procedentes de ambas titulaciones. La información obtenida en nuestra investigación ha sido sometida a un análisis cualitativo mediante ATLAS.TI.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Aprendizaje-Servicio o cuando la metodología se hace acción

En el último decenio somos testigos del fortalecimiento en la institucionalización de una metodología de trabajo en aulas, el ApS, que se erige en fundamental y estratégica para consolidar una cultura pedagógica democrática, solidaria, cooperativa, basada en la convivencia y eminentemente práctica (Alonso y Longo, 2013; Billig *et al.*, 2006; Folgueiras *et al.*, 2013; Jacoby, 2013), dado que hunde sus raíces en la resolución de problemas que ya evidenciara en su momento Dewey desde su pragmatismo pedagógico (Santos Rego, 2013; Stanton, 1990).

Metodología activa, participativa, problematizadora, relacional, reflexiva y transformadora (Martínez Usarralde, 2014), el Aprendizaje Servicio conoce un intenso rodaje en los últimos años a nivel internacional en todos los niveles educativos, del que el universitario se erige en entorno privilegiado por la franja etaria de sus estudiantes: éstos adquieren competencias profesionales para la acción a través de la práctica de la solidaridad bien pergeñada, pero también para la reflexión crítica como ciudadanía global, a través de experiencias activas organizadas e integradas en el currículum, en asignaturas concretas o en cursos completos, e incluso consolidando proyectos holísticos a nivel de campus (Furco y Moely, 2012).

De la sólida trayectoria que se ha consolidado en los últimos años, el ApS puede definirse como una propuesta pedagógica que se dirige a la

búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas y ONGD (Puig *et al.*, 2007), asimilando, a través de esta herramienta, lo que significa “tomar partido” y “comprometerse”, de manera mucho más significativa que a través de los discursos y los textos (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011; Tande & Wang, 2013). Pero va más allá: mediante esta propuesta se favorece también la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad, contribuyendo al encuentro tanto de ciudadano/as con unas determinadas necesidades como de profesionales relacionados con la educación (Batllé, 2011 y 2013) y a la búsqueda de soluciones conjuntas para las necesidades que se hayan presentado a través de los trabajos que ello/as mismo/as han escogido (lo cual supone también un elemento de gran carga motivadora) (Hunter & Brisbin, 2000; Piñeiro, 2013; Waldner *et al.*, 2012). El ApS otorga las oportunidades para que el alumnado “salga” al entorno de su comunidad e “investigue” cuáles son las necesidades reales existentes (Rodríguez, 2014; Weiler *et al.*, 2013): este escenario favorece una implicación definitiva y rotunda de alumnos y alumnas en el análisis de la realidad social y, quizá más importante, aprende a sensibilizarse (el concepto de ‘sensibilización’ resulta neurálgico en algunas asignaturas universitarias, como las relacionadas con Cooperación al Desarrollo y Educación, y aquí se llena de contenido pleno) por esas necesidades que ellos/as mismo/as han detectado. Por lo tanto, el ApS se conceptualiza, así, dentro de la educación experiencial (Francisco y Moliner, 2010) y se caracteriza por conceder tácitamente el protagonismo al alumnado que participa activamente en el mismo; por conceder atención a una necesidad real, buscada por ello/as mismo/as; por su evidente y necesaria conexión con objetivos curriculares; por la ejecución del proyecto de servicio y finalmente por la reflexión y valoración de la propia actividad realizada (Chen & Chan, 2013; Tapia, 2006).

Muy extendidas son las experiencias reconocidas de esta metodología en Inglaterra, Estados Unidos, América Latina, Reino Unido y el resto de Europa (Folgueiras *et al.*, 2013; García *et al.*, 2008; Rodríguez, 2014; Santos, 2013).

Además del desarrollo manifestado dentro de la universidad en su estructura organizativa (*colleges*, departamentos, profesorado, que han mostrado el poder pedagógico del Aprendizaje Servicio, tanto desde la investigación como desde la práctica educativa y comunitaria), cabe destacar igualmente la emergencia de grupos y redes cada vez más consoli-

datos de Aprendizaje Servicio que han establecido un amplio estado de la cuestión en torno al desarrollo tanto teórico como, quizá más importante, práctico a través de ejemplos y buenas prácticas del mismo. En Estados Unidos destacan el *National Youth Leadership Council*, el *National Service Learning Partnership* y el *International Association for Research on Service Learning and Community Engagement*, así como las redes de universidades o de organizaciones de la sociedad civil, como la *Corporation for National and Community: Learn and Serve America*, *International Association for Research on Service-Learning Research and Development Center* de California, o *Campus Compact*, que aglutina a más de 50 estados norteamericanos comprometidos con este proyecto a nivel global. En América Latina, el Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario (CLAYSS) y la Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario, que integra a entidades latinoamericanas, estadounidenses y españolas. De Europa, cabe nombrar la experiencia británica *Community Service Volunteers* y su institucionalización desde *el Council for Citizenship and Learning in the Community*, la alemana *Lernen Durch Engagement* y, dentro de España, a nivel general, la Red Española de Aprendizaje Servicio, y desde las diferentes Comunidades Autónomas destacan el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio en Barcelona, que genera encuentros sobre ApS y Universidad; Ashoka y Zerbikas en el País Vasco y ESCULCA en Santiago de Compostela. Todos ellos, como buenos ejemplos que muestran investigaciones activas en el ámbito universitario (aunque algunas de ellas también trabajan el entorno escolar) y publicaciones especializadas al respecto.

Finalmente, desde el punto de vista del desarrollo de investigaciones, el Aprendizaje Servicio también conoce un momento prolífico, dado que son muchos los focos de interés que suscita esta herramienta metodológica. Cabrían destacar algunas líneas de trabajo, más generalizadas, como son su potencial fuerza estratégica sobre la enseñanza y el aprendizaje (Batllé, 2013; Morin & Waysdorf, 2013; Reinders, 2010; Russo, 2013), su relación con la acción local y comunitaria (Acquadro, Soro, Biancetti & Zanotta, 2009; Becket, Refaei & Skutar, 2012), su vinculación con la enseñanza de valores y compromiso cívico (Aramburuzabala, 2013; Boland, 2014; Murphy, 2010), la adquisición de competencias profesionales (Ferran y Guinot, 2012; Tejada, 2013), el impacto conseguido sobre los estudiantes (Bowman & Brandenberger, 2012; Lin, 2015; Waldner *et al.*, 2012), los obstáculos y limitaciones que presentan estos proyectos (Crabtree, 2013; Páez y Puig,

2013) y su vinculación con la formación de profesorado (Amaro-Jiménez, 2012; Chambers & Lavery, 2012; Gleason & Violette, 2012; He & Prater, 2014). Una cuestión a destacar también aquí es el auge que la investigación sobre ApS tiene en las regiones orientales (como China, Taiwan, Corea, etc.) (Chui & Leung, 2014; Ho & Vivien, 2012; Lin, Wu, Wu *et al.*, 2014; Zhang, 2011).

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en nuestro trabajo es de carácter cualitativo, en la medida en que hemos querido profundizar en la realidad objeto de estudio a partir de las percepciones y vivencias experimentadas por las personas implicadas. En palabras de Strauss y Corbin (2002: 12) este enfoque metodológico aúna, entre otras, “investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre naciones.”

Por lo que respecta a la muestra concreta con que se ha trabajado, ha quedado configurada por 125 estudiantes de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social del curso académico 2013-2014 de la Universidad de Valencia (España), así como por el profesorado implicado en las asignaturas troncales de Filosofía de la Educación y Educación Internacional (un total de 4 grupos), y con 5 agentes que ocupan cargos de gestión universitaria en relación con la innovación y calidad educativa de esta universidad: el Vicerrector de Formación y Calidad Educativa, la directora del centro Sanchis Guarner de Formación y Calidad, la vicedecana de innovación y los y las coordinadores de las titulaciones aludidas.

En cuanto a las técnicas de investigación empleadas, la puesta en marcha de nuestra investigación ha requerido de la triangulación metodológica, con el fin de conferir mayor rigor a nuestros resultados. En una investigación cualitativa, tal y como afirma Bisquerra (2004: 329) “el proceso de obtención de la información es emergente y cambiante. Se va completando y precisando en la medida que avanza el contacto con los informantes y la comprensión de la realidad del objeto de estudio”. Para ello, se han utilizado las técnicas cualitativas que se identifican con grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas y análisis documental (análisis de contenido) que se ha acometido a través del programa cualitativo ATLAS.TI.

Por lo que respecta al análisis documental, estamos de acuerdo con Del Rincón (1997: 342) cuando afirma que “el análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación”. En nuestro caso, hemos trabajado tanto con documentos oficiales (como son los Libros Blancos de las titulaciones) como con los testimonios obtenidos por los agentes implicados en la triangulación de datos.

Por otro lado, la entrevista ha sido empleada al objeto de “obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos” (Bisquerra, 2004: 336). En concreto, el tipo de entrevista escogido, semiestructurada, nos ha facilitado el acercamiento a la realidad que queremos estudiar, así como la flexibilidad en el proceso de obtención de la información.

En cuanto al grupo de discusión, su carácter colectivo y la participación activa de las personas implicadas (Russi, 1998) ha permitido recoger y profundizar, en mayor medida, en la diversidad de visiones e interpretaciones sobre el impacto del ApS como metodología proactiva y proyectiva de aprendizaje.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con el fin de obtener una visión integrada acerca del funcionamiento de la metodología de Aprendizaje Servicio en la Universidad de Valencia, nos planteamos analizar la perspectiva que de ella poseen los tres protagonistas clave que la conforman: los y las responsables institucionales, el profesorado y el alumnado. Para ello, realizamos entrevistas (en el caso de los primeros y segundos), grupo de discusión (en el caso de los terceros) y análisis documental (a partir de las guías docentes de las asignaturas implicadas, otros documentos oficiales a nivel institucional y las reflexiones del alumnado implicado).

4.1. Resultados obtenidos a partir de las entrevistas a los responsables institucionales

Los resultados obtenidos de la muestra referida a las 5 personas responsables institucionales muestran una clara apuesta por un nuevo concepto de universidad. Parten de la idea de que la principal finalidad de la docencia universitaria ha de centrarse en formar buenos profesionales, ciudadanos y ciudadanas y, por ende, personas capacitadas para propo-

ner y proyectarse en la vida social, económica, política, ideológica y religiosa (en el caso de que se desee). Formar sujetos emprendedores, críticos con el *establishment*, pero también personas con capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, para ir ajustándose a las demandas del entorno laboral, o incluso adelantarse a ella.



Figura 1. Visión acerca del ApS por parte de los responsables institucionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

Respecto a la realidad en la que se enmarca la Universidad de Valencia, las personas responsables institucionales mencionan los Estatutos del Estudiante de esta universidad como rasgo identitario de la formación social y crítica del alumnado, en cuyo contenido se reflejan valores como el compromiso, la excelencia, la innovación, el progreso social y económico, transparencia, justicia, igualdad, solidaridad y cooperación, y sostenibilidad. En cambio, mantienen que la actual estructura de planes universitarios no favorece, e incluso dificulta, que la formación crítica y social del alumnado constituya un rasgo identitario de la propia universidad: “El pensamiento dominante refuerza un modelo de la realidad humana que no hace sino *desempoderarnos* (sic) como agentes de cambio y que refuerza el falso mito de que somos seres independientes” (RI 3).

Una independencia que, a su juicio, impide el trabajo colaborativo entre el profesorado universitario, en aras de la investigación y en detrimento de la docencia. Así pues, los y las responsables institucionales defienden una universidad formada por personas que hagan del trabajo cooperativo una seña de identidad. Personas con sólidas bases de conocimiento sobre las que establecer metodologías de trabajo activas, actuales y pertinentes. Personas con conciencia social y militante, que acuden a las clases pero también a las propuestas que se hacen en forma de videoforums, jornadas, conferencias... Entendiendo que forman parte de su formación integral. Personas que se alían con otras personas, sin miedos, con entusiasmo, para reivindicar o simplemente leer una realidad desde

otra mirada. Personas que superan los retos de la conciliación laboral y personal y que hacen del cuidado del mundo, de las personas, de la sociedad y de los barrios sus razones de ser. Una universidad que viva el ApS como su propia cultura institucional más que como una metodología aplicada de manera individual por el profesorado en el aula. Una universidad diversa, creativa y proactiva frente a una universidad que fomente el individualismo, la anomia y la competitividad vinculada a un modelo de desarrollo económico unilateral.

Partiendo de esta visión de la universidad, los responsables institucionales defienden la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como política institucional integral, desde la que plantear un nuevo enfoque de dirección. Una nueva mirada capaz de gestionar todos los impactos sociales que la universidad genera, mediante *stakeholders* que posibiliten el diálogo participativo con los diversos grupos de interés y a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad y contribuyen a un nuevo modelo de desarrollo más equilibrado que promueve el Desarrollo Humano Sostenible. Se pretende una universidad en la que la sociedad confíe como agente transformador desde la formación de profesionales capaces de cambiar la realidad. La universidad, en esta línea, “puede convertirse en una institución que, en la tarea de transferir y aplicar conocimiento a la sociedad, de vincularse y comprometerse socialmente, aprende de la misma sociedad a la que sirve y aplica su saber” (RI 2).

Sobre las acciones concretas que realiza la Universidad de Valencia para favorecer este tipo de formación en su alumnado, los y las responsables institucionales destacan, en primer lugar, las asignaturas del Grado que se imparten, así como las de los diferentes Master habilitados en estos momentos. En segundo lugar, destacan los programas de voluntariado acometidos desde el Servicio de Estudiantes, al que se suma el programa de mentoría *Entreiguales* (Entre Iguales), así como los denominados ‘Créditos de Participación’ asumidos como tales por la Universidad de Valencia. A lo anterior, se suman los proyectos futuros, como el de institucionalización de ApS en la UV, que se va a consolidar bajo la gestión del actual Vicerrector de Formación y Calidad, retomando este compromiso de ya años anteriores y tratando con ello de conseguir lo que él ha denominado “las 3 C: Conocer la RSU, Convencer a los actores universitarios y Comprometer a la institución” (RI 1).

4.2. Resultados obtenidos a partir de las entrevistas al profesorado universitario

Respecto a los resultados obtenidos de la muestra referida ahora a la plantilla escogida de profesorado que aplica la metodología de ApS (4 en total), evidencian la patente necesidad de un apoyo institucional para que realmente el ApS actúe como mecanismo de transformación social, además de contar con una plantilla interdisciplinar profesorado convenido de que ello sea posible, como sucede en otras universidades (Jouanet *et al.*, 2015; Saz y Ramo, 2015).

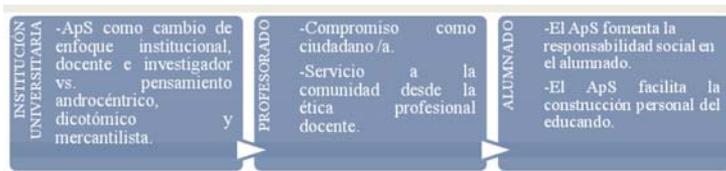


Figura 2. Visión acerca del ApS por parte del profesorado universitario.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

La apuesta por esta metodología por parte del profesorado se justifica bajo una doble vertiente: por un lado, el compromiso de ciudadanía con los valores democráticos; y, por otro, el sentimiento de servicio a la comunidad que desde la ética aplicada se exige en el ejercicio profesional. El profesorado que aplica el ApS tiene conciencia de que, desde su responsabilidad profesional, ha de estar al tanto de las nuevas teorías de la especialidad de su docencia, así como de las nuevas metodologías para facilitar el aprendizaje del alumnado.

Defienden que el profesorado que aplica el ApS actúa como ejemplo de la ética aplicada para su alumnado: “Los y las estudiantes aprenden más por lo que transmite el profesorado a través de su práctica docente que por los contenidos académicos que evalúa” (PROF 2), en la que se rompe con el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, y contribuye de manera decidida a la vivencia del cuidado y el valor del mismo en las relaciones sociales y humanas:

Esta herramienta docente es ideal para trabajar desde y para la pedagogía del cuidado. Las experiencias de aprendizaje-servicio tienden a tocar los corazones de la ciudadanía para inspirar deliberadamente fuertes emociones hacia el trabajo común. Tie-

nen la potencialidad de nutrir el impulso ético que brota en las personas cuando se sienten emparentadas y obliga a responder ante las necesidades propias y ajenas (PROF 4).

Para el profesorado que defiende esta metodología, el ApS desarrolla aprendizajes concretos socio-morales y de tipo académico en los que se ponen en marcha nuevos esquemas de percepción y de actuación que les permiten confrontar los modelos teóricos, trabajar cooperativamente, reconocer las necesidades más genuinas de las personas y comprometerse con la búsqueda de realidades más satisfactorias y sostenibles.

Por parte de los destinatarios, supone también un elemento de apoyo y de confianza ya que ayuda a romper los tópicos acerca de la indiferencia y la insolidaridad. Las personas dejan de sentirse como individuos absolutamente independientes y con pretensión de ser autosuficientes, poniéndose de manifiesto la ética del cuidado como razón de ser en las relaciones personales (PROF 1).

El hecho de que mediante el ApS el estudiantado universitario tome contacto con funciones o tareas propias de su profesión, les aporta una experiencia motivadora y muy válida que favorece ubicarse en su propia identidad profesional. Y por último, el profesorado mantiene que la incidencia (*advocacy*) a través de esta metodología contribuye a la forja de la dimensión política del alumnado, en tanto que supone un método para aprender relaciones de cooperación y colaboración más allá de la perspectiva puramente individual.

Ahora bien, el profesorado comprometido con la metodología del ApS reivindica un rol social más protagónico de la universidad, y mantiene que es necesario el apoyo institucional para que realmente el ApS actúe como mecanismo de transformación social. Defiende que la universidad tiene la responsabilidad de formar a una ciudadanía responsable desde la ética de su profesión. Es decir, la universidad ha de formar no sólo en conocimientos y habilidades técnicas, sino también en la ética profesional de sus futuros graduados, siendo que la actual normativa universitaria reclama que las universidades favorezcan prácticas de responsabilidad social y ciudadana. Mantiene que, mediante el ApS, la universidad puede empoderar al estudiantado induciendo el uso adecuado del poder que como profesionales tendrán en los escenarios presentes y futuros.

Por ello, consideran el ApS como una oportunidad para producir un cambio en el enfoque institucional, docente e investigador frente al pensamiento ortodoxo que envuelve actualmente el quehacer de la vida universitaria:

Se trata de trabajar en base a un nuevo modelo de trabajo colaborativo y de docencia en la investigación universitaria, que potencie la búsqueda de un cambio de paradigma a favor de la centralidad de la sostenibilidad de la vida” “Es una estrategia pedagógica activa y participativa, coherente con el modelo de aprendizaje que se propugna en los nuevos planes de estudio y coherente con el necesario cambio de paradigma que necesitamos (PROF 2).

4.3. Resultados obtenidos a partir del grupo de discusión del alumnado universitario

Dentro de nuestro análisis necesitábamos conocer qué aporta la metodología del ApS al alumnado universitario. Para ello tuvo lugar un grupo de discusión con 25 alumnos y alumnas universitarios que ha participado en proyectos de ApS en algunas de las asignaturas de sus respectivas titulaciones. Los resultados obtenidos evidencian que el ApS se erige en una metodología mediante la cual no sólo se responde a las competencias transversales de la titulación de Pedagogía y de Educación Social, sino que además permite el aprendizaje y el ejercicio de la profesión creando las condiciones sociales que invitan al juicio, al sentimiento y a la conducta ética.

Los resultados obtenidos muestran que el alumnado universitario considera la participación en proyectos de ApS como una triple oportunidad: para adquirir nuevos aprendizajes, para percibir el papel de su profesión en contextos concretos y para llevar a cabo un proyecto diseñado por ellos mismos cuyo impacto revierte no sólo en la comunidad que lo manifiesta como gratitud, sino en ellos mismos expresado a modo de satisfacción personal.

Las experiencias del alumnado de Pedagogía y de Educación Social, a partir de su participación en un proyecto de ApS, nos muestran que esta metodología, en primer lugar, les ha permitido abordar *nuevos aprendizajes*: aquellos que, sumados a los aprendizajes teóricos, les han permitido desarrollar su capacidad crítica, experimentar la transferibilidad de los contenidos impartidos en clase, y aplicar nuevas metodolo-

gías; aprendizajes de habilidades de y para la vida y aprendizaje emocional basado en relaciones horizontales mediante las cuales se produce un encuentro con el otro, y se permite percibir la esencia humana sin etiquetados ni prejuicios.

En segundo lugar, las experiencias del alumnado de Pedagogía y de Educación Social manifiestan tres dimensiones de su ejercicio profesional, tal y como ellos/as las perciben:

- La primera de ellas hace mención al Pedagogo/a y el Educador/a Social como *referente*, es decir guía y potenciador de la autonomía y del crecimiento personal de los usuario/as, en esta dimensión se subrayan fundamentalmente los aspectos referidos al desarrollo personal y social. Para ello, deben desarrollar habilidades sociales, poseer alfabetización crítica, tener claro el concepto de persona, han de saber trabajar la autoestima, el autoconcepto, la autoafirmación y el refuerzo positivo de los usuarios/as, además de saber trabajar la pedagogía del cuidado mediante un clima de tolerancia mutua y cordialidad.
- La segunda dimensión, el Pedagogo/a y el Educador/a Social como *mediador*, hace referencia a aspectos relacionados con la comunicación como vía para favorecer el proceso de socialización de los usuarios/as; al trabajo en equipo donde el *yo* se convierte en *nosotros* y hacer posible de esta manera la transformación social; y por último a la relación con instituciones, en la que destaca la gestión de las dificultades que surgen en el proceso y la necesidad de adoptar una actitud de colaboración continua y retroalimentada con los agentes educativos.
- Y la tercera, el Pedagogo/a y el Educador/a Social como *transformador social*, en la que se recogen aspectos referidos al emprendizaje, por un lado y aspectos referidos a la sensibilización, por otro. Esta dimensión se caracteriza principalmente por la capacidad de liderazgo por parte del profesional: para poder producir un cambio en la realidad de los/as usuarios/as, ha de ganarse su confianza, tener iniciativa en la ejecución del proyecto social y espíritu emprendedor a la hora de aportar nuevas herramientas y conocimientos a los usuarios/as.

Otra de las cuestiones que de las experiencias del alumnado de Pedagogía y de Educación Social hemos extraído, es que tanto el Pedagogo/a como el Educador/a Social, para poder ser un profesional competente, ha de partir de una serie de *cualidades* que han de estar presentes en cualquier

ra de las dimensiones de su profesión. Sobre todo, ha de ser capaz de ser autocrítico, de enfrentarse a los propios miedos, de hacer examen de conciencia. Se precisa una ética profesional basada en el compromiso, responsabilidad, superación y sobre todo asunción de que ser un profesional competente es también ser un/a ciudadano/a ético/a.

Con ello tiene que ver el *compromiso profesional* manifestado en nuestro análisis: la sensación de haber mejorado como persona a partir de una experiencia de ApS por su aportación a la mejora social. García, Jover y Escámez (2010) defienden que el profesional ha de tener la capacidad de promover significados de pertenencia a la comunidad social y a la comunidad humana. Es decir, el profesional ha de cultivar valores que han de estar presentes en las relaciones educativas para generar confianza, como la identidad individual y el reconocimiento mutuo, de manera que la diversidad cultural de una sociedad moderna y compleja como la nuestra, se integre en la concepción de vida buena de todos los individuos. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que el ApS potencia el compromiso con la identidad y la ética profesional, y genera en el alumnado participante la convicción de querer dedicarse a esta profesión.

Ésta, a su vez, se relaciona con la *Satisfacción personal* que suscita la participación en un proyecto de ApS: el impacto de la intervención produce resultados positivos que se traducen en gestos de agradecimiento por parte de sus usuarios, y que a su vez revierte en el propio alumnado produciéndoles una inmensa satisfacción personal.

Por tanto, podemos concluir con que todas las cuestiones planteadas anteriormente en el grupo de discusión han respondido a la percepción que el alumnado de Pedagogía y de Educación Social, poseen acerca de su ejercicio profesional a partir su participación en un proyecto de ApS.

Finalmente, del análisis de las guías docentes, relacionando las competencias que se desprenden de la metodología del ApS con las competencias transversales que se distinguen en los libros blancos de educación social y pedagogía, se desprende que los resultados obtenidos en nuestro análisis demuestran que el ApS trabaja distintos tipos de aprendizajes, entre los que el *aprendizaje teórico* permite desarrollar la capacidad crítica, experimentar la aplicabilidad de los contenidos impartidos en clase, aplicar nuevas metodologías, entre otras cuestiones. De esta manera, comprobamos que los aprendizaje teóricos que ofrece la experiencia del ApS responden a las competencias de ‘capacidad de análisis y

síntesis’, ‘organización y planificación’, ‘utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional’, ‘Gestión de la información’ y ‘capacidad crítica’, recogidas en el Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social. El *aprendizaje de habilidades de y para la vida* responde, por su parte, a las competencias ‘comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s’, ‘comunicación en una lengua extranjera’, ‘resolución de problemas y toma de decisiones’, ‘capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos’, ‘habilidades interpersonales’, ‘autonomía en el aprendizaje’, ‘adaptación a situaciones nuevas’, y ‘apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El *aprendizaje emocional* trabaja la ‘capacidad autocrítica’, ‘reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad’, ‘habilidades interpersonales’ y ‘compromiso ético’. Para concluir esta revisión, desde la dimensión *Pedagogo/a y el Educador/a Social como Transformador social*, se trabaja las competencias que hacen mención a la ‘creatividad’, ‘liderazgo’ e ‘iniciativa y espíritu emprendedor’. Y desde el *compromiso profesional* se potencia el compromiso con la ‘identidad, desarrollo y ética profesional’, respectivamente.

4.4. Resultados obtenidos a partir del análisis documental

Los resultados fruto del análisis documental llevado a cabo han sido procesados mediante la técnica de análisis de contenido (Gervilla, 2008), tras revisar las guías docentes de las asignaturas, las reflexiones por escrito entregadas por los y las estudiantes y los documentos oficiales que la institución ha diseñado en relación con el ApS.

Por lo que respecta a la importancia que se le otorga a los *valores cívicos*, hemos podido comprobar que todos los documentos analizados vinculan el concepto ApS con este tipo de valores. Especialmente destacan los siguientes, por ser los que obtienen la frecuencia más elevada: solidaridad, empatía, respecto, cooperación, educación ciudadana.

En cuanto a los *aprendizajes curriculares*, cabe señalar que en todas las guías docentes de las asignaturas revisadas se hace hincapié en su importancia y necesidad para la formación de los universitarios, mientras que los documentos oficiales no explicitan tanto este tipo de cuestiones. Junto a esto, en cuanto a la percepción del alumnado, remarcar que, en más de la mitad de las reflexiones revisadas, los estudiantes inciden en el valor que le otorgan al ApS para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para su futuro desempeño profesional.

Especialmente, destacan las competencias vinculadas al trabajo cooperativo y la reflexión crítica desarrolladas mediante el uso de la metodología estudiada.

Sin embargo, la práctica totalidad de los documentos revisados evidencia la necesidad de una mayor *coordinación* entre el profesorado para el logro de los aprendizajes que tratan de favorecerse mediante el Aprendizaje Servicio. En concreto, se señala la posibilidad y pertinencia de evaluar diferentes asignaturas mediante esta metodología, de modo que el alumnado pueda conectar en mayor medida sus aprendizajes y los servicios prestados a la comunidad puedan verse, al mismo tiempo, enriquecidos.

A modo de síntesis, los resultados globales señalan que, en general, el ApS favorece tanto el compromiso cívico como los aprendizajes curriculares de mayor complejidad, contribuyendo así al desarrollo personal y social del alumnado. Además, desde la perspectiva más institucional, se señala la importancia de que la Universidad dé respuesta a la ciudadanía y la haga sentir cuidada y comprometida con ella; si bien se entiende que la formación de base ha de erigirse en la principal protagonista en estos procesos, en la medida en que sustenta el trabajo posterior de los Grados de educación superior. Por lo que se refiere al profesorado, los resultados mantienen linealidad con los planteamientos anteriores. En definitiva, nuestros hallazgos remarcan la relevancia de la metodología estudiada en la formación integral del estudiantado, tanto en lo académico como en el compromiso con un proyecto común y global de sociedad con la que se retroalimenta.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del estudio realizado, desde la triangulación y técnicas utilizadas, hemos podido evidenciar que el APS constituye una metodología mediante la cual no sólo responde a las competencias transversales demandadas desde la titulación de Pedagogía y de Educación Social, sino que además permite el aprendizaje y el ejercicio de la profesión creando las condiciones sociales que invitan al juicio, al sentimiento y a la conducta ética.

Tal y como se ha desprendido de las entrevistas, resulta indispensable para ello favorecer en el profesorado el sentimiento de capacidad a la hora de afrontar los retos que la sociedad plantea, desde la responsabilidad social y el compromiso ético que enmarcan el código deontológico

de la profesión docente. Junto a ello, con el fin de dar respuesta a los requerimientos planteados por el profesorado comprometido con el ApS, se constata la perentoria necesidad de contar con el respaldo de una política institucional, para que los proyectos de ApS llevados a cabo por el estudiantado universitario no queden reducidos a trabajos grupales que forman parte de la metodología concreta aplicada en una asignatura puntual, sino que se orienten de manera tácita al logro de la consecución de cambios reales en la sociedad.

Sin duda, las personas responsables en gestión entrevistadas de la Universidad de Valencia comprometidas con el ApS están llevando a cabo iniciativas que abren paso a una nueva cultura institucional basada en la colaboración, diversidad, creatividad y proactividad en la que el profesorado se sienta identificado y proyecte, mediante su ejemplo, la responsabilidad social a su alumnado, y que éste a su vez se empodere como persona y profesional, mediante proyectos de servicio a la comunidad.

En definitiva, se trata de concebir el ApS no sólo como una herramienta pedagógica, sino, más allá de lo anterior, como pieza estratégica de la propia cultura institucional donde la seña de identidad sea el compromiso ético de todos sus miembros vinculados de modo efectivo e interconectado con una Responsabilidad Social Universitaria. Nuestro estudio hace patente la necesidad de seguir interrogando y contando con todos los agentes implicados a fin de permitir continuar dotando de mayor significado e impacto a los procesos de institucionalización del ApS en la Universidad de Valencia.

Referencias Bibliográficas

- ACQUADRO, Daniela; SORO, Giorgio; BIANCETTI, Alessandra & ZANOTTA, Tania. 2009. "Serving Others and Gaining experience: A study of University Students Participation in Service Learning." *Higher Education Quarterly*. Vol. 63. Nº 1: 46-63.
- ALONSO, Nuria & LONGO, Nicholas V. 2013. "Going global: re-framing service-learning in an interconnected world". *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. Vol. 17. Nº 2: 111-135.
- AMARO-JIMÉNEZ, Carla. 2012. "Service Learning: preparing teachers to understand better culturally and linguistically diverse learners". *Journal of Education for Teaching*. Vol. 38. Nº 2: 211-213.

- ARAMBURUZABALA, Pilar. 2013. "Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social". **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**. Vol. 2. Nº 2: 5-11.
- BATLLÉ, Roser. 2011. "¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio?". **Crítica**. Vol. 972: 49-54.
- BATLLÉ, Roser (Coord.). 2013. **60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social**. Fundación Zerbikas. Disponible en <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/guias-practicas/>. Consultado el 04.04.2015.
- BECKET, Diana; REFAEI, Brenda & SKUTAR, Claudia. 2012. "A faculty learning community's reflection on implementing service-learning". **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**. Vol. 12. Nº 1: 74-87.
- BILLIG, Shelley H.; JESSE, Dan & ROOT, Susan. 2006. *The impact of service-learning on high school students' civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- BISQUERRA, Rafael. 2004. **Metodología de la investigación educativa**. La muralla. Madrid (España).
- BOLAND, Josephine. 2014. "Orientations to civic engagement: insights into the sustainability of a challenging Pedagogy". **Studies in Higher Education**. Vol. 39. Nº 1: 180-195.
- BOWMAN, Nicholas A. & BRANDENBERGER, Jay W. 2012. "Experiencing the Unexpected: Towards a Model of College Diversity Experiences and Attitude Change". **Review of Higher Education**. Vol. 35. Nº 2: 179-205.
- CHAMBERS, Dianne J. & LAVERY, Shane. 2012. "Service-learning: a valuable component of pre-service teacher education". **Australian Journal of Teacher Education**. Vol. 37. Nº 4: 128-137.
- CHEN, Yin-hsi & CHANG, Dau. 2013. "Exploring Service-Learning Curriculum Roots & Benefits (pp. 275-280)". En TH. Chang (ed.): **3rd International Conference on Information, Communication and Education Application (ICEA 2012). Advances in Education Research**. Vol. 11. Singapore: University of Singapore.
- CHUI, Wing Hong & LEUNG, Eva W.Y. 2014. "Youth in a global world: attitudes towards globalization and global citizenship among university students in Hong Kong". **Asia Pacific Journal of Education**. Vol. 34. Nº 1: 107-124.

- CRABTREE, Robbin D. 2013. "The intended and unintended consequences of international service-learning". **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**. Vol. 17. Nº 2: 43-66.
- DEL RINCÓN, Delio. 1997. **La metodología cualitativa orientada a la comprensión**. EDIOUC. Barcelona (España).
- FERRAN, Ane y GUINOT, Cinta. 2012. "Aprendizaje-Servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias". **Portularia: Revista de Trabajo Social**. Vol. 12: 187-195.
- FOLGUEIRAS, Pilar; LUNA, Esther y PUIG, Gemma. 2013. "Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios". **Revista de Educación**. Vol. 362: 159-185.
- FRANCISCO, Andrea y MOLINER, Lidón. 2010. "El aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica". **Revista Electrónica de Formación de Profesorado**. Vol. 13. Nº 4: 69-77.
- FURCO, Andrew & MOELY, Barbara E. 2012. "Using Learning Communities to Build Faculty Support for Pedagogical Innovation: a Multi-Campus Study". **Journal of Higher Education**. Vol. 83. Nº 1: 128-139.
- GARCÍA, Rafaela; ESCÁMEZ, Juan; MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel y MARTÍNEZ USARRALDE, M^a Jesús. 2008. "Aprendizaje de ciudadanía y Educación Superior". En S. Valdivieso y A. Almeida (eds.): **Educación y ciudadanía**. pp. 81-118. Anroart Ediciones. Las Palmas de Gran Canaria (España).
- GARCÍA LÓPEZ, Rafaela; JOVER, Gonzalo y ESCÁMEZ, Juan. 2010. "Ética profesional docente en la universidad". En **Ética profesional docente**. pp. 89-120. Síntesis. Madrid (España).
- GERVILLA, Enrique. 2008. "Buscando valores. El análisis de contenido axiológico". En J.M. Touriñán (Dir.): **Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico**. pp. 56-73. Netbiblo. A Coruña (España).
- GLEASON, James & VIOLETTE, Jayne. 2012. "Integrating service-learning into public relations coursework: applications, implications, challenges and rewards". **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**. Vol. 24. Nº 2: 280-285.
- HE, Ye & PRATER, Kathryn. 2014. "Writing together, learning together: teacher development through community learning service". **Teachers and Teaching**. Vol. 20. Nº 1: 32-44.
- HO, Shun-ye, & LEE Vivien Man-wai. "Toward integration of Reading and service learning through an interdisciplinary program". **Asia Pacific Education Review**. Vol. 13. Nº 2: 251-262.

- HUNTER, Susan, & BRISBIN, Richard A. 2000. "The impact of service learning on democratic and civic values". **PS: Political Science and Politics**. Vol. 33. N° 3: 623-626.
- JACOBY, Barbara. 2013. "Democratic Dilemmas of Teaching Service-Learning: Curricular Strategies for Success". **Journal of College Student Development**. Vol. 54. N° 3: 336-338.
- JOUANNET, Chantal; MONTALVA, José T.; PONCE, Camila y VON BORRIES, Vincent. 2015. "Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en Educación Superior". **RIDAS-Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio**. Vol. 1: 112-131.
- LIN, Alex. 2015. "Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research". **Educational Review**. Vol. 67. N° 1: 35-63.
- LIN, Chao-yin; WU, Shu-wen; WU, Su-fan et al. 2014. "Effects of service-learning in a University in Taiwan" en LABORDA, J.C.; OZDAMLI, F & MAASOGLU, Y. (eds.) **5th World Conference on Educational Sciences (WCES)**. pp. 902-906. Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 116. Rome Sapienza. Rome (Italy).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M^a Jesús. 2014. "Otras metodologías son posibles... Y necesarias. Cuando la Cooperación al Desarrollo encontró al ApS (Aprendizaje Servicio)". En Centro de Cooperación al Desarrollo (ed.): **Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de las universidades al Desarrollo Humano**. pp. 135-154. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia (España).
- MORIN, Laurie A. & WAYS DORF, Susan L. 2013. "Teaching the Reflective Approach Within de Service-Learning Model". **Journal of Legal Education**. Vol. 62. N° 4: 600-611.
- MURPHY, Timothy. 2010. "Conversations on engaged pedagogies independent thinking skills and active citizenship". **Issues in Educational Research Special edition on service learning**. Vol. 20. N° 1: 39-46.
- PÁEZ, Mireia y PUIG, Josep M^a. 2013. "La Reflexión en el Aprendizaje-Servicio". **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**. Vol. 2. N° 2: 13-32.
- PIÑEIRO, Lorena. 2012. "Identidad y aprendizaje personal del estudiante universitario en el cumplimiento del servicio comunitario". **REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social**. Vol. 7. N° 12: 125-139.
- PUIG, Josep M^a. 2003. **Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral**. Paidós. Barcelona (España).

- PUIG, Josep M^a et al. 2007. **Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía**. Octaedro. Barcelona (España).
- PUIG, Josep M^a; GIJÓN, Mónica; MARTÍN, Xus y RUBIO, Laura. 2011. “Aprendizaje Servicio y educación para la ciudadanía”. **Revista de Educación**. Vol. 347: 45-67.
- REINDERS, Hayo. 2010. “The Promotion of Learning Processes through Service Learning in Higher Education”. *Zeitschrift Für Pädagogik*. Vol. 56. N° 4: 531-547.
- RODRÍGUEZ, Margarita. 2014. “El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad”. **Revista Complutense de Educación**. Vol. 25. N° 1: 95-113.
- RUSSI, Bernardo. 1998. “Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva”. En J. Galindo (Coord.): **Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación**. pp. 75-115. Addison Wesley Longman. México.
- RUSSO, Nazenin. 2013. “Awareness Raising in Higher Education Through Real-Life Project Experiences”. **Eurasian Journal of Educational Research**. Vol. 13. N° 53^a: 75-84.
- SANTOS, Miguel Anxo. 2013. “¿Para cuándo las universidades en la agenda democrática fuerte? Educación, proceso de aprendizaje y compromiso cívico en los Estados Unidos”. **Revista de Educación**. Vol. 361: 565-590.
- SAZ, M^a Isabel y RAMO, Rosario M. 2015. “Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza”. **RIDAS- Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio**. Vol. 1: 9-27.
- STANTON, Timothy. 1990. “Service-learning: Groping toward a definition”. En E. Kendal et al.: **Combining service and learning: a resource book for community and public service**. Vol. 1. pp. 65-67. Raleigh, N.C.: National Society for Internships and Experiential Education.
- STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. 2002. **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Universidad de Antioquia. Colombia.
- TANDE, Desiree L. & WANG, Doris J. 2013. “Development an Effective Service Learning Program: Student Perceptions of Their Experience”. **Journal of Nutrition Education and Behaviour**. Vol. 45. N° 4: 377-379.
- TAPIA, M^a Nieves. 2006. **Aprendizaje y servicio solidario**. Ciudad Nueva. Buenos Aires (Argentina).
- TEJADA, José. 2013. “El desarrollo de competencias profesionales a través del Aprendizaje-Servicio”. **Cultura y Educación**. Vol. 25. N° 3: 285-294.

- WALDNER, Leora; MCGORRY, Sue & WIDENER, Murray. 2012. "E-Service-learning: the evolution of service-learning to engage a growing online student population". **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**. Vol. 16. N° 2: 123-150.
- WEILER, Leora; HADDOCK, S. **Jahnke**; ZIMMERMAN, Toni S.; et al. **2013**. "**Benefits Derived by College Students from Mentoring At-Risk Youth in a Service-Learning Course**". **American Journal of Community Psychology**. Vol. 52. N° 3: 236-248.
- ZHANG, Robertson G. et al. 2011. "Using of context, input, process and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation and assessment of service-learning programs". **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**. Vol. 15. N° 4: 57-84.