

ANÁLISIS DE UN PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO

ANALYSIS OF AN INSTITUTIONALIZATION PROCESS OF UNIVERSITY SERVICE-LEARNING

David García-Romero; José Luis Lalueza; Silvia Blanch-Gelabert

Universitat Autònoma de Barcelona; d.garcia.romero@usc.es; joseluis.lalueza@uab.cat; silvia.blanch@uab.cat

Historia editorial

Recibido: 19-05-2020

Primera revisión: 04-12-2020

Aceptado: 23-12-2020

Publicado: 05-08-2021

Palabras clave

Enseñanza superior;

Aprendizaje-Servicio;

Análisis cualitativo;

Instituciones de enseñanza;

Análisis de contenido

Resumen

Muchas universidades han iniciado procesos complejos y diversos de institucionalización del Aprendizaje-Servicio como forma de atender a objetivos tanto de profesionalización como de compromiso social. En el artículo se analizan el conjunto de experiencias de Aprendizaje-Servicio desarrolladas en una universidad durante el curso 2018-2019 para poder entender este fenómeno y crear conocimiento sobre su diversidad interna como institución. En la información recogida a través de informes escritos y entrevistas se analizan las experiencias en tres dimensiones: orientación al aprendizaje, impacto social y forma de organización. Los resultados muestran la amplitud de objetivos que se pretenden alcanzar, así como las estrategias puestas en marcha, tanto a nivel educativo como de servicio. Asimismo, se han podido perfilar tres grandes patrones en la forma de organizar las experiencias de aprendizaje-servicio. En las conclusiones se reflexiona sobre cómo las estrategias de Aprendizaje-Servicio orientadas al bien común pueden contribuir a trascender el actual modelo universitario.

Abstract

Many universities have engaged in the institutionalization of Service-Learning, due to its potential to approach objectives such as professionalization or social commitment. These endeavors are diverse and complex. We analyze the Service-Learning experiences developed in our university during the academic year 2018-2019, as a study case, to approach the phenomena and create knowledge about the big picture of Service-Learning in an institutional level. Through a data collection constituted by written reports and interviews, three dimensions emerged: orientation of Service-Learning experience towards learning, social impact and the organizational structure of the experiences. The results showed the scope of goals and the strategies to attempt them, both towards education and social impact. We also found three main patterns in which the experiences are organized. The conclusions draw in the possibility of building on the strategies of experiences towards common good to transcend the current university model.

Keywords

Higher education; Service

Learning; Qualitative

analysis; Educational

institutions; Content

analysis

García-Romero, David; Lalueza, Lalueza, José Luis & Blanch-Gelabert, Silvia (2021). Análisis de un proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio universitario. *Athenea Digital*, 21(3), e2934.

<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>

Introducción

El modelo tradicional de la educación superior desarrollado en la universidad va dando indicadores de estar quedando obsoleto y de la necesidad de una transformación hacia modelos competenciales centrados en el aprendiz, con implicación de otras instituciones y facilitando credenciales más flexibles (Katos et al., 2020; Taylor, 2017). Este es un problema compartido con las demás instituciones de educación formal, que no pueden seguir considerándose como las únicas plataformas de transmisión de conocimiento

(Manzano-Arrondo y García, 2015), y pierden hegemonía y sentido como grandes maquinarias de socialización (Matusov et al., 2019).

Este problema va más allá de la formación académica y se enmarca en una encrucijada histórica, con profundos cambios a nivel económico, social y cultural (Castells, 2017; Junyent, 2018). Estos cambios sistémicos impactan también en la universidad, que ha de adaptar su labor docente a una nueva realidad, al tiempo que es interpelada como agente social relevante que debe hacer frente a nuevos retos (Manzano-Arrondo, 2011).

Una vía para afrontar estos retos consiste en la articulación de las tres misiones de la universidad: docencia, investigación y retorno social (Lalucía et al., 2016), para lo que se han explorado diferentes herramientas entre las que se halla el Aprendizaje-Servicio, una metodología que combina la acción social directa y comprometida con la formación experta del estudiantado (Rubio y Escofet, 2018). Esta metodología se fundamenta en el aprendizaje experiencial (Deeley, 2016) en tanto que la acción social da sentido al aprendizaje. Se pretende huir de una enseñanza puramente transmisiva que puede tener efectos alienantes en el aprendizaje (Taylor, 2017) para promover una intervención directa que aporte sentido y valor social (Puig et al., 2016). Con ello, se aspira a que el estudiantado, más allá de aprender de una forma eficiente, tome conciencia de que la razón misma de su experticia y conocimiento se fundamenta en su aporte social (Tapia, 2018).

Esta perspectiva del Aprendizaje-Servicio cobra sentido en este momento de encrucijada, tanto por orientarse a un aprendizaje significativo como por sus posibilidades para la acción social (Lalucía et al., 2016), como muestra la abundante investigación generada durante los últimos años (García-Romero y Lalucía, 2019), y la puesta en marcha de procesos de institucionalización en universidades de todo el mundo (Tapia, 2018).

Las motivaciones de quienes practican el Aprendizaje-Servicio son diversas. A menudo se corresponden con una inercia sistémica y no una toma de decisiones y, en ocasiones, son contradictorias (Clifford, 2017). Estas circunstancias hacen a estos proyectos susceptibles a la influencia de diversas fuentes de poder, como el mercado o grupos de presión, con el riesgo de promover una praxis profesional atomizada y mecanizada (Manzano-Arrondo, 2011). Fomentar procesos de institucionalización del Aprendizaje-Servicio no es suficiente si no se promueve la consciencia y la discusión sobre para qué sirve y para qué lo queremos usar. Si el interés en el Aprendizaje-Servicio se fundamenta en la justicia social, un marco institucional coherente es el de una *universidad comprometida* con el bien común o *Engaged University* (Yep, 2014), que

promueve la reflexión sobre el sentido de las prácticas enfocadas a sus tres misiones. El estudio que presentamos a continuación se enmarca en el proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), y pretende analizar la forma y el sentido de las prácticas de Aprendizaje-Servicio en marcha en relación a su potencial de aprendizaje y a su impacto social.

Posibles orientaciones de la universidad en tiempos de encrucijada

La implementación del Aprendizaje-Servicio en educación superior se relaciona con un modelo de universidad que no es independiente de los procesos sociales y las relaciones de poder (Castells, 2017). La situación histórica actual presenta los problemas del crecimiento ilimitado, tales como el aumento de la desigualdad por el expolio y la crisis climática, y señala la necesidad de buscar nuevos rumbos para la prosperidad (Prats et al., 2016). Llegados a un momento complejo y lleno de incertidumbres, la universidad es interpelada al tiempo como validadora y como crítica del sistema. Sin embargo, la respuesta de esta institución se muestra ambivalente en tanto que acoge en su seno diferentes formas de entender su función social y de modelos que compiten y se entretejen. En este sentido las prácticas de Aprendizaje-Servicio que emergen en las universidades no escapan a este choque de corrientes. Por lo tanto, conviene identificar esos presupuestos implícitos que subyacen a los modelos de universidad y la forma en que el Aprendizaje-Servicio se integra en ellos (Clifford, 2017).

Al hablar de modelos no nos referimos necesariamente a categorías nítidamente separadas, sino a orientaciones que se producen a través de la práctica universitaria, de corrientes submarinas que la dirigen sin que obedezcan necesariamente a decisiones conscientes. Para ello nos serviremos de la conceptualización propuesta por Vicente Manzano-Arrondo (2011) sobre tres modelos de universidad: intelectualista, mercantilista y comprometida.

El modelo intelectualista entiende la universidad como un ente cuya misión es crear conocimiento como fin en sí mismo (Matusov et al., 2019). Se concibe como una institución libre, no sometida a poder externo ni censura, para así poder trabajar en la construcción de conocimiento como forma de prosperidad y emancipación humana. A pesar de esta dimensión claramente liberadora y emancipadora (que ha dado innegables frutos a nivel histórico), este modelo presenta algunas facetas cuestionables, como una herencia etnocentrista derivada de la exclusión de muchos grupos de la producción de conocimiento, tal como se ha señalado desde el feminismo (Herrero, 2014), la teoría crítica (Haddix, 2015) y la perspectiva decolonial (Walsh, 2012). Al situar en un

lugar epistemológicamente superior las voces del interior, la universidad no sólo genera un sesgo en la búsqueda de conocimiento, sino que contribuye a legitimar la dominación de unos grupos sociales sobre otros. En contraste, el Aprendizaje-Servicio permite superar el aislamiento de la institución universitaria al incluir en la producción de conocimiento la realidad social y la vida sensorial que a menudo quedan fuera de su alcance (Deeley, 2016). El Aprendizaje-Servicio permite acceder a lo experiencial y corporizado (Young y Karne, 2015) y, al mismo tiempo, a las realidades de las comunidades con las que colabora (Haddix, 2015). Es decir, el Aprendizaje-Servicio facilitaría trascender el sesgo etnocéntrico que genera la diferenciación del espacio dentro/fuera, e introducir la experiencia personal y la realidad comunitaria en los procesos de construcción del conocimiento, aportando acceso al medio, y transferencia del conocimiento “legítimo” a la sociedad.

El modelo mercantilista o profesionalizador se caracteriza por priorizar que la universidad garantice aquello necesario para la prosperidad del mercado, tanto profesionales competentes capaces de desenvolverse en él, como la generación de conocimiento útil para la producción económica y el progreso tecnológico. Así, la calidad de la universidad está supeditada a las necesidades de la sociedad, expresadas en términos de producción y eficiencia. Indudablemente este modelo está comprometido con una demanda social de “utilidad” y con la práctica profesional. Sin embargo, existen peligros inherentes a esta forma de entender la misión universitaria, como la atomización en áreas de conocimiento en una especialización orientada a la obtención de resultados en un marco de competencia, o la subordinación al mercado, alienando otras facetas en la construcción del conocimiento como el desarrollo de una perspectiva crítica y la conexión entre diferentes saberes. Aunque el Aprendizaje-Servicio contribuye a la profesionalización, lo hace de manera alternativa al operar en el marco de una situación de reciprocidad (Clifford, 2017): La universidad obtiene un espacio adecuado al aprendizaje profesionalizador, con resultados medibles (y una dirección al mercado laboral explícita) y la entidad colaboradora una aportación de fuerza de trabajo para un servicio.

En tercer lugar, destaca un modelo orientado al bien común o de Universidad Comprometida con el bien común. La perspectiva propia de este modelo contempla los planteamientos expresados cuando hablamos de la encrucijada e interpela a la universidad en la búsqueda de alternativas y en la construcción de conocimiento compartido con su entorno comunitario. Esta propuesta supone la revisión del monopolio en la producción del conocimiento por parte de la universidad, dado que reconoce la legitimidad de agentes externos a participar con voz propia en estos procesos señalando necesidades y objetivos de investigación y desarrollo, para democratizar el proceso de

creación del conocimiento. También supone una crítica a la propuesta de crear valor social desde el punto de vista mercantilista, pues cuestiona la relación entre agentes como una reciprocidad de intercambio de productos y plantea una dinámica de solidaridad y de compartir procesos de creación de valor social y conocimiento, así como la búsqueda del bien común como fin en sí mismo (Clifford, 2017). Este modelo implica abrir posibilidades a la transformación sistémica de la universidad, reformularla a través de las colaboraciones e innovaciones. Este modelo también tiene riesgos, como un activismo que priorice la acción frente a la crítica y deje en segundo plano el escepticismo preventivo necesario para un análisis sólido de la realidad. Por ello, siempre que mantenga una clara diferenciación con el voluntariado, el Aprendizaje-Servicio aporta a este modelo un terreno para el diálogo y la mutualidad entre la universidad y comunidad, la definición conjunta del bien común y el acceso de grupos externos a la producción de conocimiento. Muchas de las reformulaciones del Aprendizaje-Servicio han apuntado en esta dirección, tal como el Aprendizaje-Servicio Solidario (Tapia, 2018), el Aprendizaje-Servicio Comunitario (Yep, 2014) o el Aprendizaje-Servicio Crítico (Haddix, 2015). Todas ellas comparten que la universidad no puede actuar simplemente a demanda de otras entidades, ni tampoco de forma unidireccional hacia fines definidos por ella misma en solitario, sino que debe implicarse en procesos de colaboración.

A menudo, una misma práctica de Aprendizaje-Servicio estará influenciada por diferentes modelos de universidad y se orienta en diferentes sentidos a raíz de las tensiones (materiales, morales e intelectuales) a las que sus protagonistas están sometidas (Clifford, 2017). Lejos de señalar que la praxis de la universidad haya de totalizarse hacia una única dirección, se propone este último modelo al ser oportuno a nivel histórico por los retos sociales actuales.

Para ello se adopta una perspectiva histórico-cultural que ya ha resultado útil en el análisis del Aprendizaje-Servicio universitario, entendido como una práctica social (McMillan et al., 2016; Lalueza y Macías-Gómez-Estern, 2020) que se organiza en sistemas de actividad. Desde esta perspectiva, entendemos que las prácticas sociales se realizan dentro de sistemas de actividad: formas de organización social en las que los sujetos (agentes) se orientan hacia unos fines u objetivos, y que para ello desarrollan artefactos (herramientas), se rigen por reglas que conforman su marco legal, y distribuyen el trabajo en una comunidad de referencia concreta, a la que se rinde cuentas y cuyas voces son relevantes (Leontiev, 1978). A grandes rasgos, cada universidad puede entenderse como un sistema de actividad concreto con fines de investigación y enseñanza, una comunidad formada por estudiantes y profesorado, unas reglas que incluyen horarios, créditos, calificaciones y distribución del trabajo con roles muy diferenciados para profesorado y estudiantado. Mientras, las entidades sociales son sistemas

de actividad con metas muy diferentes a las de la universidad, como distintos son los agentes principales, la comunidad que conforman, sus reglas y su división del trabajo. Podemos, pues, entender el Aprendizaje-Servicio como un sistema *fronterizo* entre la universidad y la comunidad, en tanto que ha de abordar objetivos tanto de enseñanza como de intervención, mediante la colaboración de miembros de los dos sistemas originarios, que se constituyen a su vez como comunidades en una referencia dual. Esto nos sitúa en un contexto de multiplicidad de voces legitimadas por sistemas diversos, y la necesidad de un proceso de negociación, abriendo paso a una nueva definición de reglas, artefactos y división del trabajo (McMillan et al, 2016). De acuerdo con este modelo explicativo, analizaremos cada una de las experiencias de Aprendizaje-Servicio de nuestra universidad como sistemas de actividad híbridos, para lo que habremos de identificar sus diferentes componentes.

Estudio de caso: el aprendizaje-servicio en la UAB

Este estudio responde al objetivo general de conocer las formas y orientaciones que toman las diversas experiencias de Aprendizaje-Servicio en la UAB, con la finalidad de elaborar una política que oriente de manera explícita el desarrollo de las mismas en el conjunto del campus. Para ello, se asumen tres objetivos específicos: a) analizar la orientación al aprendizaje de las experiencias (qué aprendizajes pretenden fomentar y cómo); b) analizar la orientación al impacto social de las experiencias (qué impacto social pretenden crear y cómo); y c) analizar la forma de organización de cada experiencia.

Como en muchas otras, en la UAB el Aprendizaje-Servicio lleva años operando a partir de iniciativas particulares del profesorado (Blanch et al., 2018; Lalueza et al, 2016). En el momento actual, y gracias a la visibilización de estas iniciativas, se ha iniciado un proceso de institucionalización, poniendo en marcha para ello: a) una comisión amplia de Aprendizaje-Servicio, como órgano de representación de las diferentes facultades, y una comisión permanente como órgano de gestión; b) una oficina técnica, encargada de la promoción de la colaboración entre universidad y territorio, y la coordinación entre iniciativas; y c) un Grupo de Innovación Docente en Aprendizaje-Servicio (GID-ApS), formado por profesorado de diversas facultades, encargado del análisis y promoción del Aprendizaje-Servicio en la universidad.

Una de las funciones acometidas por el GID-ApS consiste en el dibujo del mapa actual del Aprendizaje-Servicio en la UAB, con el fin de identificar las prácticas existentes y detectar las necesidades para su desarrollo. Partiendo de la información así proporcionada, el objetivo de este trabajo consiste en analizar la forma en la que los proyectos de Aprendizaje-Servicio se orientan a la construcción del conocimiento del

estudiantado, a generar impacto social y a la articulación con entidades de su territorio para generar valor social y aprendizaje.

Participantes e instrumentos de información

En el estudio se han implicado 28 docentes de 8 facultades diferentes. Los instrumentos utilizados han sido la ficha de experiencias de Aprendizaje-Servicio, documentación vinculada a alguna de las experiencias y entrevistas semiestructuradas con responsables de las mismas, siguiendo las siguientes fases.

Recogida inicial de información y criterios discriminatorios

Las personas participantes de esta investigación son profesorado que voluntariamente ha compartido información de su experiencia de Aprendizaje-Servicio en la UAB, a partir de la demanda que se hizo a través de los diferentes decanatos de las facultades, invitándoles a cumplimentar unas fichas informativas de los proyectos que estaban llevando a cabo. En todo momento el profesorado implicado ha estado informado de que estas fichas se utilizarían para un doble objetivo: de forma interna para conocer la situación del Aprendizaje-Servicio en nuestra universidad, y también con fines de investigación. Todos los datos han sido anonimizados para proteger su identidad, y quienes firmamos este trabajo hemos mantenido a las personas participantes informadas del análisis mediante una devolución comentada de la ficha de cada experiencia y posteriormente colgada en la web de la universidad. El equipo de investigación ha mantenido en todo momento canales de comunicación abierta con las personas participantes.

En una primera fase se recibieron 38 fichas, de las cuales 29 fueron validadas como experiencias Aprendizaje-Servicio bajo los criterios del GID-ApS, recogidos en la web de Aprendizaje-Servicio-UAB (<https://pazines.uab.cat/aps/ca>) (ver tabla 1). Esto configuró una muestra de 29 experiencias de Aprendizaje-Servicio en 8 facultades del campus y en las que se implicaron 12 profesores y 16 profesoras. Los ítems a recoger hicieron referencia a un resumen de la actividad, las asignaturas y profesorado implicado y las entidades colaboradoras.

Qué es el ApS?

En el marco de la responsabilidad social de la universidad, que la sitúa como agente comprometido con la mejora de su entorno comunitario, el aprendizaje-servicio (ApS) es una propuesta educativa donde el estudiantado se forma mediante la **participación en un proyecto comunitario orientado a resolver una necesidad real en una comunidad** y mejorar, así, las condiciones de vida de las personas o la calidad del medio ambiente. A través del ApS, los estudiantes se comprometen en un aexperiencia

que supone **aprendizajes relacionados con su currículum académico, el desarrollo de competencias personales y un servicio real a la comunidad, potencialmente sostenible.**

El ApS comporta la identificación de una **necesidad** social, ambiental o cultural, la **intervención** para resolver esta necesidad y un proceso de **reflexión** que permita conectar la experiencia práctica con los conocimientos teóricos y que promueva la toma de conciencia y posición en el entorno social.

En la tabla 1 se muestran los requisitos esenciales para que una actividad sea considerada ApS y unos indicadores que tienen que servir para valorar la actividad cualitativamente.

	Estudiantes	Proyecto comunitario
Requisitos	<ul style="list-style-type: none"> • Aportación a la comunidad • Toma de conciencia de participar en beneficio de la comunidad • Obtención de evidencias de aprendizaje sobre competencias del currículum • Muestra de evidencia de un proceso reflexivo • Participa en el ajuste de la intervención en el marco del ApS 	<ul style="list-style-type: none"> • Se lleva a cabo en un contexto de actividades sin ánimo de lucro • Responde a una necesidad real y reconocida • Se orienta a una mejora comunitaria • Hay evidencias del impacto del servicio comunitario
Valores añadidos	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en la detección de necesidades • Participación en el diseño de la intervención • Opción de escoger la realización del ApS entre otras opciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Implica activamente a miembros de la comunidad • Es sostenible más allá de la intervención de los estudiantes • Existe un reconocimiento explícito de la comunidad

Tabla 1: Definición y criterios de experiencias Aprendizaje-Servicio elaborados por el GID-ApS-UAB

Profundización en las experiencias

Para profundizar sobre las características, objetivos y necesidades de las experiencias recogidas se concertaron citas con las personas responsables para realizar entrevistas semiestructuradas. Éstas se produjeron en el contexto de trabajo de las personas responsables, tuvieron una duración de entre 20 y 40 minutos y fueron registradas en audio para un análisis de contenido. Las preguntas trataron sobre las formas de interacción con las entidades, las herramientas pedagógicas, aclaraciones sobre el servicio prestado, los diferentes roles que tomaban estudiantes, entidades y profesorado en las experiencias y sobre las motivaciones y necesidades para llevar a cabo las experiencias de aprendizaje-servicio.

Triangulación con participantes

Para mayor visibilidad y sistematización de la información, se diseñó una nueva versión de la ficha de las experiencias, asegurando en esta nueva versión que se reflejasen de forma explícita y clara elementos como: el servicio llevado a cabo por el estudiante, los objetivos de aprendizaje e intervención y las herramientas puestas en marcha para llegar a ellos. Se puede encontrar en <https://pagines.uab.cat/aps/ca/content/assignatures-i-pr%C3%A0ctiques-aps>. Se procedió al traslado de las fichas originales a la nueva versión y el resultado fue enviado por correo electrónico a las personas responsables de cada experiencia para que ratificasen su validez.

No fue posible en todos los casos llevar a cabo las entrevistas en profundidad ni obtener la revisión de las fichas, por lo que en algunos se trabajó tan solo con uno de los instrumentos y, en 4 de ellos, nos limitamos a la utilización de los datos de la ficha inicial. Estos casos no fueron descartados ni dejados fuera del proyecto, sino que se continuó incluyendo la información disponible en la ficha inicial. Si bien esta es una limitación en la presente investigación, no invalida los datos disponibles, puesto que en estas fichas contamos con la información fundamental y la falta de repuesta afecta a la profundización y ratificación. La Tabla 2 refleja la relación de las experiencias con la información disponible.

Procedimientos de análisis

El análisis se elaboró mediante tres procesos que presentamos en los siguientes apartados.

Cribado inicial de las experiencias recibidas en el GID-ApS

Con el objetivo de discriminar entre las diferentes fichas recibidas para su inclusión en la muestra inicial se llevó a cabo una discusión en el GID-ApS en grupos de tres personas, utilizando los criterios del Aprendizaje-Servicio en nuestra universidad que se muestran en la figura 1. En este proceso se descartaron 9 de las 38 experiencias recibidas por no cumplir los criterios (en cuatro casos por no llevar a cabo un servicio real, en tres por realizarse en una entidad con ánimo de lucro y en dos por no planificar el aprendizaje), y se definieron también los elementos relevantes a explorar en la siguiente fase.

Análisis de las experiencias como sistemas de actividad

Se sometió cada una de las experiencias a un análisis sistémico en los términos que define la teoría de la actividad aplicada al Aprendizaje-Servicio (Taylor, 2017). Para ello se procedió a un análisis de contenido de los informes, entrevistas y documentos. Este

Facultad	Ficha inicial/nombre de la experiencia	Entrevista	Contraste ficha
Biociencias	Micromón: Búsqueda de nuevos antibióticos	X	X
CC. de la educación	Soluciones a problemas reales en contextos cercanos	X	X
CC. de la educación	Talleres de arte en el Proyecto CROMA	X	
CC. de la educación	La fiesta del dibujo	X	
CC. de la educación	En infantil, geometrías mil	X	
CC. de la educación	Integración de tecnologías en contextos educativos		X
CC. de la educación	Prácticas lingüísticas y culturales inclusivas	X	X
CC. de la educación	Prácticum-ApS		X
CC. de la educación	Taller alternativo a las pantallas		X
Ciencias	Parácticum Geología-Educativo		
Ciencias	Prácticum Geología-Geoparque		
Ciencias	Gestión, preservación y difusión de la ciencia y su patrimonio	X	X
Comunicación	TFG planes de comunicación para entidades		
Comunicación	Comunicación estratégica de las organizaciones		X
Comunicación	Campaña de publicidad para clientes reales		
Comunicación	Jóvenes Periodistas	X	
Comunicación	Periodistas por un día	X	
Comunicación	El oficio de periodista	X	
Comunicación	Programa CROMA	X	
Comunicación	Media practices inclusive and participatory Europe	X	X
Ingeniería	Silla "Low cost"	X	X
Medicina	Educación para la salud	X	X
Psicología	Evaluación tests psicométricos		X
Psicología	Proyecto Shere Rom	X	X
Psicología	ARC-PRO Aprendizaje Recíproco de Competencias Profesionales	X	X
Psicología	Prácticas Integradas en Psicología	X	X
Psicología	Divulgación de la Psicobiología en Educación Primaria		X
Sociología/CC. Políticas	Radiópolis	X	X
Veterinaria	Prácticas externas	X	

Tabla 2. Relación de experiencias y recogida de datos

análisis temático toma como unidad de análisis el sistema de actividad y, en tanto que inductivo, los códigos emergen como resultado de este análisis (identificados en la sección de resultados), pero responden a una serie de preguntas derivadas de la Teoría de la Actividad (Leontiev, 1989): a) ¿Quién/es es/son el/los sujeto/s? ¿son individuales o

colectivos?; b) ¿Cuáles son los objetivos de aportación social y aprendizaje?; c) ¿Que artefactos mediadores, que herramientas, se conforman para dirigirnos a esos fines?; d) ¿Que voces son relevantes? ¿a quién se rinde cuentas?; e) ¿Cómo se establece una división del trabajo a nivel de tareas y toma de decisiones?; y f) ¿Qué reglas hay? ¿Cuáles son los marcos normativos relevantes? ¿existe negociación?

Las respuestas a las diferentes preguntas conformarán los resultados alrededor de los tres objetivos operativos de la investigación.

Procedimientos de triangulación del análisis y los resultados

De acuerdo con los postulados de la investigación crítica (Montenegro, Pujol y Vargas-Monroy, 2015), la validez y fiabilidad de esta investigación se fundamentan en la verosimilitud de los resultados y la reflexividad en el proceso. Igualmente, en consonancia con la investigación dialógica (Matusov et al, 2019) y la Investigación Acción Participativa (Montenegro, 2004) esta reflexividad no ha de limitarse al equipo de investigación, siendo necesario elaborar este proceso reflexivo en interlocución con otros agentes, estableciendo un diálogo sobre el fenómeno estudiado. Ello supone un doble proceso de triangulación:

La triangulación en el GID-ApS: La totalidad de las experiencias fueron discutidas, partiendo de la definición de Aprendizaje-Servicio de la UAB, de forma continua a lo largo del proceso de recogida de datos y análisis.

La triangulación con los/as participantes (Aguilar y Barroso, 2015): En la totalidad de los casos, las *versiones finales de las fichas* de las experiencias fueron enviadas a sus responsables para su validación. Además, se realizaron dos procesos diferentes para compartir el análisis con algunos/as participantes. Por un lado, se realizaron *visitas a dos experiencias* “Micromon: Búsqueda de nuevos antibióticos” y “Proyecto Shere Rom” entrando en interacción con diferentes agentes y elaborando notas de campo. Por otro, se realizaron *dos grupos de discusión*, respecto a los proyectos “Radiópolis” y “Prácticas integradas en Psicología”, en los que participaron profesorado, estudiantes y entidades. Tanto las visitas a las actividades como los grupos de discusión permiten el acceso a voces no contempladas en las entrevistas y las fichas, y la incorporación en el diálogo de la investigación de agentes como estudiantes y responsables de entidades, ampliando así la validez de la reflexividad.

Resultados y discusión

El análisis inductivo ha servido para encontrar características concretas de las experiencias de Aprendizaje-Servicio en la UAB, respecto a cómo se organizan y se orien-

tan sus actividades. Esta información, más allá de ser presentada como simple relación, nos sirve para orientar nuestros resultados a los objetivos de nuestro estudio, por lo cual la organizamos en tres bloques: **a) orientación al aprendizaje**, donde exploramos los objetivos de aprendizaje y el abordaje pedagógico; **b) orientación al impacto social**, donde indagamos los objetivos, formas de intervención y si existe alguna forma de medida de su impacto social; y **c) formas de organización de las experiencias**, en el cual exponemos los principales patrones de forma de organización que hemos encontrado en nuestro análisis del Aprendizaje-Servicio como sistema de actividad híbrido.

Orientación al aprendizaje

En la orientación al aprendizaje de las experiencias hay que tener en cuenta los objetivos de aprendizaje, así como las estrategias pedagógicas y de evaluación y sus reglas,

En la figura 1 se observa el desglose de objetivos de aprendizaje a partir de las experiencias analizadas.

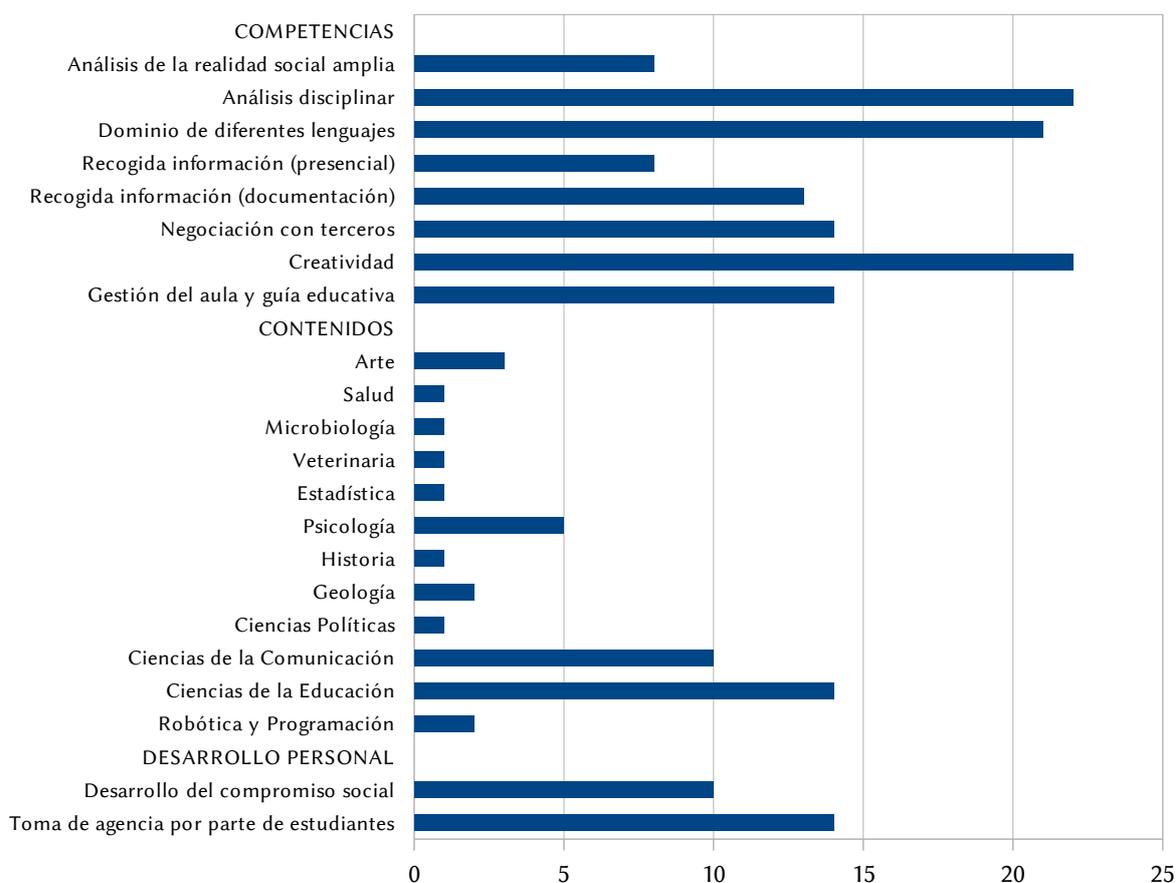


Figura 1. Objetivos de aprendizaje

En una primera aproximación hallamos tres dimensiones: las *competencias* que tienen que ver con habilidades consideradas importantes a nivel ejecutivo; los *contenidos* de las disciplinas de conocimiento implicadas; y, finalmente, los *procesos de desarrollo personal* que indican la formación del estudiantado como agentes activos.

Respecto al aprendizaje de competencias se han codificado las 8 familias que aparecen en el gráfico. En este caso ninguna competencia parece erigirse como indispensable. Las más importantes son la creatividad, posiblemente por la necesidad de creación de nuevos formatos, y el análisis disciplinar, en tanto que el Aprendizaje-Servicio tiene intrínsecamente un elemento reflexivo (ambas aparecen en 22 experiencias). También la capacidad de expresarse en diferentes formatos y ámbitos (21 experiencias), que nos remite al Aprendizaje-Servicio como un espacio de frontera en el que es necesario dirigirse a diferentes audiencias. Esta interpretación es coherente con el hecho de que la negociación con terceros (más allá de los/as implicados/as en el proceso educativo) se encuentre en cuarto lugar (14 experiencias). Por otro lado, también en cuarto lugar nos encontramos las competencias educativas, que nos puede estar indicando un protagonismo de las actividades de este ámbito.

En cuanto a los aprendizajes de contenidos identificamos 12 ámbitos de conocimiento, lo que indica cierta amplitud disciplinar abordada mediante Aprendizaje-Servicio en esta universidad, aunque la mayoría de los ámbitos (8) son abordados tan sólo por una o dos experiencias en cada uno de ellos. Incrementa levemente este valor el ámbito artístico, tratado en 3 ocasiones y, superando estos valores, se encuentran psicología, que es abordada por 5 experiencias, comunicación, por 10, y educación, por 14. Estos dos últimos aparecen más allá de las experiencias ubicadas en las facultades de Comunicación y Educación. Esto puede estar señalando la relevancia de estos contenidos de una forma más general en las experiencias puestas en marcha.

Y, en referencia al desarrollo personal, hallamos una menor consideración explícita, puesto que la promoción de la agencia del estudiantado aparece solo en 14 casos y el desarrollo del compromiso social en 10. Los programas de Aprendizaje-Servicio parecen estar, por lo tanto, especialmente orientados a la adquisición de competencias y contenidos predefinidos, más que a la implicación activa y comprometida del estudiantado.

Un segundo hallazgo se refiere a la diversidad de medidas para fomentar la reflexión del estudiantado. Entran aquí en juego las dimensiones de los artefactos mediadores (pedagógicos en este caso), así como de la división del trabajo y la comunidad en tanto que los roles y voces relevantes pueden diferir. Así, hemos encontrado cinco tipos de estrategias utilizadas (ver figura 2).

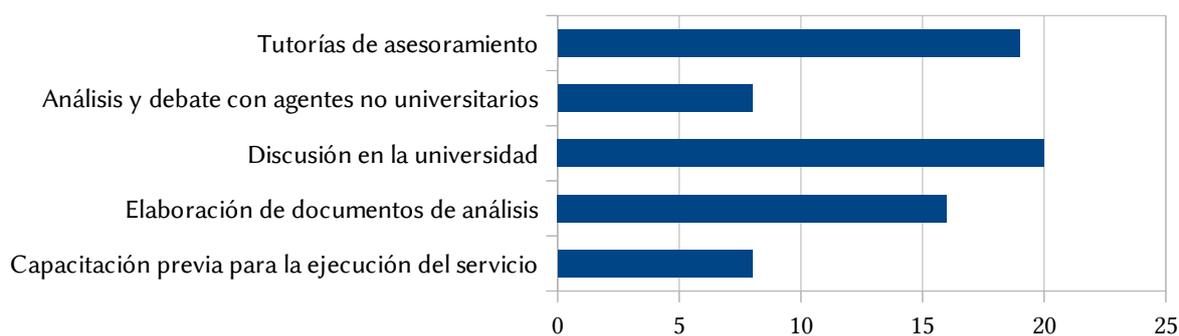


Figura 2. Estrategias pedagógicas

La suma de la cantidad de estrategias que utiliza cada programa (79) excede en mucho el número de experiencias recogidas, lo cual nos indica que la mayoría utilizan diferentes formas de elaborar la reflexión, ofreciendo al estudiantado diversos artefactos mediadores y promoviendo diferentes formas de relación entre agentes. Sin embargo, es muy notable que los tres formatos de mayor incidencia sean aquellos que se adecuan a los modelos de actividad habituales en la universidad: la discusión en el aula (sea en clases habituales o seminarios específicos), las tutorías de asesoramiento y la elaboración de documentos (como trabajos finales de asignatura, de grado o máster o memorias de la experiencia). Pocas experiencias elaboran estructuras de reflexión conjunta con agentes externos a la universidad (tales como reuniones de evaluación periódicas entre estudiantes y profesionales o evaluaciones conjuntas con participantes) modificando la distribución del trabajo más allá de lo canónico en el sistema universitario.

El tercer hallazgo se refiere a las formas de evaluación, donde entran en juego principalmente las dimensiones de los artefactos mediadores (formas de evaluar) y la distribución del trabajo, en tanto que determina quien puede o no decidir sobre ella. La figura 3 nos muestra diferentes soluciones en cuanto a ambas dimensiones.

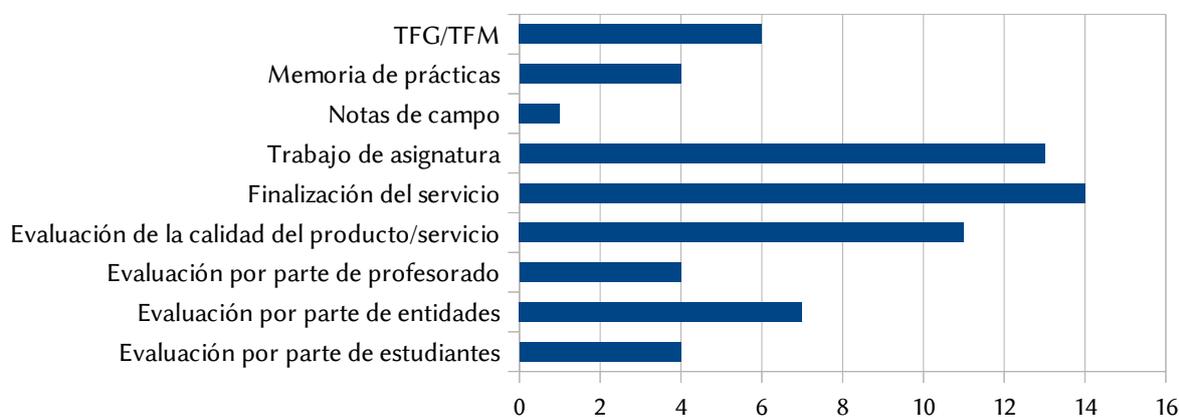


Figura 3. Evaluación del aprendizaje

Existen en este caso diferentes fenómenos a analizar: Por un lado, es notable que tan solo en 4 de las 29 experiencias reflejadas se tiene en cuenta la evaluación por parte de estudiantado, y en 7 casos participan en ella las entidades colaboradoras. Esto indica una clara prevalencia del profesorado en su rol tradicional de evaluación.

Por otro lado, en algunos casos la evaluación tiene en cuenta la ejecución de un servicio en sí mismo mientras que en otros casos existen tareas específicas para la evaluación (en 11 casos se evalúa la calidad, mientras que en 14 simplemente se tiene en cuenta su finalización), tales como la realización de memorias de prácticas (4), trabajos finales (6) o trabajos de asignaturas (13).

Finalmente, existen formatos que focalizan en la evaluación del proceso, como son las rúbricas de evaluación de la participación del estudiantado (4). En este aspecto, si bien la mayoría mantiene la división del trabajo entre docente que evalúa y estudiante que ejecuta, existe la búsqueda de otros formatos para la evaluación que intentan implicar tanto a estudiantado como a entidades, posibilitando construir mutualidad entorno a los objetivos de aprendizaje, negociándolo y redefiniéndolo como un bien común.

Orientación al impacto social

Por lo que respecta a la orientación al impacto social, se ha considerado aquella información referente a los objetivos y realidad social en la que se actúa, así como los artefactos operativos (las estrategias) puestas en marcha para asaltar este y también para evaluarlo.

En relación con la realidad social en la que se interviene, en la figura 4 se muestra la diversidad de respuestas: de 29 experiencias hay 10 ámbitos de intervención diferentes, entre los cuales destacan la mejora de procesos de aprendizaje (13) y el acercamiento de la sociedad civil a la universidad (9).



Figura 4. Objetivos de impacto social

También se observa una variedad de metodologías que se ponen en marcha para dirigirse a los objetivos, siendo 10 las formas de intervenir. Predominan la implementación de talleres en centros educativos y la celebración de eventos en la universidad para otras entidades (10 y 9 respectivamente), como asociaciones u otros centros educativos, seguidos por el asesoramiento a los centros educativos (5). (Ver figura 5).



Figura 5. Estrategias de intervención social

Al analizar los dos gráficos anteriores combinados se observa que la UAB está dirigiéndose a diferentes necesidades sociales con diversidad de formas de hacerlo. Sin embargo, predominan aquellas que no desafían su forma de hacer actual, manteniéndose en campos conocidos como la divulgación científica y el ámbito educativo, o creando canales de acercamiento a la sociedad civil, principalmente invitando a otras entidades a su interior, sin salir de sí misma. La institución universitaria, así, se resiste a difuminarse o entrelazarse con su entorno y se mueve en terreno conocido.

En cuanto a los mecanismos mediante los que la universidad evalúa su impacto social, relativos tanto a los artefactos, como a la división del trabajo y las reglas, los resultados muestran cinco formas de seguimiento. La que tiene mayor incidencia es la retroalimentación informal entre las partes (16), seguida del mantenimiento del programa como evidencia de satisfacción mutua (14), que indican poca sistematización en la evidencia del impacto social. (ver figura 6).

Contrasta con ello la investigación científica sobre el tema abordado, observada en 13 experiencias, demostrando así un interés genuino por el objetivo de intervención, un encuentro entre éste y la creación de conocimiento científico que nos pueden estar señalando vías para la creación de mutualidad con las entidades.

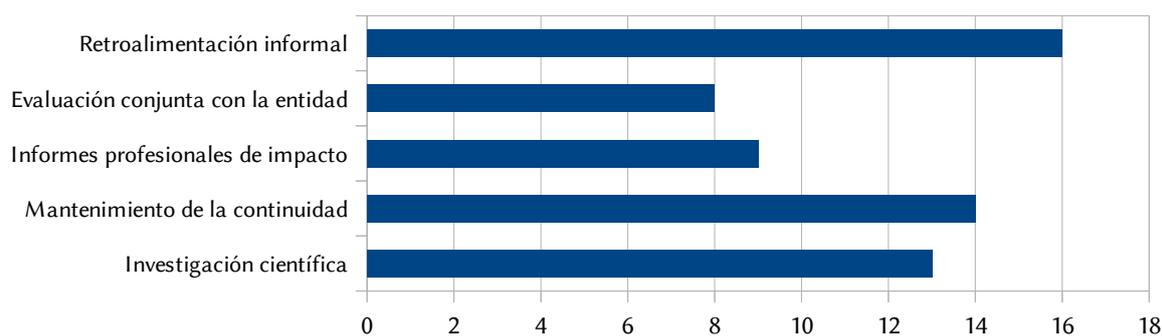


Figura 6. Formas de evaluación del impacto social

Por otro lado, los informes de corte profesional (8) son generalmente realizados por el estudiantado en sus memorias de prácticas. Por lo que respecta a la evaluación conjunta con la entidad (reuniones finales o seguimiento), se lleva a cabo en tan solo 9 de los casos. Esto último es especialmente interesante para la construcción de mutualidad interinstitucional, como escalón superior a la retroalimentación informal, que ya de por sí abre canales de interlocución con potencial transformador. Paralelamente, la escasez de variedad y la informalidad de las herramientas puede estarnos señalando una implicación incipiente de la universidad en los objetivos de la intervención social.

Formas de organización: Patrones de sistemas de actividad del Aprendizaje-Servicio

Atender a los objetivos que las experiencias de Aprendizaje-Servicio abordan y la forma en la que lo hacen ha servido también para vislumbrar cómo se articulan las formas de colaboración entre nuestra universidad y su territorio. Sin embargo, para entender mejor estas relaciones interinstitucionales y sus posibilidades, es necesario tomar la organización de los sistemas de actividad como foco. Para ello, se señalan tres patrones de las formas de organización que se han detectado a lo largo del análisis, al contemplar la relación entre los diferentes elementos de las experiencias de Aprendizaje-Servicio entendidas como sistemas de actividad. Estas tres formas de organización y funcionamiento no son compartimentos estancos y homogéneos, sino tres tendencias de cómo articular el Aprendizaje-Servicio. Se definen principalmente por su núcleo, lo cual tiene consecuencias diferenciadoras en sus características, pero son en gran medida dinámicas, puesto que una experiencia puede tener varias orientaciones cuyas prioridades entren en contradicción o varíen con el tiempo. Lo que presentamos en la tabla 3 se corresponde con una herramienta que nos permita orientarnos y no una clasificación con categorías mutuamente excluyentes.

Aprendizaje-Servicio centrado en la asignatura	Aprendizaje-Servicio centrado en el estudiantado	Aprendizaje-Servicio centrado en una empresa común
Comunicación estratégica de las empresas	Prácticum ApS-Educación	Silla “low cost”
Campanas de publicidad para clientes reales	TFG planes de comunicación	Radiópolis
Jóvenes periodistas	Soluciones reales a problemas cercanos	Prácticas lingüísticas y culturales inclusivas
El oficio de periodista	Prácticum Geología- Educativo	Micromon
Periodistas por un día	Prácticum Geología- Geoparque	Proyecto Shere Rom
CROMA en periodismo	Gestión, preservación y difusión del patrimonio científico	
Media Practice Inclusive Europe	Prácticas integradas en psicología	
Educación para la salud	Divulgación de la psicobiología en educación	
Taller alternativo a las pantallas En infantil, geometrías mil	Prácticas externas en veterinaria	
Talleres de arte en el proyecto CROMA		
La fiesta del dibujo		
Integración de tecnologías en educación		
Evaluación de tests psicométricos ACR-PRO		

Tabla 3. Organización de las experiencias de Aprendizaje-Servicio en tres patrones

Aprendizaje-Servicio centrado en la asignatura

Este patrón es el más frecuente, detectándose 15 de las 29 experiencias catalogadas. Estas se articulan a partir de una asignatura concreta y utilizan el Aprendizaje-Servicio como un medio para promover el aprendizaje de contenidos curriculares. Por ello, existe una tendencia a poner énfasis en los elementos pedagógicos y de evaluación, ya que el aprendizaje de la disciplina es la prioridad: “Ellos [estudiantes], por descontado, tienen que aprender lo que implica el periodismo y a ser profesionales” (Samuel, Profesor de “El oficio de periodista”, entrevista personal, marzo 2019). No todas las experiencias, sin embargo, comparten este énfasis, pues esto depende del peso relativo de la experiencia dentro de la asignatura. En asignaturas en las que representa una leve parte de los créditos, este tipo de artefactos son menos enfatizados y, en ocasiones, tan solo se ha de cumplir el Aprendizaje-Servicio como una entrega necesaria, como es el caso de “CROMA en Periodismo”. En los casos en los que hay peso impor-

tante en la evaluación, como en “ARC-PRO”, existen diferentes artefactos destinados tanto al asesoramiento como a la evaluación.

Otra característica de este patrón es la importancia del docente como artífice de la arquitectura de la experiencia. Si bien puede producirse una negociación inicial con la entidad, las reglas y la división del trabajo son definidas por el profesorado. Esto proporciona estructuras estables, pero al mismo tiempo rígidas y que tienden a repetir roles tradicionales de la universidad, remarcando en el estudiante el papel de aprendiz y con poco énfasis en los procesos de toma de agencia. Sus tareas están en gran medida predefinidas, así como el objetivo de su intervención.

Las reglas de este patrón de Aprendizaje-Servicio generalmente se construyen en la intersección entre las del sistema de actividad de la entidad y el sistema de actividad de la universidad, se pretende que se puedan respetar ambas sin plantear cambios a uno u otro lado. Como sostienen las responsables de “Media Practice Inclusive Europe”, “es importante escoger muy bien al *partner* para que no genere problemas, que se pueda adaptar a la universidad, por ejemplo, a venir aquí al campus” (Juana, entrevista personal, marzo, 2019). Son poco frecuentes modificaciones de horarios en las clases, implicación de las personas de la entidad en tareas docentes o adaptación de las normas de la entidad ante la actividad Aprendizaje-Servicio.

Las experiencias de este patrón permiten estructuras estables que produzcan servicios y aprendizaje en gran medida, manteniéndose a lo largo del tiempo, tal como acredita el responsable del proyecto ARC-PRO, al asegurar “llevamos con esto ya al menos siete años, y hemos estado en más de diez centros” (entrevista personal, abril 2019). Su foco en la producción recíproca y la resistencia a cambios estructurales dibuja el Aprendizaje-Servicio como un espacio de transacción.

Aprendizaje-Servicio centrado en estudiantado

Este patrón pone en el centro de su organización a un/a estudiante o grupo de estudiantes, de manera que “Depende de ellos tener perspectiva crítica, ver la realidad con la que se encuentran y cómo solucionarlo” (Alberto, Profesor de “Gestión, Preservación y Difusión del patrimonio científico”, entrevista personal, febrero 2019). Se orientan a la consecución de una intervención o servicio pero que, para hacerlo, han de elaborar conocimiento de una forma amplia, poniendo en marcha diferentes ámbitos disciplinares a su alcance. Habitualmente este patrón de Aprendizaje-Servicio se da en formatos académicos como las prácticas externas o la elaboración de Trabajos de Fin de Grado, pero también se han adaptado a esto algunas asignaturas, como es el caso de las “Prácticas Integradas en Psicología”.

El proyecto es responsabilidad del estudiantado, de manera que su aprendizaje implica necesariamente la movilización de diferentes competencias y su toma de agencia, tal como sostienen las estudiantes de “Prácticas Integradas en Psicología” “Primero tú vas con la teoría y tú sabes la teoría, pero luego te encuentras con una situación que lo cambia todo, y tienes que responder a gente que necesita algo. Entonces, te das cuenta de que tienes que adaptarte, íbamos cambiando casi de semana a semana” (Lara, grupo de discusión, junio 2019). Los contenidos curriculares no tienen necesariamente valor por sí mismos o como objetivo, sino que funcionan como artefactos psicológicos para perseguir el fin que tiene que ver con el servicio, tal como describe el profesor responsable de “Soluciones Reales a Problemas Cercanos”: “se trata de que puedan usar las fuentes de investigación con utilidad para la práctica profesional en la educación” (Javier, entrevista personal, abril 2019).

La relación entre estudiantes y entidad se configura dependiendo de las necesidades y posibilidades. Las reglas se formulan en una negociación a tres bandas (profesorado, entidad y estudiantado) en mayor o menor profundidad. Se hace posible la modificación de la división del trabajo, si bien el profesorado suele cumplir funciones de asesoramiento y contacto inicial, como sostiene el profesor de “Prácticas Integradas en Psicología”, “si la cosa funciona, yo tengo muy poco trabajo” (Juan Pedro, grupo de discusión, junio 2019). Las personas de la entidad realizan funciones de informadoras y colaboradoras, o receptoras del servicio. Las tareas principales para la consecución del servicio y del aprendizaje recaen en el estudiantado.

Este patrón de Aprendizaje-Servicio parece crear estructuras de mutualidad entre estudiantado y profesorado (que le ayuda en la consecución de sus objetivos) y entre estudiantado y las personas de las entidades: “Lo que nos importaba era que sirviera para esa gente que estaba allí” (Alba, grupo de discusión, junio 2019), dice una estudiante de “Prácticas Integradas en Psicología”, mientras que la responsable de la entidad sostiene que “es muy importante que la experiencia les pueda servir para aprender como trabajar con la psicología, y también que no hacer [...] y a tener empatía y no trabajar solo desde su expertise” (Montse, grupo de discusión, junio 2019). De esta forma, promoviendo su agencia, su aprendizaje se desarrolla de una forma situada, generando un conocimiento no extractivista y resistiéndose también a que el estudiantado sea instrumentalizado por la entidad como mano de obra, ya que aquél tiene responsabilidad, poder de decisión y negociación. Sin embargo, la pequeña escala de los proyectos, junto con, a menudo, la poca durabilidad, dificulta que la incidencia cale realmente en la institución universitaria. A nivel de posibles cambios sistémicos y de construcción de mayores plataformas de mutualidad, parece aportar especialmente oportunidades de experimentación y de creación de contactos.

Aprendizaje-Servicio centrado en un proyecto común

Este patrón se fundamenta en la alianza de diferentes agentes (generalmente entidad y profesorado) para dirigirse a un proyecto común. “Ambos veíamos que la cosa tenía mucho sentido para crear comunidad en la universidad y para acercarla a la realidad” (Rafa, grupo de discusión, mayo 2019), dice uno de los responsables de Radiópolis. “Había una alianza con una entidad, y una necesidad de esta entidad, y aceptamos el resto” (Alfredo, entrevista personal, mayo 2019), plantea el profesor de “Silla Low Cost”, que implica tanto la creación de conocimiento como la intervención social: la entidad está implicada en la creación de conocimiento como valor, de la misma forma que el profesorado ve como valor propio la intervención social. Esta articulación da mayor integridad a la experiencia, de manera que el estudiantado visualiza diferentes objetivos igualmente legítimos, sin que previamente se le señale que la prioridad está en el aprendizaje o en la intervención.

Esto propicia la creación de una Comunidad de Prácticas (Wenger, 2001) estable que Alison Taylor (2017) señala como frecuente en el Aprendizaje-Servicio: un grupo de personas que crean prácticas conjuntas para la persecución de cierta empresa. Este tipo de comunidad permite flexibilizar los roles y crear una división del trabajo con diferentes niveles de participación posibles para cada agente. Mientras que en “Prácticas Lingüísticas Inclusivas” y en “Shere Rom”, en ocasiones el/la docente participa de la intervención, en “Radiópolis” los/as estudiantes de comunicación actúan como formadoras, o en “Micromon” se crea una comunidad de prácticas interdepartamental en la que se comparten recursos para poder llevar a cabo el servicio, formación e investigación.

Los diferentes niveles de participación permiten la existencia de relaciones multidireccionales entre agentes, el surgimiento de nuevas tareas y, en definitiva, procesos de construcción de la mutualidad. Tal como mencionan los/as estudiantes de “Radiópolis”, “es también poder hacer algo que haga comunidad en la universidad, ir nosotras a periodismo que no está tan lejos pero sí está lejos, y crear algo que puedan escuchar otras compañeras de la universidad” (Sandra, grupo de discusión, mayo 2019) o de “Shere Rom”, “Tú empiezas en un sitio diferente, como estudiante... pero luego te vinculas con los niños, y te importa lo mismo que a los niños” (Nuria, entrevista personal, febrero 2019). “Lo que nos propusimos era algo que nos motivaba personalmente a las profesoras, y quisimos compartir esa motivación con las estudiantes” (Lisa, entrevista personal, abril 2019), dicen las responsables de prácticas culturales inclusivas, que hablan de un “activismo en la actividad profesional”. Estas experiencias desafían las reglas de la universidad en cuanto a dedicación, horarios, relaciones de poder... choque en el cual a veces se ven constreñidas por esas normas, y otras consiguen transgredir-

las. Este es el caso de “Shere Rom” en la adaptación curricular para un aprendizaje basado en problemas o de “Micromon” y la configuración de un curso autónomo para apoyar la intervención.

Finalmente, esta forma de articulación permite el cambio en sí misma, precisamente por la construcción de la mutualidad y de la flexibilidad de los roles, que fomentan diferentes diálogos y negociaciones alrededor de los dos tipos de objetivos (aprendizaje e intervención) y que genera la posibilidad de cambio a los dos lados del sistema (universidad y entidad social).

Ninguna de las experiencias mostradas cumple puramente este patrón, al tiempo que algunas de las incluidas en las anteriores parecen también empezar a dar señales de acercarse a esta orientación. Sin embargo, la discusión sobre el bien común (que aúna conocimiento y servicio) y la creación de la comunidad a través de la flexibilidad de roles, son señales relevantes sobre cómo pueden abrirse caminos de transformación sistémica. Con esto, volvemos a señalar la importancia de entender estos patrones como dinámicos, ya que, como vemos, la orientación al bien común está presente, pero rara vez desde el principio, conformándose a través de la práctica y la construcción de mutualidad.

Conclusiones

Nuestro análisis ha permitido obtener una visión panorámica del estado del Aprendizaje-Servicio en la UAB, construido a través de iniciativas con altos grados de implicación personal por parte del profesorado, pero cuya planificación y desarrollo hasta el momento se habían dado al margen de una acción coordinada del conjunto de la institución. A pesar de ello, estos programas se han sostenido a lo largo del tiempo (Lalueza et al., 2020), y muestran una variedad de experiencias que ponen en marcha recursos tanto pedagógicos como de intervención y se distribuyen, aunque de manera desigual, a lo largo del campus.

En los resultados se han hallado indicadores que señalan que el impacto del Aprendizaje-Servicio en el funcionamiento del sistema universitario es aún incipiente y siguen pesando mucho las reglas de funcionamiento tradicional. La intervención predomina en campos situados en “la zona de confort” universitaria, como la intervención educativa o la divulgación científica; los territorios más comunes son la propia universidad, donde se recibe a otros agentes, o centros educativos de otros niveles (primaria y secundaria), sin demasiada incidencia en territorios desconocidos; y abunda la evaluación sumativa mediante la entrega de documentos académicos.

Esta permanencia en formas de funcionamiento propias de la universidad se puede interpretar como fruto de la escasez de espacios de creación conjunta con otros agentes implicados en el Aprendizaje-Servicio y la falta de oportunidades para un cambio sistémico (McMillan et al., 2016). Si la articulación con el territorio no es aun suficientemente efectiva, cabe preguntarse qué mueve a las personas de la universidad que desarrollan las experiencias, esto es: qué modelos de universidad están orientando las prácticas de Aprendizaje-Servicio.

Se ha mostrado que 22 de las experiencias tienen como objetivo de aprendizaje el análisis disciplinar de la realidad conocida, lo cual implica la búsqueda de conocimiento a partir de la experiencia situada y la interlocución con agentes de la realidad social. Al mismo tiempo, 13 de las experiencias producen investigación científica, lo que indica ciertamente un interés por esta metodología para acceder a crear un conocimiento que no se puede generar si no es con el contacto con la realidad, tanto a nivel de investigación como de docencia. De esto se puede deducir que, efectivamente, es relevante la aportación del Aprendizaje-Servicio a los procesos de construcción del conocimiento y la formación de estudiantes en la práctica científica, relevantes para el modelo intelectualista. Por otro lado, las formas de evaluación del aprendizaje responden generalmente a formatos propios del sistema de actividad universitario fundamentados en medir los contenidos como objetos predefinidos, más que a la generación de conocimiento genuinamente nuevo.

Paralelamente, no se ha hallado gran incidencia en la promoción de la implicación del estudiantado, a través de la agencia y el compromiso social. Esto podría alertar sobre el riesgo de estar generando la oferta de un servicio sin interpelar al estudiante sobre el proceso de dar sentido y tomar decisiones. Igualmente, no existe la misma preocupación por evaluar el impacto social como por evaluar el aprendizaje, ya que aquella se fundamenta en la retroalimentación informal y en el mantenimiento de la continuidad. Esta baja atención al valor social creado nos sugiere la presencia de una perspectiva de transacción recíproca de productos característica del modelo mercantilista: se entrega a la entidad el servicio que demandan, mientras que el profesorado se ocupa de asegurar que tiene beneficios en aprendizaje, quedando en un segundo plano los objetivos sociales. La orientación a este modelo de universidad, si bien efectivamente produce beneficios y favorece el entrenamiento en competencias profesionales, corre el riesgo de limitarse a mutua instrumentalización del estudiantado como mano de obra para las entidades y de éstas para el entrenamiento del estudiantado (García-Romero y Lalueza, 2019).

Aun así, existen también experiencias que intentan tender puentes para el diálogo. Analizando el patrón de Aprendizaje-Servicio centrado en el proyecto común he-

mos visto cómo se producen ya estructuras de mutualidad, tanto dentro de la universidad (entre departamentos y entre estudiantes y profesorado) como en relación con las entidades colaboradoras. Este patrón del Aprendizaje-Servicio es el que más claramente representa la dirección de la Universidad Comprometida con el Bien Común, pero también encontramos rasgos que comparten esa dirección a lo largo de muchas de las experiencias estudiadas, diferentes estrategias para construir mutualidad con sus socios en la comunidad: la implicación de entidades en la evaluación, la reflexión agendada en los centros de intervención, la promoción de la agencia del estudiantado y análisis de realidad social amplia o la construcción de la comunidad universitaria son algunos ejemplos. Estos indican que el patrón centrado en la asignatura y el centrado en el estudiantado tienen también amplias posibilidades para construir valor social y conocimiento de forma conjunta: el patrón centrado en la asignatura otorga una alta capacidad de intervención y de coordinación del estudiantado, permitiendo una contundente acción social y, además, exponiendo a una gran cantidad de estudiantes a escuchar la voz de las entidades, siempre que se consiga crear canales de diálogo auténtico. El patrón centrado en estudiantado interpela de forma directa la capacidad de innovación y de responsabilización de los/as aprendices, fomentando su concienciación, otorgándoles mayor autonomía y apoyándoles, de tal manera que es posible encontrar nuevas formas de colaboración.

Aprovechar estos recursos y potenciar sus posibilidades transformadoras implica controlar los riesgos de mutua instrumentalización del Aprendizaje-Servicio, así como aprovechar las estrategias desarrolladas por diferentes experiencias y crear sinergias entre ellas. Para ello, es fundamental la interlocución dentro de la universidad y con su entorno comunitario, promoviendo la creación de mutualidad. Este principio no es solo operativo sino también ético, y se fundamenta en la consideración de las diferentes voces en el diálogo como igualmente válidas y concedoras, es un principio rector de relaciones justas y se desarrolla a través de las dos dimensiones del diálogo auténtico, la interproblematicidad (o interés por resolver el mismo problema) y la interadresividad (o interés mutuo entre agentes) (Matusov et al, 2019).

Por ello la intervención ha de sobrepasar el contacto, partiendo de las raíces fuertes del Aprendizaje-Servicio ya existentes en la UAB, creando vías de interacción real entre las diferentes experiencias y aprovechando los recursos presentes, compartiendo así límites y necesidades para plantear objetivos conjuntos como universidad.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración en este trabajo a todas las personas participantes en los programas de Aprendizaje-Servicio analizados, tanto entre el estudiantado y profesorado

rado como en las entidades. No solo por su disposición a aportar su tiempo y reflexión para este estudio, sino también por su dedicación de tiempo y esfuerzo al campo del Aprendizaje-Servicio.

Financiación

Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación de los proyectos EDU2014-55354-R, “Formación universitaria: Análisis del proceso de aprendizaje y cambio identitario a través del Aprendizaje_Servicio en comunidades de prácticas en contextos de exclusión” y a al proyecto “La promoción de proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la UAB, financiado por el ICE de la UAB (Ref.C011100).

Referencias

- Aguilar Gavira, Sonia & Barroso Osuna, Julio Manuel (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Blanch, Silvia; Edo, Mercé & Paris, Gemma. (2018). Rúbrica per a millorar les competències personals i prosocials a través de la implementació de projectes ApS durant el pràcticum als graus de mestres d'infantil i primària. *RACO*, 4. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/349149/440318>
- Castells, Manuel (2017). *La ruptura: la crisis de la democracia liberal*. Alianza Editorial.
- Clifford, Joan (2017). Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 1-13.
- Deeley, Susan J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea Ediciones.
- García-Romero, David & Lalueza, José Luis (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en ApS universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Haddix, Marcelle (2015). Preparing community-engaged teachers. *Theory Into Practice*, 54(1), 63-70. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977664>
- Herrero, Yayo (2014). Economía ecológica y economía feminista: un diálogo necesario. En Cristina Carrasco Begoa (Ed.), *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política* (pp. 219-237). La oveja roja.
- Junyent, Montse. (2018). *Esto no va a cambiar solo. Alegato de urgencia por una economía más humana*. Comanegra.
- Kato, Shizuka; Galán-Muros, Victoria & Weko, Thomas. (2020). The emergence of alternative credentials. *OCDE Education Working Papers*, 216. <https://doi.org/10.1787/b741f39e-en>
- Lalueza, José Luis & Macías-Gómez-Estern, Beatriz. (2020): Border crossing. A service-learning approach based on transformative learning and cultural-historical

- psychology (Cruzando la frontera. Una aproximación al aprendizaje Servicio desde el aprendizaje transformativo y la psicología histórico-cultural), *Culture and Education*, 32(3), 556-582 <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1792755>.
- Lalueza, José Luis; Sánchez-Busqués, Sònia & García-Romero, David. (2020). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity* 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Lalueza, José Luis; Sánchez-Busqués, Sònia & Padrós, Marta (2016). Creando vínculos entre Universidad y Comunidad: el proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 33-69 <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/15952>
- Leontiev, Aleksei N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall
- Manzano-Arrondo, Vicente (2011). *La universidad comprometida*. Hegoa.
- Manzano-Arrondo, Vicente & Suárez-García, Enrique. (2015). Unidad de Acción Comprometida: una propuesta de solución ante el problema universitario del servicio a la sociedad. *Hábitat y Sociedad*, 8(8), 147-165.
- Matusov, Eugene; Marjanovic-Shane, Ana, & Gradovski, Mikhail (2019). *Dialogic pedagogy and polyphonic research: Bakhtin by and for educators*. Palgrave Macmillan.
- McMillan, Janice; Goodman, Suki & Schmid, Barbara (2016). Illuminating “Transaction Spaces” in Higher Education: University–Community Partnerships and Brokering as “Boundary Work”. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31.
- Montenegro, Marisela; Pujol, Joan & Vargas-Monroy, Liliana (2015). Miradas, formas de hacer y relaciones en la constitución de una investigación crítica. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1833-1851.
- Montenegro, Marisela (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Editorial UOC
- Prats, Fernando; Herrero, Yayo & Torrego, Alicia (Coords.) (2016). *La gran encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*. Libros en Acción.
- Puig, Josep Maria; Palos, Josep; Martín, Xus; Rubio, Laura & Escofet, Anna (2016). Aprendizaje servicio e innovación en la Universidad. En Miguel Anxo. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la Universidad* (pp. 155- 178). Biblioteca Nueva.
- Rubio, Laura & Escofet, Anna (Coords.) (2018). *Aprendizaje-Servicio: claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro-ICE.
- Tapia, Nieves (2018). La evaluación en los procesos de institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En Marta Ruiz-Corbella & Juan García (Eds.), *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación* (pp.169-188). Narcea.
- Taylor, Alison (2017). Service-Learning Programs and the Knowledge Economy: Exploring the Tensions. *Vocations and Learning*, 10(3), 253-273. <http://doi.org/10.1007/s12186-016-9170-7>

- Walsh, Catherine (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
- Wenger, Etienne (2001). *Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Yep, Kathleen S. (2014). Reimagining Diversity Work: Multigenerational Learning, Adult Immigrants, and Dialogical Community-Based Learning. *Metropolitan Universities*, 25(3), 47-66.
- Young, Suzanne, & Karne, Tina (2015). Service learning in an Indigenous not-for-profit organization. *Education+Training*, 57(7), 774-790.
<https://doi.org/10.1108/ET-04-2014-0041>



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)